



Министерство образования
Московской области

Государственное бюджетное
образовательное учреждение
высшего образования
Московской области
«Академия социального управления»

Конференциум АСОУ

Сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций

Выпуск 4

Москва
2016

УДК 37
ББК 74.05
К65

Составители сборника: *Андреевская Е. Г., Васильева М.В., Гаврилова И.Н., Греханкина Л.Ф.,
Дубских В.А., Жданова О.И., Зевеке О.Ю., Кирсанова В.Г., Ножичкина Л.В.,
Семенов В.В., Соломенникова О.А.*

Научный редактор Горбунова Л.Н.

К 65 **Конференциум АСОУ:** сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. Вып. 4. – М.: АСОУ, 2016. – 2457 с.

ISBN 978-5 -91543-199-6

В сборник вошли материалы международных, всероссийских, межрегиональных и региональных научно-практических конференций, посвященные проблемам внедрения ФГОС общего образования (дошкольного, начального, основного), профессионального образования (среднего, высшего), дополнительного профессионального образования и образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

Материалы адресованы научно-педагогическим работникам ВУЗов, учреждений дополнительного профессионального образования, руководителям и педагогам образовательных организаций.

Текстовое, изобразительное электронное издание

Минимальные системные требования:

- операционная система Windows 2000/XP/Vista/7/8
- ОЗУ 256 Мб
- разрешение экрана 1024x768 с глубиной цвета 24 бит
- CD-ROM
- Internet Explorer 8 и более поздней версии, Firefox или Chrome
- 60 Мбайт свободного места на жестком диске

© АСОУ, 2016

© Авторский коллектив, 2016

Сведения о программном обеспечении, которое использовано для создания электронного издания

При создании сборника были использованы Web-технологии: HTML, JavaScript, PHP, XML.

Сведения о технической подготовке материалов для электронного издания

Программа не требует установки, а также установки дополнительных компонентов системы.

Программа на Вашем компьютере запускается (файл autorun.exe) автоматически при обнаружении диска в CD-приводе.

Техническая обработка Иванов С.Г.

Оригинал макет подготовила Степанова А.В.

Дата подписания к использованию 22.06.2016

Академия социального управления,

Москва, ул. Енисейская, д.3., корп.5

Содержание

Стр.

Введение

39

РЕГИОНАЛЬНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА ОРКСЭ: АСПЕКТЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ», 22 АПРЕЛЯ 2016 Г.

Аркадьева А.В. К вопросу преподавания основ православной культуры в школе. Размышления учителя-практика 44

Арсеньева Л.А. Осуществление личностно-ориентированного подхода на уроках по основам духовно-нравственной культуры, во внеурочной деятельности через исследовательскую работу, интеграцию 48

Башмакова Е.А. Формирование духовно-нравственного здоровья на уроках по основам светской этики 53

Громова Л.А. Преемственность проектной деятельности младших школьников и подростков курсе «Основы религиозных культур и светской этики» 57

Жданова О.И. Возможности патриотического воспитания младших школьников как фактора развития их духовно-нравственного здоровья на уроках курса «Основы религиозных культур и светской этики» 61

Козлова М.Н. Реализация проекта «Сербия, Россия – две сестры родные» на уроках православной культуры 67

Кондратьева С.Б. Человек в мире культуры 71

Кутикова Н.А. Профессиональная компетентность педагога в вопросах духовно-нравственного воспитания школьников на уроках «Основы православной культуры» курса «Основы религиозных культур и светской этики» 75

Логинова Т.Л. Использование различных форм и методов работы с учащимися на уроках курса «Основы религиозных культур и светской этики» 83

Смирнова Т.А. Краеведческий аспект в преподавании духовно-нравственной культуры народов России в 5-м классе 88

II МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ ИНТЕРНЕТ-КОНФЕРЕНЦИЯ
«РИСКОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ», 17 МАЯ 2016 Г.

СЕКЦИЯ №1 «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ:
РИСКОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ»

Ефимова Е.В. Педагогическая поддержка саморазвития ребенка как
проблема индивидуализации образования 99

Трунцева Т.Н. Школьное сочинение как учебно-методическая проблема 105

Чернова О.Н., Григорович Л.А. Формирование психологической
компетентности современного учителя в условиях дополнительного
профессионального образования 113

СЕКЦИЯ №2 «РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНОЙ МЕДИАЦИИ КАК АЛЬТЕРНАТИВНОГО
СПОСОБА РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ»

Кочуганова Л.А. «Кто ударит тебя в правую щеку твою, обрати к нему и
другую» 120

Нечаев М.П. Развитие медиативной компетентности педагогических
работников в образовательной деятельности кафедры воспитательных
систем АСОУ 128

Ножичкина Л.В. Внутриличностные конфликты учителей в процессе
формирования культуры современной школы 134

Петренко А.И. Конфликт как зона повышенного риска в управлении
образовательной организацией 140

Прийменко Е.В. Применение метода медиации в профессиональной
деятельности педагога 146

Степанов Е.И. Роль Международной ассоциации конфликтологов (МАК) в
обеспечении педагогической рискологии в общеобразовательной школе 151

СЕКЦИЯ №3 «СТИЛИСТИКА КОММУНИКАЦИИ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГА С ОБУЧАЮЩИМИСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ПРОБЛЕМЫ, РИСКИ, ОРИЕНТИРЫ»

<i>Бородина Е.П., Бородин А.Л.</i> Сетевые образовательные проекты как эффективный способ взаимодействия педагогов и обучающихся в процессе формирования проектных и исследовательских компетенций	160
<i>Журавлёва Е.А.</i> Активные методы обучения педагогов навыкам противостояния негативному влиянию в процессе дополнительного профессионального образования	168
<i>Резанкина Г.В.</i> Женское лицо педагогики. Опыт психологической диагностики	177
<i>Синельников И.Ю.</i> Стилистика и культура педагогического общения в школе: проблемно-психологический аспект	182
<i>Хренова О.М.</i> Школьное изучение литературы как духовно-практическая деятельность	190

СЕКЦИЯ №4 «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РИСКИ ИННОВАЦИОННОЙ И РЕТРОИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА»

<i>Липатов А.В.</i> Психолого-педагогические риски ретроинновационной деятельности педагога	195
<i>Нетета Е.А.</i> Традиции и новации в опыте воспитания патриотизма и гражданственности в условиях школы модульного типа	203
<i>Орешкина А.К.</i> Формирование толерантности: теоретико-методологический аспект	208
<i>Тихомирова О.Н.</i> Методическое сопровождение педагогов с целью минимизации психолого-педагогических рисков инновационной деятельности	214

СЕКЦИЯ №5 «УПРАВЛЕНИЕ РИСКАМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ»

<i>Гоглова М.Н.</i> Индивидуальная образовательная программа как продукт совместного проектирования ученика и учителя	222

<i>Дьяконова Н.А.</i> Оптимизация модели внеурочной деятельности в условиях ФГОС при переходе от начального образования к основному общему	230
<i>Калашиник Е.В.</i> Управление рисками реализации внеурочной деятельности в образовательных организациях при переходе от начального образования к основному общему	237
<i>Летаева Е.В.</i> Управление рисками в условиях организации современного урока иностранного языка	245
<i>Молокова И.Н.</i> Коучинг-занятие как одна из технологий повышения компетенции учителя в обучении детей с особыми потребностями	252
<i>Панченко М.С., Квицинский М. Ю., Кремнев Р.Г.</i> «Познай самого себя!!!»	256
<i>Тулякова В.М., Привезенцева О.В.</i> Снижение риска несформированности норм здорового образа жизни у младших школьников	259
<i>Соловьёва Е.Ю., Хохлова Е.С.</i> Профилактика и преодоление риска неготовности дошкольников и их родителей к новым формам организации образовательного процесса - внеурочной деятельности	266
<i>Трипольская Т.Е.</i> Духовно-нравственное воспитание младших школьников – одно из важных направлений реализации ФГОС начального общего образования	271
<i>Шабдарова С.В.</i> Управление процессом внедрения ФГОС общего образования. Риски и их предупреждение	278
<i>Шевелёва Н. Н.</i> Управление рисками в современном образовании	284

СЕКЦИЯ №6 «ИННОВАЦИОННЫЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ»

<i>Готовкина М.С.</i> Сказкотерапия как метод воспитания и социализации детей	290
<i>Дульмухаметова Г.Ф., Шакирзянова Р.М.</i> Психолого-педагогические технологии воспитания и социализации обучающихся	294
<i>Канунникова Т.А.</i> Инновационные технологии организации обучения и воспитания подростков на уроках изобразительного искусства в школе	299

<i>Маслова О.И.</i> Психолого-педагогические технологии и развитие личности обучающегося	304
<i>Ромашова И.В.</i> Где же он, источник гуманизма?	308

МЕЖВУЗОВСКАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ТУРИЗМЕ И ГОСТЕПРИИМСТВЕ», 27 СЕНТЯБРЯ 2016 Г.

<i>Виноградов М.А., Селявин С.В.</i> Усадьба генерала М.Д. Скобелева в с. Заборово: состояние и перспективы туристского продвижения	312
<i>Грушенко Э.Б.</i> Современные направления развития морского туризма в Западной Арктике	319
<i>Звягина Л.А.</i> Технологии подбора и отбора персонала гостиницы	325
<i>Зевеке О.Ю.</i> Железнодорожные туры и их инновационное развитие	330
<i>Каменских Н.А.</i> Межмуниципальное стратегическое партнерство – базовый элемент туристско-рекреационной подсистемы	335
<i>Киприна Е.Н.</i> Культурные ландшафты Среднего Зауралья как ресурсы развития туризма	339
<i>Любецкая Т.Р.</i> Инновации в сфере туризма и гостеприимства в России	347
<i>Петрова Е.Е.</i> Определение и классификация инноваций в природоохранной деятельности	352
<i>Пробин П.С.</i> Проблемы развития электронных систем ориентирования в туризме и пути их решения	357
<i>Симдянкин А.А., Симдянкина Е.Е.</i> Конкуренция в гостиничной отрасли: бизнес и незарегистрированные участники рынка	361
<i>Птуха Н.И.</i> Перспективы развития этнотуризма	367
<i>Тырина Т.Г.</i> Тенденции развития туризма в России	371
<i>Шаронов М.А.</i> Использование мотивационной составляющей в процессе развития внутреннего туризма	375

МЕЖРЕГИОНАЛЬНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «ГОДИЧНАЯ КОМАНДА УЧИТЕЛЕЙ КЛАССА КАК ФОРМА НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ РЕАЛИЗИЦИИ ФГОС ООО», 29 СЕНТЯБРЯ 2016 г.

<i>Баранников А.В.</i> Выстраивание персональной учебной деятельности в структуре образования без границ	381
<i>Дубских В.А.</i> Годичная команда учителей класса: ключевые аспекты деятельности	397
<i>Иванова Т.А., Ащеулова Л.А.</i> Проблемы, связанные с формированием и оцениванием интеллектуальных умений учащихся (из опыта работы годичной команды педагогов)	401
<i>Мижеригов В.А.</i> Социальный педагог как член годичной команды класса	405
<i>Мижеригов В.А.</i> О затруднениях руководителей общеобразовательных организаций, возникших в процессе внедрения федерального образовательного стандарта основного общего образования	409
<i>Мошнина Р.Ш., Хиленко Т.П.</i> Тьюторское сопровождение годичных школьных команд в процессе введения ФГОС ОО	424
<i>Симакова Т.П.</i> Годичная команда учителей как новый субъект взаимодействия с родителями обучающихся	433
<i>Стрикун Н.Г., Дубских Д.В.</i> Модель годичной команды учителей класса	437

РЕГИОНАЛЬНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «ФОРМИРОВАНИЕ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ И ДОСТИЖЕНИЕ ПЛАНИРУЕМЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ПО ФИЗИКЕ, ХИМИИ, БИОЛОГИИ И ФИЗИЧЕСКОЙ ГЕОГРАФИИ», 29 СЕНТЯБРЯ 2016 г.

<i>Разумовский В.Г.</i> Научный метод как основа решения проблемы научной грамотности школьников	443
<i>Перминова Л.М.</i> Естественнонаучная грамотность: дидактический подход	460
<i>Камзеева Е.Е.</i> Диагностика естественнонаучной грамотности	469
<i>Никифоров Г.Г., Попова Г.М.</i> Ключевые факторы организации учебного процесса по физике в основной школе в ракурсе формирования естественнонаучной грамотности	478
<i>Андреева Н.В., Пчелкина М.А.</i> Школьный эксплораториум и его роль в организации естественнонаучного образования	490
<i>Пчелкина М.А.</i> Формирование естественнонаучной грамотности при углубленном изучении физики: интегрированная система самостоятельного эксперимента	497
<i>Долгушин А.Н.</i> Экспериментальные задачи-оценки как средство формирования экспериментальных умений при обучении физике в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта	504
<i>Осипова Л.Г.</i> Использование модульной технологии на уроках физики	511
<i>Сафронова О. А.</i> Формирование естественнонаучной грамотности учащихся в рамках выполнения заданий по физике, связанных с радоновой опасностью	516
<i>Паришутина Л.А.</i> Проектная и учебно-исследовательская деятельность при изучении биологии в контексте формирования естественнонаучной грамотности учащихся	522
<i>Заграничная Н.А.</i> Естественнонаучная грамотность учащихся как результат изучения химии в основной школе	535

<i>Батова Н.В.</i> Здоровьесбережение и игры на уроках биологии как перспективные технологии обучения на основе личностно-ориентированного подхода	547
<i>Красковский А.А.</i> Использование современных информационных технологий на уроках биологии	552
<i>Семенова М.А.</i> Возможности использования цифрового микроскопа на разных этапах уроков биологии	556
<i>Серебрянская Н.А.</i> Расширение возможностей учебного эксперимента по биологии при использовании цифровых лабораторий	562
<i>Смелова В.Г.</i> Биологический практикум в школе: попутные течения и подводные камни	566
<i>Никишина С.Н.</i> Реализация компетентностного подхода при обучении биологии на основе применения проектной технологии	573
<i>Петрова Н.Н.</i> Эколого-географический аспект формирования естественнонаучной грамотности обучающихся	579
<i>Греханкина Л.Ф.</i> Проблемы формирования естественнонаучной грамотности при изучении географии	587
<i>Комарова О. Ю.</i> Система межпредметных задач в изучении регионов России в курсе «География России» (8-9 класс)	593
<i>Решетникова И.А.</i> Роль внеурочной деятельности в формировании естественнонаучной грамотности при обучении химии	598
<i>Шаяхметова Н.М., Марина Н.А.</i> Практико-ориентированные задания по химии как средство осуществления межпредметных связей и формирования метапредметных умений	602
<i>Шаталов М.А., Мычка С.Ю.</i> Применение инновационных методов обучения при организации подготовки студентов по естественнонаучным дисциплинам	611

МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: СОДЕРЖАНИЕ И ТЕХНОЛОГИИ РЕАЛИЗАЦИИ», 25 ОКТЯБРЯ 2016 Г.

ПЛЕНАРНАЯ ЧАСТЬ

<i>Соломенникова О.А., Тарасова И.В.</i> Сюжетно-ролевая игра как средство развития самостоятельности и инициативы у детей старшего дошкольного возраста	616
<i>Галчева К.Б., Галчев Г.И.</i> Новые законодательные основы болгарского образования: между традициями и инновациями	622
<i>Милева Е.К.</i> Российская методика развития детского изобразительного творчества в болгарском детском саду	629
<i>Jolana Hroncová</i> Pre-school education in the work of J. A. Comenius	634
<i>Ingrid Emmerová</i> Prevention of victimisation in kindergartens and first grade primary schools	643
<i>Кацмишак Л.</i> Формирование отношения и поведения ребенка во время непосредственного контакта со средствами массовой информации	652
<i>Дубинина Д.Н.</i> Речевое развитие детей дошкольного возраста в условиях близкородственного билингвизма	669

СЕКЦИЯ №1 «ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО УСПЕШНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДО В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ»

<i>Долгоаршинных Н.В.</i> Самопрезентация воспитателя дошкольной образовательной организации в процессе аттестации средствами ИКТ	677
<i>Старжинская Н.С.</i> Игра как организационная форма использования информационных образовательных ресурсов для развития коммуникативных умений детей дошкольного возраста	683
<i>Иванова Н.Н.</i> Совершенствование информационно-коммуникационной компетентности воспитателя ДОО	691
<i>Долженко Е.А.</i> Практика использования информационных ресурсов образовательного учреждения в условиях эффективного менеджмента	696

<i>Копылова Н.Ю.</i> Эффективность применения ИКТ-технологий при формировании основ безопасного поведения детей старшего дошкольного возраста в соответствии с требованиями ФГОС дошкольного образования	701
<i>Трифопова И.А.</i> Использование информационных технологий в работе учителя-логопеда ДООУ как средство успешной реализации ФГОС ДО	705
<i>Северинова Л.А.</i> Информационно-коммуникационные технологии в музыкальном воспитании детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации	712

СЕКЦИЯ №2 «СОТРУДНИЧЕСТВО ПЕДАГОГОВ С РОДИТЕЛЯМИ (ЗАКОННЫМИ ПРЕДСТАВИТЕЛЯМИ) РЕБЕНКА – ДОШКОЛЬНИКА В КОНТЕКСТЕ ФГОС ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ»

<i>Нечаев М.П.</i> Эффективные формы взаимодействия дошкольной образовательной организации с родителями воспитанников	718
<i>Мижеригов В.А.</i> О необходимости формирования родительской компетентности	726
<i>Макашина Т.Ю.</i> Совместная деятельность детей старшего дошкольного возраста и родителей в фиксации наблюдений	736
<i>Прищепа С.С.</i> Модель педагогического партнерства ДОО и семьи в обеспечении эмоционального, физического и социального благополучия ребенка	739
<i>Григорьева Ю.С., Раудсепт Ю.С.</i> Взаимодействие дошкольной образовательной организации с семьей в условиях реализации ФГОС дошкольного образования	747
<i>Румянцева И.Ю.</i> Педагогическая поддержка развития субъективной позиции родителей детей дошкольников посредством использования интерактивных форм и методов работы в условиях введения ФГОС дошкольного образования	757
<i>Попкова Н.В., Коняхина Т.А.</i> Построение партнерских отношений с родителями в форме семейного клуба «Ступеньки здоровья»	766
<i>Конюхова М.В., Лукашенко О.И.</i> «Неделя здоровья» как одна из эффективных форм вовлечения родителей в физкультурно-оздоровительный процесс ДОО	774

<i>Агафонова Е.Н., Морозова С.И.</i> Взаимодействие инструктора по физической культуре и педагога-психолога с семьями в ДОУ	780
<i>Алиева И.Г.</i> Разнообразные формы педагогического взаимодействия с семьями по укреплению здоровья детей	787
<i>Химич Ю.Г.</i> Туризм – одна из форм социального партнерства детского сада и семьи	792
<i>Меркулова О.Н.</i> Сотрудничество учителя-логопеда с родителями (законными представителями) неговорящих детей в контексте ФГОС дошкольного образования	795
<i>Коротаева М.И.</i> Сотрудничество с родителями (законными представителями) как вектор успеха в логопедической работе с детьми дошкольного возраста в условиях реализации ФГОС ДО	802
<i>Баранова Г.А., Васильева Н.В., Щепетинникова И.В.</i> Взаимодействие учителя-логопеда с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья	806
<i>Петухова И.Н.</i> Конструктивное взаимодействие ДОО и семьи. Проект взаимодействия с родителями воспитанников социально-личностной направленности «Путешествие в страну добрых отношений»	812
<i>Корнеева В.П.</i> Вовлечение родителей в социально-коммуникативное развитие детей через продуктивную деятельность	817
<i>Соловьева Л.В.</i> Установление эффективного взаимодействия между педагогами и родителями для успешного социально-коммуникативного развития дошкольников	822
<i>Попова С.А.</i> Роль семьи в формировании нравственно–патриотического воспитания старших дошкольников	829
<i>Родионова О.Н., Стыцено С.В.</i> Сотрудничество с семьями воспитанников по экологическому направлению как средство повышения эффективности воспитательно-образовательной работы с детьми	833

СЕКЦИЯ №3 «ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРАКТИКЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

<i>Леонтьева А.В., Тюрина Е.Л.</i> Реализация регионального компонента в процессе проектной деятельности по ознакомлению дошкольников с природой родного края	837

<i>Калямина А.А.</i> Музейная педагогика в практике работы дошкольной образовательной организации в условиях реализации ФГОС дошкольного образования	842
<i>Тёсова О.И.</i> Проектная деятельность с детьми старшего дошкольного возраста как одна из педагогических технологий, способствующая профессиональному росту педагога ДОО в условиях реализации ФГОС ДО	846
<i>Залуцкая Е.Н.</i> Создание мультфильмов вместе с детьми – эффективное средство воспитания нравственных качеств ребенка	852
<i>Титова Ю.С.</i> Проектная деятельность как универсальная педагогическая технология в контексте реализации ФГОС дошкольного образования	857
<i>Червонцева Ю.А.</i> Проектная деятельность «Ознакомление детей старшего дошкольного возраста с мировой праздничной культурой» – эффективное средство социально-коммуникативного развития	863
<i>Шмакова С.В.</i> Проектная деятельность по патриотическому воспитанию детей старшего дошкольного возраста в интеграционном взаимодействии инструктора по физической культуре и учителя-логопеда	869
<i>Музыченко О.С.</i> Интерактивная экосреда в ДОО как результат проектной деятельности	873
<i>Степнова Е.В.</i> Опыт работы с детьми старшего дошкольного возраста по социально-коммуникативному развитию в процессе проектной деятельности	878
<i>Ходаковская Е.Н.</i> Ознакомление детей старшего дошкольного возраста с природой родного края в процессе проектной деятельности в ДОО	884

СЕКЦИЯ №4 «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ФГОС ДО»

<i>Павленко Т.А., Печенкина О.В.</i> , Развитие социальной компетентности старших дошкольников в коллективной творческой деятельности со сверстниками	889
<i>Кирина И.И.</i> Развитие коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста	896
<i>Преснова О.С., Фадюхина О.В.</i> Проектно-исследовательская деятельность в социально-коммуникативном развитии дошкольников	904

<i>Павлова И.О.</i> Патриотическое воспитание в процессе социализации детей дошкольного возраста	909
<i>Митневская Н.Н.</i> Интегрированные занятия как форма взаимодействия учителя-логопеда и специалистов ДОО в решении задач коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста	915
<i>Полковникова Н.Б.</i> Особенности социального развития современных старших дошкольников: технология изучения и результаты	919
<i>Журавлева Е.А.</i> Метафора вопроса в обучении педагогов поддержке инициативы дошкольника в социальном взаимодействии	927
<i>Панина А.О.</i> Из опыта реализации инклюзивного образования в дошкольной образовательной организации	936
<i>Тычинская А.Ю.</i> Взаимодействие с дошкольниками с учетом нейроонтогенеза	946
<i>Кулабухов А.Е.</i> Информационная среда как технология социального развития детей дошкольного возраста	949
<i>Симонова В.В.</i> Организационные условия формирования социально-личностной готовности детей седьмого года жизни к школьному обучению	957
<i>Ильина Н.В.</i> Педагогическое сопровождение взаимодействия педагогов дошкольной образовательной организации с семьями воспитанников при реализации федерального государственного образовательного стандарта	964
<i>Караблина О.В.</i> Педагогические условия использования мультфильмов во взаимодействии воспитателей дошкольной образовательной организации и родителей воспитанников	973
<i>Болотская И.М.</i> Нейропсихологические методы в работе педагога-психолога в условиях реализации ФГОС ДО	982
<i>Степанова Л.А., Яковлева Н.М.</i> Здоровьесберегающие технологии социально-коммуникативного развития дошкольников с ОВЗ	986
<i>Антонова Г.П.</i> Социально-коммуникативное развитие ребенка через театрализованную деятельность	990

IV РЕГИОНАЛЬНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «ОПЫТ И ПРОБЛЕМЫ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФГОС ООО И СОО (ПО ИТОГАМ 2015-2016 УЧЕБНОГО ГОДА)», 24-25 ОКТЯБРЯ 2016 Г.

<i>Алексеева Е.Е., Андрюхина Т.Е., Морозова А.А.</i> Организация образовательного процесса в школе при реализации ФГОС ООО	995
<i>Балашов Ю.В.</i> Формирование математических понятий на основе визуального восприятия объектов культурно-предметного окружения (на примере использования орнаментального искусства обских угров)	1000
<i>Барсукова В.О.</i> Практическая работа «Шуточный стих» как средство реализации межпредметных связей литературы, русского языка и математики	1008
<i>Васильева М.В.</i> Деятельностный подход при введении математических понятий	1012
<i>Гавриленко Ю.В.</i> Опыт использования программы Geogebra для проверки геометрических утверждений	1020
<i>Гайнанова А.С.</i> О регуляции учебной деятельности учащихся при изучении функций	1025
<i>Далингер В.А.</i> Деятельностный метод – ведущий метод обучения математике в современных условиях работы школы	1030
<i>Карамшук И.Н.</i> Организация учебной деятельности педагогов по изучению компьютерных инструментов, используемых на уроках математики при решении учебно-практических задач, направленных на формирование ИКТ-компетентности учащихся	1038
<i>Кашицына Ю.Н.</i> О некоторых особенностях организации проектной деятельности учащихся по теме «Треугольники»	1046
<i>Кочерёшкина С.Е., Кальянова О.В.</i> Урок математики на базе инновационной площадки «Учебно-полевой лагерь как основа формирования креативных способностей гимназистов»	1052
<i>Кузнецова М.В.</i> Портал «ЯКЛАСС» как инструмент повышения мотивации школьников	1057
<i>Малунова Г.А.</i> Использование мобильного класса на уроках математики	1068

<i>Мардхаева Е.Л.</i> Проектирование социальной развивающей среды учащихся при изучении числовой линии в 5-6-х классах	1072
<i>Моисеева С.Э.</i> Применение современных педагогических и информационных технологий для повышения мотивации к изучению математики у школьников	1082
<i>Нечаев М.П., Мошина Р.Ш.</i> Проектирование рабочей программы курса внеурочной деятельности обучающихся в условиях реализации ФГОС общего образования	1088
<i>Орлова С.Л.</i> Использование учебно-познавательных и учебно-практических задач для организации учебной деятельности учащихся на уроке математики	1096
<i>Павлусик Е.Н., Молчанова К.А.</i> Роботеатр как одна из эффективных практик дополнительного образования в деятельности общеобразовательной организации	1105
<i>Скарбич С.Н.</i> Роль исследовательских задач в формировании познавательных универсальных учебных действий учащихся при обучении планиметрии	1116
<i>Таслицкая Е.М.</i> Особенности разработки текстов учебно-практических, учебно-познавательных задач для организации учебной деятельности учащихся на уроках физики в основной школе	1122

92 АКАДЕМИЧЕСКАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА АСОУ И МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ», 21 НОЯБРЯ 2017 Г.

<i>Фирсин С.А.</i> Ценностные отношения школьников к занятиям физической культурой и спортом	1132
<i>Фирсин С.А., Литовченко Д.В.</i> «ГТО-НИКА» в физическом воспитании школьников	1140
<i>Фирсин С.А.</i> Виртуальная стажировка как новый ресурс профессионального развития учителей физической культуры	1146
<i>Акбилек Е.А.</i> К вопросу о дистанционном обучении в аспекте непрерывного образования	1151
<i>Казначеева Л.М.</i> Некоторые методические приемы развития профессионально-ориентированных дискуссионных умений	1154
<i>Василева М. Ц.</i> Фразовые глаголы в современной американской литературе	1158
<i>Горбачева О.А.</i> Роль переводческих трансформаций в достижении эквивалентности перевода	1166
<i>Локтаева Н.Н.</i> Реализация прагматического подхода в обучении иностранному языку	1172
<i>Скобель В. Г.</i> Современные формы и методы дистанционного обучения	1176
<i>Акбилек Е.А., Зинина Ю.М., Казначеева Л.М.</i> О практико-значимых результатах научных исследований преподавателей кафедры иностранных языков	1180
<i>Корнетов Г.Б.</i> Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования	1185
<i>Филиппов В.И., Лабутина В.А., Лабутин В.Б.</i> Использование систем дистанционного обучения в процессе подготовки учащихся к ГИА по информатике и ИКТ	1205
<i>Аветисянц Г.Г., Борисов В.И.</i> Информационное обеспечение деятельности руководителя образовательной организации в сфере безопасности	1210
<i>Алексеева Е.Е.</i> Научно-исследовательская работа кафедры математических дисциплин как фактор развития информационно-образовательной среды Академии (по итогам 2016 г.)	1217

<i>Андреевская Е.Г.</i> Экологическое воспитание, образование и просвещение в Московской области	1225
<i>Батырева С.Г.</i> Очерк апробации модели формирования компонентов коммуникативной компетенции младших школьников	1233
<i>Башмакова Е.А., Жданова О.И.</i> Формирование здоровьесберегающего пространства образовательной организации во взаимодействии школы и микросоциума	1242
<i>Бешенков С.А., Шутикова М.И., Филиппов В.И.</i> Формирование универсальных учебных действий в процессе обучения образовательной робототехнике в основной школе	1255
<i>Борисов В.И., Манькова Н.В.</i> Справочное издание как средство и инструмент непрерывного образования руководителей образовательных организаций	1261
<i>Борисов В.И., Никитин В. В.</i> Проблемные вопросы нормативного правового обеспечения деятельности образовательной организации в сфере обеспечения безопасности	1267
<i>Гранцева Т.Г.</i> Технология развития научно-исследовательской деятельности студентов АСОУ	1278
<i>Филиппов В.И., Лабутина В.А., Лабутин В.Б.</i> Дизайн интерфейса электронного курса в условиях информационно-образовательной среды на основе LMS MOODLE	1282
<i>Захарова Т.Б.</i> Развитие информационной образовательной среды	1290
<i>Илларионов С.В.</i> Подготовка учителей предметной области «искусство»	1294
<i>Кащей В.В.</i> Анализ некоторых возможностей организации дистанционного обучения в сфере дополнительного профессионального образования	1300
<i>Клейнхоф И.А.</i> Ключевые аспекты формирования территориального кластера инновационных образовательных технологий на базе ГБОУ ВО Московской области «Академия социального управления»	1304
<i>Корнев Д.В.</i> Развитие профессиональной компетентности педагогических работников художественно-эстетического профиля в условиях поликультурной образовательной среды	1308

<i>Крутякова Е.Н.</i> Особенности профессиональных затруднений педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья, и их преодоление в процессе повышения квалификации в форме виртуальной стажировки	1314
<i>Левитская Н.А.</i> Профессиональный дискурс языковой личности учителя русского языка и литературы	1320
<i>Махотин Д.А., Милёшкина Е.Н.</i> Проблемы реализации виртуальной стажировки для педагогических работников СПО	1332
<i>Моисеев А.М.</i> Освоение школами стратегического управления: готовность и типичные затруднения	1337
<i>Молчанова А.В.</i> Полипарадигмальный подход в современном поликультурном образовании	1347
<i>Молчанова А.В., Веремеенко Е.А.</i> Музыкально-педагогический аспект работы хормейстера с детским хоровым коллективом (из опыта работы детской музыкально-хоровой школы «Пионерия» им. Г.А. Струве)	1358
<i>Друшляков Г.И., Мокрова Н.В., Назаренко Э.Г., Назаренко А.Э.</i> Практика использования облачных технологий в учебном процессе	1363
<i>Назаренко-Матвеева Т.М.</i> Многопараметрический подход к оценке качества образования в общеобразовательной школе	1375
<i>Найденко Б.Н.</i> Конкурс музеев общеобразовательных организаций Московской области как необходимое условие для формирования виртуального регионального музея	1380
<i>Нечаев М.П., Баранов А.С.</i> Развитие культурно-образовательной среды Московского региона средствами музейной педагогики на основе результатов межкафедрального научного исследования	1384
<i>Нечаев М.П.</i> Развитие воспитывающего потенциала образовательной среды школы в условиях введения ФГОС ОО (результаты научно-исследовательской работы кафедры воспитательных систем АСОУ)	1390
<i>Першина Л.А.</i> Формирование психологической компетентности педагогов дополнительного образования в курсе профессиональной переподготовки	1397
<i>Пробин П.С.</i> Совершенствование электронных платформ дистанционного обучения как фактор повышения эффективности образовательного процесса в высшей школе	1405

<i>Птуха Н. И.</i> Анализ рынка для предприятий этнотуристской деятельности	1414
<i>Самородская Н.Г.</i> Компетенции в бизнес-пространстве и возможности их применения в высшей школе	1418
<i>Симдянкин А.А., Симдянкина Е.Е.</i> Обеспечение повышения качества образовательного процесса ВУЗа в условиях реализации программ с применением дистанционных образовательных технологий	1429
<i>Сковородкина И.З.</i> Воспитание толерантности у обучающихся профессиональных образовательных организаций: отношение педагогического сообщества, программа, педагогические средства реализации	1437
<i>Соломатина Т. Б., Рытова И.В.</i> Формирование финансовой грамотности учащихся на основе сетевого взаимодействия	1444
<i>Соломенникова О.А., Атякшева Т.В.</i> Результаты научно-исследовательской работы по теме «Повышение квалификации как условие совершенствования профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования» (2016 год)	1450
<i>Прищепа С.С., Соломенникова О.А.</i> Международная научно-практическая конференция как форма совершенствования профессиональной компетентности педагогических работников дошкольного образования	1457
<i>Курсанова В.Г.</i> Инструменты исследования образовательных дефицитов педагогических работников	1464
<i>Павленко Т.А.</i> Исследование образовательных дефицитов воспитателей дошкольных образовательных организаций	1472
<i>Першина Л.А.</i> Определение образовательных дефицитов слушателей программ повышения квалификации	1480
<i>Ашихмина О.А.</i> Проблемная диагностика как метод исследования профессиональных затруднений психологов образования	1485
<i>Жданова О. И.</i> Проблемы социальной адаптации школьников в актуальных условиях среды	1491
<i>Коришунуова О.А.</i> Использование метода математического моделирования для организации контекстного обучения курсу высшей математики в ВУЗе	1496
<i>Кутикова Н.А.</i> Патриотическое и духовно-нравственное воспитание школьников (из опыта работы МБОУ Лицей № 2 г. Ступино)	1500

<i>Орешкина А.К., Махотин Д.А., Логвинова О.Н.</i> Обсуждаем новую концепцию предметной области «Технология»: мнение экспертного сообщества	1509
<i>Монахова Г.А., Монахов Н.В.</i> Форум как интерактивный элемент виртуальной стажировки	1516
<i>Монахова Г.А., Монахов Н.В., Шаронова О.В.</i> Моделирование процесса повышения квалификации и переподготовки учителей информатики	1525
<i>Нечаев М.П., Усова С.Н.</i> Развитие информационно-образовательной среды кафедры как структурного подразделения регионального полифункционального ВУЗа	1544
<i>Шаронова О.В., Филиппов В.И.</i> Использование результатов государственной итоговой аттестации в работе по повышению квалификации учителей информатики	1552
<i>Зенкина С.В., Шаронова О.В.</i> Формирование информационной образовательной среды, обеспечивающей достижение нового качества образования	1561
<i>Трунцева Т.Н.</i> Итоговое сочинение на уроке русского языка в старших классах: этапы и приемы подготовки	1565
<i>Усков С.В.</i> Этикетаж и выставочно-экспозиционная деятельность в дополнительном образовании детей	1573
<i>Хиленко Т.П.</i> Типовые задачи как метод формирования информационной компетенции младших школьников	1577
<i>Чулок А.И.</i> Анализ приоритетных инновационных направлений в экологическом менеджменте	1584
<i>Зюзина Т.Н., Бабакина Н.М.</i> Электронное обучение современных дошкольников	1592
<i>Яковлев Д.Е., Штанько И.В.</i> Научно-исследовательская работа кафедры дополнительного образования и сопровождения детства. Новые вызовы - новый формат	1597
<i>Аксеновский Д.И., Преснова Ю.В.</i> Эксперимент по внедрению технологии виртуального предприятия	1606
<i>Шичанина О.В.</i> Основные критерии дифференциальной диагностики задержки психического развития и общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста	1612

<i>Востротина И.Ф.</i> Релаксационно - активное обучение решению задач по химии	1618
<i>Греханкина Л.Ф.</i> Внеурочная деятельность как условие достижений требований ФГОС ООО	1622
<i>Данькова Е.В.</i> Проблемы экологизации биологического образования	1629
<i>Ковалева С.Я.</i> Результаты государственной итоговой аттестации как показатель уровня сформированности универсальных учебных действий	1634
<i>Кузнецов А.П.</i> Современные подходы к изучению географии мира (10-11 класс)	1639
<i>Луговая Т.В.</i> Педагогические условия организации учебного сотрудничества обучающихся в групповых формах деятельности	1646
<i>Моисеев А.М., Дубских Д.В.</i> К анализу программ развития школ как документов стратегического планирования	1653
<i>Богданчиков С.А.</i> Что такое «советская психология»?	1661
<i>Трубицына Л.В.</i> Исследование влияния присутствия (участия в деятельности) собаки или кошки на эмоциональное состояние, мотивацию и эффективность деятельности человека	1671
<i>Хорохорина Г.Д., Глухова Е.В., Хорохорин В.М.</i> Функции преподавателя в образовательном ландшафте XXI в.	1678
<i>Гаврилова И.Н.</i> Виды одаренности и их классификация в школе и учреждении дополнительного образования	1684
<i>Онишина В.В.</i> Проблемы самоактуализации личности в процессе формирования метапредметных компетенций школьника (на примере одаренных детей)	1688
<i>Банькина С.В.</i> Социально-психологические проблемы одаренных детей: причины, методологические подходы к преодолению	1696
<i>Санина Е.И., Василишина Н.В.</i> Интерактивные методы обучения математике	1699
<i>Алымова Е.П.</i> Проблемы воспитания одаренного ребенка в семье	1704
<i>Майсеенок И.М.</i> Связь ресурсного состояния учителя и учебной мотивации одаренных детей в учебном процессе	1709

<i>Гаврилова Е.В.</i> Опыт работы со спортивно одаренными детьми в урочной и внеурочной деятельности	1714
<i>Соломина И.И.</i> Опыт работы со школьным оркестром на уроках музыки и во внеклассной работе	1719

ВСЕРОССИЙСКАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ПЕРСПЕКТИВЫ, НОВАЦИИ, РЕСУРСЫ», 29 НОЯБРЯ 2016 Г.

<i>Ашихмина О.А.</i> Метод и результаты мониторинга профессиональных затруднений психологов образования Московской области	1724
<i>Бельвебер Ю.Г.</i> Мосты и мостики	1737
<i>Бочева Н.А., Хотеева Е.В.</i> Использование игровых методов в развитии эмоциональной сферы детей дошкольного возраста с задержкой психического развития	1746
<i>Бузмакова А.В., Пошехонова Ю.В.</i> Особенности поведения педагогов в конфликтных ситуациях, возникающих в образовательном процессе	1751
<i>Вачков И.В.</i> Служба практической психологии в контексте основных тенденций развития образования	1754
<i>Дерябина В.В.</i> Психологическая безопасность образовательно-воспитательной среды	1760
<i>Зорина В.В.</i> Опыт использования метафорических ассоциативных карт в работе школьного психолога	1768
<i>Кобозева Л.В., Курганская Е.Г.</i> Психолого-педагогическое сопровождение адаптации детей в современной школе	1772
<i>Малченко Г.А.</i> Ключевые проблемы развития дополнительного профессионального психологического образования в России и перспективы его развития	1782
<i>Махонина И.И.</i> Использование коррекционно-развивающего потенциала сенсорной комнаты в психолого-педагогическом сопровождении детей с ограниченными возможностями здоровья	1788
<i>Машкова И.А.</i> Психическое здоровье воспитателей ДООУ как задача дошкольной образовательной организации (из опыта работы)	1795
<i>Михайлова Н.Ю.</i> Формирование профессиональной компетентности педагогов-психологов дошкольных образовательных организаций	1799
<i>Морозюк С.Н., Морозюк Ю.В.</i> Саногенное мышление – прорыв в области духа	1802
<i>Орлов А.О., Шлат Н.Ю.</i> Партнерство как проблема и условие оказания эффективной психологической помощи в образовательной организации	1806

<i>Першина Л.А.</i> Психологическое сопровождение студентов в ВУЗах и колледжах Московской области	1814
<i>Соколова Ю.В.</i> Территория без границ, или посторонним вход разрешен и открыт	1820
<i>Сорокина А.А.</i> Психологические и социальные аспекты формирования межличностных отношений в студенческом коллективе	1824
<i>Травкина Н.Г.</i> Технология интерактивного обучения в работе педагога-психолога дошкольного образовательного учреждения	1831

V РЕГИОНАЛЬНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ», 29 НОЯБРЯ 2016 Г.

<i>Веремеева О.Н.</i> Мониторинг экологического состояния малых рек окрестностей г. Пущино (из опыта работы экологического кружка «Живая река» МБОУ Гимназия “Пущино”)	1838
<i>Володина Е.Н.</i> Исследовательская и проектная деятельность «Экологическое состояние малых рек»	1845
<i>Вохмякова Т.Л., Андрианова И.В.</i> Использование аквариума как объекта для моделирования процессов, происходящих в водоемах	1849
<i>Греханкина Л.Ф.</i> Экологические проблемы малых рек. Изучение малых рек Подмоскovie	1855
<i>Данилова О.Н.</i> Опыт работы центра детского и юношеского туризма и экскурсий по изучению экологии малых рек	1864
<i>Дмитриева И. В.</i> Вдоль обрывистой Вохны-реки	1970
<i>Дудко Е.А.</i> Проект «Моя маленькая Серпейка» по методу использования мыслительных карт в ДОУ	1878
<i>Луговкина С.В.</i> Исследование экологического состояния малых рек Подмоскovie и привлечение внимания общественности к их проблемам	1882
<i>Никишина С.Н.</i> Проектная и исследовательская деятельность обучающихся по изучению реки Клязьмы и Безымянного озера	1887
<i>Новикова Я.Э.</i> Изучение и оценка экологического состояния малых рек родного края	1897
<i>Поварова Е.С.</i> Река как объект экологического исследования на уроках и во внеурочной деятельности	1905
<i>Решетникова И.А.</i> Роль проектно-исследовательской деятельности в изучении экологического состояния водных объектов малой родины	1913
<i>Родионова М.В.</i> Река и человек	1918
<i>Юдко Н.А.</i> Без малых рек нет больших рек	1925

РЕГИОНАЛЬНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «РАЗВИТИЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ В СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ПОДМОСКОВЬЯ (К 75-ЛЕТИЮ НАЧАЛА КОНТРНАСТУПЛЕНИЯ БИТВЫ ПОД МОСКВОЙ)», 8 ДЕКАБРЯ 2016 Г.

<i>Найденко Б.Н.</i> Пролог Великой победы	1929
<i>Семенов В.В.</i> Изучение материалов битвы под Москвой как важный фактор формирования патриотических качеств личности	1938
<i>Сухов В.В.</i> Отражение материалов Московской битвы в региональных учебных пособиях по истории Московской области	1947
<i>Мижеригов В.А.</i> Патриотическое воспитание в условиях информационного противостояния	1957
<i>Блинова И.М.</i> Роль музея народного образования в патриотическом воспитании школьников	1968
<i>Левкина Т.В.</i> Деятельность школьного музея по сохранению исторической памяти у школьников	1975
<i>Переведенцева Т.И.</i> Опыт использования музейной технологии при изучении школьниками истории битвы под Москвой и Великой Отечественной войны	1983
<i>Шелагурова С.В.</i> Воспитание гражданственности и патриотизма на уроках истории и во внеурочной деятельности на примерах мужества и героизма в годы Великой Отечественной войны жителей Подмосковья	1990
<i>Еловская Р.И.</i> Школьный исторический марафон «Основные сражения Великой Отечественной...»	1998
<i>Обоимова О.Н.</i> Опыт использования современных образовательных технологий	2001
<i>Коштурская Е.И.</i> Знакомство с образцами мужества и героизма жителей Москвы и Подмосковья в годы Великой Отечественной войны на уроках и во внеурочной деятельности как важный фактор воспитания гражданственности и патриотизма учащихся (из опыта работы)	2009
<i>Филин М.А.</i> Герой работал в нашей школе	2016

Дергачева Н.С., Дергачев А.В. Использование модели обучения «перевернутый класс» на уроках истории в 9-х классах (на примере изучения темы «Битва под Москвой») 2022

МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ»,
8-9 ДЕКАБРЯ 2016 Г.

<i>Алышева Т.В.</i> О разработке рабочих программ по математике для 1-4 классов образовательных организаций, осуществляющих деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)	2028
<i>Ахмерова Н.М.</i> Коррекционная работа с обучающимися с ОВЗ с учётом требований ФГОС	2037
<i>Ахмерова Н.М.</i> Особенности обучения детей с нарушениями зрения в условиях общеобразовательной школы	2043
<i>Балоян Б.М., Крель Н.А.</i> Основные этапы развития доступной среды в ЦНО «Угреша»	2048
<i>Батяева С.В.</i> К вопросу проявлений индивидуально-типологических нарушений в речевом и когнитивном развитии у дошкольников с общим недоразвитием речи	2053
<i>Безбородов В.Г.</i> Лингвистическая поддержка создания положительной психологической атмосферы в инклюзивных группах ДОО	2062
<i>Бектаева К.Ж., Своеволина С.Ю.</i> Обновление и совершенствование структуры и содержания программы по предмету «Чтение и развитие речи» для обучающихся с легкой умственной отсталостью 1-4 классов уровня начального образования	2068
<i>Беспалова Н.Р.</i> Использование арт-технологий в работе с детьми дошкольного возраста, имеющими проблемы в развитии речи	2074
<i>Брызгин А.С., Морозова Н.В.</i> О преимуществах геометрического метода преподавания математики для инвалидов и студентов с ограниченными возможностями здоровья в системе профессионального образования	2078
<i>Бычкова Е.М.</i> «Особый» ребенок в обычных условиях: вектор успешности	2085
<i>Бычкова Е.М.</i> К вопросу о влиянии языковой среды на возникновение задержки речевого развития в раннем возрасте	2088

<i>Вараксина М.Л.</i> Использование средств народного декоративно-прикладного искусства в коррекционной работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья	2091
<i>Васенков Г.В.</i> Актуальные задачи профессионально-трудового обучения учащихся с нарушением интеллектуального развития	2096
<i>Волох Т.П., Сидоренко Д.П.</i> Практический опыт внедрения и проведения комплексной скрининг-диагностики обучающихся 1 класса с интеллектуальными нарушениями на пропедевтическом этапе при реализации ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью	2101
<i>Воронкова В.В.</i> Дополнительное профессиональное образование как условие обеспечения качества обучения детей с ограниченными возможностями здоровья	2110
<i>Гайфуллина Л.К., Шкрылева И.В.</i> Преодоление эмоционального выгорания у педагогов-дефектологов, работающих с обучающимися с ОВЗ (интеллектуальными нарушениями)	2116
<i>Гайфуллина Л.К.</i> Индивидуально-ориентированный подход в коррекционной работе с младшими школьниками с ЗПР в условиях реализации ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ	2127
<i>Грибова О.Е.</i> Особенности становления механизма линейного развертывания у подростков с тяжелыми нарушениями речи	2133
<i>Димитрана М.</i> Сон как инструмент познания умственно отсталого ребенка	2145
<i>Дорофеева О.В.</i> Педагогические условия эффективного формирования предпосылок готовности к школьному обучению дошкольников с общим недоразвитием речи	2153
<i>Евтушенко И.В., Евтушенко Е.А., Левченко И.Ю.</i> Профессиональный стандарт педагога-дефектолога (учителя-логопеда, сурдопедагога, олигофренопедагога, тифлопедагога): план доработки, апробации и внедрения	2161
<i>Егорова О.Ю.</i> Современные образовательные технологии в аспекте внедрения ФГОС в работе с обучающимися с ОВЗ	2168
<i>Закеряева Л.Н.</i> Элементы проектной деятельности как способ формирования жизненных компетенций у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (интеллектуальными нарушениями)	2174

<i>Запасник Е.Н.</i> Инклюзивное образование в системе среднего профессионального образования	2181
<i>Зубок К.С.</i> Игровые технологии в обучении грамоте младших школьников с ограниченными возможностями здоровья	2185
<i>Исмаков Т.М., Венерская Е.П.</i> Изучение готовности к школьному обучению дошкольников с нарушениями слуха	2189
<i>Канесева И.Г.</i> Актуальность, проблемы и опыт работы с детьми с ОВЗ и их семьями в условиях ДООУ	2195
<i>Каткова И.А.</i> Пути преодоления трудностей обучения чтению умственно отсталых младших школьников со сложными нарушениями	2199
<i>Кацуншак Л.</i> Влияние социальных процессов на созревание детей. Воспитание как важный фактор личностных изменений и социальных перемен	2210
<i>Кийкова О.В., Лебедева О.И., Любимова М.Н., Уздемир А.Н., Ямпольская А. Б.</i> Логопедическая помощь в овладении письмом детям с ОВЗ	2224
<i>Коломыткина И.В.</i> Зрительно-пространственная ориентировка как фактор нарушения речевой деятельности у учащихся с ОВЗ	2230
<i>Константинова М.И.</i> Использование метода ментальных карт в проектировании индивидуальных траекторий личностного, профессионального и карьерного роста лиц с ОВЗ	2235
<i>Крутякова Е.Н.</i> Совершенствование профессиональной компетентности специалистов по вопросам обучения и воспитания детей с выраженными нарушениями интеллектуального развития	2239
<i>Лабутина И.В.</i> Проблемы обучения и социально-профессиональная адаптация студентов с ОВЗ в условиях СПО в ГБПОУ МО «Колледж «Подмосковье»	2243
<i>Лапишенкова А.В.</i> Формирование навыков языкового анализа и синтеза с применением конструктора у детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ	2247
<i>Ларина А.В.</i> Направления и содержание коррекционно–педагогической деятельности на начальном этапе обучения детей с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью в условиях введения ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)	2251

<i>Леонова С.В., Боровкова Л.Е.</i> Психолого-педагогическая помощь учащимся с речевыми нарушениями в условиях общеобразовательной школы	2258
<i>Лопатин М.В., Соколова Л.А., Кравцова С.В.</i> «Агрошкола» как инновационная модель непрерывного профориентационного образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в Хабаровском крае	2263
<i>Малева З.П.</i> Психолого–педагогические условия развития ребенка с нарушениями зрения в условиях реализации ФГОС ДО	2269
<i>Малева З.П.</i> Требования к условиям воспитания детей с нарушениями зрения в условиях реализации ФГОС ДО	2276
<i>Малофеева Е.В.</i> Раннее выявление и специальная помощь детям с отклонениями в развитии	2283
<i>Мелихова Е.А.</i> Развитие речи и творчества детей в процессе создания мультфильмов	2288
<i>Митрошина Н.Д.</i> Система деятельности дошкольной организации по физическому воспитанию детей с нарушением зрения	2291
<i>Морозова Н.В., Максимченко Т.В.</i> Развитие инклюзивного профессионального образования в Московской области	2298
<i>Нестерова И.В.</i> Самодельная игрушка - одно из средств развития способностей детей	2303
<i>Никлова М.</i> Заинтересованы ли инклюзивные школы в должности социального педагога?	2306
<i>Носкова Т.Н.</i> Многофункциональность игр и игрушек-самоделок в развитии речевых способностей дошкольников с ОНР в условиях сельского ДООУ	2318
<i>Подхалюзина Л. И.</i> Особенности проведения воспитателями фронтальных занятий по предупреждению отклонений в становлении звуковой стороны речи у дошкольников	2323
<i>Речицкая Е.Г., Мешковская А.Н.</i> Особенности и пути профессионального самоопределения старшеклассников с нарушением слуха	2329
<i>Свиридова Т.Н., Шумилова Т.В.</i> Социально-коммуникативное развитие детей с ОВЗ через сюжетно-ролевые игры в ДООУ	2334
<i>Своротенина А.В.</i> Инновационные игровые технологии в коррекционной работе с детьми с ОВЗ	2340

<i>Семенова Е.В.</i> Особенности развития слухоречевой памяти у дошкольников с общим недоразвитием речи	2348
<i>Смирнова И.Н.</i> Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями речи	2353
<i>Строганова В.В., Кристева Н.П.</i> Особенности коммуникативно-речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста с ОНР	2360
<i>Стрыгина С.А.</i> Психолого-педагогическое сопровождение лиц с особыми образовательными потребностями в ГБПОУ МО «Луховицкий аграрно-промышленный техникум»	2368
<i>Ткачева В.В.</i> Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья в современной системе специального и инклюзивного образования: проблемы и пути решения	2374
<i>Ткачева В.В., Евтушенко И.В., Евтушенко Е.А.</i> Этапы и примерное содержание модели профессиональной диагностики и профессионального консультирования обучающихся с ОВЗ со сложным дефектом	2382
<i>Уварова Т.Б.</i> Дошкольник с расстройствами аутистического спектра в условиях детского сада комбинированного вида	2389
<i>Умецкая Е.В.</i> Организация работы по предупреждению и коррекции речевых расстройств	2394
<i>Уромова С.Е., Плешкова Ю.А.</i> Проблемы внедрения специальных федеральных образовательных стандартов	2397
<i>Устинова Е.В.</i> Проектная работа с родителями по развитию жизненных компетенций у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья	2403
<i>Фонград Е. А.</i> Особенности памяти умственно отсталых школьников	2411
<i>Шалимов В.Ф., Новикова Г.Р.</i> Детская психиатрия и инклюзивное образование как проблема междисциплинарного взаимодействия	2415
<i>Швецова А.В.</i> Психологическое сопровождение адаптации студентов с ОВЗ к обучению в техникуме	2422
<i>Шилова Е.А., Квашинин А.Ю.</i> Построение индивидуального психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями речи на основе разработанного электронного ресурса	2425
<i>Шичанина О.В.</i> Реализация принципов ФГОС ДО в коррекционном обучении и воспитании детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья	2432

<i>Шишкова М.И.</i> Адаптивные возможности специальных методик (на примере уроков литературного чтения)	2436
<i>Эммерова И.</i> Инклюзия учащихся из неблагополучных семей и школьные социальные педагоги	2442
<i>Якупова А.Р., Воробьева С.А., Прохоренко А.Ю.</i> Инклюзивное образование в системе колледжа (на примере ГБПОУ МО «Электростальский колледж»)	2452

Введение

Четвертый выпуск периодического электронного сборника материалов научно-практических конференций, организуемых Академией социального управления (Академия), освещает результаты наиболее значимых научно-практических конференций различного уровня, проходивших в Академии с апреля по декабрь 2016 г. Организуемые Академией конференции являются итогом проведения научно-практических и научно-методических исследований, проводимых кафедрами ВО и ДПО в 2016 г.

В центре внимания представленных в сборнике материалов опыт исследовательской деятельности ученых по проблемам образования, предметных областей, а также передовые отечественные и зарубежные образовательные и педагогические практики.

22 апреля 2016 г. в Академии совместно с ИМЦ г. Дмитрова Московской области проходила региональная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы преподавания курса «Основы религиозной культуры и светской этики»: аспекты духовно-нравственного воспитания младших подростков», на которой были представлены доклады преподавателей Академии (кафедра человековедения и физической культуры) и практические разработки педагогов, в которых рассматривается опыт, проблемы и возможности духовно-нравственного воспитания младших школьников средствами комплексного курса ОРКСЭ в урочной и внеурочной деятельности. Представленные статьи касаются вопросов реализации ФГОС начального общего образования в преподавании ОРКСЭ, культурологических аспектов ОРКСЭ, применения педагогических технологий на уроках по данному курсу и др.

В центре обсуждения II Международной научно-практической конференции «Рискологические проблемы психолого-педагогического сопровождения современного образования», состоявшейся 17-18 мая 2016 г., организатором которой выступил научно-методический центр педагогической рискологии, стали вопросы психолого-педагогического сопровождения индивидуализации и взаимодействия современной образовательной деятельности, развития школьной медиации как альтернативного способа разрешения конфликтов, управления рисками в образовательной организации, проанализированы риски инновационной и ретроинновационной деятельности педагога, продемонстрированы методы, формы и технологические приемы минимизации рисков, психолого-педагогического сопровождения современного образования и др.

Перспективы развития туристического кластера в Российской Федерации, инновации в сфере туризма и гостеприимства были рассмотрены учеными и практиками в рамках межвузовской научно-практической конференции «Инновационные технологии в туризме и

гостеприимстве», состоявшейся 27 сентября 2016 г., организатором которой выступила кафедра сервиса. Статьи, включенные в сборник, освещают вопросы организации туристического бизнеса, факторы развития инновационного туризма и сервиса, ресурсы партнерства в сфере туризма и сервиса и др.

29 сентября 2016 года научно-методическим центром содержания образования была проведена межрегиональная научно-практическая конференция по теме: «Годичная команда учителей класса как форма научно-методической поддержки реализации ФГОС ООО», где были обсуждены теоретические, методологические и практические аспекты деятельности нового вида педагогического объединения учителей, работающих в одном классе в условиях реализации ФГОС ООО. В сборник вошли статьи, где авторы останавливаются на современных вызовах и трендах формирования мобильной открытой школы как предмета работы Годичной команды учителей, вариантов документационного и организационного обеспечения ее работы.

В рамках региональной научно-практической конференции «Формирование естественнонаучной грамотности обучающихся и достижение планируемых результатов по физике, химии, биологии и физической географии», проходившей в Академии 29 сентября 2016 г., где обсуждались перспективные подходы и направления совершенствования методики обучения естественнонаучным предметам при формировании естественнонаучной грамотности и достижении планируемых результатов обучения.

25 октября 2016 г. состоялась Международная научно-практическая конференция «Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: содержание и технологии реализации», организаторами которой выступили кафедры дошкольного образования и общей и педагогической психологии. В конференции приняли участие ведущие отечественные специалисты из ФГБУН ИС РАН Института изучения детства, семьи и воспитания РАО, «Высшая школа образования», Института детства, Института социально-гуманитарного образования Московского педагогического государственного университета, Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», «Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тульской области, а также зарубежные исследователи из Болгарии, Словакии, Польши, Беларуси и др. В сборник вошли статьи, где авторы обсуждают вопросы информационно-коммуникационных технологий как средства успешной реализации ФГОС ДО в условиях дошкольной образовательной организации, сотрудничества педагогов с родителями (законные представители) ребенка - дошкольника в контексте ФГОС дошкольного образования, современные подходы и

перспективы, технологии организации проектной деятельности в практике дошкольной образовательной организации, психолого-педагогические технологии формирования организационных отношений и др.

IV региональная научно-практическая конференция «Опыт и проблемы физико-математического образования школьников в условиях введения ФГОС ООО и СОО состоялась 24-25 октября 2016 г. (по итогам 2015-2016 учебного года) (кафедра математических дисциплин), где были представлены материалы ученых и практиков из Омской области, Томска, Ханты-Мансийского АО – ЮГРА, Московской области. Вошедшие в сборник материалы конференции содержат вопросы применения современных педагогических и информационных технологий для повышения мотивации к изучению математики и физики у школьников, конструирования современного урока математики и физики в ходе введения ФГОС ООО и СОО, реализации внеурочной деятельности общеинтеллектуального направления в ходе введения ФГОС ООО и СОО и др.

С 22 ноября по 1 декабря в 2016 г. в АСОУ проходила академическая научно-практическая конференция «Научно-исследовательская работа как фактор развития образовательного пространства АСОУ и Московской области». Конференция проводилась как отчетное мероприятие с представлением результатов НИР кафедр ДПО и ВО за 2016 г. Конференция включала несколько модулей: отчеты кафедр о практико-значимых результатах научных исследований, выполненных в 2016 году в формате статей; открытые интерактивные мероприятия (образовательные, методические, научно-практические и научно-организационные), демонстрирующие использование продуктов НИР в практику образовательного процесса в АСОУ и образовательных организаций Московской области; экспресс-исследования, представление результатов реализуемых исследовательских проектов, работа экспериментальных площадок и др.

29 ноября 2016 года на всероссийской научно-практической конференции «Практическая психология образования: перспективы, новации, ресурсы», организатором которой стала кафедра общей и педагогической психологии, были представлены доклады видных отечественных ученых в области психологии, раскрывающие наиболее существенные аспекты психолого-педагогического сопровождения современного образования, психологическое обеспечение реализации федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного, начального, основного общего образования, психологическое сопровождение школьников с ограниченными возможностями здоровья, сохранение и укрепление профессионального здоровья педагогов, опыт победителей конкурса профессионального мастерства «Педагог-психолог Подмосковья-2016».

В рамках IV региональной научно-практической конференции «Современное состояние и перспективы развития экологического образования в Московской области», состоявшейся 29 ноября 2016 г. (кафедра естественнонаучных дисциплин), огромное внимание было обращено на проблемы экологического состояния и реабилитации малых рек Подмоскovie, природоохранного контроля и экологического последствия загрязнения малых рек Подмоскovie. В сборник вошли статьи, где представлен опыт проведения и реализации исследовательской и проектной деятельности, организации внеурочной деятельности по изучению и оценке обучающимися экологического состояния малых рек Подмоскovie.

8 декабря 2016 г. в Академии состоялась региональная научно-практическая конференция «Развитие патриотического воспитания учащихся в современных образовательных организациях Подмоскovie», посвященная 75-летию начала контрнаступления битвы под Москвой. Организатором конференции выступила кафедра социальных дисциплин, истории и культурного наследия АСОУ. В конференции приняли участие представители НИИ Военной истории Военной академии Генерального штаба Вооруженных сил РФ, сотрудники ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», учителя истории и обществознания, методисты, директора, заместители директоров по воспитательной работе, руководители школьных музеев Московской области. В сборник вошли статьи, где авторы рассматривают вопросы патриотического воспитания учащихся в современных образовательных организациях Подмоскovie, содержание материалов Московской битвы в региональных учебных пособиях по истории Московской области, роль музеев народного образования в патриотическом воспитании школьников.

Международная научно-практическая конференция «Научно-педагогическое сопровождение реализации ФГОС общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья», организатор – кафедра специального и инклюзивного образования, состоялась в Академии 8-9 декабря 2016 г. В работе конференции приняли участие отечественные и зарубежные специалисты в области обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, сотрудники Министерства образования Московской области, представители научных и практических организаций, занимающихся исследованием проблем диагностики и коррекции нарушений в развитии различных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья. В сборник включены статьи, авторы которых обсуждают вопросы внедрения ФГОС НОО для детей с ОВЗ и ФГОС для детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ, профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогов дефектологических специальностей в свете реализации

актуальных задач современной педагогики, а также основных положений проекта профессионального стандарта учителя-дефектолога.

Представленные в сборнике материалы конференций предназначены научно-педагогическим работникам, преподавателям вузов, студентам, магистрантам, аспирантам, докторантам, педагогам и руководителям образовательных организаций.

Научный редактор,
проректор по научной работе и информационным технологиям
ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,
д.п.н., профессор Л.Н. Горбунова

РЕГИОНАЛЬНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА ОРКСЭ: АСПЕКТЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ», 22 АПРЕЛЯ 2016 Г.

УДК 372.82

К ВОПРОСУ ПРЕПОДАВАНИЯ ОСНОВ ПРАВОСЛАВНОЙ КУЛЬТУРЫ
В ШКОЛЕ. РАЗМЫШЛЕНИЯ УЧИТЕЛЯ-ПРАКТИКА

*Аркадьева А.В.,
преподаватель МОУ «СОШ № 1 им. В.И. Кузнецова», засл. учитель РФ,
Россия, Московская обл., г. Дмитров.
E-mail: arkadyeva64@mail.ru*

Аннотация. Статья – размышление автора о преподавании православной культуры в школе. Автор приглашает к дискуссии о месте, значении и методах преподавания курса православной культуры в образовательной организации.

Ключевые слова: православная культура, основы православия в школе, духовные принципы.

Abstract. Article – thinking of the author about the teaching of Orthodox culture in school. The author invites you to a discussion on the place, significance, and methods of teaching Orthodox culture in the educational organization.

Keywords: Orthodox culture, the basics of Orthodoxy in school, spiritual principles.

Я занимаюсь религиозным просвещением учеников начальной школы с 1991 г., когда стало возможным выйти из узких границ единого учебного плана и творчески реализовать возможности личности учителя в обучении и воспитании. За эти годы была создана и апробирована система авторского преподавания в моем, теперь уже историко-православном, классе, многократно доказана ее результативность, написаны программа преподавания курса «Основы православия в начальной школе», ряд учебных пособий и детских книг по историческому и православному краеведению, многочисленные публикации в профессиональных журналах.

Мой опыт работы в этой сфере позволяет изнутри видеть картину развития духовно-нравственного образования в России последних двадцати лет и обозначить некоторые проблемы, явственно вставшие перед учителями в период, когда религиозное просвещение в порядке эксперимента пришло в общеобразовательную российскую школу.

Школе сейчас абсолютно необходима четко сформулированная грамотная и честная концепция. *И концепция эта должна базироваться на принципах истинно духовных, а не завуалированных потребительских.* Поясню свою мысль: лично меня настораживает отношение к религиозному компоненту в школьной программе как к инструменту воздействия на ребенка. Недавно, читая материалы результатов исследования, выполненного Агентством социальных технологий «Политех» по заказу Общественной палаты Российской Федерации, я увидела в первой строке перечня задач фразу, которая подтверждает обоснованность моих опасений: «...Оценить эффективность Курса как инструмента духовно-нравственного воспитания школьников».

В этом «как инструмента» – корень многих неудач. Наивно предполагать, что основы религиозных культур (ОРК) – действительно инструмент: этикие добрые и мудрые ножницы, которые что мешает – отрежут, где надо – подравняют, а острые углы скруглят. Толерантности детям добавляют, доброты и высокой нравственности...

Интересно и показательно отношение к предмету в обществе. Оно не равнодушно к проблеме, и его активная часть (судя по выступлениям в СМИ) рассуждает приблизительно так: «Ну, хорошо, религиозный ликбез в школе, возможно, поможет сдержать порочность и различные негативные поведенческие проявления, но разве только православие (или иные религии) может дать детям нравственность? Неужели нельзя сформировать нерелигиозную модель?» Иными словами, необходимое единство духовности и нравственности в воспитании не осознается или прямо отвергается. «Придите в школу, дайте нашим детям нравственность, она нам нужна, а духовность – не обязательно, можете оставить ее себе», – вот светский потребительский заказ. Это естественно, ведь он формулируется в обществе, где пять поколений выросло, не зная дороги к Храму, почти отсутствовало религиозное мировоззрение, а практицизма было хоть отбавляй. Но, хотя этот подход понятен, точнее, именно потому, что он понятен, допустить, чтобы он возобладал, нельзя. Религия, вера (православие, ислам, иудаизм, буддизм) – не инструмент. Это образ мысли, образ жизни. Это духовный путь. И религиозный предмет в школе может стать первым шагом на этом пути. А нравственность, воспитанная на вере, будет истинной. Заповеди будут исполняться не потому, что так принято, а потому, что иначе не позволяет совесть.

Страна, нравственная культура которой 1000 лет стояла на столпах православия, не имеет права не дать своим детям знаний по основам православия, а для формирования гражданской идентичности, патриотического чувства неправославных народов необходимо в процессе обучения их знакомство с отчими религиями.

Необходимо понять, что духовные принципы христианства, ислама, иудаизма живы тысячи лет, и нравственность только тогда имеет воплощенный результат, когда

основывается на платформе духовности, т.е. веры. Это наглядно продемонстрировано всем ходом истории XX века, на протяжении которого многие воспитательные общественные системы, базирующиеся на атеизме, не оправдали себя. И если государство убедилось в том, что многие годы обделяло свой народ в самом главном, надо покаяться и создать условия для прикосновения к вере. Иными словами, в российском образовании должно быть место не только материалистическому видению, религия и наука не должны противопоставляться в школе. Нужно параллельно с традиционным изложением вопроса дать слово верующему ученому: физику и химику, историку и биологу. Закон сохранения вещества и энергии был открыт верующим ученым, который после этого атеистом отнюдь не стал. Очень хорошо высказался по этому поводу лауреат Нобелевской премии французский химик Поль Сабатье: «Естественные науки и религию противопоставляют друг другу лишь люди, плохо образованные как в том, так и в другом»...

Только когда на уроках появится альтернатива материалистическому мышлению, можно будет говорить о действенности преподавания основ мировых религий. Это отнюдь не превратит нашу светскую школу в религиозное учебное заведение. Но исключит двойственность и педагогическое двуличие, при котором в одном классе рассказывается религиозная догма о происхождении человечества, а за стенкой идет опрос по видению этого вопроса в свете теории Дарвина.

А теперь позволю себе немного помечтать о том, как может происходить преподавание модуля «Основы православной культуры». Урок основ православия в моем видении должен найти законное место в школьном расписании с первого по выпускной класс, а не преподаваться блоком из серии лекций в младшем подростковом возрасте, как это задумано в эксперименте и может сохраниться при дальнейшем воплощении идеи. Система преподавания должна быть продуманная, структурированная, четкая и грамотная, с соблюдением принципов дидактики. За несколько лет ученики смогли бы познакомиться с многообразно проявленной культурой религии своего народа: следуя календарному принципу, наблюдать круг православных двенадцатых праздников и узнать связанные с ними библейские истории, текстуально познакомиться если не со всей Библией, то хотя бы с важными отрывками, а Евангелие прочитать полностью. Причем от класса к классу эти отрывки должны подбираться так, чтобы раскрывали детям суть вероучения каждый раз на более высоком уровне. Старшеклассники могут знакомиться и со староотеческим наследием. Богословская литература должна быть представлена в ее многообразии, развитии: непременно надо знакомить их и с языком Иоанна Златоуста, и с письмами Феофана Затворника, и с учением о Спасении Тихона Задонского, и с проповедями Иоанна Крестьянкина.

Краткий, ненавязчивый экскурс в жизнь Церкви, знакомство с таинствами, молитвами, ходом богослужения тоже весьма полезен: он расширяет горизонт знания детей, позволяет им увидеть то, что находится за пределами их каждодневной жизни.

Православное краеведение (с историей местночтимых святынь, житиями святых, историей храмов и православной жизни родного края) должно быть представлено сильным и ярким самостоятельным блоком в религиоведческом курсе. Культурологический аспект – знакомство с иконописью и мировыми ее шедеврами, храмовой архитектурой, церковными песнопениями, православными мотивами в творчестве отечественных писателей и поэтов – безусловно, важная и неотъемлемая часть курса. А без знания истории Русской православной церкви невозможно понять отечественную историю.

Интеграция курса ОПК с уроками истории, литературы, музыки и изобразительного искусства взаимно обогатят школьные предметы и создадут условия для формирования целостного мировоззрения.

Список использованной литературы

1. Маслов, Н.В. Основы русской педагогики : православное воспитание как основа русской педагогики (по трудам схииархимандрита Иоанна (Маслова) / Н. В. Маслов; Московская пед. акад. - Изд. 4-е, доп. - Москва : Самшит-Издат, 2007. - 542 с.
2. Школа православной России: Сборник / Сост. А.И. Шпеко. М.: Россия молодая, 1998.-199с.
3. Ювеналий (Тарасов), архиеп. Курский и Рыльский. Проблемы современного православного воспитания (доклады, размышления, выступления) - К: КГПУ, 1999.
4. Девятова, С. Духовный маяк. Советы православных подвижников XX столетия, М: Артос-Медиа, 2008. - 320 с.

ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА
НА УРОКАХ ПО ОСНОВАМ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ,
ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ЧЕРЕЗ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКУЮ РАБОТУ, ИНТЕГРАЦИЮ

Арсеньева Л.А.,

учитель высшей категории

МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 10»,

Россия, Московская обл., г. Дмитров.

E-mail: dm.sch10@gmail.com

Аннотация. Статья раскрывает значение личностно ориентированного подхода на уроках основ духовно-нравственной культуры. Автор приводит примеры заданий на уроках, в том числе интегрированных.

Ключевые слова: личностно ориентированный подход, интеграция, основы духовно-нравственной культуры.

Abstract. The article reveals the importance of personally-oriented approach in the classroom foundations of moral and spiritual culture. The author gives examples of tasks in the classroom, including integrated.

Keywords: personality-oriented approach, integration, the foundations of moral and spiritual culture.

Изменения в практике образования, которые происходят в последние годы, затронули все стороны школьной жизни. Потребовались такие методы обучения, которые:

нацелены на развитие познавательного интереса учащихся;

формируют их инициативную позицию;

развивают общеучебные умения и навыки;

реализовывают принципы связи обучения с жизнью.

Развитие личности ребенка, его индивидуальности стало целью обучения. Поэтому весь процесс образования выстраивается с учетом индивидуальных особенностей ученика, где во внимание берется его характер, личные убеждения, семейные ценности.

Дети изначально обладают разными способностями и уровнем знаний, виды памяти развиты по-разному: одни лучше усваивают при чтении, другие воспринимают на слух, третьи – при записывании. Не надо забывать и о том, что все по-разному усваивают учебный

материал: кто-то в полном объеме, а кто-то в меньшей степени. Пришло время учитывать не только умственные способности ребят, но и особенности поведения каждого из них.

В основе образовательного процесса сегодня лежит сотрудничество между учеником и учителем, царит атмосфера уважения и доверия. Интересы детей являются приоритетными на уроке, который выстраивается под ученика, а не учителя. При таких условиях следует обратить внимание на выбор способов построения уроков, внеурочных занятий.

Не от хорошей жизни учителя стали менять сложившуюся десятилетиями классическую форму ведения урока, где ведущим был учитель, а ученики ведомыми, получая все от учителя в готовом виде. Не желают сегодня дети долго слушать учителя, а сами спешат рассказать, поделиться, удивить, имея возможность получать информацию из разных источников. Сама жизнь заставила переходить на личностно ориентированное обучение, где учитель сотрудничает с учеником, подвигая его к активному творчеству. Так складывается дружеское общение на уроке, во внеурочной деятельности.

Ученики младшего школьного возраста по природе своей «почемучки», поэтому они с интересом участвуют в исследовательских работах. Это, по сути, поиск неизвестного, а грамотно организованный учителем поиск является познавательной деятельностью, где вся работа детей обеспечена необходимым оборудованием, материалом, техническими средствами. Исследовательская работа ориентируется на самостоятельную деятельность учащихся (групповую, парную, индивидуальную) и является больше научной работой, чем творческой.

В основе метода исследования лежат:

- 1) развитие познавательных умений и навыков учащихся;
- 2) умение ориентироваться в рамках предложенной темы;
- 3) умение интегрировать знания из различных областей наук;
- 4) умение самостоятельно мыслить и логически выстраивать свою речь.

Главная цель исследовательского метода заключается в том, чтобы заинтересовать учеников, вселить уверенность в свои силы, показать необходимость, полезность в жизни полученных знаний.

Учитывая психологические особенности детей младшего школьного возраста, среди которых быстрая утомляемость, желание активной деятельности, общения, новизны, подталкивают учителей уделять внимание элементам интеграции. Она способствует развитию познавательных интересов ребят, снижает утомляемость за счет переключения внимания с одного вида деятельности на другой, поддерживает высокий уровень работоспособности. Через внутрипредметные и межпредметные связи идет формирование

основ учебной деятельности, познавательных интересов и познавательной мотивации учащихся.

Интеграционное обучение помогает решить определенные задачи:

повышать уровень знаний по разным предметам за счет повторения и обобщения их;

включать в творческую деятельность учащихся;

привлекать к активной самостоятельной работе на уроке и во внеурочное время;

способствовать развитию индивидуальных форм восприятия каждым ребенком;

находить общую платформу сближения знаний (технология урока).

Фрагмент урока по основам православной культуры в 4-м классе

Тема. Заповеди Божии.

Тип урока: применение знаний на практике.

С озвучивания темы урока начинается исследовательская деятельность учащихся.

Собирается материал для написания «введения» в исследовательскую работу:

во-первых, ученики грамотно прочитывают тему, т.е. по словарю уточняется лексическое значение слова «заповедь» – наказ, данный в наследие, наследие – духовное (культурное наследие), наследство – материальное;

во-вторых, определяются с целью работы (*цель*: восприятие заповедей Божиих);

в-третьих, определяется проблема (вопрос, который требует ответа при всестороннем рассмотрении темы).

Проблема. Как сложится школьная жизнь, если мы не будем соблюдать заповеди?

Во *введении* необходимо уделить внимание актуальности данной темы.

Для сбора материала *основной части* исследовательской работы переходим на работу в группах, чтобы каждый имел возможность посоветоваться, высказать свое мнение, самостоятельно проработать с учебным материалом.

В своей работе дети опираются на опыт и поддержку учителя.

Задание. Как вы знаете и понимаете заповеди Божии?

1-я группа – 1-я заповедь.

1-я группа – 6-я заповедь.

2-я группа – 2-я заповедь.

2-я группа – 7-я заповедь.

3-я группа – 3-я заповедь.

3-я группа – 8-я заповедь.

4-я группа – 4-я заповедь.

4-я группа – 9-я заповедь.

5-я группа – 5-я заповедь.

5-я группа – 10-я заповедь.

Ребята работают с книгой для домашнего чтения «Притчи и заповеди Иисуса Христа как основные нравственные ориентиры современной жизни» (авт.-сост. Е.И. Щекина).

Итоговый вопрос. Как сложится школьная жизнь, если не будем соблюдать заповеди?

Интегрированный этап урока

Исследовательская работа с текстом сказки А.С. Пушкина «Сказка о рыбаке и рыбке».

Задания по группам

1-я группа. Какую заповедь нарушила старуха?

2, 3-я группы. Сколько желаний возникло у старухи, какие?

4-я группа. Проследите, как меняется ее поведение, характер, внешность?

5-я группа. Раскаялась ли старуха в своих поступках?

Вывод. О чем эта сказка? Что советует читателем А.С. Пушкин?

Рефлексия.

Заключение исследовательской работы. Цель исследовательской работы достигнута? Проблема раскрыта? Чем лично обогатились, исследуя тему «Заповеди Божии»?

Задание на дом. Написать исследовательскую работу, оформить презентацию.

Современная система образования направлена на развитие у ребят потребностей и умений самостоятельно открывать новые знания, новые формы работы. Это ведет за собой не только изменение содержания, но и технологии образования.

Переход к личностно ориентированному обучению через исследовательскую, проектную деятельность ребят на уроках и во внеурочной работе в сочетании с внутрипредметной и межпредметной интеграцией создает комфортную образовательную среду для детей, поэтому необходимость перехода к этой системе зреет уже и в общественном сознании.

Примечание. Понятие «интеграция» может иметь два значения:

интеграция как цель обучения, если ребята получают целостное представление о предмете изучения;

интеграция как средство обучения – это нахождение общей платформы сближения знаний (формы и методы ведения урока, оборудование).

Список использованных источников

1. Бондаревская, Е.В. Личностно ориентированное образование: опыт разработки парадигмы / Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Д., 1997.

2. Борисов, П.П. Компетентностно-деятельный подход и модернизация содержания общего образования / П.П. Борисов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2003. – № 1. – С. 58–62.

3. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М., 1999.

4. Демократизация личности. Отчет о второй встрече учителей-экспериментаторов // Учительская газета. – 1987. – 17 окт.

5. Куманев, А.А. Раздумья о будущем / А.А. Куманев. – М., 1989.
6. Локалова, Н.П. Психологическое развитие как составляющая образования / Н.П. Локалова // Педагогика. – 2002. – № 7.
7. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии. – М., 1998.
8. Питюков, В.Ю. Основы педагогической технологии / В.Ю. Питюков. – М., 1997.
9. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – М., 1998.
10. Соловьева, О.В. Закономерности развития познавательных способностей школьников / О.В. Соловьева // Вопросы психологии. – 2003. – № 3.
11. Стоунс, Э. Психопедагогика / Э. Стоунс. – М., 1992.
12. Ушакова, Н.М. Психолого-педагогическая теория «Содержание образования-технологии»: основные постулаты / Н.М. Ушакова // Образовательно-инновационная и социокультурная политика в Казахстане и сопредельных территориях: опыт, проблемы и перспективы: материалы Междунар. науч.-практ. конференции. – Астана. – 2005. – С. 58-60.
13. Хрестоматия по психологии / сост. В.В. Мироненко. – М., 1977.
14. Якиманская, И.Я. Технология личностно-ориентированного образования / И.Я. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2000.

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ЗДОРОВЬЯ НА УРОКАХ ПО ОСНОВАМ СВЕТСКОЙ ЭТИКИ

Башмакова Е.А.,

зав. кафедрой человековедения и физической культуры

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

к.пед.н,

Россия, г. Москва.

E-mail: andrasta09@mail.ru

Аннотация. В соответствии с основными целями и задачами курса ОРКСЭ, на уроках учебного модуля «Основы светской этики» учителю начальных классов предоставляются благоприятные возможности для формирования у младших подростков духовно-нравственного здоровья.

Ключевые слова: здоровье, духовность, нравственность.

Abstract. The main aims and aspects of the «Secular ethics» studying module in the «Religious culture and secular ethics basics» course allow an elementary school teacher creating specific conditions in his/her class. These conditions will be beneficial for improving ethical and mental well-being in junior teenage students.

Keywords: health, spirituality, ethics.

В соответствии с теорией ортобиотики такой феномен, как здоровье, имеет три основных аспекта: физический, психический и духовно-нравственный. С позиции ортобиотики *здоровье* – это совокупность физических, психических, духовно-нравственных состояний человека, определяющих его самочувствие, работоспособность и отношение к окружающему миру.

Существует отдельное понятие «нравственное здоровье». *Нравственное здоровье* определяется как комплекс характеристик мотивационной и потребностно-информационной основы жизнедеятельности человека. Основу нравственного компонента здоровья человека определяет система ценностей, установок и мотивов поведения индивида в социальной среде. Понятие нравственного здоровья разрабатывали В.М. Шепель, Д.Ю. Михайлов и другие [2; 4].

Кроме понятия «нравственное здоровье» существует понятие «духовное здоровье». В концепции кафедры человековедения и физической культуры АСОУ используется понятие *духовно-нравственного здоровья*, которое определяется как наличие у человека моральных

принципов и норм, которые помогают ему сознательно относиться к базовым жизненным ценностям, а также способность человека противостоять различного рода трудностям без утраты социально-психологической адаптации – то, что на языке психологов называется фрустрационной толерантностью. Таким образом, в формировании духовно-нравственного здоровья задействован как менталитет человека, так и его волевые качества, степень его психической выносливости.

Уроки «Основы светской этики» являются практически идеальным условием для формирования духовно-нравственного здоровья младших подростков. Рассмотрим основные показатели духовно-нравственного здоровья и возможности их формирования в контексте урока.

Во-первых, это умение ориентироваться в базовых жизненных ценностях, что определяется как одна из основных задач модуля. Формирование у школьников осознанного нравственного выбора является целью комплексного курса «Основы религиозных культур и светской этики» (ОРКСЭ) в целом, наряду с формированием толерантности.

Работая с любым текстом, учитель прежде всего должен обращать внимание на то, какие нравственные представления формирует у детей данный текст. Детей следует научить различать, как поступают порядочно и как подло, как благородно и как низменно. В этом контексте важно отбирать соответствующие тексты, которые способствуют формированию таких представлений. Таким материалом богата советская детская классика: Л. Пантелеев, В. Осеева, Н. Носов, а также К. Паустовский. Как бы это ни казалось очевидным, но, даже работая с известным произведением, учителю необходимо внимательно вчитаться, поскольку личные взгляды, предпочтения, позиции автора могут иметь свои особенности, моделирующие представления, которые не могут трактоваться однозначно.

Во-вторых, способность к саморефлексии является одним из основных показателей духовно-нравственного здоровья. Для развития этого навыка учителю необходимо постоянно в процессе урока обращаться к переживаниям детей, учить их словесно выражать свои чувства. Спрашивая детей, какие чувства у них возникают при восприятии того или иного произведения, мы формируем одновременно и регулятивные, и коммуникативные универсальные учебные действия. В пособии, разработанном кафедрой [3], этому процессу посвящено много материала.

Формирование позитивной «Я-концепции» как показателя духовно-нравственного здоровья тесно связано с саморефлексией. Ребенок, находящийся в контакте со своими чувствами, понимающий свое состояние, становится более уверенным в себе, осознающим свои личные границы и свое достоинство. Такой ученик не боится задать вопрос, корректно высказать свое мнение, проявить несогласие – он не конформист. Именно позитивная «Я-

концепция» позволяет свободно проявлять творческое начало в любой деятельности, что также является показателем духовно-нравственного здоровья. На уроках учитель подбирает различные упражнения для развития этого творческого начала. Например, проектные работы: оформи «мое любимое стихотворение» (с помощью интернет-ресурсов), разработай «правила дружбы», создай «подарок для мамы», предложи воскресный досуг для всей семьи и т.д.

Важным аспектом духовно-нравственного здоровья является также формирование толерантного сознания, что соответствует цели курса ОРКСЭ. Прежде всего это происходит через расширение представления детей о стране, в которой они живут. На уроках мы подчеркиваем, что Россия – многонациональная страна, что ни национальности, ни религии не сравниваются. Может быть, больше или меньше людей той или иной национальности, больше или меньше приверженцев той или иной религии, но от этого ни люди данной национальности, ни последователи конкретной религии не теряют ценности как таковые. Если на уроке, посвященном семейным праздникам, приводятся примеры из русской традиции, то параллельно желательно приводить примеры, допустим, из татарской традиции. Если на уроке при изучении «Золотого правила нравственности» учитель приводит примеры из Евангелия, то параллельно нужно приводить примеры из буддистских текстов.

Важная составляющая духовно здорового человека – позитивный настрой, бодрость духа. Оптимистическое отношение к жизни создается прежде всего правильно организованным мышлением, направленным на созидание, конструктивное отношение к действительности, что, безусловно, важно, и учитель настраивает детей не на поиск недостатков в ответах и выступлениях детей, а на доброжелательность. Вместо вопросов и заданий «Что было неправильным?», «Найдите ошибки» или «Что было пропущено?», следует спрашивать: «Что понравилось?», «С чем вы согласны, а что вызывает у вас вопросы?», «Чего вам еще хотелось добавить от себя, что вы считаете важным?»

В каждой ситуации, реально возникшей или выбранной из текста, детей надо учить видеть позитивный момент, потенциал для развития. Например, в сказке К. Паустовского «Теплый хлеб» герой проявил себя как жестокий человек, что повлекло за собой тяжелые последствия не только в его жизни, но и в жизни окружающих людей. Но благодаря этой ситуации, испытав чувство вины, он научился брать на себя ответственность за исправление ситуации, терпению, любви.

Умение проявлять любовь – один из основных показателей духовно-нравственного здоровья. Любовь в первую очередь проявляется во внимании. Чтобы понять, что хорошо для объекта любви, будь то человек, животное или растение, нужно увидеть, услышать их потребности. Развитие наблюдательности и внимания у детей – первый шаг к формированию

способности любить. Второй шаг – уметь проявить участие. Может быть, в форме слов, или действия, или их отсутствия. Иногда помолчать – это тоже проявить любовь. Проявление любви не должно восприниматься ее объектом как навязчивое, обременяющее или обязывающее, что часто случается. Детей важно учить чувствовать меру и одновременно с благодарностью принимать проявления любви. В контексте урока «Основы светской этики» это могут быть проявленные в процессе совместной деятельности внимание и забота к одноклассникам. Желательно также, чтобы учитель постоянно обращался к теме семьи, учил детей бережному и благодарному отношению к родителям, братьям, сестрам, старшему поколению. Учителю следует ориентировать детей на то, чтобы деятельно проявлять любовь в форме помощи, заботы о близких людях, давать соответствующие задания и обсуждать их выполнение на уроках.

В проявлениях любви необходимо практиковаться. Детские организации, существующие в советское время, были ориентированы на это: вспомним тимуровское движение или такие формы пионерской работы, как шефство. Привитие «вкуса» к проявлениям доброго отношения способно помочь детям постичь смысл своей жизни, который у каждого связан с той или иной формой социальной реализации. Люди существуют и чувствуют себя счастливыми только в контексте социума. Научно доказано, что изоляция себя от социума, эскалация эгоизма приводит к разрушению психики [1]. Чувствовать себя единым с социумом, с другими людьми – это один из показателей духовно-нравственного здоровья. Переживание этого чувства также может быть организовано на уроках «Основы светской этики».

Список использованных источников

1. Лазурский, А.Ф. Классификация личностей: монография / А.Ф. Лазурский. – М.; Пг., 1923.
2. Михайлов, Д.Ю. Нравственное здоровье в системе этического образования / Ю.Д. Михайлов // Здравый смысл. – 2011. – № 4.
3. Технология преподавания учебного модуля «Основы светской этики»: в 2 ч / С.В. Баныкина, Е.А. Башмакова, О.И. Жданова, Л.А. Лобарева, В.В. Онишина, И.И. Чернова-Бахметова. – М., 2014.
4. Шепель, В.М. Ортобиотика. Слагаемые оптимизма: монография / В.М. Шепель. – М., 1996.

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И ПОДРОСТКОВ КУРСЕ
«ОСНОВЫ РЕЛИГИОЗНЫХ КУЛЬТУР И СВЕТСКОЙ ЭТИКИ»

Громова Л.А.,

доцент кафедры начального образования

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

канд. пед. наук,

Россия, г. Москва

E-mail: gromovala@mail.ru

Аннотация: статья посвящена организации проектной деятельности школьников в начальной школе, в частности, на уроках курса «Основы религиозных культур и светской этики».

Ключевые слова: проектная деятельность, младшие школьники, «Основы религиозных культур и светской этики».

Abstract: the article is devoted to the organization of project activities of students in elementary school, in particular, on the lessons of the course «Basics of religious cultures and secular ethics».

Keywords: project activity, Junior schoolchildren, «Basics of religious cultures and secular ethics».

Введенный (в соответствии с поручением Президента Российской Федерации от 2 августа 2009 г. № Пр-2009 и Распоряжением Председателя Правительства Российской Федерации от 11 августа 2009 г.) с 1 сентября 2012 г. во всех субъектах Российской Федерации курс «Основы религиозных культур и светской этики» (**ОРКСЭ**) является **культурологическим**. Основная его цель – развитие у младших школьников представлений о нравственных идеалах и ценностях, составляющих основу религиозных и светских традиций многонациональной культуры России, понимания их значения в жизни современного общества, а также своей причастности к ним. Курс, раскрывающий основы религиозных культур и светской этики, предлагается изучать в 4-м классе, но, конечно, это не означает, что только в конце начальной школы начинается духовно-нравственное воспитание школьников.

Данный курс раскрывает степень развития у младших школьников представлений о нравственных идеалах и ценностях, составляющих основу религиозных и светских традиций

многонациональной культуры России, укрепляет понимание их значения в жизни современного общества, а также сопричастности ребенка к ним.

Одним из основных методов, применяющихся в настоящее время для духовно-нравственного воспитания младшего школьника, является метод проектов. Особенно часто можно видеть такие работы в качестве результата изучения курса ОРКСЭ. Для того чтобы эффективно формировать планируемые личностные и метапредметные результаты в ходе проектной деятельности младшего школьника, учителю необходимо четко представлять ее структуру, возрастные особенности и ожидаемые результаты.

Определение проекта как результата деятельности младшего школьника, который соответствует целям ФГОС, можно сформулировать так: *проект* – это уникальная самостоятельная деятельность младшего школьника, имеющая начало и конец во времени, направленная на достижение заранее определенного им самим результата (цели), обладающая конкретной личностной и социальной значимостью. Содержание проектной деятельности младшего школьника в курсе ОРКСЭ должно содействовать формированию осознанного нравственного поведения, основанного на знании и уважении культурных и религиозных традиций многонационального народа России, других культур и мировоззрений. Выражение своей точки зрения, определенных личностных особенностей отношения к этическим и религиозным проблемам органичнее всего реализуется в ходе создания младшим школьником своего проекта.

Таким образом, содержание проектной деятельности младших школьников в курсе ОРКСЭ включает в себя не только и даже не столько информацию, которую они могут получить за пределами учебника, сколько работу ребенка по решению нравственных, личностных культурологических вопросов, возникающих у него в ходе изучения предмета.

Однако в начальной школе возникают и проблемы. При организации проектной деятельности на уровне класса надо поставить для ребят главное условие – любое проявление инициативы приветствуется, обсуждается вместе, всем классом и преобразуется в форму, в которой заинтересованы все ученики класса. Если упустить этот момент, в классе могут сложиться две противоположные группировки, которые в дальнейшем будут тормозить проектную деятельность. Первая группировка – это хорошо адаптировавшиеся к школе дети, которые, не испытывая проблем в учебе, легко и с удовольствием принимают предложение сделать проект или провести исследование под руководством учителя. Чаще всего большая часть такой группы – девочки. Вторая группа – это ученики, испытывающие по тем или иным объективным и субъективным причинам учебные или личностные проблемы. Это могут быть проблемы, связанные как с организацией ритма занятий, так и со здоровьем. Такие ребята резко отказываются от любой дополнительной зрительной нагрузки.

Но их можно привлечь к работе над проектом, предложив посильное участие в виде технической помощи или наблюдения за порядком. В таком случае в проекте будет задействован целый класс.

Правильно организованная проектная деятельность младшего школьника должна способствовать развитию этических чувств, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей, развитию навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций. Этот результат формируется при целенаправленной работе в этом направлении со стороны учителей, школьных психологов, социальных работников, в противном случае возникает опасность эскалации нездорового честолюбия и соперничества. Именно поэтому презентация результатов проектов не должна постоянно проходить в виде конкурсов, на которых выстраивается рейтинг лучших и «худших» детских работ. Самыми подходящими формами в этом смысле являются праздники, фестивали, концерты и тому подобные формы, в которых каждый проект ребенка будет иметь свое почетное место.

Особенно актуально такое отношение к содержанию проектной деятельности при продолжении изучения курса ОРКСЭ или других курсов, связанных с духовно-нравственным развитием, в пятом классе, на основном этапе общего образования. В этот сам по себе кризисный период, когда выпускники начальной школы становятся опять самыми младшими среди подростков основной школы, возникают многочисленные педагогические риски. Одним из самых распространенных кризисов, к сожалению, становится конфликт, связанный с неприятием учителями старшей школы личностных результатов начального образования. Та самая инициативность, свобода высказывания собственного мнения, которая сопровождает процесс целеполагания на уроке в начальной школе, воспринимается некоторыми учителями-предметниками как неспособность сосредоточиться на восприятии материала, которые преподносит учитель.

Зачастую возникают и другие проблемы: непонимание учениками конкретного научного языка учебника, рассогласование в оценивании результатов урока разными учителями и т.п. Именно для решения таких проблем очень эффективно развивать самостоятельную проектную деятельность пятиклассников. В частности, самоуправление в пятом классе возникает как общеклассный социальный проект. Если выпускники начальной школы в курсе ОРКСЭ уже смогли научиться создавать такие проекты, адаптация их на новом этапе общего образования пройдет быстрее и легче.

Таким образом, проектная деятельность младших школьников в курсе ОРКСЭ, развиваемая для решения этических проблем и формирования нравственности, принесет

реальный практический результат и на новой ступени образования. Преемственность проектной деятельности младших школьников и подростков будет способствовать наиболее эффективному формированию личностных планируемых результатов пятиклассников.

Список использованных источников

1. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М., 2010.
2. Громова, Л.А. Повышение квалификации учителя в руководстве проектной деятельностью младших школьников в курсе «Основы религиозных культур и светской этики» / Л.А. Громова // Академический вестник: научно-практический журнал / АСОУ. – 2015. – № 2.

ВОЗМОЖНОСТИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
КАК ФАКТОРА РАЗВИТИЯ ИХ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ЗДОРОВЬЯ НА УРОКАХ
КУРСА «ОСНОВЫ РЕЛИГИОЗНЫХ КУЛЬТУР И СВЕТСКОЙ ЭТИКИ»

Жданова О.И.,

доцент кафедры человековедения и физической культуры

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

канд. пед. наук,

Россия, г. Москва.

E-mail: zhdanova-oi@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена формированию духовно-нравственного здоровья младших школьников, патриотизму как фактору развития указанного вида здоровья на уроках ОРКСЭ в начальной школе.

Ключевые слова: ОРКСЭ, духовно-нравственное здоровье, патриотизм, мораль, нравственность, воспитание.

Abstract. Article is devoted to formation of spiritual and moral health of younger school students, patriotism as to a factor of development of the specified type of health at lessons ORKSE at elementary school.

Keywords: ORKSE, spiritual and moral health, patriotism, morals, morality, education.

Задача формирования духовно-нравственного здоровья нации – одна из первоочередных задач, стоящих перед системой образования. От того, какие ценности лягут в основу мировоззрения детей, зависит, на чем будет базироваться их жизнедеятельность: например, будут ли они апологетами общества потребления или станут руководствоваться более высокими жизненными целями. Представляется, что для современного российского общества такой выбор как никогда актуален.

Духовно-нравственное здоровье предполагает наличие у человека нравственных принципов, которые обеспечивают активную созидательную жизненную позицию. Кроме того, духовно-нравственное здоровье определяет способность человека противостоять различного рода жизненным трудностям без утраты социально-психологической адаптации.

Одним из базовых принципов, определяющих прежде всего гражданское самочувствие человека, т.е. его самочувствие в обществе и государстве, является патриотизм. Именно любовь к Родине, идентификация себя с жителями конкретной страны, чувство укорененности, связанное с землей, на которой вырос, желание сделать жизнь людей

на этой земле лучше – все это определяет жизненные силы и потенциал каждого человека. Патриотизм выступает при этом фактором формирования духовно-нравственного здоровья личности.

Важно подчеркнуть, что каждое государство видит источник своей стабильности помимо экономической независимости и стройности политической системы в лояльности своих граждан, в их приверженности Родине. Поэтому патриотизм выступает естественной основой деятельности всех социальных институтов, и прежде всего школы.

Важно понимать при этом, что патриотизм – это деятельное проявление любви к Родине, выражающееся в стремлении действовать и приносить конкретную пользу людям, живущим бок о бок с тобой. Только такое понимание патриотизма может вызывать уважение, именно в таком духе необходимо воспитывать подрастающее поколение [2]. В этом случае можно говорить о роли патриотизма как фактора формирования духовно-нравственного здоровья в целом, поскольку деятельностный подход выступает определяющим в воспитании детей.

На уроках по различным предметам имеется возможность формировать патриотическое мировоззрение у обучающихся. Курс ОРКСЭ занимает в ряду школьных предметов особое место, поскольку ведет разговор с детьми о важных, часто личных вещах, не просто опираясь на яркие примеры прошлого и настоящего, но и давая возможность детям высказывать свое мнение, обсуждать нравственные и моральные ценности, не опасаясь негативной оценки в дневнике.

Все модули курса ОРКСЭ, знакомящие школьников с многообразием культурных и конфессиональных традиций России, самым содержанием дают повод для гордости: достижения народов, населяющих страну, и их способность мирно сосуществовать и уважать друг друга на протяжении многих веков, сами по себе достойны внимания. Учитель, ведущий на своих уроках детей в мир национальных узоров, песен, традиций, героев, совместно с ними формирует новые мировоззренческие ценности толерантности, уважения чужой культуры, гордости от сопричастности к той социальной общности, в которой живешь, любви к земле, на которой растешь.

Все модули курса предполагают обращение к истории, славным деяниям предков, ярким личностям, авторитетным мнениям. Безусловно, все это имеет ценность само по себе, поскольку демонстрирует глубину и мудрость народа. Однако более важным представляется то, что ребята имеют возможность обсудить разные события, высказать свое мнение, поспорить, аргументировать свою точку зрения примерами и доказательствами. В этом случае освоение знаний и усвоение нравственных и моральных ценностей будет прочнее и носить более личный характер. В этом главный смысл преподавания данного предмета.

Патриотизм – категория морали. Поэтому есть смысл вспомнить, что такое мораль и зачем она нужна. Кроме того, представляется важным развести понятия морали и нравственности, которые в обиходе часто выступают как синонимы. В широком смысле так оно и есть, но в то же время стоит пояснить различия в этих двух терминах.

Мораль – один из основных способов нормативной регуляции действий человека в обществе; особая форма общественного сознания и вид общественных отношений. Мораль охватывает нравственные взгляды и чувства, ценностные ориентации и принципы, цели и мотивы поступков и отношений. Мораль проводит границу между добром и злом, совестью и бессовестностью, честью и бесчестьем, справедливостью и несправедливостью, нормой и ненормальностью, милосердием и жестокостью и т.д. Мораль затрагивает все сферы общественной жизни – труд, быт, политику, науку, экономику, определяет семейные, личные, внутригрупповые и международные отношения. При этом принципы морали распространяются на всех людей, поскольку отражают то основное, что наработано многовековым опытом развития общества в культуре межличностных взаимоотношений.

Нравственность же имеет более узкое значение – это внутренняя установка индивида действовать согласно своей совести и свободной воле – в отличие от морали, которая, наряду с законом, является внешним требованием к поведению индивида.

Таким образом, мораль выступает внешней «цензурой» поведения человека. Мораль, как правило, подразумевает наличие внешнего оценивающего субъекта (другие люди, общество, церковь и т.д.). Нравственность в большей степени ориентирована на внутренний мир человека и его собственные убеждения, то есть выступает своеобразным внутренним «цензором», определяющим поступки и принятие решений [3, с. 11].

Мораль является продуктом социальной жизни, ее автор – общество, нравственность же – это результат внутренней работы индивида, его готовность следовать тем нормам, которые приняты в том обществе, в котором он живет и действует, его совесть.

В связи с этим мораль разных обществ может не совпадать. Не могут быть одинаковыми нормы поведения в обществе, например, западной цивилизации и общества туземцев в Центральной Африке. Разные условия жизни, разные реалии – разная мораль. Недаром у нашего народа есть пословица «В чужой монастырь со своим уставом не ходят». То, что будет морально в одном месте, может быть презираемо в другом.

Именно поэтому понятия «моральный человек» и «нравственный человек» не всегда совпадают. Мораль, как совокупность общественных стереотипов, иногда может препятствовать развитию личности, устаревать, быть более косной, чем требует быстро меняющаяся реальность. При этом внутренние установки личности, ее нравственные основы

более мобильны. В случае, когда эти установки не противоречат общечеловеческим ценностям и не несут угрозы другим людям, они предпочтительны как более прогрессивные. Важно помнить, что слепое следование моральным установкам может вредить личности и ее развитию, а иногда и угрожать жизни. В этом плане патриотизм представляется предпочтительным как нравственная категория, а не как моральная: когда в обществе по каким-либо причинам становится «непопулярным» слыть патриотом, важно, чтобы человек оставался таковым по своей сути. Ведь главное – не кричать о чем-либо, а спокойно делать то, что считаешь важным и необходимым.

Сегодняшняя реальность поставила под сомнение многие нравственные категории, а то и перевела их в разряд устаревших. Длительный период господства аномии в нашей стране поставил под сомнение необходимость существования гуманизма, чести, патриотизма, заставил разувериться в справедливости, у многих отнял оптимизм... Сегодня важно вернуть этим понятиям их значение в жизни каждого человека.

Например, понятие «честь». Какое звучание оно имеет сегодня? Честь – комплексное понятие, связанное с оценкой таких качеств человека, как верность, справедливость, правдивость, благородство, достоинство. Данная оценка может быть двойкой: в словаре В.И. Даля честь определяется, с одной стороны, как внутреннее нравственное достоинство человека, доблесть, честность, благородство души и чистая совесть, с другой – как условное, светское, житейское благородство, нередко ложное, мнимое. Это подтверждает тот факт, что каждое моральное понятие может иметь два проявления в реальной жизни.

Можно предложить школьникам подумать над заданием: «Объясните следующее высказывание о чести, принадлежащее И. Зейме – «Честь редко бывает там, где слава, и еще реже слава бывает там, где честь». Как вы считаете, актуально ли сегодня это понятие? Почему?» Важно показать ребятам, что и сегодня честь остается востребованным понятием, что есть ценности, не поддающиеся зигзагам времени, составляющие фундамент мировоззрения личности.

Патриотизм – нравственный и политический принцип, социальное чувство, содержанием которого является любовь к Отечеству и готовность подчинить его интересам свои частные интересы. Патриотизм предполагает гордость достижениями и культурой своей Родины, желание сохранять ее характер и культурные особенности и идентификация себя с другими членами народа, стремление защищать интересы Родины и своего народа. Патриотизм – особое эмоциональное переживание своей принадлежности к стране и своему гражданству, языку, традициям.

Можно порассуждать с детьми о смысле таких пословиц и поговорок, как: «Где родился, там и пригодился», «Родная земля и в горсти мила», «На чужбине и калач не в

радость, а на родине и черный хлеб в сладость», «Худая та птица, которая гнездо свое мараёт», «Дым отечества светлее чужого огня», «Дома и стены помогают» и других. Важно, чтобы для ребят народная мудрость обрела «плоть и кровь», перестав быть отвлеченным понятием.

Также на уроках ОРКСЭ можно развернуть с ребятами дискуссии, в ходе которых будет определена роль тех или иных моральных качеств в жизни общества и каждого человека. Например, можно предложить детям попробовать аргументированно ответить на вопрос из стихотворения В. Маяковского: «Крошка сын к отцу пришел, и спросила кроха: – Что такое *хорошо* и что такое *плохо*?».

Размышления, поиски ответов на непростые и в то же время важные вопросы, выработка совместных решений позволят младшим школьникам почувствовать уверенность в себе, в своих силах. Ребята научатся искать и находить собственные ответы на разнообразные жизненные вопросы. Кроме того, они осознают важность коллектива, родного края, людей, которые в нем живут, большой Родины. Формируя чувство принадлежности стране, единения с россиянами, педагоги тем самым мотивируют ребят действовать с пользой не только для себя.

Можно порассуждать с ребятами в следующей последовательности:

1. Зачем человеку нужна Родина?
2. Нужен ли каждый отдельный человек своей Родине? Почему?
3. Что вы можете сделать для своей Родины?
4. Что вы можете сделать для своей малой Родины? Семьи? Себя?
5. Что вы готовы сделать уже сегодня?

Ведь так важно не только говорить о высоких чувствах, но и уметь в каждодневной жизни действовать так, чтобы людям рядом с тобой становилось светлее и теплее уже сейчас. «Чудеса надо делать своими руками», – писал А. Грин. Надо предоставить детям возможность почувствовать радость каждого такого чуда любви, доброты, сопричастности. Патриотизм должен проявляться в малых делах, доступных детям. Именно из малых дел вырастают великие. Начиная с помощи маме, человек приходит к душевной необходимости помогать людям, трудиться на благо страны.

Организация проектной деятельности, имеющей не только исследовательский, но и прикладной характер, выражающийся в конкретных делах, несущих пользу конкретным людям, малой родине, будет лучшим способом воспитания ребят. Реальные результаты, которые школьники получают в итоге, лучше любых слов будут формировать важные жизненные ценности, в том числе, патриотизм.

Преподавание курса ОРКСЭ, работа в его тематике во внеурочное время – прекрасная возможность для педагога сформировать у школьников подлинный патриотизм.

Многообразны возможности использования в работе краеведческой информации. Деятельность же, направленная на познание, обогащение, украшение того места, где родился и вырос, непременно позитивно повлияет на мировоззрение обучающихся. Здесь уместно сочетать традиционные формы работы с современными молодежными инициативами: различные квесты, флешмобы и другие мероприятия могут сделать любое дело интересным и мотивирующим для детей, а эффект более длительным и глубоким.

Безусловно, чем более развито творческое начало у педагога, тем более эффективны и многообразны методы работы с детьми на уроках ОРКСЭ. Поэтому важно, чтобы у педагога в системе ценностей присутствовали такие важные качества, как патриотизм, оптимизм, творчество. Важно, чтобы сами педагоги разделяли названные ценности, могли эмоционально заразить ими детей, показать их важность в судьбе каждого человека.

Таким образом, возможности курса ОРКСЭ в воспитании патриотизма и формировании духовно-нравственного здоровья у младших школьников многообразны и потенциально велики. Необходимо использовать этот потенциал как на уроках, так и во внеурочной деятельности.

Список использованных источников

1. Жданова, О.И. Современное состояние менталитета педагога: приглашение к размышлению / О.И. Жданова // Конференциум АСОУ: сб. науч. тр. и материалов науч.-практ. конференций / науч. ред. Л.Н. Горбунова. – М., 2015. – С. 2701–2709.
2. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – URL: <http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/nachalnaya-shkola/inklyuzivnoe-obrazovanie/fgos/kontseptsiya-dukhovno-nravstvennogo-razvitiya-i-vospitaniya-lichnosti-grazhdanina-rossii.html>
3. Технология преподавания учебного модуля «Основы светской этики»: в 2 ч. / С.В. Баныкина, Е.А. Башмакова [и др.]. – М., 2014.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА «СЕРБИЯ, РОССИЯ – ДВЕ СЕСТРЫ РОДНЫЕ» НА УРОКАХ
ПРАВОСЛАВНОЙ КУЛЬТУРЫ

Козлова М.Н.,

зам. директора по учебно-воспитательной работе АОУ «Лицей № 5»,

Россия, Московская обл., г. Долгопрудный.

E-mail: marnikol@inbox.ru

Аннотация. Статья раскрывает содержание школьного проекта, посвященного российско-сербской дружбе.

Ключевые слова: Россия, Сербия, дружба, духовные связи, проект.

Abstract. The article reveals the content of the school project on the Russian-Serbian friendship.

Keywords: Russia, Serbia, friendship, spiritual connection, project.

Для того чтобы нравственные нормы и ценности христианства стали достоянием личности современных детей и подростков, обучение в рамках курса «Основы религиозных культур и светской этики» должно быть органично связано с их жизнедеятельностью, мотивировать к личностному росту и решению социально значимых задач, быть эмоционально увлекательным и интересным. В этом нам помог проект «Сербия, Россия – две сестры родные».

Цель проекта: нравственное и военно-патриотическое воспитание детей и молодежи на основе духовно-нравственных ценностей православия в интересах сближения народов России и Сербии, развитие двухсторонних контактов и сотрудничества.

Задачи:

1. Знакомство с историей и культурой братских православных славянских народов – русского и сербского.
2. Патриотическое воспитание детей и молодежи двух стран на основе общих духовно-нравственных ценностей.
3. Культурно-просветительские контакты, обмен делегациями.
4. Укрепление духовных связей, организация паломнических поездок по святым местам.
5. Изучение русского и сербского языков, а в перспективе – создание Центра сербской культуры в Подмосковье.

Проект был начат в 2012 г. как общественная инициатива и вначале опирался на культурное сотрудничество молодежи России и Сербии. Состоялись первые семинары православных учителей нашего города, концерты творческих коллективов в Долгопрудном. Затем сфера проекта стала расширяться и в настоящее время охватывает следующие направления:

1. **«Почтовый голубь»** – дружба по переписке между школьниками города Долгопрудного (Россия) и городов Приеполье и Стайчево (Сербия). Прорабатывается возможность обмена делегациями детей и молодежи, культурно-спортивные и духовно-просветительские программы, а также помощь в изучении русского и сербского языков.

2. **«Святая земля предков»** – изучение истории и традиций русского и сербского народов, православных святынь, героических страниц истории и воинских подвигов русского и сербского народов, организация походов по местам боевой славы и паломнических поездок по святым местам, культурно-просветительская деятельность.

3. **«Поможем делом»** – акции помощи и поддержки: помощь православным сербам из Косово и Метохии, прием делегаций сербской молодежи в Долгопрудном, сбор пожертвований на строительство православного храма. («Чтобы помочь другому человеку не обязательно быть сильным и богатым – достаточно быть добрым» (Монах Симеон Афонский).)

4. **«Братья навеки»** – взаимодействие с общественными организациями, творческими коллективами, организация концертных и духовно-просветительских программ и выставок, в перспективе – установление братских связей между организациями, учреждениями, городами Подмосковья и Сербии и, возможно, открытие в Подмосковье Дома сербско-русской дружбы.

В проекте задействованы образовательные организации, учреждения культуры и дополнительного образования, религиозные и общественные организации, творческие объединения и коллективы.

Подробнее расскажу, как разворачивался проект в рамках модуля «Основы православной культуры» в физико-математическом лицее № 5 г. Долгопрудного.

В сентябре 2015 г. состоялась акция «Русские книги – сербским детям, изучающим русский язык». Был организован сбор средств для приобретения учебных пособий и художественной литературы для сербских анклавов Косово и Метохии и школ в Сербии, с которыми у нас завязалась переписка.

Учащиеся нашего лицея приняли участие в конкурсе, посвященном святому Савве Сербскому. Ко дню его памяти мы направили в школу г. Стайчево детские рефераты и рисунки, а в лицее провели открытый урок «Под крылом Белого ангела», на котором

ученики представили содержание своих работ. Мы пользовались урочной и внеклассной формами подготовки к занятию. Целенаправленно работали над развитием метапредметных умений, опираясь на личный опыт учащихся. Использовались музыкальные и фотопрезентации, соответствующее оформление кабинета (флаги, выставка книг, иконы, рисунки, плакаты). Мы приготовили народные костюмы и пригласили в гости сербского переводчика из Москвы.

Учащиеся вспомнили о славянском языке как связующей нити между нашими народами. Большое внимание было уделено личности святого Саввы Сербского, по имени которого весь сербский народ называют Святосавским. Рассматривая эпизоды его биографии, дети искали источники силы святого. Сравнение двух исторических битв – Куликовской и Косовской – позволило сделать вывод о тех духовных связях, которые нас объединяют: вера, язык, героическая история.

Эмоционально ярким и запоминающимся моментом урока явилось соединение вместе земли, привезенной с Куликовского и Косова полей. Оно сопровождалось рассказом о походах старших друзей по местам боевой славы и фото-презентацией «Святая земля передков». Святыня эта – осязаемый фундамент нашей дружбы. Мы передали эту землю также в сербские школы и храмы и сербским добровольцам в Новороссии.

В Сербию был направлен видеофильм об уроке «Под крылом Белого ангела», который получил приз зрительских симпатий в братской стране и помог нам найти новых друзей среди школьников и педагогов. Материалы урока и некоторые работы учащихся были опубликованы в мартовском номере 2016 г. журнала «Светосавско звонце», который в Сербии издается в помощь учителям православной культуры. Победители и призеры конкурса получили грамоты и благодарности. Дети с интересом смотрели видеофильм о том, как отмечают в сербских школах праздник Крестная слава, как школьники г. Приеполья пользуются учебными пособиями и русскими книгами, которые мы им направляли.

В настоящее время мы готовимся к участию в международном поэтическом конкурсе «Сербия в сердце моем», где планируем выступить со стихами на сербском языке. Вместе с учащимися Понькинской школы Ивановской области старшеклассники лицея приняли участие в русско-сербском уроке «Император Николай II и русская политика на Балканах», а также уроке на тему «Культурно-историческое значение русской эмиграции в Сербии». И еще в планах – сотрудничество с приходом храма Николая Сербского в Белграде, в Реснике. Ведь духовное наследие владыки Николая – прочная связующая нить России и Сербии.

«Предназначенное Богом не может быть изменено немощной человеческой рукой. Бог сильнее человека, Бог сильнее всего на свете», – писал святитель Николай Сербский. Никогда не забуду, как незнакомая сербская женщина, которой я подарила бумажную икону

святой Матроны, узнав, что я из России, стала обнимать и целовать мне руки. Сначала я смутилась, а потом поняла – она целовала не меня, она целовала Россию! В этом искреннем жесте простой сербской женщины – вся сила любви сербского народа к народу русскому.

Для школьников-лицеистов, участвующих в проекте, Сербия, Савва Сербский, Косово поле – это не пустые слова. И песня, которая звучала в конце урока, «Сербия, Россия – две сестры родные», наполнилась для них духовным смыслом. Понимание этого смысла пробуждает у детей и подростков гордость Россией и стремление быть достойным той миссии, которая выпала нашему народу.

Список использованных источников

1. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М., 2010.

ЧЕЛОВЕК В МИРЕ КУЛЬТУРЫ

Кондратьева С.Б.,

учитель ИЗО МБОУ «Синьковская средняя общеобразовательная школа № 1»,

Россия, Московская обл., Дмитровский р-н.

E-mail: sbkon@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена возможностям уроков изобразительного искусства в нравственном воспитании школьников, методам и приемам интеграции уроков изобразительного искусства с другими предметами.

Ключевые слова: изобразительное искусство, воспитание, культура.

Abstract. The article is devoted to possibilities of visual art lessons in the moral education of students, methods and techniques of integrating visual art lessons with other subjects.

Keywords: fine art, education, culture.

«Человек в мире культуры» – обширнейшая тема. Именно на уроках музыки, ИЗО, литературы, окружающего мира дети получают знания о культуре родного края, мировой культуре, о классике и современности и т.д. До 10–12 лет закладываются и формируются основные понятия о добре и зле, о том, что такое хорошо и что такое плохо, что мир многогранен и люди в мире имеют разные приоритеты, но умение понять, посочувствовать, простить и т.д. отличает истинно высокодуховного человека. А вот знания по предметам можно «добрать» в любом возрасте – все ведь слышали о людях преклонного возраста, начинающих изучать иностранные языки, или пенсионеров, которые берут уроки техники рисования. Но определенные качества души, не заложенные в юные годы, уже не купишь ни за какие деньги. Они должны быть прочитаны и прочувствованы, обсуждены вовремя.

Актуальность появления и внедрения курса «Основы религиозных культур и светской этики (ОРКСЭ)» обоснована изменениями в современном обществе, проблемами интеграции граждан разных национальностей из бывших союзных республик в РФ. Этот предмет помогает детям узнать особенности культуры, традиций и религий народов. Конечно, ОРКСЭ – замечательный, нужный предмет, который позволяет интересно и глубоко рассматривать конкретные темы, в то же время, без сомнения, нельзя за один урок в неделю сформировать устойчивые понятия о культуре поведения, знаниях об этическом и эстетическом наследии. Кроме того, нельзя ограничиваться только уроками в 4-м классе! «Сеять разумное, доброе, вечное» необходимо и на других уроках, на классных часах, во внеурочной деятельности.

Уроки ИЗО я веду по программе Б. Неменского. Акценты на том, как и о чем говорит искусство, каковы его основные задачи делаются на каждом уроке, ученики знакомятся с культурой и традициями своей страны и других стран, их особенностями. Фактически мы затрагиваем и основы ОРКСЭ и МХК. Знаю, что уроки музыки сейчас также построены по программе, ориентированной на знакомство с этикой и ее воплощением в музыкальных произведениях.

Очень много зависит в преподавании этого предмета от учителя. Думаю, светскость школы предполагает равное отношение ко всем религиям, уважительное отношение к традициям народов с объяснениями причин их возникновения. Вопросы же этики предполагают обсуждение и выявление отношения к поступкам, действиям.

Хотелось бы остановиться на методах и формах работы, применяемых на уроках ИЗО и внеурочном рисовании:

- 1) «Мысль дня» или девиз – какое-либо интересное изречение по теме урока с обсуждением его смысла в начале урока;
- 2) рассказ, притча, байка по теме урока, помогающие раскрыть этические, нравственные нормы поведения и возможность их отражения в искусстве;
- 3) мультимедийные средства (ролики, презентации, музыкальные произведения по теме и классическая спокойная музыка для работы);
- 4) интегрированные уроки совместно с учителями литературы, музыки, технологии;
- 5) проектные задания, позволяющие представить общую картину культуры разных народов, формированию общекультурной эрудиции;
- 6) сотрудничество с музеем школы, где собраны интересные экспонаты от печки до прялки, с библиотекой школы, где можно найти интересные факты, дополнительную литературу, с библиотекарем устроить совместную викторину;
- 7) отражение в школьной газете всего самого интересного и познавательного, что происходит в школе, а также полезная информация – своеобразное культурное обозрение (например, в одном из выпусков – статья о культуре поведения, весенней выставке рисунков и информация о месяце «Добрых дел» в апреле);
- 8) выставки рисунков и поделок;
- 9) работа с родителями – немаловажный этап. Родителей порой необходимо даже больше воспитывать, чем их детей;
- 10) внеклассные мероприятия, посвященные традициям и праздникам. Например, замечательное представление на Рождество устроили старшие классы для младших школьников и детей подшефных детских садов. Также приглашены были родители и служители церкви Ильи Пророка п. Старое Синьково и Новосиньковской церкви Св. Андрея

Первозванного. Такие рождественские елки стали доброй традицией в нашей школе. Также состоялся познавательный урок истории, посвященный посту и традициям во время поста, на который был приглашен отец Валерий и ребята из других школ;

11) встречи с интересными людьми.

О встречах с интересными людьми хотелось бы сказать отдельно. Сейчас меньше стали приглашать в школу к ребятам младшего и среднего звена деятелей культуры и труда. А ведь такие встречи – задел на профориентацию и возможность повысить интерес к учебе. Выступающий акцентирует свой рассказ на том, что пригодилось из школьной жизни в дальнейшем для работы. Такие мероприятия вызывают подчас больший резонанс, чем планируется заранее.

Например, в ноябре 2016 г. в стенах школы открылась выставка картин нашего земляка, бывшего директора Яхромского совхоза-техникума Александра Константиновича Сарбаша. Это человек интересной судьбы и большого масштаба: в 28 лет получил медаль за трудовое отличие, а в 34 – орден Ленина! Он начал трудиться в Новосиньково фактически с основания поселка и прошел путь от простого механизатора до руководителя совхоза. Успехи совхоза-техникума известны и в нашей стране, и за ее пределами. А.К. Сарбаш награжден международной премией «Факел Бирмингема» за лучшие показатели по урожаям и по социальному уровню – увеличению количества дорог, квартир, газификации... В поселке замечательный Дом культуры! Сам человек творческий, Александр Константинович приветствовал творческие порывы каждого жителя поселка. Ансамбль народной песни, танцевальные ансамбли «Карусель» и «Мозаика» знают далеко за пределами Дмитровского края. Общаясь с руководителями страны, встречаясь с артистами и иностранцами, А.К. Сарбаш поражал всех своей любовью к родной земле, к Новосинькову. Для многих становилось открытием, что директор совхоза-техникума находит время для рисования и делает это замечательно!

На открытии выставки, кстати, приуроченной к проходящей в третий раз по всей России «Ночи искусств», я сказала, что художник – это человек с глазами ребенка, сердцем женщины и умом взрослого мужчины. Ведь смотреть на мир глазами ребенка – это не переставать его изучать и удивляться. Сердце женщины – способность к сочувствию, трепетное отношение ко всему живому. Пытливый, вдумчивый ум мужчины помогает довести задуманное дело до конца наилучшим образом. Воплощая идею в жизнь, художник рисует картины и выставляет их, поэт пишет стихи и печатает, совместно с музыкантами создает новые песни. Книжки, фильмы, спектакли, проекты создаются благодаря творчеству. Будьте творцами! Творцы создают новую прекрасную реальность. Они не способны на

разрушение, ведь им известно, как непросто сделать что-то серьезное, не вложив в это часть своего сердца.

Александр Константинович рассказал о своей жизни, о детстве, армии, работе и учебе, о том, как начал рисовать и как это пригодилось в школе, в институте и при рационализации на работе. Рассказал он и о своих картинах. Было интересно и школьникам, и учителям. Возникла идея – поскольку на открытии было мало ребят – пригласить А.К. Сарбаша в классы. Я попросила его составить рассказ с учетом того, как навыки рисования емугодились в дальнейшей жизни. Очень интересно прошли беседы, много вопросов было задано и о картинах, и о работе, и о наградах.

Таким образом, результатами открытия выставки были:

дополнительные встречи со школьниками по выставке, знакомство с автором работ;

отказ от возражения, что навыки рисования не пригодятся для дальнейшей выбранной профессии. Ребята создали презентацию по профессиям, где нужны навыки рисования;

уход сомнений и страхов по поводу уровня своих работ. Почтенный возраст Сарбаша, до сих пор считающего себя учеником в живописи, впечатлил ребят;

участие детей в школьных выставках и конкурсах, работа в кружке рисования росте уровня работ, первые места на олимпиаде по ИЗО;

появление идеи устраивать галереи при школе.

В нашем районе есть немало художников и просто творческих людей других профессий. Думаю, наш опыт может быть полезен. В живом общении с искусством, с людьми культуры и труда школьники могут усваивать духовные, нравственные ценности. Такой опыт интеграции можно использовать на уроках ОРКСЭ.

Итак, человек в мире культуры подобен паруснику в океане. Без знаний и ориентиров трудно не пропасть в таком количестве информации. Самостоятельно эту науку невозможно осилить. Школа – один из главных учителей, дающих те самые маячки и основы навигации, с помощью которых гораздо легче путешествовать.

Список использованных источников

1. Изобразительное искусство и художественный труд 1–9 кл.: программа / сост. Б.М. Неменский. – М., 2011.
2. Куманев, А.А. Раздумья о будущем / А.А. Куманев. – М., 1989.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА
В ВОПРОСАХ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ НА
УРОКАХ «ОСНОВЫ ПРАВОСЛАВНОЙ КУЛЬТУРЫ»
КУРСА «ОСНОВЫ РЕЛИГИОЗНЫХ КУЛЬТУР И СВЕТСКОЙ ЭТИКИ»

Кутикова Н.А.,

*доцент кафедры социальных дисциплин, истории
и культурного наследия*

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

кандидат культурологии,

Россия, г. Москва.

E-mail:kaf.istorii@asou-mo.ru

Аннотация. В статье сказано о профессиональной компетентности педагога в вопросах духовно-нравственного воспитания школьников на уроках «Основы православной культуры» курса «Основы религиозных культур и светской этики». Показаны воспитательные акценты в современном образовании и принципы работы педагога в области духовно-нравственного воспитания.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, педагог, духовно-нравственное воспитание, ученик, урок «Основы православной культуры».

Abstract. The article represents the teacher's professional skills at questions spiritual and moral education «The main values of the Orthodox culture» lessons of the course «The main values of the religious cultures and secular ethics». The author shows accents of contemporary educational and principles of teaching work in the field of spiritual and moral education.

Keywords: the teachers professional, teacher, spiritual and moral education, pupil, lesson «The main values of the orthodox culture».

Проблема духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения всегда была и будет актуальной. Задача вырастить молодое поколение нравственным и патриотичным стояла не только перед нашими отцами и дедами, но и во все прежние времена. Если обратить свой взор к истории России, то мы увидим, что идеалами нашей Родины всегда были святость, нравственность и любовь к Отечеству.

Происходит смена эпох. И новые потребности времени требуют новых систем, методов и подходов в воспитании и образовании. В современной системе образования делаются попытки усилить акцент на духовно-нравственное воспитание детей и молодежи. Федеральные государственные образовательные стандарты и Концепция духовно-

нравственного развития и воспитания личности гражданина России выдвигают следующий воспитательный идеал: «высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России». В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России сказано: «Важнейшей целью современного отечественного образования и одной из приоритетных задач общества и государства является воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России» [2, с. 12].

Духовно-нравственное воспитание в настоящее время в педагогике чаще всего понимается как нравственное воспитание в соответствии с духовными традициями народа. Школа же, оставаясь светской, пробует через культуру своего народа осуществлять влияние на духовно-нравственное воспитание школьников. Конечно, семейные устои, традиции и нравственные ценности – основной фундамент нравственного стержня человека. Однако учебное заведение, где учится школьник, вносит свой существенный вклад в понимание им добра, порядочности и ответственности. Это зависит в первую очередь от того, какова воспитательная система данного учебного заведения, какие нравственные ценности закладываются в работе с учениками.

Решение проблемы духовно-нравственного воспитания заключается не только в отдельно отведенных часах, но и в создании нравственной атмосферы в образовательном учреждении, которая способствует нравственному становлению ученика, пробуждает в нем желание делать добро.

А. С. Макаренко отмечал: «Воспитывает всё: люди, вещи, явления, но прежде всего и дольше всего – люди. Из них на первом месте – родители и педагоги».

«Духовно-нравственное воспитание, как процесс содействия нравственному становлению личности, должно способствовать формированию:

нравственных чувств (совести, долга, ответственности, гражданственности, патриотизма);

нравственного облика (терпения, милосердия, незлобивости);

нравственной позиции (способности различать добро и зло, проявлению самоотверженной любви, готовности к преодолению жизненных испытаний);

нравственного поведения (готовности бескорыстного служения людям и Отечеству).

Сущность духовно-нравственного воспитания нового поколения состоит в том, чтобы проникнуться уважением к исторической судьбе своей страны и стремиться приумножить то доброе, что накоплено предками» [3, с. 21–22].

Именно в недрах православной культуры в России формировались и передавались из поколения в поколение базовые духовно-нравственные ценности: добродетель, соборность, благочестие, бескорыстие, совесть, трудолюбие, любовь к Отечеству.

Духовно-нравственное воспитание формирует ядро личности, благотворно влияя на все стороны и формы взаимоотношений человека с миром: на его этическое и эстетическое развитие, мировоззрение и формирование гражданской позиции, патриотическую и семейную ориентацию, интеллектуальный потенциал, эмоциональное состояние и общее физическое и психическое развитие.

Комплексный учебный курс «Основы религиозных культур и светской этики» (ОРКСЭ) включен Министерством образования и науки Российской Федерации в школьную программу с 1 сентября 2012 г. и является обязательным для всех регионов страны. Этот курс изучается в 4-м классе в течение всего учебного года, что составляет 34 учебных часа (1 час в неделю). Курс шестимодульный. По выбору учащихся и их родителей можно изучать один из предметов: «Основы православной культуры», «Основы исламской культуры», «Основы буддийской культуры», «Основы иудейской культуры», «Основы мировых религиозных культур», «Основы светской этики». Курс ОРКСЭ является культурологическим. Все его содержание выстраивается на основе трех базовых ценностей:

1) отечество;

2) семья;

3) основы религиозных культур (при выборе модуля «Основы светской этики» изучается светская этика) и культурные традиции.

Курс ОРКСЭ начинается с урока «Россия – наша Родина» и заканчивается изучением темы «Любовь и уважение к Отечеству».

Сегодня все больше родителей и педагогов понимают значение для ребенка изучения модуля «Основы православной культуры» курса ОРКСЭ. Он развивает мышление и речь, готовит ученика к более успешному восприятию курсов истории, обществознания, литературы, мировой художественной культуры в средней школе. Уроки по основам православной культуры способствуют формированию гражданской идентичности ученика и, как отмечают многие родители, укрепляют семейные отношения и взаимопонимание между поколениями, а также улучшают поведение ребенка.

На сегодняшний момент остро стоит вопрос подготовки специалистов по курсу ОРКСЭ, в том числе по модулю «Основы православной культуры». Одной из главных задач последиессного образования является задача повышения уровня профессиональной компетентности педагогов в сфере духовно-нравственного и патриотического воспитания юных россиян.

В Академии социального управления (АСОУ) на кафедре социальных дисциплин, истории и культурного наследия уделяется внимание задаче повышения квалификации педагогов в области содержания и методики преподавания модуля «Основы православной культуры» в курсе ОРКСЭ.

Сегодня можно говорить о некоторых качественных изменениях в этой области, но все же *проблема, к сожалению, до конца не решена.*

1. Учителя, которые приходят учиться на курсы повышения квалификации по теме «Содержание и методика преподавания модуля «Основы православной культуры» в курсе ОРКСЭ», – в основном это учителя начальных классов, что не удивительно. Ведь курс ОРКСЭ введен только в четвертых классах. Учитель начальных классов попадает на курсы повышения квалификации, а квалификацией по «Основам православной культуры» не обладает. В высшем учебном заведении учителя не изучали этот предмет. Некоторые педагоги вообще не имеют ни малейшего представления об этом предмете и знания по основам православной культуры у них весьма неглубокие, больше поверхностные.

2. В государственной системе последиplomного дополнительного образования это краткосрочные курсы, как правило, 72 часа. Что слушатель курсов может усвоить за это время? Только азы. Для более углубленного изучения модуля «Основы православной культуры» нужно большее количество часов на подготовку педагогов, которые хотят преподавать этот модуль, а квалификацию по этой теме не имеют.

3. Курсы повышения квалификации кратковременные (72 часа), а работа по предмету «Основы православной культуры» серьезная и ответственная. Учитель должен знать гораздо больше, чем написано в учебнике, и разбираться в разных областях знания: богословии, религиоведении, истории Отечества, истории Русской православной церкви, истории культуры, искусствоведении, агиологии. Большую роль учитель должен отводить самообразованию. Если в каких-либо вопросах духовно-нравственной тематики учитель затрудняется, необходима консультация с тем человеком, кто в этой теме более компетентен. Реальные достижения преподавателей обусловлены, с одной стороны, глубокими знаниями предмета, а с другой – успех приносят личное мастерство учителя, искусство педагогического воздействия.

4. К сожалению, в настоящее время многие учителя общеобразовательных школ не имеют цельного мировоззрения. Отсутствие длительного собственного духовного опыта и серьезной богословской, исторической, культурологической подготовки порождает искаженное понимание учителем основ преподаваемого предмета, следствием чего становятся такие явления, как обрядоверие, фанатизм, обращение к фольклору и оккультным, эзотерическим учениям.

Содержание модуля «Основы православной культуры» курса ОРКСЭ базируется на культурологическом подходе. На занятиях по основам православной культуры важно рассмотреть и блок по религиозной культуре (православные праздники и их духовная суть, православная антропология и т.д.), и блок, связанный с нравственной культурой православия (заповеди – основа нравственности человечества, нравственные основы семейной жизни, патриотизм и гражданственность в истории Отечества, святые земли Русской), и блок по художественной культуре православия (храмовое зодчество, иконография, монастырская культура России).

Во многих школах Москвы и Московской области занимаются по учебнику А.В. Кураева «Основы православной культуры» издательства «Просвещение». В этом учебнике 30 уроков.

На уроках по основам православной культуры курса ОРКСЭ предполагается также знакомство со значимыми страницами истории Российского государства, например с деяниями князей Александра Невского и Дмитрия Донского. Восприятие русской истории через великие образцы преданности, служения Родине направлено на патриотическое и духовно-нравственное воспитание современных школьников. Патриот своей Родины должен быть нравственным человеком. На уроках «Основы православной культуры» речь идет о милосердии и сострадании к другим людям, о необходимости уважительного отношения к традициям своего народа.

Необходимо сказать также несколько слов и о *психолого-педагогических особенностях младших школьников*.

1. Восприятие у них основано в основном на эмоциях, поэтому целесообразно использовать такие примеры, которые будут наиболее интересны детям. Например, младшим школьникам интересно будет слушать про детство и юность святых, про детство и юность знаменитых полководцев. Воображение ребенка должно как можно раньше быть пленено живыми образами национальной святости и доблести. Образы героизма пробудят в ребенке волю к доблести, великодушие, жажду служения.

2. Опорой для наглядно-образного мышления могут стать используемые для проведения урока различные репродукции, иконы, картины. Важно использовать ИКТ, компьютерные презентации. Во время демонстрации слайдов ребята не только знакомятся с изучаемыми понятиями, но и получают возможность насладиться красотой отечественных святынь (храмов, монастырей). Демонстрация видеороликов и документальных фильмов, посвященных духовно-нравственной и патриотической тематике, позволяет школьникам приобщиться к истории и культурному наследию Отечества.

На уроках по «Основам православной культуры» можно использовать:

1. Комплект учебно-методических материалов для учителя «Мультимедийный конструктор» по Основам православной культуры» (Применение ИКТ в духовно-нравственном воспитании детей и молодежи на основе традиций и ценностей православной культуры / сост. протоиерей Владимир Янгичер. Сергиев Посад, 2013).

2. Духовные основы русской культуры. Цикл бесед с мультимедийным сопровождением / сост. протоиерей Владимир Янгичер. Сергиев Посад, 2010.

На первом диске представлены 18 тем мультимедийных бесед с текстовыми комментариями. Каждая из иллюстрированных бесед может быть использована для проведения серии занятий. В комплект входят методические рекомендации к составлению и практическому применению презентаций. На втором диске – более 6500 слайдов, систематизированных по различным направлениям: быт русского народа, российская история, живопись, иконы, природа и др. Все материалы подходят для составления мультимедийных сопровождений уроков духовно-нравственной, патриотической и культурологической направленности. Материал дисков может быть использован как наглядное методическое пособие для учителей при проведении бесед с детьми и молодежью на темы духовно-нравственного воспитания.

3. Для развития словесно-логического мышления необходимо на уроках по основам православной культуры задавать вопросы на установление логических связей, поступков и событий. В конце урока необходима рефлексия, следует обратиться к обучающимся с вопросами: «А как бы ты поступил?», «Мог бы ты так поступить?», «Как бы ты посоветовал поступить?». Такие вопросы призывают школьника задуматься, оценить поступок, пропустить через свое сердце, сделать вывод, высказать свое мнение. Это поможет сформировать нравственную культуру в детях, заложит основы их нравственного поведения.

Весьма важен деятельностный подход в обучении, проявление активности и самостоятельности учащихся в получении знаний. Необходимо соблюсти баланс между теоретическим материалом и материалом для творческого освоения содержания курса ОРКСЭ. Реализовать эту задачу помогут вопросы и задания школьного учебника «Основы православной культуры». Выполняя эти задания, ученики пользуются словарями и справочниками, пользуются ресурсами Интернета. Некоторые темы обсуждают вместе с родителями.

В курсе ОРКСЭ предусматривается и проектная деятельность младших школьников. «Важная часть проектной работы, которая часто упускается в курсе ОРКСЭ, – это проблематизация. Многие проекты, рекомендованные в учебниках и тетрадях курса ОРКСЭ, не содержат проблемы как таковой... А ведь проблем личностного роста у современного младшего школьника больше чем достаточно. Это и девальвация значения понятия

«настоящая дружба», и искаженные современными средствами массовой информации понятия о добре и зле, и отсутствие положительных эмоций по отношению к родному городу, стране, школе и так далее... Стремление взрослых, учителей или родителей добавить «еще чуть-чуть» информации или особенностей оформления, украшающих проект, могут снизить, а иногда и полностью уничтожить инициативу ребенка. В результате младший школьник получит представление о проектной деятельности как о сложной, утомительной работе, которая нужна была не ему, а его руководителю... Что касается тем, которые становятся целью работы младших школьников, то чаще всего они отражают ту или иную степень фантазии учителя, но не ученика. Учитель должен не искать темы в литературе или Интернете, а развивать способность учеников найти такие темы самостоятельно. В самом начале, конечно, необходимо обратить внимание ученика на интересующую его тему. Самый простой способ – на вопрос ребенка «Почему?», «Зачем?», «Как?» не давать готовый ответ, а предложить вместе найти его и рассказать о результате другим. Учитель в данном случае будет формировать у младшего школьника способность к самостоятельному целеполаганию, к развитию самостоятельной учебно-познавательной деятельности» [1, с. 48–51].

На уроках по основам православной культуры учитель устанавливает и реализует межпредметные связи с русским языком, литературой, историей, обществознанием, изобразительным искусством, мировой художественной культурой, музыкой.

В образовательном учреждении работа по духовно-нравственному воспитанию осуществляется, как правило, в системе учебных занятий, а также в процессе разнообразных форм внеклассных мероприятий. Многие школы обращаются к краеведению. Использование краеведческого компонента на уроках по основам православной культуры способствует воспитанию любви к Родине, чувства уважения за героическое свершение и созидательный труд своих земляков, формированию бережного отношения к памятникам материальной и духовной культуры. На уроках можно рассмотреть вопросы: храмы нашего города (села); жизнь святых, связанная с моей малой родиной; интересные люди моего города (села); монастыри Подмосковья и др. Важна экскурсионная деятельность: экскурсионные поездки в православные храмы и монастыри, экскурсии в музеи и по значимым историческим местам города или села.

Уроки по основам православной культуры должны сыграть важную роль как в расширении образовательного кругозора школьников, так и в воспитательном процессе формирования порядочного, нравственного, ответственного гражданина России. Очень важно раскрыть перед учениками духовно-нравственный мир человека, попытаться научить их ценить свою культуру, чтобы они почтительно относились к культурному наследию

России. Православная культура помогает обратить человека к добру, красоте, внутренней дисциплине, а также способствует развитию чувства любви.

Список использованных источников

1. Громова, Л.А. Повышение квалификации учителя в руководстве проектной деятельностью младших школьников в курсе «Основы религиозных культур и светской этики» / Л.А. Громова // Академический вестник: науч.-практ. журнал. – 2015. – № 2.
2. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М., 2010.
3. Розина, О.В. Духовные основы русской культуры / О.В. Розина // Духовные основы русской культуры [комплект]: пособие для учителей: в 3 кн. со словарем и DVD диском – М., 2009. – Кн. 3.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ФОРМ И МЕТОДОВ РАБОТЫ
С УЧАЩИМИСЯ НА УРОКАХ КУРСА «ОСНОВЫ РЕЛИГИОЗНЫХ КУЛЬТУР
И СВЕТСКОЙ ЭТИКИ»

Логинова Т.Л.,

учитель начальных классов

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 5

с углубленным изучением отдельных предметов»,

Россия, Московская обл., г. Солнечногорск

E-mail: businca2@yandex.ru.

Аннотация. Данная статья затрагивает проблемы духовно-нравственного воспитания учащихся, роль учителя в преподавании ОРКСЭ. Автор обращает внимание на воспитание милосердия, толерантности, патриотизма на примере работы над проектом «Солдаты прошлых лет» и обобщительно-повторительного интегрированного урока «Священные книги религий мира»

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, толерантность, милосердие, патриотизм, учебный проект, галерея образов.

Abstract. This article touches upon the problems of spiritually-moral education of pupils, the teacher's role in teaching ORKSE. The author pays attention to the education of mercy, tolerance, patriotism on the example of the project «Soldiers of yesteryear» and integrated lesson «Sacred books of the religions of the world».

Keywords: spiritually-moral education, mercy, patriotism, training project, gallery images, tolerance.

Основанием для введения предмета «Основы религиозных культур и светской этики» послужило письмо Министерства образования Московской области от 17.02.2012 № 1499-06/07. Целью курса является формирование у школьников мотиваций к осознанному нравственному поведению, основанному на уважении к религиозным и культурным традициям народов России.

Проблема воспитания толерантности подрастающего поколения сегодня волнует людей не только в России, но и во всем мире. Ясно, что воспитательный момент наряду с научными знаниями невозможно оставить вне школьной программы.

Основными принципами курса являются общая духовная основа, которая обеспечивает формирование у младших школьников первоначальных представлений об

основах религиозных культур и уважение к истории России, воспитание толерантности и нравственности в поступках. Курс ОРКСЭ играет важную роль в расширении образовательного кругозора учеников, формировании порядочного, честного, достойного гражданина. Особенно важным является тот факт, что педагог, преподающий дисциплины духовно-нравственного цикла, должен сам хорошо знать содержание материала, всей душой и сердцем принимать духовные ценности, сам жить по этим заповедям. Существует такой философский принцип, что подобное создается подобным, значит, нравственность ученика формируется нравственностью учителя, духовность – духовностью.

В процессе преподавания уроков ОРКСЭ необходимо отдать приоритет эмоциональной сфере. На первое место выходит воспитание, а не обучение.

В своей деятельности я использую разные методы и приемы работы. Чаще всего словесный (беседы, дискуссии, лекции), наглядный (экскурсии), практический (проекты).

На примере урока *«Священные книги религий мира»* хочу рассказать о некоторых методах и формах работы.

Цель урока: формирование понятия «священная книга» через ознакомление со священными книгами разных религий.

Задачи:

- 1) сформировать представление об основных священных книгах: Библия, Коран, Типитака;
- 2) научить различать священные книги;
- 3) воспитать уважительное отношение к священным книгам.

На уроке использовались разные виды деятельности: беседа, устный рассказ на тему, работа с иллюстрированным материалом, заполнение таблицы, работа в группах с источниками информации, игра.

Беседа – это диалогический метод обучения. Я тщательно продумываю систему вопросов, которые подводят бы учеников к пониманию нового материала или проверяли усвоение ими уже изученного. Ребята отвечают на вопросы:

Что объединяет изображения на карточках? (Иисус Христос, Мухаммад, Будда).

Какие мировые религии вы знаете?

О чем будем говорить на уроке? Сформулируйте тему урока.

Что такое скрижали?

Как по-другому называется Завет?

Беседа относится к наиболее старым методам обучения. Ее использовал еще Сократ. Метод беседы имеет ряд преимуществ: активизирует учащихся, развивает речь и память, имеет большую воспитательную силу.

Устный рассказ предполагает устное повествовательное изложение текста. Я использовала работу с притчей. Перед чтением притчи задаю детям вопрос: «Зачем нужно читать священные книги?» После чтения и обсуждения прочитанного ребята сами делают вывод: «Священные книги помогают стать лучше, чище, добрее».

Работа с источником информации – это важнейший метод обучения. На уроках ОРКСЭ работа с источниками осуществляется главным образом под руководством учителя. На данном уроке дети работали с текстами священных книг. На слайде я вывела изображения текстов священных книг: Библии, Корана, Типитаки. Ребята читали, потом ответили на вопрос: «Что общего у заповедей разных религий?». Ответ был очевиден: «Священные книги учат одному и тому же: любви, уважению, миру».

Работа с таблицей относится к практическому методу обучения. Проводится с целью овладения новым материалом или повторения изученного. Именно с заполнения таблицы я начала работу на уроке. Ребята в конвертах получили карточки с изображением священных книг, словами из разных религий. Задание было направлено на проверку уже изученного материала. Надо было слова, написанные на карточках, соотнести с мировыми религиями и оформить в таблицы.

Работа с иллюстрациями предполагает показ ученикам иллюстративных пособий: картин, зарисовок, карт.

На уроке ребята работали в группах. Одно из заданий было такое: угадать, к какой религии относятся данные предметы (Библия, икона, Коран, фигурка Будды). Каждой группе – свой предмет. На урок я принесла очень дорогие для меня вещи: икону Владимирской Божьей Матери и Библию. Это наши семейные реликвии, которые перешли ко мне от прабабушки. Ребята были удивлены, они почувствовали, что прикоснулись к истории, ведь это старинные вещи конца XVIII в.

Урок «Священные книги религий мира» был заявлен как *интегрированный*. Это особый тип урока, объединяющий в себе обучение одновременно по нескольким дисциплинам. На таких уроках можно научить применению теоретических знаний в практической жизни. Интеграция – очень привлекательная форма для ребенка. Непривычный ход урока побуждает интерес и стимулирует активность учеников. Здесь произошла интеграция таких предметов, как география, музыка, история, технология, литература.

На данном уроке ребята делали аппликацию. Опираясь на текст слайда, ученики наклеивали кружочки разных цветов на белые листы бумаги, свернутые вдвое. Получились разноцветные книги. Ребята сделали вывод, что священные книги помогают определить верный путь, любить и уважать людей. В любой религии упоминаются ангелы, но не каждая изображает их. Я предложила ребятам сделать ангелов из бумаги.

На уроке очень трогательно ученица исполнила песню О. Газманова «Мой храм» на фоне презентации «Храмы России». Мальчики прочитали стихотворение В. Смирнова «Церковь».

Использование различных методов и приемов способствовало обострению внимания к теоретическому материалу и познавательному мышлению.

Еще хочу рассказать о работе над **проектом информационно-практической направленности «Солдаты прошлых лет»**. Целью данного проекта было воспитание любви к Родине, желание быть защитником земли, на которой родился и вырос, вызвать чувство гордости за соотечественников.

Патриотизм – это чувство любви к Родине. Оно возникает еще в детстве, когда закладываются основы ценностного отношения к окружающему миру. Для решения этой проблемы на современном уроке необходимы новые подходы. Использование проектной деятельности как средства воспитания патриотизма наиболее эффективно в работе с младшими школьниками.

Традиционно работа состоит из нескольких *этапов*:

1. Перед началом работы над проектом показываю ребятам видеоролик «Солдаты прошлых лет», который настраивает учеников на продуктивную работу.

2. Без привлечения родителей к проектной деятельности обойтись невозможно. Родители могут помочь ребенку советом, информацией, наблюдением из жизненного опыта. Поэтому первым этапом работы над проектом является родительское собрание. На собрании ввожу родителей в курс проблемы, знакомлю с планом реализации проекта, демонстрирую имеющийся материал.

3. Знакомство с произведениями искусства. Дети знакомятся с картиной В.М. Васнецова «Богатыри», читают былины о русских богатырях.

4. Игровая деятельность. Проводим спортивные состязания команд, посвященные празднику защитника Отечества. Воспитываем желание быть сильными, ловкими, учимся быть командой и добиваться общего успеха.

5. Продуктивная деятельность. Коллективная лепка из пластилина русского войска, рисование «Портрет героя». Создается галерея образов.

6. Музейная педагогика. Посещение школьного музея, мест, где проходили бои, поездка на Поклонную гору в Москву, посещение музея Великой Отечественной войны. Ребята знают все памятные места в нашем городе. Традиционно мы не только возлагаем цветы к памятникам славы, но и читаем стихотворения у памятника, поем песни военных лет.

Результаты работы: дети стали любознательными, активными, интересуются историей Отечества, историей и традициями своей семьи, проявляют больше самостоятельности.

На мой взгляд, такое сотрудничество школы, учеников и родителей способствует успешному решению задач духовно-нравственного воспитания.

Я рассказала о некоторых формах и методах, которые используются в рамках урока ОРКСЭ. На самом деле их гораздо больше. Каждый учитель – это в первую очередь творческая личность. Он может не только грамотно пользоваться существующими методами в обучении, но и комбинировать их, придумывать новые.

Список использованных источников

1. Логинова, Н.В. Роль учителя в самоопределении личности школьника при изучении предметов духовно-нравственного цикла / Н.В. Логинова – URL: <http://pandia.ru/text/78/452/7465.php>
2. Пахомова, Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: пособие для учителей и студентов педагогических вузов / Н.Ю. Пахомова. – М., 2009.
3. Проект «Герои дней воинской славы». Старший дошкольный возраст / авт.-сост. А.И. Колобанова. – Волгоград, 2012.
4. Ушаков, Д.Н. Большой толковый словарь современного русского языка / Д.Н. Ушаков. – М., 2008.

КРАЕВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ПРЕПОДАВАНИИ
ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ НАРОДОВ РОССИИ В 5-М КЛАССЕ

Смирнова Т.А.,

учитель изобразительного искусства

и духовно-нравственной культуры

МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 4»,

Россия, Московская обл., г. Дмитров.

E-mail: smirnova@dm-sch04.ru

Аннотация. В статье рассматривается использование элементов краеведения в преподавании духовно-нравственной культуры в 5-х классах. Автор приходит к выводу, что краеведческий аспект в преподавании духовно-нравственной культуры имеет большой воспитательный потенциал: он не только повышает интерес к предмету, но и способствует осуществлению прочной связи обучения с жизнью, помогает школьнику повысить свой уровень воспитанности.

Ключевые слова: краеведческий аспект, храмы, духовно-нравственное воспитание.

Abstract. The article discusses the use of elements of local history in the teaching of moral and spiritual culture in 5 classes. The author comes to the conclusion that the regional aspect in the teaching of moral and spiritual culture has a great educational potential: it not only increases interest in the subject, but also contributes to the implementation of a strong link of education with life, helps the student to improve their level of education.

Keywords: regional aspect, temples, spiritual and moral education.

Духовно-нравственное воспитание школьников невозможно представить без знания родной истории и культурных традиций родного края. Краеведение как неотъемлемая часть нашей большой истории влияет на формирование духовно-нравственных ценностей школьников. Достояние наших предков не должно потерять своего значения. Прошлое, настоящее и будущее тесно связаны между собой. История дает нам возможность познать самих себя. Это не просто информация о прошлом, о том, что было, а процесс познания себя и своих предков. История показывает нам глубокие корни нашей жизни.

С сентября 2015 г. в МОУ СОШ № 4 г. Дмитрова курс «Основы духовно-нравственной культуры народов России» изучается на ступени основного общего образования в качестве обязательного предмета в 5-м классе в объеме 35 часов, исходя из 1 часа в неделю.

Цель курса – обогатить процесс воспитания не только новым содержанием (ознакомление с традиционными религиями Российского государства), но и новым пониманием сущности российской культуры, развивающейся как сплав национальных традиций и религиозных верований. Исходя из этого, особое значение курса «Основы духовно-нравственной культуры народов России» заключается в раскрытии общечеловеческих ценностей, которые объединяют (а не разъединяют) светскость и религиозность. Сегодня возникла необходимость показать подрастающему поколению роль христианства и Русской православной церкви в историческом и культурном развитии России.

Духовно-нравственное воспитание через краеведение способствует формированию личности, уважению к ближнему, вызывает уважение к памятникам истории и культуры, к труду человека, создавшего их, необходимости их сохранить. Дети многое узнают о духовной жизни своего района и родного города.

В современных условиях церковь начинает играть все более заметную роль в жизни общества. Храмы Дмитровского Благочиния тесно сотрудничают с Управлением образования. Проводят работу по совершенствованию нравственного и патриотического воспитания подрастающего поколения.

Моя деятельность как педагога по духовно-нравственному воспитанию направлена на выполнение следующих задач:

- 1) воспитание обучающихся в духе любви к православной культуре, к ее прошлому на примерах героизма своих земляков, родственников;
- 2) развитие у обучающихся интереса и уважения к своей стране как частице самого себя;
- 3) содействие по формированию нравственной, эстетической, экологической культуры обучающихся;
- 4) создание условий для развития патриотизма и чувства национальной гордости у подрастающего поколения.

В целях осознанного возврата к традиционным нравственным, духовным и культурным ценностям между нашей школой и Сретенским храмом подписано соглашение о сотрудничестве. С настоятелем православного прихода Сретенского храма священником Павлом был разработан план совместных мероприятий школы и храма по духовно-нравственному развитию детей. В этом учебном году с отцом Павлом проводились совместные тематические уроки разной направленности, связанные с возникновением христианства, строением храма, знакомством с православными праздниками и святыми Дмитровской земли и многие другие. Результатом совместной работы можно считать мои

авторские разработки интегрированных уроков по теме «Сретенский храм», которые я представляла на межмуниципальном методическом семинаре по предметам «Основы православной культуры» и «Духовное краеведение Подмосковья» по теме «Традиции и новации. Золотая цепь святости на землях Подмосковья в традициях жизни наших предков и земляков».

Развитию духовности учащихся способствуют занятия изобразительным искусством, которые формируют чуткость и остроту восприятия окружающей действительности, чувство красоты мира. Знания и умения, полученные на уроках духовно-нравственной культуры, ребята с удовольствием демонстрируют в своих творческих работах, о чем свидетельствуют выставки работ учащихся на православную тематику.

В процессе духовно-нравственного воспитания большое внимание уделяется мероприятиям и экскурсиям, знакомящим с историей и культурой Дмитрова. Экскурсионная работа носит системный характер, я стараюсь учитывать возрастные особенности учащихся. Тематикой экскурсий могут быть знакомство с культурой и природой родного края, литературное и историческое прошлое Дмитрова и т.д. Так, например, в основу одной из последних интегрированных экскурсий положен проект-маршрут 8 «А» класса «Православные места г. Дмитрова», занявший 1-е место в районной конференции «Проект года – 2016» в номинации «Основы религиозных культур и светской этики».

В целях осознанного возврата к традиционным духовным и культурным ценностям проводим совместные мероприятия с негосударственным образовательным учреждением Свято-Троицкой Сергиевой лавры «Детский центр образования «Пересвет».

В этом году в школе № 4 г. Дмитрова при поддержке Дмитровского благочиния и Управления образования впервые проводился муниципальный этап Международного конкурса-фестиваля декоративно-прикладного творчества «Пасхальное яйцо 2016», в котором приняли участие более 800 человек из 75 образовательных организаций.

На экскурсии в Свято-Троицкой Сергиевой лавре учащиеся познакомились с возникновением города Сергиев Посад, с традициями православия в России, обсудили влияние религии на становление государства, распространение образования и культуры, формирование моральных норм, ход исторических процессов, облик русских городов. В Лавре ребята познакомились со святынями великой обители, с историей монастыря, связанной с ключевыми событиями истории нашего Отечества и с именами известнейших деятелей Русской православной церкви и Русского государства. Протоиерей Дмитрий Болтрукевич рассказал ребятам о деятельности «Пересвета», подтвердив устный рассказ показом фильмов.

В жизни каждого человека рано или поздно наступает благословенная и трудная пора обретения пищи духовной, нравственных опор, духовного и гражданского самосознания. Человек задает себе судьбоносные, сакраментальные вопросы: зачем я рожден? Как мне жить? Как отличить добро от зла? Кому и во что верить. Только то достойно жизни, что укрепляет нравственные основы нашего государства, то, что служит человеку, возвышает его духовно и сохраняет в нем то духовное начало, которое дано ему Богом.

В заключение мне хотелось бы отметить, что краеведческий аспект в преподавании духовно-нравственной культуры имеет большой воспитательный потенциал: он не только повышает интерес к предмету, но и способствует осуществлению прочной связи обучения с жизнью, помогает школьнику повысить свой уровень воспитанности, дает большой материал для нравственного и патриотического воспитания учащихся, позволяет глубже узнать свои корни, а самое главное – знать и любить историю родного края.

Список использованных источников

1. Шевченко, Л.Л. Духовное краеведение Подмосковья (История христианской православной культуры): учеб. пособие для учащихся основной школы общеобразовательных учреждений / Л.Л. Шевченко. – М., 2005.
2. Шевченко, Л.Л. Основы православной культуры. 4–5 класс: учебник для учащихся общеобразовательных школ, лицеев, гимназий / Л.Л. Шевченко. – М., 2013.
3. Шевченко, Л.Л. Основы религиозных культур и светской этики. Основы духовно-нравственной культуры народов России: метод. пособие для учителя / Л.Л. Шевченко. – М., 2013.
4. Сайт Сретенской церкви. – URL: <http://srhram.ru>
5. Донской Монастырь Московской Епархии. – URL: http://russian-church.ru/viewpage.php?cat=moscow_area&page=220
6. Московская Епархия Русской православной церкви. – URL: <http://www.mepar.ru/eparhy/temples/?template=567>
7. Дмитровское благочиние. – URL: http://www.dmitrovhram.ru/index.php?option=com_phocagallery&view=category&id=14:dmitrov-sretenskaia-cer&Itemid=2

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТЕЙ ПОКОЛЕНИЯ
НА УРОКАХ ПО КУРСУ «ОСНОВЫ РЕЛИГИОЗНЫХ КУЛЬТУР
И СВЕТСКОЙ ЭТИКИ»

*Чернова-Бахметова И.И.,
ст. преподаватель кафедры человековедения и физической культуры
ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,
Россия, г. Москва.*

E-mail: bachmetov52@mail.ru

Аннотация. Сегодняшние школьники значительно отличаются от своих сверстников из ушедшего тысячелетия. Педагог, как референтное лицо, влияет на процесс формирования у учащихся ценностей поколения. В статье раскрывается ответ на вопрос: что нужно знать педагогу, чтобы эффективно обеспечить преемственность поколений и создать необходимые и достаточные условия для формирования детей нового тысячелетия в процессе преподавания ОРКСЭ.

Ключевые слова: поколение, ценности, ценности поколения.

Abstract. Today's students are very different from their peers from bygone millennia. The teacher, as a reference group influences on the formation of values in students generation. The article reveals the answer to the question - you need to know the teacher, in order to effectively ensure the continuity of generations and to create the necessary and sufficient conditions for the formation of the new millennium children while teaching ORKSE.

Keywords: generation, values, values of generation.

«Основы религиозных культур и светской этики» (ОРКСЭ) – курс, описывающий, изучающий и трактующий ценности. Знакомство детей с этическими категориями оказывает определенный эффект на их понимание себя и других.

Ценности, сформированные до 12–14 лет, именуются «глубинными». Они являются подсознательными, чаще всего абсолютно незаметными и неявными, но в течение всей жизни каждое поколение неизбежно живет и действует под их влиянием. Заложенные в человеке ценности легко разделяются на поколенческие, общечеловеческие и индивидуальные.

На уроках светской этики педагог сознательно стремится сформировать у детей последние два вида ценностей, перевести их в поле сознания, научить оперировать ими в повседневной жизни. Но нельзя не учесть того фактора, что эти ценности должны вписаться

в ценности нынешнего поколения. Ребенок после уроков ОРКСЭ попадает в обычную среду сверстников, где царят свои порядки. Насколько этические ценности помогают ребенку в процессе взаимодействия со средой: родителями, учителями, одноклассниками, друзьями? Ведь это все представители разных поколений. Поколение – группа людей, которые родились в определенный период времени и испытали на себе влияние одних и тех же особенностей воспитания и событий, обладают похожими ценностями. Мы не замечаем все эти факторы, действующие неприметно, однако именно они во многом определяют наше поведение: как мы строим команды и решаем конфликты, общаемся, развиваемся, как и что покупаем, как ставим цели, что нас мотивирует. У каждого поколения существуют свои приоритеты, и именно поэтому извечная проблема «отцов и детей» остается насущной и по сей день.

В последнее время все чаще можно услышать термины «поколение X» или «поколение Y», а недавно появилось еще и определение загадочного поколения «Z». Кто же такие эти X, Y и Z?

Описать особенности и различия разных поколений в 1991 г. решили два американских исследователя: Уильям Штраус и Нейл Хоув. Созданная ими теория была основана на том, что ценностные ориентиры разных поколений существенно различаются.

1900–1923 гг. В это время родилось поколение GI (или «поколение победителей»).

1923–1943 гг. В мир вошло «молчаливое поколение».

1943–1963 гг. На арену начало выдвигаться поколение «беби-бумеров», или просто «бумеров».

1963–1984 гг. Появилось поколение X. В частности, те, кто управляет сегодня российским бизнесом.

1984–2000 гг. Рождается «поколение Y». Представителей этой генерации именуют еще «поколением Сети» или «поколением Миллениума», поскольку они оканчивали школу уже в новом тысячелетии.

2000–2020 гг. Об этих детях пока мало что известно. Пока их настороженно именуют «поколением Z».

Люди, рожденные на стыке поколений (плюс-минус три года от граничных дат) являются частичными носителями ценностей окружающих групп и образуют так называемые эхо-поколения. Видимо, их задача – служить связующим раствором цивилизации и выступать в роли посредников, «переводчиков».

Каждые четыре (из перечисленных) последовательно стыкующиеся поколения формируют цикл, который ученые уподобляют годичному: зима, весна, лето, осень. Длительность каждого такого цикла составляет около 80 лет. А затем начинается новый

виток. Пятое (следующее за группой из четырех предыдущих) поколение обладает ценностями, сходными с первым. Так, ценности поколения Y в силу этой закономерности должны быть близки установкам поколения GI. А поколение Z будет ближе к представителям «молчаливого поколения».

Штраус и Хоув изучили эти различия, а также причины, породившие их (политическая и социальная обстановка, уровень технического развития, знаковые события своего времени). Это научное достижение вскоре нашло сферу практического применения: оказалось, что теорию поколений можно применить к любой структуре, в том числе и образовательной.

Каждое поколение начинает осознавать себя именно как единое, отличное от других целое, когда в окружающей их действительности появляется что-то такое, чего они не могут понять, если это входит в противоречие с их системой ценностей.

Поколение беби-бумеров (1943–1963 гг.) – «весна», «пророки» – названо так в честь произошедшего после войны бума рождаемости. В основе их характера лежит психология победителей. Они росли в настоящей супердержаве, которую боялся и уважал весь мир, которая победила в страшной войне и покорила космос. Для этих людей нет непреодолимых барьеров, каждый барьер – это личный вызов. Это оптимисты, нацеленные на постоянное преодоление трудностей. Бумер – трудоголик. Для достижения поставленной перед ним цели он не остановится ни перед чем.

По словам Михаила Семкина, основные ценности поколения бэби-бумеров – заинтересованность в личностном росте, коллективизм, командный дух. Это достаточно ярко проявляется в педагогической среде. Личностный рост педагоги-бумеры понимают как растущее умение достигать результата вместе, командой-классом. Они сильно ориентированы на устойчивость. Если еще педагогам создать стабильные условия, то «зарядить» их на достижение результата можно и с помощью нематериальной мотивации. Так, в годы перестройки, когда учителям практически не платили, они стойко оставались на своем посту и также беззаветно учили детей. Особенность большинства российских бэби-бумеров – завидное здоровье и выносливость. Сейчас почти все представители этого поколения достигли пенсионного возраста, но, несмотря на это, многие из них еще работают. В рамках школьного социума – это не только учителя, но и бабушки, дедушки учащихся или родители старшеклассников, которые оказывают свое влияние на воспитание подрастающей молодежи.

Следующее поколение X – это люди, рожденные в период с 1963 по 1983 г. Им присущи готовность к изменениям, возможность выбора, глобальная информированность, неформальность взглядов, надежда на себя. Им важно быть неотъемлемой частью

корпоративной культуры, иметь уверенность в завтрашнем дне. Они нуждаются в четкой организационной структуре. Это поколение можно назвать «поколением одиночек», нацеленных на упорную работу и индивидуальный успех. Они привыкли строить свою карьеру постепенно, на протяжении всей жизни и двигаться в одном направлении. Так учителя-«Иксы» работают по 30–40 лет в одной и той же школе, где они годами накапливают опыт. Они пришли туда сразу после институтской скамьи, где получили педагогическое образование. Тем не менее это поколение внесло свою лепту в развитие общества (Страусс и Хоу), а именно:

- недовольство властью, недостаток доверия руководству, особенно институциональному;
- огромная политическая индифферентность;
- рост количества разводов;
- рост количества женщин-матерей на производственных местах;
- нулевой прирост населения;
- рост количества разногласий в образовательной системе;
- сокращение финансирования системы образования и труднодоступность студенческих ссуд;
- повышенные академические требования, в том числе к интеллектуальным способностям;
- проблемы окружающей среды и экологии;
- создание Интернета;
- завершение холодной войны.

Это поколение составляет основу любого педагогического коллектива нашей страны. Они прекрасные наставники, методологи и эксперты, легко могут описать систему педагогической деятельности. И, что весьма ценно, это добросовестные и ответственные люди. При этом одна из главных проблем поколения X, тянущего на себе все проблемы своей деятельности – усталость. Но если представители поколения X дополнительную (а иногда и чужую) работу расценивают как показатель доверия к себе и своим силам (и могут быть даже счастливы по этому поводу), то следующее поколение Y, напротив, весьма трепетно относится к тому, чтобы не выполнять обязанности «за себя и того парня». А в категориях «доверия» вообще не мыслит. Они предпочитают выполнять свою работу четко регламентировано, «от и до» и ничего лишнего.

Поколение Y «Игреков» (с 1983 по 2003 г.) иногда называют также «сетевым поколением». «Игреки» очень любознательны, поэтому охотно совмещают учебу с занятиями спортом (отдавая предпочтения экстремальным его видам), музыкой и другими увлечениями, они хотят получить от жизни максимум удовольствия, развивать свою

личность, попробовать все. Но если им что-то не нравится или для достижения результатов приходится прикладывать слишком много усилий – они сразу же оставляют это занятие... Именно их легче всего завербовать через Всемирную паутину в социальные сети. Основная мотивация для «Y» – финансовое вознаграждение, отсутствие бюрократии, технологичность (например, в школе – это оснащение классов высокотехничным оборудованием). «Игреки» зачастую не готовы начинать свой путь с самых низов и медленно расти вверх, годами ожидая продвижения по вертикали власти. Для них система образования превращается в сферу услуг. «Y» не могут позволить себе быть специалистом в определенной очень узкой области и работать в ней всю свою жизнь, они находятся в постоянном поиске новых возможностей. Этому поколению присущи беспрецедентный уровень технической грамотности, увеличение объемов работы, выполняемой на дому, стремление к новым знаниям. Именно «Игреки» создали такие направления педагогической деятельности, как индивидуальная траектория развития школьника, дистанционное обучение, вебинары, электронные библиотеки, виртуальные стажировки и т.п.

Но не так часто можно встретить Игрека, который работает по профессии – чаще они предпочитают работать в тех сферах, где высокий заработок возможен «здесь и сейчас», и для него не требуются годы кропотливого труда. В настоящее время, когда педагогика переживает кризис, молодые педагоги и выпускники педагогических вузов все больше стремятся найти себя в сфере обслуживания и менеджмента среднего звена. Поколение Y вполне уверенно может чувствовать себя на рынке труда. Представители этого поколения верят в собственную удачу и рассчитывают на быстрый успех. Они не привыкли долго чего-то ждать и добиваться, хотят получить все и сразу. Потому мало выпускников педагогических вузов идут на работу в школу. «Игрекам» сложно работать за идею. Основная мотивация в работе для взрослого поколения Y – денежное вознаграждение и материальные блага. При этом они способны выполнять огромный объем работы в максимально сжатые сроки. «Игреки» составляют сегодня основную долю родителей и учителей. Мы можем наблюдать типичную картину, когда родителям некогда заниматься воспитанием детей, они много работают, поздно приходят домой и рассчитывают на школу в вопросах образования своих чад.

Юных «Игреков», при этом часто называют строптивыми, нетерпеливыми и эгоцентричными, хотя «молодежи» такие качества приписывались во все эпохи. Сегодня педагогические трудности во многом определены тем, что на стыке двух последних тысячелетий произошел настоящий технологический бум, он во многом определил «оригинальность» подрастающего поколения. Данное обстоятельство привело «Иксов» к настоятельной необходимости пересмотреть правила взаимодействия с «Игреками». Именно

поколение «X» теперь вынуждено выстраивать новую систему отношений в системе «учитель–ученик», «учитель–родитель», в основе которой должны лежать педагогический контроль и эффективная коммуникация. Но, чаще всего «педагоги X» во взаимодействии с «Игреками» обращаются совсем не к тем ценностям, которые важны для последних. Попытки «увлечь содержанием учебы» или укрощать их «голосом совести» здесь не подходят. А вот «экспертная требовательность» оказывается куда более продуктивным посылом. Поколение Y в принципе не очень терпеливо, результат ему нужен не через год-два, а сейчас. К тому же в школе должна царить комфортная для «Игреков» атмосфера коллектива-семьи. А еще лучше, если они смогут выбрать и режим, и место учебы. Поколение Y было последнее из четырех поколений, замыкающее собой полный 80-летний цикл.

Сегодня начальная школа уже столкнулась с представителями следующего витка. Поколение Z – это новые «молчаливые». На детей, рожденных после 2003 г., социологи возлагают большие надежды. Считается, что именно они смогут вывести экономику многих стран на современный уровень, переняв настойчивость и работоспособность у двух предыдущих поколений. Предположительно, они будут не столь материально ориентированы, как их родители из поколения Y. Уже сейчас заметно, что у поколения Z нет авторитетов. Прогнозы относительно детей этой группы строятся на основе их вовлеченности в мир информационных технологий – иного мира они не знают.

По прогнозам исследователей, они, скорее всего, вырастут идеалистами. Z-ы будут уходить в мир виртуальной реальности. В условиях возможного ожидания террористических актов, в условиях роста информации о криминале, о маньяках и несчастных случаях, родители-игреки начинают гиперопекать своих детей. Дети лишаются всяческой самостоятельности, им внушается священный страх перед чужими, перед неизвестным и незнакомым. Они становятся полноценными свободными личностями лишь в виртуале, доступ в который для них прост и естественен, а для других поколений пока сложен и непонятен. Их мир – это мир, созданный ими лично для себя в компьютерной сети. Они способны ориентироваться в моделированных ситуациях, не понимая на практике методов командного взаимодействия, поскольку для них сложно понять распределение ролей в данной команде. Новое поколение Z будет поколением замкнутых в своем внутреннем мире идеалистов-творцов. Оно даст нам новых великих российских музыкантов, художников и поэтов, как их дало поколение «молчаливых». Большую роль в жизни Z-в приобретут книги, настольные игры нового поколения («Юный нанотехнолог», «Юный биотехнолог», «Юный генетик»), ибо это станет для Z-в некой зацепкой, связывающей их виртуальный и реальный

миры. Символом силы для них станут высокие технологии. В целом же, поколение Z призвано стать идеалистами-прагматиками.

Учитывая особенности развития разных поколений – учителей, родителей и школьников, педагогу важно понять, как правильно преподавать уроки ОРКСЭ, чтобы сформировать достойные ценности поколения. Здесь наиболее значимыми являются: принцип природосообразности, понимание тенденций развития подрастающих детей-Z, использование возможностей виртуальной среды для урочной и внеурочной деятельности, развитие эмоционального интеллекта, умение применять в ежедневной практике этические ценности, осуществлять нравственный выбор в сложных, нестандартных условиях, коммуникативная компетенция. Понимание высших ценностей создаст чувство безопасности у детей и позволит им актуализировать свои природные потенциалы.

Список использованных источников

1. RuGenerations, Теория поколений в России: Основы Теории Поколений: online проект – URL: <http://rugenerations.wordpress.com>
2. Trainings.ru, Теория поколений: online проект по управлению персоналом. – URL: <http://www.trainings.ru>
3. RuGenerations, Теория поколений в России: Поколение Игрек: online проект. – URL: <http://rugenerations.wordpress.com>

II МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ ИНТЕРНЕТ-КОНФЕРЕНЦИЯ
«РИСКОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ», 17 МАЯ 2016 Г.

СЕКЦИЯ №1 «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ:
РИСКОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ»

УДК 373.1

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА САМОРАЗВИТИЯ РЕБЁНКА
КАК ПРОБЛЕМА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Ефимова Е.В.,

к.пед.н,

ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления»,

кафедра развития технологий

и профессионального образования, доцент

Россия, г. Москва

E-mail: eguis@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются основные направления деятельности педагогов в поле педагогической поддержки в процессе индивидуализации образования.

Ключевые слова: педагогическая поддержка; индивидуализация; самоопределение; саморазвитие; самореализация.

Abstract. The article considers the basic directions of activity of teachers in the field of pedagogical support in the process of individualization of education.

Keywords: pedagogical support; individualization; self-determination; self-development; self-realization.

В статье 66 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» сформулированы общие требования к общему образованию, и, в частности, подчёркивается, что общее образование направлено на формирование личности обучающегося, развития его индивидуальных способностей. В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России отмечено, что организация социально открытого пространства духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России осуществляется на основе индивидуально-личностного развития. ФГОС общего образования основан на системно-деятельностном подходе, который предусматривает построение образовательного процесса с учётом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических

особенностей обучающихся. Таким образом, можно сделать вывод, что современные целевые установки общеобразовательной школы ориентированы прежде всего на создание оптимальных условий для социального развития учащихся с учетом их индивидуальных особенностей. Наиболее соответствующим новым социально-экономическим условиям является индивидуализированное обучение. Оно является процессом и результатом целенаправленного образовательного процесса, который на современном этапе общественного развития во многом зависит от структуры, содержания и характера деятельности, в которую постоянно включаются учащиеся.

Несмотря на рекомендации, концепция индивидуализации образования до сих пор не нашла смысловой ниши и практики воплощения в широкой педагогической деятельности. Под индивидуализацией учебно-воспитательного процесса многие представители администрации образовательных организаций продолжают понимать в лучшем случае профильную и уровневую дифференциацию учебно-воспитательного процесса. На практике организация педагогами индивидуализации обучения и воспитания ограничивается отбором методов преподавания, учебно-методической литературы, внеурочной деятельностью. В рамках этой деятельности обучающимся в большинстве образовательных организаций предоставляется лишь возможность выбора профиля класса, направленности дополнительных занятий. Обучение осознанному выбору, подготовка учащихся к самоопределению остаются вне внимания большинства педагогов.

Действительный поворот школы к индивидуализации возможен при переориентации содержания образования на саморазвитие как основу динамики общества. Поскольку важнейшей педагогической проблемой и практико-ориентированной задачей в условиях индивидуализации образования становится внесение в образовательный процесс средств и методик, помогающих детям и подросткам «открывать» себя в различных видах деятельности, то весьма важным в ракурсе гуманистической парадигмы видится обращение ученых к педагогической поддержке личности.

Сочетание слов «педагогическая поддержка» достаточно широко используется при обозначении самых разных педагогических, психологических и социальных феноменов. Однако, мы будем опираться на концепцию педагогической поддержки, которая явилась результатом педагогической деятельности известного отечественного ученого-педагога О. С. Газмана, его учеников и соратников (А. Т. Анохиной, И. Г. Антиповой и др.)

Педагогическая поддержка детей, по О.С. Газману, состоит в совместном с ребенком определении его жизненных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий, мешающих ему сохранить человеческое достоинство и достичь позитивных результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни. Ученый в своей

творческой деятельности подошел к проектированию новой организации образовательных процессов на основе концепции педагогической поддержки. Система педагогической поддержки О.С. Газмана предполагает разные направления реализации: педагогическое, психологическое, социально-педагогическое, социокультурное, социально-организационное. Ученый связывал педагогическую поддержку детей непосредственно с процессами индивидуализации и самоопределения ребенка. При этом цель поддержки — это решение проблем ребенка, касающихся его деятельности не только в стенах школы [2;3]. Основными задачами педагогической поддержки в теории О.С. Газмана выступают:

- помощь ребенку в личностном выборе, соотнесение личностных и общественных потребностей;
- поддержка в ходе самоисследования, самоанализа, работа над собой;
- помощь ребенку в самоутверждении, самовыражении.

Наиболее успешно данная цель и задачи разрешаются педагогом при условии, когда дети попадают в проблемную или трудную ситуацию, которую они сами оценивают как помеху (такой ситуацией может быть и выбор профиля обучения), которая приковывает их внимание, отражается на их чувствах, вызывает потребность что-либо предпринять. Таким образом, педагогу нет необходимости мотивировать ученика на деятельность, наоборот, у него есть этот мотив как естественное желание (побуждение) к деятельности и он чаще всего ее и осуществляет, совершая действия в целях избавления (Н.Б. Крылова, Т.В. Макеева)[5;6].

Исходя из этого, можно сформулировать следующую закономерность: «Поддержка обнаруживает себя в ситуации реальных трудностей ребенка, которую, педагог увидел и при этом осознал свое желание (необходимость) помочь ему». Поскольку поддержка является откликом педагога на реальную проблему ребенка, то взрослый должен не только суметь увидеть, обнаружить существование самого факта наличия затруднения, но и понять, как он сам его видит, понимает, чувствует.

Если педагог преследует цель создать условия, при которых ученик может выращивать в себе способности становиться субъектом собственной жизнедеятельности, то педагогическая поддержка будет восприниматься ребенком как дополнительный ресурс образовательной среды. А для этого необходимо организовать специальную деятельность по поддержке, которая будет способствовать постепенному переводу ребенка из пассивной позиции в активную.

В.И. Слободчиков, Исаев Е.И подчеркивают, что «проблема, трудность» для педагогической поддержки является особым предметом, в котором одновременно присутствует прошлый опыт ребенка, его настоящая ситуация и интенции для ее

преобразования в будущем. Педагог, используя эти уникальные особенности проблемы, предоставляет ему возможность сделать ее предметом преобразования, в результате которого он и преобразовывает сам себя, становится автором своей жизни [8;9].

Конечно, деятельность по педагогической поддержке является формирующей деятельностью, однако «способ формирования» в данном случае заключается в пробуждении, развитии реальных возможностей ребенка заниматься «самоформированием».

В научной литературе отмечается, что педагогическая поддержка должна осуществляться в несколько **этапов**:

диагностический - фиксация факта, сигнала проблемности, проекта проектирование условий диагностики предполагаемой проблемы, установление контакта с учеником, вербализация постановки проблемы, совместная оценка проблемы с точки зрения значимости ее для него;

поисковый - организация совместно с учеником поиска причин возникновения проблемы, взгляд на ситуацию его глазами;

договорный — проектирование действий педагога и ученика, разделение функций и ответственности по решению проблемы, налаживание договорных отношений;

деятельностный — действует сам ребенок (со стороны педагога — одобрение, стимулирование, поощрение), действует сам педагог (координация действий специалистов в учебном учреждении и вне его, прямая и безотлагательная помощь);

рефлексивный - совместное обсуждение успехов и неудач предыдущих этапов, констатация факта разрешимости проблемы или переформулирование затруднения, осмысление новой жизнедеятельности (Е.В.Бондаревская, С.В. Кульневич) [1;4].

Концепция О.С. Газмана о педагогической поддержке ребёнка строится на методологических принципах педагогики. Одним из основных является *личностный подход*, рассматривающий ребёнка как уникальное явление, самостоятельную ценность. Этот подход означает ориентацию на личность как цель, результат и главный критерий эффективности деятельности педагога. Отношения педагога и ребёнка рассматриваются через призму полисубъектного (диалогического) подхода. Такой подход строится на субъект-субъектных отношениях педагога и ребёнка — то есть педагог не воспитывает, не учит, а стимулирует активность ребёнка к саморазвитию. Саморазвитие же личности зависит от степени индивидуализации и творческой направленности педагогического процесса — другими словами *индивидуально-творческого подхода*.

Анализируя представленную литературу удалось определить: теория и практика педагогической поддержки детей разрабатывается в контексте гуманистической парадигмы образования и вне её существовать просто не может.

Определяя место педагогической поддержки между социализирующими процессами — воспитанием и обучением и процессами становления отношений субъекта к фактам собственной жизнедеятельности - процессами индивидуализации - реально предположить, что педагогическая поддержка направлена на то, чтобы:

- 1) выйти на проблемы ребенка как точки его отчуждения от тех педагогических воздействий, которые направлены на него и обусловлены целями воспитания и обучения;
- 2) помочь субъекту преобразовать эти точки в самообразовательную ситуацию, т.е. ситуацию, которая дает ему опыт действия в проблеме;
- 3) увидеть собственный смысл во взаимодействии со взрослыми;
- 4) построить свою линию поведения, которая признается воспитанником как значимая и необходимая для него.

В этой деятельности между педагогом, осуществляющим поддержку, и ребенком, видящим в этой поддержке шанс на выход из тупика, должно быть сотрудничество. По степени инициативы педагога, его включенности в процесс преодоления затруднений старшеклассником педагогическая помощь может осуществляться в форме педагогического руководства, поддержки или сопровождения [5;7].

На основе анализа выше сказанного, можно сделать следующие выводы: для того чтобы действительно организовать и обеспечить педагогическую поддержку не в виде «разового вспомоществования», а в виде целостной и эффективной педагогической деятельности с собственными целями, предметом деятельности нужно:

- 1) сделать всю систему обеспечения индивидуализации ребенка в образовании открытой и демократичной, введения педагогической поддержки только на нижних (горизонтальных) уровнях образования, без взаимодействия с вертикальными структурами, не даст нужного эффекта;
- 2) осуществлять подготовку совершенно иного типа специалиста: педагога-универсала, педагога широкого профиля, способного преодолевать возникшие и растущие разногласия между образованием и ребенком;
- 3) создать в системе школьного образования необходимые условия для профессиональной самореализации новых специалистов, в чьи функции будет входить деятельность по обеспечению индивидуального развития ребёнка в пространстве его жизнедеятельности.

Список использованных источников

1. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учебное пособие [текст]/ Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Ростов-на-Дону. 1999. - 560 с.
2. Газман, О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию [Текст]/ О.С.Газман // Новые ценности образования. -1996.- №6.- С. 10-39.
3. Газман, О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема. Новые ценности образования: десять концепций и эссе [Текст]/ О.С.Газман. М.: Инноватор, 1995.- С.58
4. Ефимова, Е.В. «Проблема педагогической поддержки выпускников основной школы при выборе профиля обучения» [Текст]/Ефимова Е.В. // Народное образование. – 2008. – № 5. – С. 181-185.
5. Крылова Н.Б. Проблема индивидуализации ребенка в образовании: преодоленные и не преодоленные барьеры [Текст]/ Н.Б. Крылова // Новые ценности образования: - 2007.- №1.- С. 184-189.
6. Макеева Т.В. Гуманистическая позиция учителя в сфере оказания педагогической поддержки школьникам [Текст]/Т.В. Макеева // Ярославский педагогический вестник: 2003. - № 1 (34) - С 22 - 34.
7. Михайлова, Н.Н. Педагогическая поддержка как норма педагогической деятельности [Текст] /Н.Н. Михайлова// Новые ценности образования: — 2007. — №1(31). — С.129- 138.
8. Слободчиков, В.И. Антропологический принцип в психологии развития [текст] // Вопросы психологии/ В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев - 1998, №8.-С.3- 17.
9. Чистякова С.Н., Грачева Л.Ю. Педагогическая поддержка выбора профессиональной карьеры учащегося [Текст]/С.Н.Чистякова, Л.Ю.Грачева // Педагогика. - 2014. - № 10. - С. 8 - 17.

ШКОЛЬНОЕ СОЧИНЕНИЕ КАК УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Трунцева Т.Н.,

к.пед.н., доцент,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

кафедра филологии, доцент

Россия, г. Москва

E-mail: truntseva_tn@asou-mo.ru

Аннотация. В статье сделана попытка рассмотреть школьное сочинение как психологическую, учебную проблему школьника и профессионально-методическую проблему учителя-словесника; предложить этапы и методические приемы ее решения.

Ключевые слова: школьное сочинение, учебная, психологическая проблема школьника, профессионально-методическая проблема, методические приемы решения проблемы, коммуникативная компетенция обучающихся, риски.

Abstract. The article attempts to examine school essay as psychological, educational problem of the student and professional-methodical problem of a teacher of Russian language and literature; to offer stages and methods of its solution

Keywords: school essay, academic, vocational and methodological problem, methods of solving problems, communicative competence of students, the risks associated.

Современное филологическое образование школьника должно предполагать изменение парадигмы профессионально-методического мышления учителя-словесника. Сегодня учителю предстоит отказаться от инструктивно-информативного обучения русскому языку, литературе и использовать принципы личностно ориентированного обучения, другими словами, помочь обучающемуся в создании позитивной самомотивации в обучении, в том числе в преодолении трудностей, связанных с написанием сложного вида творческой работы – сочинения [1].

Цель возврата сочинения в школу сформулирована Президентом РФ так: «Нам нужны школы, которые воспитывают личность, людей с широким кругозором, обладающих высокой внутренней культурой, способной творчески и самостоятельно мыслить» (см. <http://www.kremlin.ru/transcripts/19825>) Круг знаний, комплекс умений и навыков на компетентностном уровне, которые должны проявить школьники при написании творческой работы, определены и нормативными документами: обязательным минимумом содержания образования, а также Федеральным стандартом

ООО и СОО. На них ориентируются составители всех действующих сегодня программ и учебников [4].

В то же время написание сочинения воспринимается обучающимися как трудность и проблемная ситуация, которую они должны преодолеть в процессе работы. На круглом столе, который традиционно проводит редакция журнала «Русский язык» (№ 7/2014), прозвучало высказывание: современный школьник тексты не сочиняет, а конструирует, причём из любого подручного материала. Многие методические приёмы на это нацеливают, это не плохо и не хорошо, просто надо принять это к сведению.

Но на данном этапе образования и сами учителя русского языка и литературы имеют разный теоретическо-практический опыт подготовки учащихся к разным видам сочинений. Проблематичность эффективности работы учителей объясняется недостаточностью современных методических знаний в области «Особенности развития устной и письменной речи учащихся», в направлении «Проблемы и риски, связанные с подготовкой к сочинению и его выполнением».

Между тем, сочинение как сложная синтетическая форма мыслительной деятельности носит концептуальный характер, и работа над ним является мощным фактором развития личности всех участников творческого взаимодействия: и педагогов-словесников и обучающихся. Это универсальный инструмент, активизирующий такие психические процессы, как внимание, восприятие, воображение, мышление, память, развивающий мотивационную, эмоционально-волевую, актуализационно-деятельностную, когнитивную сферу личности проектирующего и пишущего сочинение [3].

В этой связи одной из задач профессиональной деятельности современного учителя-филолога является оказать такую помощь школьнику в организации речевой деятельности, которая бы привела к успеху и творческой самореализации всех участников коммуникации. Конечно же, это касается не только предметов гуманитарного цикла. Но все же, именно на уроках литературы, словесности создаются оптимальные условия для эффективной реализации данной предметной и коммуникативной задач.

Учитель, безусловно, может и должен помочь обучающимся справиться с нелегкой задачей, чтобы проявить коммуникативные навыки в составлении (проектировании), редактировании (перепроектировании) развернутого речевого высказывания. Другими словами, быть не только сопровождающим, наставником в решении проблемы, но и примерить на себя роль «играющего тренера», показать пример в составлении и редактировании творческой работы.

Учитель должен предложить ученикам своеобразный творческий конструктор, т.е. показать способы, варианты, возможности решить задачу творчески. Тогда можно будет говорить о формировании интегральной ситуации «самотивации к успеху» всех участников коммуникации в обучении [5, с.23].

Отметим, что процесс коллективного написания сочинения состоит из решения ряда мыслительных задач и представляет собой мыслительную деятельность. Причем сигнал к активации мыслительной деятельности — осознание всеми участниками взаимодействия темы сочинения, которую учащийся затем должен самостоятельно переформулировать в открытый проблемный вопрос. На этом этапе актуализации, осознания темы будущего высказывания происходит мотивация выбора темы сочинения, которая должна начинаться с вопросов:

- Почему для меня важно высказаться по данной тематике?
- Чем задевает меня данная формулировка темы?
- Какое общечеловеческое значение имеет проблема, обозначенная в теме сочинения?
- Почему великие писатели, ученые, деятели культуры и искусства, представители религии на протяжении столетий неоднократно обращались к данной проблеме?
- В чем ценность такой постановки вопроса?
- Какое отношение данная тема имеет к моей жизни, жизни моих близких и родных?
- В каких ситуациях мне приходилось сталкиваться с подобной тематикой или проблематикой?

Этап «позитивной» самотивации позволяет уйти от привычного написания ради оценки, т. е. блокировать мотивацию избегания неудачи на экзамене [6]. Коллективное моделирование ответов на данные вопросы поможет учащимся определить направление работы, составить примерный план, отобрать необходимый материал, обозначить свою позицию по теме сочинения. В это же время происходит ознакомление с сочинением-вариантом, предложенным учителем для рецензирования в соответствии с критериями проверки, с использованием кодификатора умений и навыков.

Следующий этап, который организует педагог, - «вживания» в тему, при котором ученик ставит себя в предложенные обстоятельства: пропускает через себя тему будущего высказывания. Это этап эмоционального включения в создание текста с опорой на память, которая дает информацию о том, с какими ощущениями связана обозначенная

тема. Например, выбрав тему сочинения «Можно ли остаться человеком на войне?», продолжая военную линию, школьник может задаться вопросами:

- А что бы чувствовал я, если бы оказался на войне?
- Что я вижу, слышу, какие запахи, телесные ощущения сопровождают меня?

Если, например, у учащегося нет подобного опыта (например, переживания войны), то рассмотрение в ходе коммуникации ассоциативного ряда война — боль-увечья — голод — холод — лишения — смерть — зло — борьба — хаос, вспоминание зрительных и слуховых образов на основе художественных и документальных фильмов, журналистских репортажей, поможет создать эмоциональный толчок к написанию сочинения, ситуацию «начала успешного творчества». Педагог может предложить моделирование следующих вопросов:

- Что писать?
- О чем размышлять?
- Что нового, интересного я могу сказать по данной теме?
- Какие литературные аргументы, соответствующие теме, можно взять за основу работы?
- Какие аспекты художественного произведения помогут в полной мере выразить замысел?
- Какие художественные образы, созданные автором, соответствуют моему пониманию данной темы?

Формирование текста – важный этап творческого взаимодействия по созданию оригинального текста. При этом стратегии диалогового общения, отработанные в процессе работы над художественным текстом, помогут обеспечить продуктивный характер работы обучающихся над сочинением в целом. В этом случае в контексте написания сочинения разворачивается внутренний диалог пишущего с самим собой, что помогает активизации аналитико-синтетической деятельности, развитие которой позволяет перейти школьнику от конкретно-образного мышления к словесно-логическому.

И в этой связи эффективны следующие приемы:

- выделить в тексте произведения непонятное, загадочное, удивительное;
- продолжить сюжет произведения;
- реконструировать отсутствующую часть текста;

- сформулировать свою гипотезу продолжения и завершения произведения;
- сформулировать вопросы, адресованные герою, повествователю, автору;
- написать письмо (автору, другу, читателю-собеседнику о своем понимании/ непонимании);
- сопоставить, сравнить собственное понимание/ непонимание с чужим;
- предложить собственную версию «расследования» непонятного;
- воспроизвести события с точки зрения одного из персонажей (устно, письменно, графически);
- сочинить диалог автора (повествователя, рассказчика, героя) с читателями;
- определить цели, задачи, аспекты анализа и предложить свои способы решения исследовательских проблем;
- объяснить (устно, письменно, графически) смысл названия произведения;
- выделить жанровые признаки произведения и обосновать их выбор автором;
- определить позицию автора и от его имени убедить сверстников в правоте автора;
- интерпретировать выбранный аспект, фрагмент произведения и объяснить вызванный интерес;
- стилизовать (письменно, устно) речь героя, рассказчика, повествователя и объяснить, почему это необходимо сделать и т.д.

Возможна организация взаимодействия в группе (классе), подгруппах (проектная деятельность). К сфере задач этого рода относятся: распределение ролей в группах-командах по схеме «Критики» - «Литературоведы» - Интерпретаторы» - «Редакторы» - «Рецензенты»; поэтапное, алгоритмизированное выполнение коллективной творческой задачи; согласованность в обсуждении проблемы сочинения и выработка общего, группового подхода к его написанию; соблюдение специально принятых правил (составление алгоритма, плана написания) и процедур совместной аналитической, исследовательской, редакторской деятельности. На данном этапе происходит освоение конкретных коммуникативных и дискуссионных мыслительных умений (определение своей позиции, умение аргументировать свою точку зрения, умение задавать вопросы, понимать основания высказывания оппонента и т.п.).

Результаты, получаемые в ходе подготовки, ориентированы на следующее:

- переработка сведений и информации специально для убедительного изложения в тексте сочинения; представление своей точки зрения как позиции, ее аргументация;
- выбор и взвешивание подходов к решению проблемы;
- использование походов к решению проблемы; использование подхода или точки зрения как результата осознанного выбора точки зрения, аргумента.

Учитель может предложить и такие формы коллективного творческого взаимодействия, как дискуссионный клуб и творческая мастерская. В этом случае творческая работа обучающихся будет направлена не только на овладение различными коммуникативными умениями, но и на развитие рефлексивной и «понимающей» способности, среди которых отметим:

- постановку проблемы в виде такого вопроса, который вызывает
- потребность диалогового обсуждения темы сочинения;
- определение путей решения проблемы творческой работы;
- установление истинности противоречивых, альтернативных высказываний;
- выявление причин актуального для учащегося исследуемого явления;
- установление способов и процедуры самооценки учащимися своих сочинений-результатов и т.д.).

На следующем этапе коммуникации обязательна организация педагогом проверки выдвинутой гипотезы, «обдумывание» обучающимися умозаключений и отбор литературных фактов в направлении темы предстоящего сочинения. Работа с черновиком является основополагающей на данном этапе работы, так как позволяет сконструировать выстроить логику письменной работы (план), а затем и модель будущего высказывания, обозначить ключевые смыслы (точки опоры), что соответствует этапу формирования внутренней речи, имеющей предикативный характер [6].

Формирование развернутого речевого высказывания с соблюдением всех грамматических и речевых норм, корректировка письменной речи – следующий этап работы. Речевое высказывание (сочинение) осуществляется в соответствии с его целью на основе языковой компетенции обучающихся.

Этап компенсаторного редактирования — проверка смысловой целостности речевого высказывания, т. е. соответствия поставленной цели, которая, в

свою очередь определяет взаимообусловленность составляющих частей, рассмотрение логики построения оригинального текста, точность и обоснованность причинно-следственных связей; соответствия нормам и правилам русского языка. Данный этап прочитывания текста про себя позволяет увидеть и услышать погрешности на уровне формы и содержания работы, задаться вопросами:

- *А что еще можно сказать по данной теме? (вопрос-расширитель)*
- *Как я бы оценил подобное высказывание, если оно было бы предназначено для меня? Какой бы балл я сам себе поставил за данную работу?*
- *Насколько она соответствует критериям оценивания?*
- *Насколько я справился с поставленной для себя задачей?*
- *Все ли я сделал, что в моих силах, для решения поставленной задачи?*

Подобные вопросы наряду с корректирующей направленностью предполагают рефлексия по отношению к творческому продукту, формируя не только творческое, но и критическое мышление.

При организации такой помощи, смеем надеяться, сочинение как организованная форма самостоятельной и коллективной творческой деятельности, будет мотивировать школьника к чтению русской литературы, а подготовка к грядущим экзаменам – не только развивать умение связно излагать свои мысли, но и усилит гуманитарную составляющую школьного образования, поможет сформировать у школьников положительные ценностно-смысловые ориентации и общую культуру [2, с.1].

Список использованных источников

- 1.Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (редакция от 13.07.2015) "Об образовании в Российской Федерации" (с изм. и доп., вступ. в силу с 24.07.2015). Электронный ресурс. <http://dogm.mos.ru/legislation/lawacts/866145/>
- 2.Беляева, Н.В. Проблемное поле итогового сочинения: вопросы и ответы// Методология и методики образования. - М., 2016.
- 3.Ключарев, В.А., Шмидс, А., Шестакова, А.Н. Нейроэкономика [Текст]: нейробиология принятия решений // Экспериментальная психология / В.А. Ключарев, А Шмидс, А.Н.Шестакова.- 2011. Т.4. №2. С.14–35.
- 4.Сайт «Стандарт общего образования. Концепция государственного стандарта общего образования»: [Электронный документ]. Режим доступа: <http://standart/attch 17/841/doc>

5. Сочинение? Легко! 10—11 классы: пособие для учащихся общеобразоват. организаций / [С. И. Красовская, М. И. Шутан, Е. А. Певак и др.]. — М.: Просвещение, 2015. — 80 с. — (Учимся с «Просвещением». Экзамен с «Просвещением»).

6.Соболева, О.В. <http://rus.1september.ru/article.php?ID=200702305>

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Чернова О.Н., Григорович Л.А.

НОУ ВО «Московский институт психоанализа»

Россия, г. Москва.

Аннотация. В статье раскрывается актуальность формирования психологической компетентности современного учителя в процессе дополнительного образования.

Ключевые слова: психологическая компетентность; современный учитель; дополнительное образование.

Abstract. In the article the urgency of formation of psychological competence of the modern teacher in the process of additional education.

Keywords: psychological competence; modern teachers; supplementary education.

Современные условия развития образования предъявляют особые требования к личности и деятельности современного учителя. А, значит и к условиям подготовки учителя как в условиях высшего, так и в условиях дополнительного профессионального образования. В связи с этим, четко обрисовывается проблема разработки концепции, содержания, форм и методов этой подготовки, решение которой мы видим в реализации задачи формирования психологической компетентности учителя как основной в подготовке учителя к работе в новых условиях.

В рамках научно-исследовательской работы «Психолого-педагогические условия формирования психологической компетентности учителя» на первом этапе исследования уже проделана следующая работа: теоретически осмыслено понятие психологической компетентности учителя; выявлены психологические особенности психологической компетентности учителя у учителей; получены и психологически интерпретированы значимые различия в основных исследуемых параметрах в зависимости от возраста, стажа; прослежены некоторые тенденции динамики психологической компетентности учителя и факторы, влияющие на ценностно-смысловое отношение учителя к профессиональной деятельности. Практическое значение работы связано с перспективами диагностики, корректирования и содействия развитию психологической компетентности учителя, в соответствии с объективными требованиями современной профессионально-педагогической деятельности, которая, как никогда ранее, настоятельно предъявляет требования к

морально- психологической зрелости учителя вообще, а к учителю, в условиях введения ФГОС в особенности. Результаты исследований нашли отражение в публикациях авторов (1-9). Под психологической компетентностью учителя (ПКУ) мы понимаем интегральное качество субъекта профессионально-педагогической деятельности, обеспечивающее успешность и результативность решения задач психологического сопровождения педагогической и психологической деятельности учителя. Это - во-первых наличие в системе подготовки учителя субъекта профессиональной деятельности – ученика. Ученика, на развитие которого нужно ориентироваться, а, значит знать его и понимать, уметь оценивать индивидуальный уровень его личностного, эмоционального и когнитивного развития (в актуальной зоне и зоне ближайшего развития).

Во-вторых, - это актуализация совершенно новых профессионально- педагогических мотивов, смыслов, целей и задач, где бережное созидательное отношение к внутренней психической целостности ребенка стоит во главе угла. Это – понимание, что ученик, способен на большее, когда его внутренний мир сохранен.

В третьих, - это отчетливое понимание закономерностей и механизмов формирования знаний, умений и навыков, отработанная практика их формирования уже на этапе обучения в вузе.

В четвертых, это нравственное понимающее отношение к самому себе как к субъекту профессиональной деятельности, к профессиональным проблемам как к ресурсу профессионального развития.

На первом этапе эмпирического исследования мы провели диагностику актуального уровня психологической компетентности учителя в ряде московских школ. В результате полученных эмпирических данных были сформулированы следующие выводы:

1. Психологическая компетентность в своем анамнезе имеет явную личностную обусловленность и дифференцированность. Существуют разные типы учителей, у которых она проявляется по-разному, а, значит и пути и средства ее формирования будут разными.

2. Психологическая компетентность представляется разрозненным, стихийно, а не целенаправленно формируемым психическим образованием, не интегрированным в деятельность педагога. Психологические знания не интериоризированы, и не становятся ни частью педагогического опыта, ни частью профессиональной позиции или мировоззрения педагога.

3. Кроме того, оказалось, что такие значимые для учителя качества как креативность, эргичность не встроены ни в один симптомокомплекс, то есть профессиональное развитие педагога происходит хаотично, случайно, а не целенаправленно, а, значит, малоэффективно,

непродуктивно, без формирования значимых профессиональных новообразований в виде мастерства, профессионализма, опыта.

4. Психологические знания остаточны, не системны, не вплетаются в систему профессиональной деятельности учителя и не становятся основой для формирования профессиональной позиции учителя (учителя как психолога).

5. Учителя не видят в психологических знаниях ресурса для достижения своих результатов и совершенствования деятельности и профессионального развития. Однако, с другой стороны, психологическая компетентность, (если она проявилась) обеспечивает учителю удовлетворенность профессиональной деятельностью.

6. Среднестатистический учитель не воспринимает и не оценивает психологические знания как значимые в достижении образовательных целей, не использует техники и технологии психологии в образовательном процессе.

Сформулированные в результате проведенной работы выводы позволяют обозначить направления психолого-педагогической работы по формированию психологической компетентности учителя в условиях дополнительного профессионального образования, разработать тематику и содержание дополнительных профессиональных программ, предназначенных для достижения этой цели.

Мы считаем, что содержание программ по формированию психологической компетентности учителя должно включать целостную картину деятельности учителя как психолога, реализуя триаду - психология- педагогика-методика. Только такой принцип отбора содержания позволит слушателям впоследствии строить свою деятельность осмысленно, четко осознавая и психологически обосновывая процесс обучения.

Психологические знания должны быть встроены не только в процесс обучения, но и в процесс профессионального развития, давая ответы на вопросы профессиональной жизни учителя и содействуя решению профессиональных проблем. Исследовательская компонента психологической компетентности учителя также должна быть включена в содержание программ. А также, ввиду личностной обусловленности психологической компетентности особое значение в формировании психологической компетентности лежит в плоскости психологической помощи как ресурсу формирования профессиональной и личностной зрелости. Несмотря на свою неожиданность, идея реализации психологической (и психотерапевтической помощи) для учителей совсем не нова. Скажем так, зарубежный опыт уже несколько лет использует психотерапевтические практики в реализации помощи учителям. Например, для учителей Сингапура работа с личным психотерапевтом – практически обязательна для всех. Она оплачивается учителям как методическая работа. Процесс формирования психологической компетентности учителя в нашем понимании

выступает как научно обоснованная модульная уровневая профессиональная образовательная программа повышения квалификации. Психологическая компетентность учителя проявляется в трех видах отношений учителя в отношении к деятельности, к ученику (учащимся) и к самому себе, и содержит следующие компетенции: Знать психологические закономерности, условия и факторы психического развития учащегося, а также себя как субъекта профессионального развития. Уметь различать и диагностировать уровень актуального и ближайшего развития учащегося. Уметь проводить диагностику и анализ зон актуального и ближайшего развития учащихся, выстраивать учебный процесс в соответствии с полученными данными.

Владеть навыками психолого-педагогической диагностики специфики и уровня личностного, когнитивного, эмоционального развития. Владеть навыками различать норму и патологию психического развития. Соотносить содержание урока с индивидуальными особенностями учебных групп и отдельных учащихся. Анализировать используемые учебно-методические пособия и средства с точки зрения эффективности и психологических закономерностей формирования знаний умений и навыков, универсальных учебных действий.

Отбирать, дополнять встраивать в учебный процесс дополнительные материалы, содействующие решению образовательных задач. Планировать и разрабатывать планы и конспекты уроков в соответствии с психологическими закономерностями формирования знаний у знаний умений и навыков, универсальных учебных действий, индивидуальных особенностей учащихся.

Контролировать результаты учебного процесса с точки зрения психологии. Владеть навыками использования психолого-педагогической диагностики. Проводить анализ и оценку полученных результатов психолого-педагогической диагностики. Использовать психологические средства и технологии в учебном процессе. Владеть интерактивными (групповыми) методами обучения и воспитания.

Рассмотрим данные позиции более конкретно. На уровне осуществления профессиональной деятельности психологическая компетентность особым образом проявляется на разных уровнях. Например, на уровне целеобразования. Психологически компетентный учитель формулирует цель урока как психологическую, например, формирование представлений о частях речи, формирование понятия числовой последовательности, формирование навыка решения квадратных уравнений.

В планировании учебного процесса психологическая компетентность это - способность строить его (учебный процесс) с учетом психологических закономерностей формирования знаний, умений и навыков, на основе универсальных учебных действий, а

также индивидуальных особенностей учащегося, осознавая и осмысливая этот процесс с точки зрения психологии (общей, возрастной, педагогической, специальной).

На уровне реализации образовательной деятельности психологическая компетентность проявляется в осознанном выборе и свободном владении психологическими технологиями, обеспечивающими решение образовательных задач: мнемическими приемами, психологически обоснованными техниками формирования понятий, представлений, умений и навыков, универсальных учебных действий. На уровне контроля – соотнесение результатов урока с поставленными психологическими задачами. Умение проводить психолого-педагогическую диагностику сформированности представлений, понятий, умений и навыков и всей системы знаний.

Организуя образовательный процесс, психологически компетентный учитель основывается на возрастных и индивидуальных особенностях учащихся, с учетом психологических закономерностях формирования знаний, умений и навыков, универсальных учебных действий. В нашей системе подготовки учителя мы называем эти факты данностями. Например, объем оперативной памяти среднестатистического ученика средней школы 7 (+-2). А по данным исследования школьной психологической службы он составляет 3.

Как сделать так, чтобы за урок иностранного языка дети усвоили и запомнили 12 иностранных слов и их перевод?

Или, еще данность. С точки зрения психологических закономерностей, формируемые у ученика представления, характеризуются фрагментарностью (то есть представляют собой множество различных элементов) и неустойчивостью, то есть со временем фрагменты представлений вымываются и представления становятся более скудными и искаженными. Это – данность. Проблема учителя лежит в плоскости использования специальных техник решения данной профессиональной проблемы. И он точно должен знать и содержательные, и динамические характеристики представлений как психологических явлений, и владеть технологиями, обеспечивающими формирование прочных, устойчивых представлений. Таким образом, через овладение психологическими стратегиями решения профессиональных задач формируется особая профессиональная позиция психологически компетентного учителя. Эта позиция складывается из принятия психологических особенностей ребенка как данностей, к которым необходимо технологически оформить учебный процесс. Для достижения цели формирования психологической компетентности учителя мы разработали многоуровневую, модульную программу дополнительную профессиональную программу, которая построена в соответствии с профессиональным стандартом «Педагог» и на основе ФГОС.

Модуль 1 «Психологическое сопровождение образовательной деятельности в условиях введения ФГОС».

Модуль 2 «Психологическое обеспечение работы классного руководителя в условиях введения ФГОС».

Модуль 3 «Специальная психология для учителя»

Модуль 4 «Психологическое сопровождение работы с родителями».

Модуль 5 «Интерактивные методы обучения и воспитания». Модуль 6 «Психолого-педагогическая диагностика в учебном процессе».

Модуль 7 «Балинтовская группа».

Модуль 8 «Психотерапия эмоционального выгорания и профессиональной деформации учителя».

Трудоемкость каждого модуля 72 часа. Программы обеспечены учебно-методическими материалами и профессорско-преподавательским составом, готовым к реализации программ. Продолжение данного исследования мы видим в проведении обучающих программ в образовательных центрах Москвы и Московской области.

Список использованных источников

1. Григорович Л.А., Чернова О.Н., Гришечкина М.В., Билибина О.А. Психолого-педагогические условия формирования психологической компетентности учителя. Результаты эмпирического исследования [Текст] /Л.А. Григорович, О.Н. Чернова, М.В. Гришечкина, О.А. Билибина // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 12-4. – с. 508-511; URL: <http://expeducation.ru/ru/article/view?id=9191>

2. Григорович Л.А., Профессиональная компетентность современного педагога. [Текст] /Л.А. Григорович, М.В. Гришечкина. // Научно – практический журнал «Новое в психолого – педагогических исследованиях». - М., 2015. С.176.

3. Григорович Л.А., Гречишкина М.В. Психологическая компетентность педагога как составляющая его профессионально-педагогической деятельности. [Текст] / Л.А. Григорович, М.В. Гришечкина. // Новое в психолого-педагогических исследованиях - 2016, №1. С. 103-109

6. Чернова О.Н., Вопросы формирования психологической компетентности учителя. [Текст] / О.Н. Чернова //Электронный научный журнал «Apriori.Серия: Гуманитарные науки- 2015. №5 с.14 (Электронный ресурс). <http://apriori-journal.ru/seria1/5-2015/Chernova.pdf>.

7. Чернова О.Н., Проблемы формирования психологической компетентности учителя. [Текст] / О.Н. Чернова // «Наука и бизнес: пути развития». 2015. №5 с.25

8. Чернова О.Н. Педагогическая деятельность в контексте международной системы оценки качества образования . [Текст] / О.Н. Чернова // Человек и культура. 2015. № 2. С. 1-20.

9. Чернова О.Н. Система школьного образования и оценка качества образования в Финляндии. [Текст] / О.Н. Чернова //Управление в социальных и экономических системах. Материалы международной научно-практической конференции. Под редакцией Ю.С. Руденко, Р.М. Кубовой, М.А. Зайцева. 2015.Издательство: Московский университет им. С.Ю. Витте (Москва).

СЕКЦИЯ №2 «РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНОЙ МЕДИАЦИИ КАК АЛЬТЕРНАТИВНОГО СПОСОБА РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ»

УДК 371.8.061, 159.99

«КТО УДАРИТ ТЕБЯ В ПРАВУЮ ЩЕКУ ТВОЮ,
ОБРАТИ К НЕМУ И ДРУГУЮ»

*Кочуганова Л.А.,
педагог-психолог,
МБОУ СОШ №3,*

Россия, г.о. Путино

E-mail: Ko4uganova@rambler.ru

Аннотация. Одной из первостепенных и актуальных задач российского образования является развитие школьной службы медиации, призванной обучать участников образовательного процесса разрешать конфликты цивилизованными способами, альтернативными авторитарным способам разрешения конфликтов, которые широко применяются в современных образовательных организациях.

Ключевые слова: организация; образование; школа; конфликты; разрешение; служба; медиация.

Abstract. One of the primary and urgent tasks of Russian education is the development of school mediation services, designed to teach participants of educational process to resolve conflicts in a civilized manner, alternative to the authoritarian methods of conflict resolution, which are widely used in modern educational organizations.

Keywords: Organization; education; school; conflict; resolution; employment; mediation.

Важнейшим ресурсом развития российского общества является система образования. Образование в Российской Федерации — единый целенаправленный процесс обучения и воспитания, осуществляемый в образовательной организации. Как социальный институт, образовательная организация объединяет общей целью большое количество разновозрастных и разностатусных людей. Администрация образовательной организации, педагоги, вспомогательный персонал, обучающиеся и их родители являются полноправными участниками образовательного процесса и естественно межличностного взаимодействия в его рамках. Многогранное межличностное взаимодействие участников образовательного процесса включает в себя и наличие конфликтов, так как там, где есть мнения, отличающиеся друг от друга, где встречаются люди, имеющие различные представления о целях и способах их достижения, о планах и принципах жизнедеятельности,

где не подавляется проявление человеческой индивидуальности и творчества конфликты неизбежны. Конфликты были всегда и сегодня никому не надо доказывать о их наличии в образовательной организации. Безусловно, позитивный эффект разрешения конфликта может способствовать улучшению межличностного общения в целом, но и сами конфликты при правильном к ним отношении, могут научить оптимальному взаимодействию с миром, лучше узнать себя и людей, выявить разнообразие точек зрения, приобрести навык выхода из сложных конфликтных жизненных ситуаций. Цивилизованное разрешение межличностных конфликтов выводит взаимоотношения на более качественный уровень, расширяет возможности группы в целом, объединяет её. Учитывая то, что воспитание детей происходит в пространстве личностных взаимоотношений, то образовательная организация призвана не только обучать, но и правильно воспитывать, то есть всячески способствовать усвоению обучающимися цивилизованных средств, формирующих нравственные качества личности. Кто должен заниматься воспитанием и вообще возможно ли отделить обучение от воспитания? Воспитание - это не столько тематические мероприятия, которые направлены на формирование каких-то конкретных качеств и часто носящих формальный характер, сколько постоянный процесс, в котором образ учителя играет первостепенную роль. Ученика воспитывает все: внешний вид педагога, уровень его эрудиции и социального интеллекта, морально-нравственные качества, а также умение договариваться и разрешать конфликты, но вот вопрос всегда ли взрослый (учитель, родитель, значимый взрослый, любимый герой...) способен собственным примером продемонстрировать подросткам различные способы и приемы разрешения конфликтов. На что нацелена образовательная организация в современных социально-экономических условиях? На избегание конфликтов, на подавление конфликтов, на их изучение, на изучение ситуаций, конфликты провоцирующих, на поиск цивилизованных способов их разрешения или еще на что-то?

Администрация образовательной организации должна ориентировать всех участников образовательного процесса на коммуникацию, на развитие таких взаимоотношений, которые способствовали бы развитию социального интеллекта. В данном случае по определению В.Н. Кунициной «социальный интеллект – это индивидуальные задатки, способности, свойства, облегчающие выработку в личном опыте умений и навыков социальных действий и контактов. Социальный интеллект помогает человеку прогнозировать развитие межличностных событий, обостряет интуицию, предусмотрительность и обеспечивает психологическую выносливость. Отличительной характеристикой и признаком личности с высоким уровнем социального интеллекта является достаточная социальная компетентность» [1]. К сожалению, принятые во многих ныне существующих образовательных организациях правила школьной жизни и способы

реагирования на конфликты не способствуют развитию социального интеллекта. Чаще всего взрослые участники образовательного процесса для разрешения конфликтов используют такие способы, как морализаторство, угроза наказанием, клеймение и формальное разрешение [2].

Морализаторство – его так много, что подростки чаще всего не реагируют, а вынужденно терпят нотации взрослых, осуждающих не только поступок, но и самого подростка. В отличие от ориентационно-нравственной беседы, в которой полноправно участвуют двое или несколько собеседников, морализаторство – это монолог взрослого, который разрушает коммуникацию, вызывает в обучающемся отторжение даже тех норм, которые в иной ситуации он бы признал справедливыми.

Угроза наказанием, клеймение – некоторые ученики, которые часто являются провокаторами или участниками конфликтов клеймятся взрослыми участниками образовательного процесса – учителями, а иногда и родителями как девиантные, маргинальные личности. Испытывая страх перед конфликтами из-за неумения использовать их как ресурс для воспитания, учитель пытается настроить «хулигана» на учебный процесс посредством строгого разговора с ним, отправляет его к администрации или психологам на «перевоспитание», использует давление одноклассников, навешивает ярлык. Бывает, что родители одноклассников пишут заявления директору с просьбой освободиться от таких обучающихся так как , они мешают осваивать образовательные программы их детям. В итоге, не получив желаемого результата образовательная организация в отношении таких учеников использует более серьезные угрозы: отчисление из школы, постановка на школьный учет, на учет в КДН и ЗП, ОДН, перевод на домашнее или семейное обучение, в другую школу.

Формальное разрешение конфликтов чаще применяется, когда конфликт произошел между учащимися начальной школы. В этой ситуации педагог, как правило, пытается донести до участников конфликта, что в конфликте виноваты оба и поэтому нужно помириться. Часто такой метод срабатывает в начальной школе, но не работает в средней и старшей школе, так как ситуации, вызывающие конфликты между подростками становятся все более дифференцированными.

Рассмотрев наиболее часто используемые, взрослыми участниками образовательного процесса способы разрешения конфликтов между учащимися мы видим, что авторитарные установки избавляют детей от самоорганизации и делают ненужным развитие нравственных качеств личности. Кроме того, авторитарные способы способствуют: формированию скрытого – открытого противостояния, заниженной самооценки, вытеснению агрессии, недоверию, примитивизации отношений... Обучающиеся перенимают этот опыт и несут

его в среду своих сверстников, не зная других, более цивилизованных способов разрешения конфликтов. Причем эти же методы для разрешения конфликтов используют и родители в отношении своих детей и другие взрослые участники образовательного процесса: учитель-учитель, администрация-учитель, родитель-учитель, родитель-родитель. Такие авторитарные способы разрешения конфликтов ничему хорошему обучающихся не учат и не являются цивилизованными. Переняв такой опыт, для многих школьников применение силы является основополагающим фактором во взаимоотношениях, они считают насильственное разрешение конфликтов одним из самых эффективных способов и несут свои разрушительные навыки в социум.

Для того чтобы подростки осваивали действительно цивилизованные формы общения и деятельности, взрослые должны быть для них примером. Кроме того через не авторитарные способы разрешения конфликтов взрослые обязаны управлять процессами, происходящими в детских и подростковых сообществах.

Для того чтобы понять какие именно цивилизованные способы разрешения конфликтов между участниками образовательного процесса приемлемы в современных кризисных социально-экономических условиях и являются максимально экономически целесообразными вспомним библейскую историю.

Для ветхозаветных людей было нормой исполнять закон мести: око за око и зуб за зуб. «Так закон сдерживал мстительность обиженного, устрашая и обидчика. «Законодатель предписал, — замечает святитель Златоуст, — око за око, — не для того, чтобы мы друг у друга вырывали глаза, но дабы обидящий боялся подвергнуться тому же, чему подвергает он обижаемого». Евреи не понимали духа этого Закона и часто случалось, что наказанный обидчик раздражался и обижал еще больше, а обиженный снова старался ему отомстить, и зло таким образом возрастало» [3]. Зло множилось и не имело конца. Так и сейчас, современное общество пронизано насилием, жестокостью, преступностью, подростковой преступностью в том числе. Средства массовой информации не скупятся на трансляцию передач пропагандирующих зло. Дети и подростки напитываются негативной энергией, принимают все увиденное и услышанное как образец для подражания. Наступило время, когда зла очень много, дети и подростки ведут себя агрессивно, нагло, и не только со сверстниками, но и с взрослыми - родителями, учителями.

Возвращаясь к истории, чтобы остановить процесс приумножения зла, людям было сказано «НО КТО УДАРИТ ТЕБЯ В ПРАВУЮ ЩЕКУ ТВОЮ, ОБРАТИ К НЕМУ И ДРУГУЮ. Побеждай врага великодушием и незлобием. «Если так будешь поступать, то не будешь и чувствовать обиды, а обидчик твой, хотя бы он был лютее всякого зверя, устыдится и не нанесет тебе другого удара; даже и за первый будет крайне обвинять себя, ибо ничто так

не удерживает обижающих, как кроткое терпение обижаемых: они из неприятелей и врагов делаются их самыми близкими друзьями» [3]. Это не значит, что вовсе не нужно разбираться в конфликтах и наказывать всякое зло, это значит, что делать это нужно цивилизованными способами. «Когда дерзкий слуга первосвященника ударил Его в ланиту, не промолчал, не подставил ему другую ланиту, а кротко сказал: «Иисус ответил: «Если Я сказал что-то не так, то скажи всем, что не так, а если Я сказал правильно, то за что же ты ударил Меня?» [4]. Этот пример нам демонстрирует диалог (коммуникацию) между конфликтующими сторонами, цивилизованное прояснение конфликтной ситуации.

Одним из цивилизованных способов разрешения конфликтов мы можем наблюдать в международной деятельности президента Российской Федерации В.В. Путина. Он подставляет правую щеку, не отвечая на явные агрессивные нападки со стороны западных партнеров, то есть не отвечает тем же способом и тем самым не провоцирует конфликт и останавливает зло. Мы видим яркий пример цивилизованного способа недопущения, остановки, разрешения конфликтов - **цивилизованная коммуникация**. Коммуникация В.В. Путина - мастер-класс по освоению цивилизованной коммуникации, включающей в себя умение слушать и слышать, правильно, доступно, четко, ясно, аргументировано излагать свои мысли и не навязывать их никому, держать паузу, отстаивать свою точку зрения, добиваться своего, сохраняя авторитет, лидерские позиции, личностные качества. Ориентируя школьников на достойную подражания коммуникацию, мы со временем увидим, как подростковый социум начнет «примеривание» этого опыта на себя, который сыграет свою роль при формировании индивидуального отношения к миру и людям. Развитые коммуникативные качества позволят всем участникам образовательного процесса сохранять нормальные взаимоотношения в постоянно меняющихся условиях и тем самым не создавать конфликтных ситуаций, а если уж так случится, что конфликт неизбежен эти качества позволят разрешить его цивилизованным путем.

Если обида касается только тебя, когда от нее нет никому другому вреда, а в твоём сердце начинает кипеть чувство мести, тогда нужно попытаться побороть в себе чувство обиды и желание отомстить, чтобы не позволить злу приумножиться. Еще один цивилизованный способ разрешения конфликтов - **мы призваны терпеть обиды, причиняемые каждому из нас отдельно**. Терпение - это качество успешных людей, обида разрушает человека изнутри. Есть такой метод в психологии «Поступи нестандартно». Например, тебя обидели, не отвечай тем же, не держи в себе эту обиду, пересишь себя, угости обидчика конфеткой, сделай для этого человека что-то приятное, и такой поступок приведет в замешательство обидчика, заставит задуматься над своим поступком, испытать чувство

раскаяния за свое действие, попросить прощения и возможно даже поспособствует приобретению друга.

Когда дело идет о спасении человека, о защите слабого, друга... тогда необходимо противостоять злу. «Нет больше той любви, как если кто положит душу свою за друзей своих» [4]. В обществе же мы призваны **защищать друг друга и быть готовыми даже умереть за ближнего**. Очень модным стало в последнее время в подростковой среде снимать на мобильный телефон издевательства над кем-то из сверстников или слабых. Хорошо бы было научить подростков именно этому цивилизованному способу разрешения конфликтов и тогда возможно нашлись бы подростки, которые вступились бы за обижаемых, остановив зло.

В основе образования включающего в равной степени в себя обучение и воспитание, должна быть безусловная жертвенная любовь между участниками образовательного процесса, включающая в себя умение цивилизованно общаться, желание понять, потерпеть, стремление защитить, готовность оказать помощь... Любовью гасить зло в самом начале. Взрослым участникам образовательного процесса желательно переосмыслить русские сказки, на их примере учиться самим и учить детей и подростков побеждать зло добром.

Конфликты в образовательных организациях довольно частое явление и идея необходимости работы с конфликтами медленно, но проникает в общество, издано много специальной литературы по конфликтологии, но управление конфликтами, как осознанное действие в большинстве образовательных организаций не происходит.

Учить, воспитывать, направлять всех участников образовательного процесса на разрешение конфликтов цивилизованными не авторитарными способами могли бы школьные службы медиации. Главную роль в этих службах должна принадлежать руководителю образовательной организации, который должен пройти курсы повышения квалификации по конфликтологии. Руководитель, особенно, если он использует принцип единоначалия, выполняя свои должностные обязанности, должен уметь управлять конфликтами, применять на практике цивилизованные способы разрешения конфликтов. В состав школьной службы медиации должны входить: педагог-психолог, заместитель директора по воспитательной работе, классные руководители, родители из членов родительского комитета и обязательно представители от каждого класса, желательно те, кто обладает хорошо развитым социальным интеллектом. Основная цель создания такой службы в образовательной организации - примирение конфликтующих сторон, применяя не авторитарные способы разрешения конфликтов. Причем, в школьную службу медиации могут обращаться не только обучающиеся, но и учителя, родители – любой желающий из участников образовательного процесса.

Какими средствами будет осуществляться примирение сторон?

Основой деятельности школьной службы медиации является организация примирительной встречи конфликтующих сторон, в ходе которой обсуждаются способы цивилизованного выхода из конфликта. Взрослый должен выступать не в роли управленца наделенного правом наказывать, заниматься морализаторством, а в роли наставника наделенного правом делиться своим жизненным опытом, придерживаясь при этом общей идеологии – воспитание патриота нашей Родины с высоким уровнем развития социального интеллекта, имеющего правильные социальные ориентиры. Любовь, дружба, взаимопонимание, взаимопомощь, выработка позитивного отношения к людям и событиям, а также постановка и реализация целей составляют основу человеческого существования, именно на это должна быть ориентировано современное российское образование. В конфликтной ситуации ученик должен выступать в роли полноправного участника межличностного взаимодействия. Защита взрослого, равно как и защита ребенка в ситуации конфликта должна быть однозначно направлена на примирение сторон при этом необходимо обучать и тех и других бесконфликтной коммуникации и оптимально цивилизованному поведению в различных конфликтных ситуациях. Школьная служба медиации является каналом трансляции цивилизованных норм взаимоотношений между детьми через самих детей, между учителями через учителей, между родителями через родителей и через другие комбинации взаимодействия. Участники образовательного процесса - медиаторы являются проводниками таких норм, реализуя их в ходе разрешения конфликтных ситуаций. Медиатор сам должен применять цивилизованные способы разрешения конфликтов и организовать особую рефлексивную деятельность, направленную на изменение взглядов участников конфликта. Участники должны обсуждать сам процесс поиска выхода из конфликта и его результат, тем самым они приобретают новые навыки в социальном взаимодействии и осваивают способы их закрепления. В результате такой деятельности и происходит собственно процесс образования. Следовательно, воспитательно-обучающая деятельность осуществляется на материале конфликтов с помощью школьной службы медиации. Задача медиаторов заключается в том чтобы не авторитарно повлиять на конфликтующие стороны, применяя цивилизованные способы разрешения конфликтов, таким образом, чтобы отношения между ними изменились: от ненависти, злобы и агрессии стороны нужно подвести, склонить к взаимопониманию. Результат примирительной встречи – компенсация причиненного материального вреда и принесение извинения, получение прощения, понимание ситуации, которая привела к конфликту, принятие и освоение цивилизованных способов разрешения конфликтов такого рода. Восстановительные действия, принятые по отношению друг к другу довольно просты, но на их основе держится общество.

Задача службы школьной медиации - обучение участников образовательного процесса не избегать конфликты, а управлять конфликтами, демонстрировать умение не авторитарного разрешения конфликтов с целью распространения этого опыта между всеми участниками образовательного процесса и трансляция его через них в социум.

В завершении хотелось бы обратиться к Вам: «Не ждите когда кто-то, где-то, когда-то создаст службу школьной медиации, управляйте конфликтами, начните внедрять цивилизованные способы их разрешения уже сейчас и возможно, Ваши действия кого-то научат цивилизованным способам выхода из конфликтов, кого-то направят на путь истинный, кому-то изменят судьбу, а кому-то спасут жизнь».

Список использованных источников

1. «БИОФАЙЛ» научно-информационный журнал - (<http://biofile.ru/psy/11502.html>).
2. Максудов, Р. Школьные службы примирения /Р.Максудов// МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2009.-88 с.
3. [Азбука веры Православная библиотека Библия – комментарии и толкования](http://azbyka.ru/otechnik/Biblia/svjatoe-evangelie-ot-matfeja-s-tolkovaniem-svjatykh-ottsov-troitskie-listki/) » Святое Евангелие от Матфея с толкованием Святых Отцов (Троицкие листки) – (<http://azbyka.ru/otechnik/Biblia/svjatoe-evangelie-ot-matfeja-s-tolkovaniem-svjatykh-ottsov-troitskie-listki/>).
4. Библия – (<http://allbible.info/bible/sinodal/joh/>).

РАЗВИТИЕ МЕДИАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
РАБОТНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАФЕДРЫ
ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ АСОУ

Нечаев М.П.,

д. пед. наук, доцент,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

кафедра воспитательных систем, зав. кафедрой,

Россия, г. Москва,

e-mail: nechaev_mp@asou-mo.ru.

Аннотация. В статье описываются содержание дополнительных профессиональных программ, направленных на развитие медиативной компетенции педагогических работников. Раскрывается образовательная деятельность кафедры воспитательных систем.

Ключевые слова: медиативная компетентность; дополнительная профессиональная программа; кафедра воспитательных систем.

Abstract. The article describes the content of additional professional programs aimed at the development of mediation competence of teachers. Reveals the educational activities of the department educational systems.

Keywords: mediation competence; additional professional program; department of educational systems.

Общение в процессе взаимодействия участников образовательных отношений играет исключительно важную роль, как в возникновении, так и в предупреждении конфликтов. Именно в сфере коммуникации зарождается и начинается большинство конфликтов. Общение является основным инструментом предупреждения и завершения конфликтных ситуаций. Еще Аристотель и его ученики более 2 тысяч лет назад отмечали, что бестактный человек является главным источником конфликтов [1].

Чтобы заниматься предупреждением конфликтов, администрации образовательной организации и всему педагогическому коллективу необходимо обладать высоким уровнем медиативной компетентности, иметь четкое представление о том, как конфликты в образовательной среде возникают, развиваются и завершаются, каковы их особенности и причины.

В этой связи рассмотрим содержание курсовой подготовки слушателей, направленной на развитие медиативной компетентности педагогов Московской области и

организуемой кафедрой воспитательных систем ГБОУ ВО МО «Академия социального управления» в 2016 году.

Дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Медиация. Базовый курс» (36 часов) (автор Петренко А.И., кандидат психологических наук, доцент).

Категория слушателей – руководители, заместители руководителей ОО.

Цель реализации программы – развитие профессиональной компетентности в области применения медиативного подхода в диагностике и разрешении конфликтных ситуаций.

Курс направлен на овладение слушателями новыми социально-психологическими и социально-педагогическими технологиями, обеспечивающими эффективность реализации целей и задач медиативного подхода в деятельности служб школьной медиации.

Раздел 1. «Понятие медиации». Раскрываются основные категории понятия медиация положения, дается анализ истории возникновения медиации и основные этапы ее развития, дается характеристика видов медиации.

Раздел 2. «Коммуникативная компетентность медиатора». Раскрывает социально-психологические и социально-педагогические аспекты деятельности медиатора. Дается характеристика техник эффективной коммуникации, применение которых целесообразно при реализации медиативного подхода в образовательных учреждениях. Раскрываются особенности переговорного процесса в ходе решения задач медиации.

Раздел 3. «Типология конфликтов, в разрешении которых принимает участие медиатор». Направлен на изучение общей характеристики типологии конфликтов, к разрешению которых возможно применение медиативного подхода.

Рассматриваются методы диагностики конфликтов в процессе медиации. Раскрываются приемы разрешения конфликтных ситуаций при реализации задач медиации.

Раздел 4. «Служба школьной медиации – структура, функции, задачи».

Посвящен анализу структуры, функций и задач службой школьной медиации.

Программой предусмотрены такие формы обучения как лекции, семинары, практические занятия, самостоятельная работа. Кроме того, при проведении аудиторных занятий используются такие формы и методы обучения как дискуссии, интерактивные эксперименты, ролевые игры, тренинг, тематические доклады и др.

Дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Нормативно-правовое обеспечение деятельности служб школьной медиации» (36 часов) (автор Куницына С.М., кандидат педагогических наук, доцент).

Категория слушателей – педагогические работники, выполняющие функции классного руководителя и реализующие основные общеобразовательные программы основного общего образования.

Цель реализации программы – повышение уровня профессиональной компетентности педагогических работников по вопросам правозащитной деятельности, в области правового воспитания.

Курс знакомит слушателей с нормативно-правовым законодательством в сфере обеспечения прав субъектов образовательных отношений, рассматривает структуру и функции служб медиации (региональный и федеральный уровни), организацию службы медиации в общеобразовательной организации.

Раздел 1. «Нормативно-правовое обеспечение деятельности служб школьной медиации». Раскрывается содержание основных нормативно правовых документов в области прав участников образовательных отношений, представлена их иерархия. Лекционный материал дополняется практическими занятиями, на которых слушатели готовят презентационные материалы.

Раздел 2. «Теоретические основы деятельности служб школьной медиации». Слушатели знакомятся с такими понятиями, как «восстановительное правосудие», «восстановительный подход», «медиация», «медиативный подход», «сертификация», «медиативно-восстановительные способы и механизмы разрешения конфликтов», рассматривают структуру и функции служб медиации (региональный и федеральный уровень), организацию служб медиации в общеобразовательной организации.

Дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Реализация педагогического потенциала семьи в работе службы школьной медиации» (36 часов) (автор Торохтий В.С., доктор педагогических наук, профессор).

Категория слушателей – руководители, заместители руководителей образовательных организаций.

Цель реализации программы – развитие профессиональной культуры педагогических работников в области использования педагогического потенциала семьи в работе службы школьной медиации.

Курс направлен на овладение слушателями новейшими технологиями реализации педагогического потенциала семьи в работе службы школьной медиации,

обеспечивающими эффективность реализации целей и задач урочной и внеурочной деятельности обучающихся.

Раздел 1. «Работа службы школьной медиации с семьёй обучающегося в современной образовательной организации». Раскрывается нормативная база работы службы школьной медиации с семьей обучающегося, изучается семья

как объект деятельности службы школьной медиации, а также ресурсы и возможности службы школьной медиации в работе с семьей.

Раздел 2. «Педагогический потенциал семьи обучающегося и его характеристика». Раскрываются различные подходы к изучению семьи как первичного института социализации обучающихся; рассматривается содержание педагогического потенциала семьи, излагается содержание и порядок проведения диагностики педагогического потенциала семьи. Слушатели выполняют в рамках профессиональной пробы: анализ проблем социализации обучающихся и их семей, осуществляют разработку показателей педагогического потенциала семьи.

Раздел 3. «Формы и методы реализации педагогического потенциала семьи обучающегося службой школьной медиации». Рассматриваются основные формы и методы реализации педагогического потенциала семьи, слушатели осваивают процедуру оценки эффективности реализации педагогического потенциала семьи службой школьной медиации и рассматривают перспективы развития службы школьной медиации по работе с семьями обучающихся.

Программой предусмотрены такие формы обучения как лекции, практические занятия, самостоятельная работа. Кроме того при проведении аудиторных занятий используются дискуссии, интерактивные эксперименты, ролевые и симуляционные игры, проблематизирующие задания, тематические доклады, сравнительный анализ различных социально-педагогических теорий и др.

Дополнительная профессиональная программа профессиональной переподготовки «Менеджмент в образовании. Управление взаимодействием участников образовательных отношений» (366 часов) (авторы: Нечаев М.П., доктор педагогических наук, заведующий кафедрой; Торохтий В.С., доктор педагогических наук, профессор; Петренко А.И., кандидат психологических наук, доцент; Романова Г.А., кандидат педагогических наук, доцент; Коваленко Е.М., кандидат психологических наук, доцент; Куницына С.М., кандидат педагогических наук, доцент; Яшкина И.С., старший преподаватель).

Категория слушателей – заместители руководителей общеобразовательных организаций по воспитательной работе, кадровый резерв.

Цель реализации программы – сформировать у слушателей профессиональные компетенции, обеспечивающие выполнение нового вида профессиональной деятельности в области управления взаимодействием участников образовательных отношений.

Программой профессиональной переподготовки предусмотрены следующие дисциплины:

- базовая часть («Философия образования», «Основы безопасности жизнедеятельности субъектов образования»);
- профильная часть («Управление воспитательным процессом в общеобразовательной организации», «Управленческие основы деятельности общеобразовательной организации по защите прав участников образовательных отношений», «Управленческая коммуникация в деятельности заместителя руководителя общеобразовательной организации», «Социально-педагогический подход к управленческой деятельности заместителя руководителя общеобразовательной организации», «Управление качеством социально-педагогического сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями»);
- дисциплины по выбору («Управление процессом духовно-нравственного воспитания в общеобразовательной организации», «Интерактивные технологии в управлении качеством взаимодействия участников образовательных отношений»).

Программа профессиональной переподготовки разработана на основе:

- ФГОС высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» и по направлению подготовки 38.04.02 «Менеджмент»;
- Профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании), (воспитатель, учитель)»;
- Профессионального стандарта «Руководитель образовательной организации».

Таким образом, образовательная деятельность кафедры воспитательных систем позволяет обеспечить опережающее обучение слушателей посредством разработки и реализации программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки, учитывающих повышение профессиональной компетентности и готовности специалистов к управлению развитием служб школьной медиации, созданию образовательной среды школы, способствующей эффективному взаимодействию всех участников образовательных отношений.

Министерство образования Московской области, муниципальные органы управления образования с государственными и муниципальными учреждениями дополнительного профессионального образования педагогических кадров проводят огромную работу по повышению квалификации заместителей директоров школ по воспитательной работе, педагогических работников и педагогов, выполняющих функции классного руководителя, с целью повышения качества воспитания в образовательных организациях. Ведь с точки зрения системного подхода «качество воспитания как интегративный системный объект есть качество не только конечных результатов, но и качество всех процессов, обеспечивающих, влияющих на конечный результат» [2, с. 20].

Список использованных источников

1. Нечаев, М.П. Профилактика школьных конфликтов [Текст] / М.П.Нечаев// Справочник классного руководителя. – 2013. – № 12. – С. 39-44.
2. Нечаев, М.П. Системно-квалиметрическая характеристика понятия «качество воспитания» и особенности его оценивания [Текст] / М.П. Нечаев //Воспитание школьников. – 2012. – № 2. – С. 19-27.

ВНУТРИЛИЧНОСТНЫЕ КОНФЛИКТЫ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ
ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Ножичкина Л.В.,

научный сотрудник

научно-методического центра педагогической рискологии

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

Россия, г. Москва

e-mail: art_therapy@list.ru

Аннотация. Автор статьи предпринимает попытку анализа существующих рисков формирования культуры современной школы, связанных с внутриличностными конфликтами педагогов.

Ключевые слова: культура современной школы; внутриличностный конфликт; педагогические риски.

Abstract. The author of the article attempts to analyze the existing risks of the culture of modern schools associated with intrapersonal conflicts teachers.

Keywords: the culture of the modern school; intrapersonal conflict; pedagogical risks.

В условиях социокультурных преобразований в России все острее встает вопрос о формировании новой культуры современной российской школы. Задача не из легких. Более четверти века российский социум находится под влиянием разнообразных социокультурных потрясений. Современные школы создают поликультурные образовательные пространства, апробируют и внедряют модели адаптации мигрантов и многое-многое другое. Однако, на наш взгляд, современная российская школа, к сожалению, утратила собственную культуру. Так же как были постепенно утрачены прежние представления об идеале образованности – от человека духовного и богобоязненного до человека - слуги Отечества и государя, от идеала профессионального знания до идеала всесторонне развитой личности. В 90-е годы прошлого столетия сформировался новый идеал - свободная в своем самоопределении и развитии личность, «освобождённая» от ценностей, национальных традиций, обязательств перед обществом. [3]

Сегодняшнее поколение школьников – это дети, родившиеся в семьях, в большинстве своем, культивирующими ценности именно этого идеала образованности.

Мы согласны с Н. А. Лурья, которая считает, что в современных условиях нестабильности российского общества на образовании лежит особая роль гаранта будущего, решающего фактора сохранения культуры, упрочения мира и развития всех сфер жизни.

Автор подчеркивает, что при всем многообразии дифференцированности форм, методов и содержания современному образованию не хватает стержневой основы, мировоззренческого ориентира, того, что дает культура любого общества. [5]

Поиск стержневой основы, мировоззренческого ориентира сегодня являются темой многочисленных научных дискуссий, актуальность данной проблемы отмечена и руководством страны. Однако, необходимо отметить, что существуют многочисленные противоречия, которые необходимо преодолеть на пути к формированию обновленной культуры современной школы, а затем и общества в целом. Однако, существуют противоречия, осложняющие процесс преобразования современной школы (см. рис. 1).



Рис. 1. Противоречия, осложняющие процесс культурного преобразования современной школы

Формирование культурного пространства школы - это прежде всего процесс межличностного взаимодействия, который в современных условиях осложняется объективными рисками. (см. рис.2)



Рис. 2. Риски культуры взаимодействия в образовательном пространстве

Как мы видим, все риски напрямую связаны с личностью учителя.

Нельзя не согласиться с мнением Яновой М.Г. и Игнатовой В.В. о том, что учитель всегда был, есть и останется тем человеком, который способен «зародить» в душе ребенка, молодого человека «искру» культурного совершенствования, саморазвития, самореализации. [6, с. 4]

Однако, риск внутриличностного конфликта учителей, возникающий на фоне многочисленных социальных и личных противоречий остается наиболее существенным и основным.

Внутриличностное противоречие как субъективно переживаемое рассогласование тех или иных тенденций (оценок, притязаний, установок, интересов и т. п.) в самосознании личности, которые взаимодействуют и изменяют друг друга в процессе развития. Влияя на развитие, внутреннее противоречие само движется, развивается. Одним из этапов этого развития является конфликт.

Высокий ритм и изменчивость жизни (недостижимость или утрата любви, здоровья, материального благополучия и т.п.) приводит к повышению психоэмоциональной напряженности человека и снижению его адаптационных возможностей. Постстрессовый фактор по силе влияния на эмоциональное благополучие и удовлетворенность жизнью среди других факторов выходит на первое место. В последнее время стремительно растет и число психосоматических заболеваний, вызванных психической травматизацией, низким адаптационным потенциалом личности. Кроме того, низкий адаптационный потенциал личности напрямую связан с неспособностью разрешать жизненные противоречия. [4 с.5]

Ни для кого не секрет, что сегодня в школе остались и остаются только те учителя, которые обладают высокими адаптационными качествами, в том числе и к культурным ценностям современной школы. Значительный отток профессионалов из российских школ произошел в 90-х годах. Многие не смогли преодолеть внутриличностный конфликт и были вынуждены сменить профессию. Наряду с этим в школы пришли не профессионалы, люди, возможно, по призванию, или просто от безысходности, решившие заниматься педагогикой. Так сформировалась новая культура российской школы.

М.В. Ромм (2002), рассматривал культуру как адаптивную систему и пространство, необходимое для человеческой жизнедеятельности. [4, с. 10]

Важно отметить, что сегодня конфликтологическая напряженность в школе не снижается. Конфликты между всеми субъектами образовательного пространства являются еще одним серьезным риском формирования культуры современной школы. В эпицентре любого конфликта всегда учитель, его ценности и культурные предпочтения.

Опираясь на положения культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, А.Р. Лурия отмечал, что аффекты и конфликты предстают не только как вспышки психической энергии, и как сгустки социального опыта. Поэтому необходимо изучать социально-психологическую предрасположенность личности к конфликту. Чем выше уровень культуры в социуме, тем легче избегать в нем как межличностных, так и внутриличностных конфликтов. Понять деструктивное поведение личности можно только в том случае, если анализировать культурно-психологические механизмы его возникновения. [4, с. 51]

Возвращаясь к риску синдрома эмоционального выгорания, интересным представляются результаты исследования факторов внутриличностных конфликтов в контексте профессионального выгорания учителя, проведенные Л. И. Березовской. Автор сравнила показатели переменных, которые составляют факторы внутриличностных конфликтов в контексте профессионального выгорания. Исследование показало, что у учителей с переживанием внутриличностных конфликтов показатели профессионального выгорания выше, чем у учителей без проявления внутренней конфликтности.

Исследователь сделала следующие выводы:

1. Ведущими факторами в структуре внутриличностных конфликтов в контексте профессионального выгорания учителей являются: «Эмоциональное выгорание», «Самоотношение», «Противоположных личностных тенденций», «Индивидуальные особенности».

2. В учителях с переживаниями внутриличностных конфликтов интенсивно проявляется негативный фон настроения, тревожность, негативные эмоции во время исполнения профессиональных задач, преподавательской деятельности, в процессе педагогического общения и в отношении к себе.

3. Учителя с проявлениями внутриличностных конфликтов более негативно воспринимают оценку другими своей личности, менее привязаны к себе, меньше проявляют уверенность в себе, негативно оценивают себя, свои профессиональные достижения, успехи, возможности, нивелируют собственное достоинство.

4. Учителям с проявлениями внутренней конфликтности присущи такие тенденциозные характеристики личности, как направленность на выявление дружелюбия, готовности подчиняться, в зависимости от обстоятельств, тревожности, неустойчивости в эмоциях, саморегуляции, настойчивости.

5. Учителям с переживаниями внутриличностных конфликтов присуще низкое оценивание себя, неверие относительно благих намерений других, проявление тревожности как индивидуальной черты и осознание комплексов, которые переживает личность. [1]

Очевидно, что при таком состоянии психологического здоровья учителей представляется невозможным успешное формирование культуры в образовании. Поэтому очень важно обратить внимание руководителей образовательных организаций на необходимость психологического обеспечения педагогической деятельности, на постановку данной проблемы перед педагогической общественностью с целью организации работы по культивированию организационно-педагогической культуры учителя, в том числе и культуры заботы о психологическом здоровье, как одной из составных частей профессионализма педагога.

Следующим риском, вызывающим внутриличностный конфликт у педагогов является конфликт ценностей.

Результаты исследований, проведенных сотрудниками центра педагогической рискологии на базе пилотных площадок ГБОУ ВО «Академия социального управления» в 2014 году, показали, что ведущими ценностями современных педагогов являются: акизитивные эмоции, возникающие в связи с интересом к накоплению, «коллекционированию» вещей, выходящему за пределы практической нужды в них, гедонистические эмоции связанные с удовлетворением потребности в телесном и душевном комфорте и гностические эмоции, описываемые часто под рубрикой интеллектуальных чувств, их связывают с потребностью в получении любой новой информации и с потребностью в «когнитивной гармонии».

Тогда как альтруистические эмоции, возникающие на основе потребности в содействии, помощи, покровительстве другим людям, а так же коммуникативные эмоции возникающие на основе потребности в общении и призванные, казалось бы быть ведущими, не вызывают у современных педагогов положительного эмоционального отклика и не являются ведущими ценностями. Несомненно, данный результат является, в том числе, и следствием проявлений синдрома эмоционального выгорания. Психика учителя вынуждена защищаться под воздействием многочисленных стресс-факторов.

В. В. Воробьева и В. И. Горовая считают, что необходимость объединения различных ценностных аспектов образования вполне осознана в современной педагогике и проявляется в выделении следующих целей:

- развитие духовных сил, способностей и умений, позволяющих человеку преодолевать жизненные препятствия;
- формирование характера и моральной ответственности в ситуациях адаптирования к социальной и природной сферам;
- обеспечение возможностей для личностного и профессионального роста и осуществления самореализации;

- овладение средствами для достижения интеллектуально-нравственной свободы, личной автономии и счастья;

- создание условий для саморазвития творческой индивидуальности личности и раскрытия ее духовных потенций.[2]

Мы согласны с мнением авторов, однако, следует подчеркнуть, что вышеперечисленные цели могут быть достигнуты только при условии преодоления и профилактики внутриличностных конфликтов педагогических работников.

В противном случае, процесс формирования культуры в образовании может спровоцировать новые внутриличностные конфликты у педагогов.

Список использованных источников

1. Березовская Л.И. Факторы внутриличностных конфликтов в контексте профессионального выгорания учителя. [Текст] / Л.И. Березовская// электронный ресурс: <http://www.science-education.ru/pdf/2013/4/284.pdf>
2. Воробьева В. В., Горовая В. И. Ценностные ориентации на образование как субъектный идеал образованности. [Текст]/ В. В. Воробьева, В. И. Горовая // Научно-теоретический журнал «Научные проблемы гуманитарных исследований» Выпуск 4. - 2011 г. - с. 92.
3. Данилюк А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект/ А. Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В. А. Тишков. // Рос. акад. образования. — М.: Просвещение, 2009. — 00 с. — (Стандарты второго поколения) <http://rusla.ru/rsba/politic/files/5-KDNV.doc>
4. Красильников И.А. Внутриличностный конфликт и психологическая адаптация. [Текст]/ И.А. Красильников // Учеб. пособие к спецкурсу для студентов факультета философии и психологии, специальности «Психология». - Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2007.-110 с.
5. Люрья Н.А. [Текст]/ Культура, общество, образование.// электронный ресурс: <http://www.metanauka.ru/edu/3.html>
6. Янова М.Г., Игнатова В.В. Формирование организационно-педагогической культуры будущего учителя (теоретико-методологический аспект) [Текст]/ М.Г. Янова, В.В. Игнатова// Монография - Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2011. – 250 с. – с. 4.

КОНФЛИКТ КАК ЗОНА ПОВЫШЕННОГО РИСКА В УПРАВЛЕНИИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ

Петренко А.И.,

к. психол. н., доцент,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

кафедра воспитательных систем, доцент,

Россия, г. Москва

e-mail: petrenko_ai@asou-mo.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме конфликта как зоны повышенного риска для системы управления в образовательных организациях.

Ключевые слова: риск, угрозы, конфликт, виды конфликтов и способы их разрешения.

Abstract. The article deals with the problem of conflict as a high-risk zone for control systems in educational organizations.

Keywords: risk, threat, conflict, types of conflict and ways to resolve them.

Под конфликтом принято понимать столкновение противоположных интересов посредством соперничества, соперничества или противоборства. Предметом конфликта, как правило, может выступать воображаемая или реальная проблема, лежащая в его основе [2, 5].

Субъектом конфликта принято считать активную сторону конфликта, которая способна создавать саму конфликтную ситуацию и влиять на ход ее развития в своих интересах.

Любой конфликт возникает, протекает и разрешается на фоне конфликтной ситуации - этой неотъемлемой стороне конфликта.

Конфликтная ситуация включает, прежде всего, острую форму противоречия, которая образует основу конфликта; именно ту, при которой либо обе противоположности, либо хотя бы одна из них уже не могут существовать в рамках прежнего взаимодействия. В образовательных организациях одну из сторон или обе могут не удовлетворять занимаемый социальный статус, уровень участия в системе функционирования организации, возможность доступа к распределению благ и т.д. Сигналом, указывающим на наличие конфликтной ситуации, служит формирование конфликтных факторов, появление инициатора конфликта, а также готовность поддержать его со стороны других субъектов, имеющих свою установку на конфликт.

Конфликтогенные факторы способствуют развитию и вскрытию конфликта, провоцируют стороны на обострение противоречий.

Конфликтоген - это любое слово или действие, могущие привести к возникновению конфликтной ситуации и перерастанию ее в конфликт. Конфликтоген, как правило, носит провокационный характер [1,4].

Типы конфликтогенных действий:

- стремление к превосходству - снисходительное отношение и тон,
- категоричность и безапелляционность суждений; навязывание своей точки зрения;
- проявления агрессивности - она может быть направлена как на отдельно взятого человека, так и на группу (на отдельного обучающегося или на весь класс);
- проявления эгоизма - когда личные интересы доминируют над интересами окружающих;
- нарушение правил - нарушение дисциплины, правил этики, внутреннего трудового распорядка;
- демонстрация открытого недоверия;
- подчеркивание различий между собой и партнером в свою пользу;
- устойчивое нежелание признавать свои ошибки или чью-то правоту;
- навязывание своей точки зрения;
- неискренность в суждениях;
- неумение выслушать и понять точку зрения собеседника и многое другое, что может восприниматься окружающими крайне негативно и создавать конфликтную ситуацию.

Можно с определенной долей условности выделить слова конфликтогены, используя которые в общении педагог может увеличивать риск возникновения конфликтной ситуации (большинство из слов конфликтогенов взяты из практики некоторых сотрудников образовательных организаций):

- слова, выражающие недоверие: «вы меня обманули...», «я вам не верю...», «ты не разбираешься...» и т.п.;
- слова-оскорбления: «идиот», «подонок», «тупица», «стервец», «негодяй» и т. п.;
- слова-угрозы: «я вам это припомню на экзамене...», «ты еще пожалеешь о ...», «вас под суд надо отдать...» и т. п.;

- слова-насмешки: «неумеха», «очкарик», «мямля», «дистрофик» и т. п.;
- слова-сравнения: «что ты устал, как баран ...», «захрюкал как поросенок...», «роешься в своих тетрадах, как свинья в апельсинах», «повторяешь одно и то же как попка-дурак», «что ты стоишь и молчишь как телеграфный столб» и т. п.;
- слова, выражающие отрицательное отношение: «я ненавижу тебя», «я не хочу разговаривать с тобой», «ты мне противен» и т. п.;
- слова-долженствования: «ты должен», «вы обязаны» и т. п.;
- слова-обвинения: «это все из-за вас», «ты все испортили», «ты обманщик и лгун», «ты как всегда во всем виноват» и т. п.;
- слова, выражающие категоричность: «ты всегда», «вы ничего и никогда», «вы все», «никто из вас», «ни за что» и т. п.;
- слова - ссылки на отрицательные мнения других людей о человеке: «не зря меня предупреждали мои коллеги», «мне рассказывали, как ты вел себя в другой школе», «говорят, в прошлом ты...» и т. п.

К сожалению, педагогическая практика знает немало примеров использования педагогами слов-конфликтогенов, которые создают угрозы возникновения конфликтов различных типов [1,3,4].

Несколько слов о динамике конфликта.

Первая фаза - дискомфорт. На этой фазе суть проблемы пока не ясна, но может возникнуть ощущение, что нечто происходит, и ситуация развивается как-то не так.

Вторая фаза - инцидент. Возникшее впервые столкновение, воспринимается как случайное, а не закономерное. Именно поэтому на него может не последовать соответствующая реакция, и не формируется определенная позиция.

Третья фаза - непонимание. Стороны начинают формировать негативный имидж друг друга, но это пока может и не проявляться в каких-то категоричных действиях. На этой фазе еще не поздно предотвратить угрозу негативного развития событий исправить положение.

Четвертая фаза - напряжение. Сформированный негативный имидж провоцирует формирование негативных отношений, в которых уже можно наблюдать выраженные антипатии.

Пятая фаза - кризис. Нормальное взаимодействие партнеров нарушено, рациональное решение проблем либо существенно затруднено, либо вообще стало невозможным, поскольку конфликтующие стороны готовы к агрессивным действиям.

Следует отметить, что далеко не всегда конфликт проходит все выделенные фазы. Нередко можно наблюдать эффект «схлопывания конфликта», когда все фазы, предшествующие кризису, протекают практически мгновенно и это резко увеличивает угрозу возникновения серьезного антагонистического конфликта.

Во многих источниках выделяются следующие основные типы конфликта:

Внутриличностный конфликт. Как правило, это борьба противоречий внутри человека, борьба мотивов, что часто сопровождается и эмоциональной напряженностью. Одной из форм может быть ролевой конфликт - к одному и тому же человеку предъявляются противоречивые требования. Внутриличностный конфликт может возникать и как результат того, что предъявляемые требования не согласуются с личными ценностями.

Межличностный конфликт. Конфликт между различными личностями возникает тогда, когда сталкиваются разные взгляды на методику преподавания, например. Причинами межличностного конфликта могут быть также столкновение людей с различными чертами характера, взглядами и ценностями. В образовательных организациях можно наблюдать межличностный конфликт и как форму борьбы за власть, привилегии. Это может быть и столкновение различных точек зрения в решениях проблем, оценок различных приоритетов.

Конфликт между личностью и группой. Такой конфликт может возникнуть, если член группы займет позицию, отличающуюся от принятых в ней. В процессе функционирования любой социальной группы, будь то класс или педагогический коллектив, вырабатываются групповые нормы, некие правила поведения, которых придерживаются ее участники. Несоблюдение групповых норм создает угрозу не принятия индивида данной группой.

Межгрупповой конфликт. Подобные конфликты могут возникать из-за отсутствия четкого согласования функций, загрузки или графика работы между структурными подразделениями образовательной организации.

Причиной может послужить и дефицит ресурсов: материалов, информации, нового оборудования, времени и т. д.

С определенной долей условности можно выделить такие стили разрешения конфликтов, как:

- **Уклонение.** Человек старается уйти от конфликта. Такой стиль таит угрозу бесконтрольного раскручивания спирали конфликта.

- **Сглаживание.** Этот стиль характеризуется поведением, которое диктуется убеждением, что не стоит негативно реагировать на:

– Ситуацию, потому что "мы все - команда, и все образуется". Такой стиль также не разрешает конфликтную ситуацию, а лишь оттягивает необходимость конструктивного разрешения конфликта.

– Репрессии. Здесь могут наблюдаться попытки принудить принять свою точку зрения любой ценой. Некоторые считают, что такой стиль может быть эффективен в ситуациях, где руководитель автократ. Но и этот стиль нельзя признать эффективным, поскольку он способствует лишь искусственному «сжатию» конфликта, что через некоторое время может привести к взрыву.

– Компромисс. Этот стиль характерен тем, что каждая сторона идет на некие уступки другой. Это может снять напряженность, недоброжелательность и делает возможным эффективное разрешение конфликта к удовлетворению обеих сторон.

– Решение проблемы. Наиболее продуктивный стиль разрешения конфликтов. Обе стороны признают, что есть некие расхождения во мнениях, но готовы ознакомиться с иными точками зрения, понять их и выбрать решение проблемы, приемлемое для обеих сторон.

Несколько слов о стиле разрешения конфликта через решение проблемы.

Прежде всего, следует определить проблему в категориях целей, а не решений.

После того, как проблема сформулирована, определите решения, которые устроили бы обе стороны. Все внимание сосредотачивается на обсуждении проблемы, а не личности другой стороны.

Разрешение конфликта через решение проблемы возможно только при условии взаимного доверия сторон и активного обмена информацией по различным аспектам проблемы.

Мы не претендовали на всестороннее рассмотрение проблемы конфликта как зоны повышенного риска в управлении образовательной организацией. Нам хотелось лишь сделать акцент на тех угрозах эффективности управления образовательной организацией, которые таят в себе конфликты.

Список использованных источников

1. Гребенкин Е. В. Школьная конфликтология для педагогов и родителей [Текст] / Е. В. Гребенкин// Феникс - Москва, 2013. - 176 с.;

2. Куровская С. Н. Конфликтология в социально-педагогической деятельности [Текст] / С. Н. Куровская //; Издательство Гревцова - Москва, 2012. - 336 с.;

3. Прикладная конфликтология [Текст]// Харвест, АСТ - Москва, 2003. - 624 с.;
4. Современная конфликтология в контексте культуры мира. Материалы I Международного конгресса конфликтологов [Текст]/ Едиториал УРСС - Москва, 2001. - 592 с.;
4. Сорокина Е. Г., Вдовина М. В. Конфликтология в социальной работе [Текст]/ Е. Г. Сорокина, М. В. Вдовина// Дашков и Ко - Москва, 2013. - 284 с.;
5. Степанов Е. И. [Текст]/ Современная конфликтология: Общие подходы к моделированию, мониторингу и менеджменту социальных конфликтов/ Е. И. Степанов// ЛКИ - Москва, 2012. - 178 с.;
6. Нечаев, М.П. Профилактика школьных конфликтов [Текст] / М.П.Нечаев // Справочник классного руководителя. – 2013. – № 12. – С. 39-44.

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА МЕДИАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Прийменко Е.В.,

ФГБОУ ВО «Амурский гуманитарно-педагогический

государственный университет»,

Россия, г. Комсомольск-на-Амуре

E-mail: ekaterina_marchenko@list.ru

Аннотация. В статье описывается возможность применения метода медиации в профессиональной педагогической деятельности.

Ключевые слова: современная школа; конфликты; медиация.

Annotate. The article describes the possibility of applying mediation techniques in the professional pedagogical activity.

Keywords: modern school; conflict mediation.

Согласно Распоряжению Правительства РФ от 30 июля 2014 г. №1430-р – Концепции развития до 2017 года сети служб медиации [Распоряжению Правительства...] начинается работа по внедрению в школы медиативного подхода в разрешении конфликтов в школьной среде, так называемая школьная медиация. Напомним, медиация – это метод разрешения споров, причисляемый к группе альтернативных методов разрешения споров (ст. 2 Федерального закона от 27 июля 2010 г. № 193-ФЗ "Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)" [1,4]. При этом медиация в корне отличается от всех остальных методов разрешения споров – как традиционных, так и альтернативных. В медиации третья сторона – медиатор – не уполномочена и не имеет права выносить решения по спору и, более того, должна воздерживаться от предложения вариантов разрешения конфликта [2]. Медиация – это метод, в основе которого лежит уважение к личности, добровольное участие и волеизъявление, свобода выработки и принятия решений, основывающихся на возможности защиты и удовлетворения интересов сторон, при условии предоставления равных прав всем сторонам спора.

Процедура медиации ориентирована на выработку консенсусных решений сторон. Решение, основанное на консенсусе, в отличие от компромиссного, в полной мере удовлетворяет интересы каждой из сторон, и в силу этого является наиболее жизнеспособным и стабильным. В ходе такой работы важно, чтобы участники (а этом могут быть дети, педагоги, родители, администрация школы) имели возможность освободиться от негативных состояний и обрести ресурс для совместного поиска выхода из конфликтной ситуации [2]

Современная школа, во всем ее многообразии и изменчивости считается одним из самых важных институтов обучения и воспитания личности, учитывая многочисленные реформы, образовательные стандарты, восстановление психологической службы. Поменялось многое, но, прежде всего, поменялись дети - на слуху «дети миллениума», их называют детьми «ЯЯЯ» или поколением «XYZ», они родились в эпоху конца 20 и начала 21 века. Они разительно отличаются от нас, они очень индивидуальны, хорошо обучены, легко держатся и вступают в отношения, знают языки, активно пользуются Интернет-технологиями, ориентированы на успех, амбициозны, и эта тенденция отмечается многими специалистами, работающими с детьми, для них даже придуман совершенно шуточный термин «Маленькие нарциссы». Но при всей новизне они по-прежнему остаются детьми и подростками с их перипетиями, взрослением, любовью, отношениями и конфликтами.

Но вместе с изменениями мира и современностью школы, и детей, там по-прежнему остается традиционная педагогическая доктрина, основанная на избегании или замалчивании конфликтов. Конфликты во взаимоотношениях между детьми возникают постоянно, и задача педагога состоит не в их избегании, а в том, чтобы использовать их в целях воспитания. Дети и подростки же, не имея поддержки со стороны взрослых, не осваивая навыки нормального выхода из конфликтных ситуаций, не участвуя в деятельности, предметом которой был бы анализ и выстраивание взаимоотношений с другими детьми и педагогами - начинают все богатство отношений и разнообразные способы их регулирования подменять авторитарными способами – чаще всего насилием. А замыкаясь в собственной подростковой среде и лишаясь поддержки взрослых, дети несут свои неконструктивные навыки в социум.

В последнее время защита школьников от внешней агрессии резко усилилась. В школе появились охранники, камеры, турникеты, родителей не пускают дальше порога школы, а ребят, порою, не выпускают из нее. Но как защититься от насилия внутри самой школы? От конфликтов, драк, ограблений, хулиганства, насилия? И если представить, какое количество конфликтов происходит в школе каждый день, то становится понятна и разобщенность классов, и образование групп «отверженных» или наоборот школьных «шак».

Конфликт - это всегда противостояние мнений, мотивов и сил. Поскольку каждый человек имеет свое мнение, то их столкновение неизбежно. И поэтому конфликты в школе были, есть и будут, главный вопрос стоит только в том, как они решаются.

Итак, представим на минутку, что происходит в школе, когда происходит конфликт: Что делать с нарушителем? Поставить на учет в полицию? С ним проведут профилактическую беседу в КДН. Это на какое-то время удержит подростка от дальнейших разрушающих действий, но не решит проблему. А значит, скоро все вернется на круги своя. Школа стремится решить проблемы

на месте, но и в самой школе кроме профилактической беседы на педсовете (или совете по профилактике) практически не применяется других способов.

Ученика приглашают в кабинет и начинают разбирать ситуацию. Что делает подросток, на которого ругаются, которому угрожают? То же, что делал бы любой человек в этой ситуации: начинает защищаться и самооправдываться. В любом случае о чувстве раскаяния речь в этой беседе не идет. Точнее, идет, но только в наставлениях взрослых: «Тебе должно быть стыдно», говорят ему. Но пока он не начал сочувствовать жертве, пока на него вешают клеймо нарушителя и преступника, подросток в лучшем случае будет относиться к этому разговору, как к бессмысленному действию. И взрослые, не видя раскаяния, начинают еще больше давить на подростка, говоря, что он должен испытывать чувства, о наличии которых подросток может и не подозревать, ведь в подростковой культуре не принято выражать стыд, раскаяние и другие чувства, поскольку это трактуется окружением как слабость. И отсутствие искреннего раскаяния не восполняет даже возмещенный потерпевшему ущерб.

Тем более, что обычно возмещает его не сам подросток, а его родители. А что делать потерпевшему, как ему существовать в этом всем процессе наказания обидчика, к которому он не приложил руку? В любом случае отношения между нарушителем и пострадавшим оказались разрушенными, и никто не помогает их восстановлению. Ведь без активной позиции сторон конфликта и их собственного желания разрешить ситуацию, «за них» это сделать невозможно [5].

То есть в этих механизмах реагирования ребенку, порою, просто навязывается определенная позиция, а не передается ответственность за разрешение ситуации. Подростка морализируют, заставляют, ему советуют, решают за него, но не дают возможности самому разрешить сложившуюся ситуацию. Поэтому решением конфликтов в школе занимается кто угодно кроме самих участников одного, что фактически мешает реальному решению ситуации с принесением искренних извинений, исправлением ситуации, возмещением ущерба, избавлением от негативных эмоций. И такая ситуация как раз проистекает из принципа наказания. Медиация же фокусируется на ответственности обидчика в первую очередь перед потерпевшим. А главное, договориться как будет решена эта сложившаяся ситуация они должны сами в ходе переговоров. Этот медиативный или восстановительный (цель которого - восстановление ущерба и отношений) подход основан на вере, что внутри люди понимают, что такое справедливость, и в спокойном состоянии, без угрозы насилия со стороны взрослых или сверстников, дети смогут сами найти выход из создавшейся конфликтной ситуации.

Фактически целью медиации в школе является примирение сторон, в работе подобной школьной службы медиации или примирения поднимаются три важных вопроса: 1) «К каким последствиям привел конфликт, и какие чувства он вызвал у участников?».

Высказывание чувств с одной стороны помогает выговориться, рассказать о своих переживаниях, позволить другому участнику поглядеть на это со стороны. 2) «Если потерпевшему причинен вред, то, как его можно восстановить?» И здесь уже стороны путем переговоров приходят к решению, каким должно быть возмещение. Достаточно ли извинений, искренние ли они и так далее. И если стороны договорились, то это и есть справедливость, это должны определять сами участники конфликта, а не директор, психолог или учитель. 3) «Как сделать, чтобы конфликт больше не повторился?». Здесь уже разбирается социальная ситуация сторон и возможная социальная или психологическая помощь.

Медиативный подход основан на диалогичном общении всех сторон, предполагающем равноправие и предоставление равного пространства для самовыражения и защиты своих интересов. А для реализации этих возможностей все стороны должны четко представлять и знать не только свои права и свои обязанности, но и осознавать границы своей ответственности.

При интегрировании медиативного компонента в процесс развития профессиональной культуры и ориентировании на расширение знаний по социально-психологическим и ювенальным аспектам деятельности педагога, значительно повышается качество образовательного процесса в последующем применении полученных знаний и стремлении педагога к вовлечению в работу всех институтов, участвующих в воспитании и становлении личности. Навыки применения метода медиации позволяют специалисту наряду с разрешением разнонаправленных конфликтов в образовательно-воспитательной системе вести профилактическую работу по предупреждению проявления насилия, агрессивных, асоциальных форм поведения среди детей и подростков, а также коррекционную работу с трудными подростками и несовершеннолетними правонарушителями. Комплексный подход в обучении, содействует воспитанию личности с активной, ответственной гражданской позицией, умеющей конструктивно реагировать на ситуации напряжения, стресса, конфликта, контролировать собственную психологическую безопасность и позволяет взрослым участникам образовательного процесса повысить и сохранить профессиональную компетентность.

Список использованных источников

1. Борисова Е.А. Российская процедура медиации: концепция развития / Е.А. Борисова // Вестник Московского университета. Серия 11, Право. - 2011. - № 5. - С. 18-30.
2. Медиация в России. Современное состояние: аналитическая справка в преддверии конференции в Европейском парламенте, приуроченной к трехлетию вступления в силу Директивы ЕС от 21.05.2008 г. «О некоторых аспектах медиации и гражданских и коммерческих

спорах» на тему «Директива ЕС о медиации: до и после. Влияние Директивы на развитие медиации в ЕС и соседних странах» / / (электронный ресурс): <http://www.bgarf.ru/science/baltic-center-of-mediation-and-conflictology/publikacii/01.pdf>.

3. Распоряжение Правительства РФ от 30.07.2014 N 1430-р <Об утверждении Концепции развития до 2017 года сети служб медиации в целях реализации восстановительного правосудия в отношении детей, в том числе совершивших общественно опасные деяния, но не достигших возраста, с которого наступает уголовная ответственность.

4. Федеральный закон от 27.07.2010 N 193-ФЗ (ред. от 23.07.2013) "Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)" (с изм. и доп., вступающими в силу с 01.09.2013)

5. Шенгоф Ю.В. К вопросу о зарождении педагогической теории формирования личности в коллективе / Ю.В. Шенгор// Мир науки, культуры, образования . Серия ISSN 1991-5497, 2014. – №6 (49) - С.62-64.

РОЛЬ МЕЖДУНАРОДНОЙ АССОЦИАЦИИ КОНФЛИКТОЛОГОВ (МАК) В
ОБЕСПЕЧЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РИСКООЛОГИИ
В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Степанов Е.И.,

д. философ.н, профессор,

Президент Международной ассоциации конфликтологов (МАК),

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»

научно-методического центра педагогической рискологии,

главный научный сотрудник

Россия, г. Москва.

E-mail: step42@mail.ru.

Аннотация. В статье описан опыт работы международной ассоциации конфликтологов в обеспечении педагогической рискологии в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: педагогическая рискология, конфликтология; эффективность педагогического процесса.

Abstract. The article describes the experience of the international Association of conflictologists in providing pedagogical riskology in secondary school.

Keywords: pedagogical riskology; conflictologia; efficiency of the educational process.

Представляется необходимым прежде всего подчеркнуть, что **основная цель работы Международной ассоциации конфликтологов в современной школе - добиться нормализации и гуманизации отношений между учителями, учащимися, администрацией, родителями на основе толерантности, диалогового режима, стремления всех конфликтующих сторон к консенсусу или по крайней мере - к компромиссу.** В соответствии с этим **основными задачами участия МАК в их конфликтологической подготовке следует считать:** освоение каждым участником учебно-воспитательного процесса соответствующей технологии и самостоятельное ее использование, выработку отношения к конфликту как к форме проявления противоречий, конструктивное разрешение которых будет способствовать росту эффективности педагогического процесса.

Для успешной реализации всего этого МАК необходимо, как представляется, опираться на реальную картину взаимоотношений основных субъектов деятельности в современной общеобразовательной школе, на их восприятие этих взаимоотношений, возникающих в них напряжений и конфликтных ситуаций, на их понимание своего положения в

школьном социуме, на их оценку этого положения с точки зрения удовлетворенности или неудовлетворенности им, на их основные устремления, предпочтения, намерения, планы по преодолению этой неудовлетворенности. Адекватную информацию обо всем этом МАК, как представляется, может получить только с помощью налаживания эффективного и репрезентативного конфликтологического мониторинга ситуации в школе, результаты которого в дальнейшем могут послужить и налаживанию конфликтологического менеджмента, то есть разработке и реализации соответствующих технологий по регулированию и разрешению выявленных напряжений и конфликтов. Для решения этой задачи МАК может адаптировать многие конфликтологические и обществоведческие исследования как методологического и общетеоретического, так и концептуального и технологического плана. Это прежде всего разработки, касающиеся раскрытия дестабилизирующих и негативных последствий действия конфликтогенных факторов, обоснования методов предотвращения, нейтрализации и надежного блокирования деструктивных конфликтов, содержащиеся в различных направлениях обществознания и человековедения - социологии, социальной психологии, политологии, теории государства и права, этнологии, культурологии, педагогики и т.д., а также - в развивающейся в настоящее время педагогической конфликтологии. Для решения задач, связанных с изучением, оценкой и цивилизованным урегулированием и разрешением конфликтов в школьном социуме, особое значение имеют выявление и анализ самой МАК восприятия возникающих в нем конкретных конфликтных ситуаций и социальных напряжений теми социальными субъектами, которые представляют те или иные общественные структуры и государственные организации. Ибо это восприятие определяет как их отношение к складывающейся ситуации и их оценку позиций и действий тех социальных и административных сил и структур, которые причастны к созданию этой ситуации, так и их собственные намерения и действия в отношении последней.

В основу обследования, которое предполагается в дальнейшем превратить в мониторинговое, должны быть заложены следующие основные представления. Прежде всего, должно быть учтено, что в настоящее время в научной литературе *стало, по существу, общепринятым рассматривать* в качестве исходного концептуального основания для осмысления и характеристики процесса возникновения и разворачивания любого социального конфликта появление состояния социальной напряженности. Поэтому характеристика социальной напряженности, ее появления и усугубления, превращения во все более острый конфликт или даже ряд взаимосвязанных

конфликтов – должна составить концептуальную основу конфликтологического исследования состояния сознания всех субъектов школьной жизни и деятельности.

При этом конечная задача исследования должна быть определена следующим образом: составить представление о том, в каких именно основных направлениях в школьном социуме происходит углубление, расширение и обострение социальной напряженности, ее переход в открытые конфликты и, следовательно, возникает и нарастает настоятельная необходимость для МАК в формировании и осуществлении эффективной технологии по их нейтрализации и урегулированию.

Оценка и прогноз возможностей оптимизации с помощью МАК конфликтного потенциала, нарастающего по мере возникновения и усиления напряженности в жизни общества вообще, его средней школы в том числе, а также разработка мер по его контролю и снижению - предполагает выявление и анализ необходимости и достаточности той совокупности механизмов социального регулирования, которыми располагают функционирующие в системе школьного образования субъекты.

Участие МАК в разрешении возникающих в школе конфликтов на основе регулирования и локализации определенной социальной напряженности предполагает ее помощь в изучении не только состава и структуры взаимодействия участвующих в них субъектов, но и источников их активности и интересов, процессов становления последних, их взаимопревращения, последовательности и соотносительности в социальном пространстве. Понимание особенностей и механизмов взаимодействия этих интересов составляет при этом едва ли не ключевой момент в понимании МАК природы и особенностей развертывания школьных конфликтов, всей методологии их анализа. На наш взгляд, большие возможности для описания рассматриваемого процесса открывает подход, в основе которого лежит понимание конфликта как определенного, завершающего этапа усиления неудовлетворенности соответствующих социальных субъектов теми или иными сторонами их жизнедеятельности.

В качестве основы любого конфликта, согласно этому пониманию, выступает порождаемая обстоятельствами неудовлетворенность его субъектов-носителей. Поэтому именно эта неудовлетворенность может рассматриваться и как своеобразная точка отсчета, с которой этот процесс берет свое начало. Таким образом, в основе процесса аккумуляции потенциала социальной напряженности, конфликтного потенциала – лежит определенная *неудовлетворенность*, возникающая как результат несоответствия, рассогласования ценностей, интересов, потребностей соответствующих социальных субъектов и первый шаг на пути осознания ими появившегося противоречия. Кроме того, стоит обратить внимание на то, что в основании появления социальной напряженности, наряду с

неудовлетворенными потребностями и не представленными интересами, - может лежать несвоевременное или неадекватное (или то и другое одновременно) удовлетворение нужд и потребностей отдельных социальных общностей, групп. Нередко это связано с отсутствием или неэффективностью механизма их выявления и реализации.

Исходя из вышесказанного, представляется достаточно убедительным положение о том, что основой перехода от ситуации, описываемой термином "социальная напряженность" как исходной конфликтной ситуации, и далее к открытому конфликту – выступает несвоевременное или неадекватное удовлетворение имеющихся нужд и потребностей, порождающее у определенных социальных субъектов состояние неудовлетворенности.

Трансформация неудовлетворенности в субъектно-субъектное отношение между тем, кто ее испытывает, и тем, кто ее создает, и тем самым - в состояние неудовлетворенности субъектов друг другом - делает необходимым для МАК рассматривать ее как специфическое явление социальной действительности - социальную напряженность.

Таким образом, для МАК нарастание социальной напряженности и *вызревание на этой основе условий для открытого социального конфликта - происходит, согласно данной концепции, в процессе становления субъектно-субъектных отношений неудовлетворенности*, выявления и идентификации контрагентов отношений неудовлетворенности как *реальных или потенциальных виновников определенного дефицита ресурсов, недостаточности статуса или влияния, ущемленности или неприятия ценностей.* Наконец, с точки зрения возможностей для МАК практического контроля за нарастанием конфликтного потенциала в той или иной структуре общества, в том числе и в школьном социуме, и выработки действенных мер как по его снижению, так и предупреждению, - существенную роль играет выделение основных этапов формирования и развития социальной напряженности как фундаментальной основы конфликтного противоборства вплоть до наиболее острых ее форм и стадий, а также - оценка этих этапов с позиций, по существу, важнейшей, основополагающей задачи, придающей для МАК реальный смысл всему конфликтологическому анализу - разработки реальных мер по ее нейтрализации и преодолению. Эти этапы следующие:- усиление неудовлетворенности определенных социальных субъектов условиями жизнедеятельности;

- обнаружение причинно-следственной связи между характером объекта неудовлетворенности и деятельностью других субъектов, вызывающее социальную напряженность;

- усиление социальной напряженности, образующей конфликтный потенциал;

- аккумулярование конфликтного потенциала и его переход в открытый социальный конфликт.

После всех этих необходимых концептуальных пояснений, дающих определенное представление о логике предпринимаемого конфликтологического исследования, - перейдем непосредственно к определению основных его результатов.

В соответствии с предложенным концептуальным подходом, - инициаторы обследования прежде всего должны считать необходимым выяснение общего настроения и основных ценностных ориентаций опрашиваемых. Для этого им должны быть заданы вопросы: "Какое настроение преобладает у Вас в последнее время?" и "Что из перечисленного ниже наиболее важно для Вас?" Ответы должны отчетливо показать как определенные совпадения, так и достаточно серьезные расхождения в позициях основных субъектов школьного социума. Так, **хорошее, оптимистическое** настроение может преобладать более чем у половины опрошенных учащихся, тогда как среди взрослых их "партнеров" по школьной жизни – представителей администрации, родителей и учителей - его может испытывать лишь десятая их часть. В характеристике других ценностных ориентаций субъекты школьной жизни и деятельности могут существенно расходиться. Правда, достаточно тесно должно сближать почти всех опрошенных признание важности **интересной работы**. Однако, их весьма сильно может разводить другая важная сторона трудовых усилий - **материальный достаток**: если среди учащихся его значимость могут признавать менее четверти опрошенных, то его высокую значимость должны признавать более половины учителей и родителей. Ко всем перечисленным схождениям и расхождениям в эмоциональном состоянии и ценностных ориентациях основных участников школьной жизни МАК может дать следующий общий комментарий. Состояние школьного социума, по-видимому, - может не внушать как администрации, так и учителям и родителям оптимистичное отношение к жизни. Одновременно эти основные субъекты школьных процессов должны осознавать необходимость ровного, нормального, делового настроения, чтобы обеспечить оптимальные условия для осуществления школьного образования. Ибо именно на этих субъектов, и особенно на ведущего "реализатора" этой задачи - учителя – ложится основная морально-психологическая нагрузка. При этом МАК следует помнить, что эмоциональные ресурсы, обеспечивающие педагогу минимальный уровень душевного равновесия, - не безграничны: ведь учитель, находящийся в состоянии более или менее выраженной социальной тревожности, раздражительности и весьма умеренного оптимизма, - не в состоянии в полной мере осуществлять свои профессиональные функции и вряд ли способен помочь школьникам заполнить идейно-ценностный вакуум, образовавшийся в российском обществе. Больше того, как он, так и

другие взрослые субъекты школьной жизнедеятельности могут при этом становиться способными, наоборот, - сбить конструктивный нравственный настрой их подопечных.

Как можно убедиться из имеющихся данных, около половины учителей (так же как, кстати, родителей и администраторов школ) - считают справедливость **невозможной**, тогда как более 40% ими обучаемых и воспитываемых - рассматривают ее как возможную, а еще больше - пока не определились. Легко себе представить, станут ли борцами за справедливость, когда вырастут, - дети, воспринявшие такие установки и ценностные ориентации своих воспитателей.

Перейдем теперь к рассмотрению возможности восприятия всеми основными субъектами школьной жизни ее собственного общего состояния и возникающих в ней напряжений и противоборств. Эти восприятия можно, как представляется, увидеть из ответов на следующие вопросы анкеты:

- "Удовлетворены ли Вы общей ситуацией в Вашей школе?"
- "В последнее время много говорят о социальной напряженности в школьной жизни. Можете ли Вы сказать, что она существует и в Вашей школе?" и "Проявляется ли эта напряженность в виде открытых конфликтов?"

Объяснением спокойного отношения к наличию напряженности в школе, даже в столь острой ее форме, как открытые конфликтные противоборства, - может быть, как представляется, признание конфликтов естественным и неизбежным, "обыденным" явлением школьной жизни. И это, действительно, подтверждается положительными ответами (с той или иной долей уверенности) на вопрос "Считаете ли Вы, что конфликты в жизни школы - естественны и неизбежны?" В концептуальном плане наличие напряженности, тем более в форме открытых конфликтов, - является выражением неудовлетворенности (и неудовлетворительности) состоянием взаимодействия соответствующих субъектов, которая заставляет их так или иначе противодействовать один другому, чтобы попытаться реализовать, несмотря на возникающие со стороны противостоящих этому субъектов, имеющиеся у них потребности и интересы. В этой связи важное значение для понимания природы и мотивации возникающих напряженностей и основывающихся на них конфликтов приобретает информация о том, на кого и в какой мере каждым из данных субъектов возлагается основная ответственность за их возникновение, в чем причины этого возникновения, а также - о том, посредством каких действий их эффективнее всего можно было бы преодолеть. Представление обо всех этих аспектах могут определить данные, полученные от ответов на соответствующие вопросы:

- "Кто, на Ваш взгляд, несет главную ответственность за возникновение проблем в вашей школе?"

- "В чем Вы видите основные причины конфликтов в Вашей школе?" и - Какие формы участия в решении стоящих перед школьным коллективом проблем являются, на Ваш взгляд, наиболее действенными?"

Из полученных МАК данных видно, прежде всего, что довольно единодушно все основные субъекты школьного социума возлагают ответственность за возникающие в нем проблемы на администрацию школы. Это делают, хотя и в меньшей по сравнению с другими субъектами (учителями, родителями и учащимися, среди которых это отмечают примерно по 40% опрошенных), - даже сами представители школьной администрации (около 1/4). Хотя среди них достаточно много (около 1/3) и тех, кто стремится переложить эту ответственность больше на органы образования, то есть также на "администраторов от образования", но рангом их повыше. В этом, кстати, с ними солидарна и почти четверть учителей. Если же суммировать претензии учителей, как "реализаторов" основных функций школьного образования, то можно заключить, что главные неурядицы в его обеспечении, организации и реализации основная их часть - более 2/3 - склонна усматривать в деятельности представителей именно административных структур.

Эти претензии подтверждаются и полученными МАК данными, согласно которым около 1/3 педагогов основные причины конфликтов в их школе прямо усматривают в действиях работников администрации. В этом отношении им представляются менее значимыми даже недостойное поведение учащихся и вмешательство в школьные проблемы родителей этих учащихся: на это МАК в качестве основных причин конфликтов указали около 1/4 учителей. А если прибавить к этой оценке указание учителей на авторитарный стиль взаимоотношений в школьном коллективе, который также, по существу, можно вменить в вину деятельности администрации, - то и здесь последняя в их глазах, согласно полученным МАК данным, выступает главным "организатором и вдохновителем" всех школьных неурядиц и напряжений. Правда, следует отметить, что по этим же данным - и администрация не остается в долгу перед педагогами, усматривая основную причину конфликтов во вверенном им школьном социуме в неоправданных амбициях учителей (на это указали более 1/3 опрошенных ее представителей), что также оказывается значительно меньше их претензий к недостойному поведению учащихся (около 20% опрошенных) или вмешательству родителей (около 7% опрошенных). Таким образом, можно заключить из приведенных данных, что именно взаимные претензии педагогов и представителей школьной администрации составляют заметную, если не основную часть общей напряженности в школьной жизни и возникающих на ее основе конфликтных противоборств, доставляя

им множество переживаний, далеко не всегда им самым приятных. Это косвенно подтверждается в обследовании МАК и данными, полученными при ответе на вопрос "Кто, на Ваш взгляд, обладает большим влиянием на урегулирование конфликтных ситуаций в Вашей школе?" Около половины ответивших на него учащихся и учителей и свыше 3/4 родителей и администраторов назвали именно представителей школьной администрации и педагогов. Что касается родителей, то они, согласно полученным МАК данным, - во многом солидарны с учителями, также выделяя среди основных причин школьных конфликтов действия работников администрации и авторитарный стиль взаимоотношений в школьном коллективе (примерно по 20% опрошенных), по сравнению с которыми недостойное поведение учащихся - их собственных детей, а также неоправданные амбиции учителей - оказываются менее значимыми.

Но вот представления четвертого основного субъекта школьной жизни - учащихся - относительно причин ее конфликтности и ответственности за нее, согласно полученным МАК данным, - оказываются весьма существенно отличными от восприятия их взрослых "партнеров". И притом - весьма противоречивыми. Так, если в отношении ответственности более 40% опрошенных учащихся предъявили ее администрации школы, то среди основных причин школьных конфликтов точно такая же их часть самокритично называет их собственное недостойное поведение. С нею тесно перекликается и другая причина - пренебрежительное отношение участников образовательного процесса друг к другу, на которую указали около 20% опрошенных учащихся (кстати, - и почти столько же опрошенных учителей). К столь же значимым причинам учащиеся, - как представляется, вполне справедливо, - отнесли и внешнюю, хотя, разумеется, и не безразличную для их положения и судьбы причину - борьбу всех сотрудников школы за свои интересы и влияние.

Что же до наиболее действенных форм решения стоящих перед школьным коллективом проблем, то в этом отношении представления подавляющей части школьников совпадают с представлениями их "старших товарищей": такими формами и те, и другие считают добросовестный труд каждого на своем рабочем месте и открытое обсуждение проблем между всеми, кого эти проблемы касаются. Как представляется МАК, - эти нравственные суждения могут и должны составить общую основу для конструктивного регулирования возникающих напряженных взаимоотношений и конфликтных ситуаций в школьной жизнедеятельности. Обнадеживающими в этом отношении выглядят также указания значительной части опрошенных представителей школьной администрации (около 20%) - вполне в духе принципов личностно-ориентированной педагогики - о необходимости развития в

качестве такой основы самостоятельности и самоорганизации всех участников школьного образования.

Опора на эти суждения и указания представляется МАК особенно важной в свете того обстоятельства, что на предложение в опроснике оценить последствия тех конфликтов, которые бывают в их школе, все основные их участники весьма единодушно (около 40% представителей каждой из опрошенных групп) констатировали, что иногда конфликты улучшают, а иногда и портят психологический климат.

Это означает, по существу, что то или иное развитие конфликта зависит от того, как ведут себя в отношении друг друга его основные участники, на какие принципы они ориентируются и опираются в своем конфликтном поведении.

Данную зависимость, без сомнения, осознают и сами участники школьных коллизий, что показали МАК их ответы на вопрос анкеты: "Что мешает успешному разрешению конфликтов в школе?" Согласно им, от 2/3 до 3/4 опрошенных представителей всех основных школьных субъектов дружно назвали в качестве основной помехи стремление конфликтующих сторон действовать, исходя только из своих интересов. Совершенно ясно, что реализация подобного стремления в качестве принципа их взаимоотношений как раз и портит психологический климат в жизни школы.

Отсюда для МАК вытекает ближайшая неотложная и перспективная задача для специалистов по школьной конфликтологии: всесторонне разъяснить и продемонстрировать основным субъектам школьного образования возможности этой дисциплины как в осмыслении возникающих среди них конфликтов, так и в их конструктивном практическом урегулировании посредством организации деятельности соответствующей конфликтологической службы в школе.

Список использованных источников

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», 2012
2. Степанов Е.И. Международная ассоциация конфликтологов: 15-летие возникновения и развития. Конфликтология. - Том: 1.- 2016.- 9-26
3. Степанов Е.И., Баныкина С.В. Конфликты в современной школе. Изучение и управление Издание второе. -М.,URSS, 2012, 184 с.
4. Степанов Е.И. Современная конфликтология: общие подходы к моделированию, мониторингу и менеджменту социальных конфликтов: Учебное пособие. Изд. Стереотип. - М.: Издательство ЛКИ, 2014. - 182 с.
5. Хабулава Г.Г. Ребенок как воспитанник и пациент в аспекте конфликта. Конфликтология. - Том: 2.- 2016.- 229-319.

СЕКЦИЯ №3 «СТИЛИСТИКА КОММУНИКАЦИИ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГА С ОБУЧАЮЩИМИСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ПРОБЛЕМЫ, РИСКИ, ОРИЕНТИРЫ»

УДК 37.01

СЕТЕВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЕКТЫ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ И ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ
ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТНЫХ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Бородина Е.П.,

МБОУ гимназия №11,

Россия, г.о. Балашиха

E-mail: borodina.g11@mail.ru

Бородин А.Л.,

д.биол.н., профессор,

Московский государственный университет

технологий и управления имени К.Г. Разумовского, профессор,

Россия, г. Москва

E-mail: hellboro@rambler.ru

Аннотация. Новые модели образования требуют от учащихся и педагогов новых компетентностей, адекватных современным социальным отношениям. Они постепенно утверждаются в теории и приобретают конкретные очертания на практике в образовательных учреждениях. Самостоятельные исследования, творческие проекты, деятельность в сотрудничестве, общественно-активные формы работы становятся нормой в процессе обучения. В статье представлен опыт автора по созданию и реализации такой модели образования.

Ключевые слова: проектная и исследовательская деятельность; сетевые образовательные проекты.

Abstract. New educational models demanded from teachers and students require new competences appropriating to contemporary social relations. They are gradually being established in theory and concretized in practice of educational institutions. Independent researches, artistic and social projects, synergetic activities, social minded works are becoming the norm in the process of education. The article presents the author's experience in the implementation of such educational model.

Keywords: project and exploratory activitie; network education projects.

Вопрос о том, как соединить в процессе обучения педагогические технологии и ИКТ привел нас к необходимости разработки новых программ метапредметных курсов. В 2008 году возникла идея проведения сетевых проектов как способа обучения школьников и повышения профессиональной компетенции учителей. До проведения сетевых образовательных проектов создавалась система, направленная на формирование проектных и исследовательских компетенций участников образовательного процесса. Созданы кружки для учащихся 5 – 6 классов «Учимся решать проблемы», элективные курсы для учащихся 10 – 11 классов «Технология проектной деятельности» и «Технология исследовательской деятельности», программы дополнительного образования «Дизайн проектов», «Юный эколог-исследователь» и курсы повышения квалификации для учителей «Управление проектной и исследовательской деятельностью учащихся». Создана творческая лаборатория-мастерская «От проекта к культуре проектирования, цикл лекториев и оргдеятельностных семинаров для родителей, которые стремятся помочь своим детям в проведении исследований. Одновременно с обучением проводятся ежегодные сетевые образовательные проекты «Начни с себя». Результаты сетевого проекта ежегодно представляются на региональной конференции «Мир проектов», на которой собираются творческие группы обучающихся и учителей – участников проекта. Конференции проводятся при участии социальных партнеров в сфере культуры, экологии, а также при поддержке Издательского дома «Инновации и эксперимент в образовании», научных центров и кафедр вузов.

Информационная справка о сетевом образовательном проекте «Начни с себя».

Статус проекта: региональный. Время проведения — 2008 – 2016 г.

Цель проекта: Создание сетевого пространства для взаимодействия педагогов и проведение сетевых образовательных проектов

Количественные результаты:

- 120 педагогов г.о. Железнодорожный и Московской области участники;
- 72 педагога получили Сертификаты (72 ч.);
- 42 педагога создали блоги творческих групп и собственные блоги;
- 9 сетевых образовательных проектов «Начни с себя» проведено;
- 9 региональных конференций «Мир проектов»;
- более 200 проектов и исследований учащихся создано и защищено;
- созданы методические материалы (обучающие инструкции и примеры к 20 веб-сервисам), более 50 обучающих материалов на сервисах («Инструкций для новичков»);
- участие в Международных, Всероссийских акциях, конференциях, семинарах в Лаборатории социальных инноваций Cloudwatcher (г. Москва), написаны научные статьи;

– программа курса для учителей сертифицирована как курсы повышения квалификации в МЦ г.о. Железнодорожный.

Качественные результаты:

Главное достижение – успешное сотрудничество и сетевое взаимодействие участников проекта как учителей, так и обучающихся. Рефлексия участников, отзывы, комментарии в блогах, ответы на вопросы анкетирования в сети говорят об актуальности и востребованности созданной системы обучения на основе ИКТ по формированию проектных и исследовательских компетенций всех участников образовательного процесса, а также о формах коммуникации и взаимодействия участников сетевых проектов. В 2013 и 2014 году этот авторский педагогический проект стал Победителями в Конкурсе на ежегодную премию Губернатора Московской области «Наше Подмосковье».

Ученые называют наш век сетевым столетием, что подразумевает не только распространение социальных, но и интеллектуальных сетевых связей. Исследования (Collins R.) говорят о том, что личные связи играют важную роль, что в результате общения между людьми, транслируется прежний культурный капитал, превращаясь в новую культуру. Сетевой метод предполагает, что в непосредственных личных контактах повышается интенсивность эмоций, а внимание фокусируется на центральных вопросах. Благодаря личным контактам быстрее всего происходят сдвиги в аргументации, поэтому те, кто, находится ближе всего к центру данных сетей, пользуются преимуществом в осуществлении очередных шагов и формулировании последующих идей, которые и дальше будут удерживать внимание. В своей социологической теории Коллинз утверждает, что «в конкуренции за ограниченное пространство внимания большое количество индивидов имеют доступ к уже имеющемуся культурному капиталу, который позволил бы им формулировать новые идеи; однако только те немногие индивиды, которые сделают данные шаги быстрее всего, получают социальное внимание, а наряду с ним и эмоциональную энергию для продолжения разработки своей позиции в пространстве интеллектуального внимания» [3].

Что происходит в сетевом столетии? Философы, в частности Тоффлер, считают – *шок от будущего*. А.Г. Асмолов приводит аргументы, что мы находимся в *шоке от настоящего*: В середине первого десятилетия 21 века в год производилось информации больше, чем за предыдущие 5 тыс. лет. При этом новая техническая информация удваивается каждые 2 года. Для студентов технических профессий, обучающихся на специальностях бакалавриата 4 года, означает, что то, чему они обучались на первом году, устаревает к третьему курсу; десять самых востребованных профессий 2010 года, в 2004 году еще не существовали; прогнозируется, что те, кто учится сегодня, к 38 годам жизни сменит от 10 до 14 мест работы. Неполная занятость является трендом времени. На завоевание аудитории в 50 млн.

радио потребовалось 38 лет, телевидению – 12 лет, Интернету – 4 года, сети Facebook понадобилось 2 года, мобильные технологии и iPad завоевывает аудиторию еще стремительнее... Студенты, которые получают образование сейчас, будут работать по профессиям, которые еще не созданы, использовать технологии, которых еще нет сегодня, решать задачи, с которыми мы сегодня не сталкивались и о которых мы даже не знаем. Отсюда можно сделать выводы:

- И школа, и вуз сегодня должны стать *школами неопределенности*. Мы должны обучать неопределенным в разных ситуациях задачам.

- Любая технократическая модернизация образования приведет нас к упадку, если не будут определены мотивы, ценности, цели. Упадок неизбежен, если мы не будем понимать – *образование в сетевом веке – это: массовая сетевая индустрия; массовая социальная коммуникация; массовая практика социальных действий*.

- Школа мотива образования начинается не с ученика, а с учителя. И новый стандарт — это, прежде всего, стандарт побуждения учителя к обучению.

- Необходимо проектировать совместные действия, в которых закладывается зона развития. Учителю необходимо быть режиссером совместных действий». Открытые, дистантные формы образования в сетевом веке – это нормальная форма существования, чтобы не испытывать шок от настоящего. Потому что сегодня время информационных социализаций наших детей.

На создание такой модели и работающей сетевой схемы, которая включала бы обучающихся, педагогов, применяющих педагогические технологии, ресурсы сетевых сервисов, а также возможности социального окружения и местного сообщества был направлен педагогический проект «От проекта к культуре проектирования», который осуществлялся на базе муниципальной и региональной системы образования с 2006 по 2015 год. Его результаты в виде созданных методических и информационных материалов используются по настоящее время. Особенность проекта – интеграция педагогических технологий и ИКТ.

Основная проблема заключалась в том, что необходимо было подготовить педагогов к деятельности в сети, научить учителей управлять проектной и исследовательской деятельностью учащихся в условиях, когда информационная социализация детей с каждым годом увеличивает цифровой разрыв между ними и учителями. Причем важно было не только использовать или создавать ресурсы в сети, а главное – определять мотивы, ценности, цели.

К большому сожалению, из опыта работы в нашем Ресурсном центре, мы пришли к выводу, что до сих пор ни в системе высшего педагогического образования, ни в системе

повышения квалификации нет программ, которые дают в руки педагогу инструменты проектирования совместных действий. Это искусство – плод творчества отдельных педагогов и отдельных коллективов. Учителя принимают новые модели обучения, но только некоторые реально участвуют в продвижении открытого образования, использующего возможности ИКТ и сервисов веб 2.0 в своей деятельности. Поэтому открытые сетевые, дистантные формы образования – это не дань моде, а насущная необходимость, норма существования образования в сетевом веке, которую еще только осваивает массовая школа.

В течение нескольких лет нами велись разработки по теме «Формирование проектных компетенций учащихся старшей школы в условиях реализации новых образовательных стандартов и культуры исследовательской деятельности старшеклассников в условиях профильного обучения» [1]. Внутригимназическая система формирования культуры исследовательской деятельности старшеклассников представлена как целостная совокупность содержания, методов и форм общешкольной организации совместной деятельности педагогов и учащихся по овладению системой знаний, умений, процедур творческой деятельности, ценностных ориентаций, позволяющих корректно осуществлять учебное исследование. Сегодня в нашем учебном учреждении ведётся планомерная работа по совершенствованию целостной системы формирования культуры проектной и исследовательской деятельности. А проектно – исследовательская деятельность учащихся – целенаправленная и результативная творческая работа ученика (группы учеников) выполняемая под руководством педагога, специалиста или научного работника является *формой реализации требований* ФГОС, которые определяют содержание проектно-исследовательской деятельности как формирование следующих проектно-исследовательских умений:

- Исследование несложных реальных связей и зависимостей.
- Определение сущностных характеристик изучаемого объекта; самостоятельный выбор критериев для сравнения, сопоставления, оценки и классификации объектов.
- Выдвижение гипотез, осуществление их проверки.
- Самостоятельное создание алгоритмов познавательной деятельности для решения задач творческого и поискового характера.
- Формулирование вывода о полученных результатах.

В Лаборатории проектной и исследовательской деятельности «От проекта к культуре проектирования» и НОУ «Cognitio» мы определяем три уровня овладения учащимися проектной и исследовательской деятельностью: базовый, продуктивный, творческий. Идентификация учащихся в соответствии с данными уровнями указывает индивидуальный

вектор развития культуры проектной и исследовательской деятельности и корректирует деятельность гимназического научного общества по её формированию. Рассмотрим данные уровни.

1. Базовый уровень. Авторы проектов (исследований):

- владеют навыками по определению темы проекта, цели и задач, формулированию гипотезы и планированию работы над проектом;
- имеют выработанные представления структуре проектной работы, о виде продукта проектной работы;
- обладают умениями применять теоретические методы, элементы экспериментального исследования;
- умеют правильно описывать источники информации и составлять тезисы к работе;
- имеют навыки по написанию доклада для защиты проекта и созданию презентации. Степень включённости учащегося в исследование не превышает 50%.

2. Продуктивный уровень. Авторы проектов (исследований):

- уверенно владеют умениями и навыками, соответствующими базовому уровню;
- создают проекты с обязательным применением методов экспериментального исследования и последующей апробацией его результатов;
- имеют выработанные представления о составлении паспорта исследовательской части работы;
- обладают устойчивыми умениями создания презентации проектной работы и составления защитной речи, а также умениями вести дискуссию по теме своей работы. Степень самостоятельности учащегося при реализации задач проекта составляет примерно 70 %.

3. Творческий уровень. Авторы проектов (исследований):

- уверенно владеют умениями и навыками, соответствующими продуктивному уровню;
- имеют навыки применения методов экспериментального исследования (лабораторный эксперимент, моделирование, анкетирование, интервьюирование и т. д.). Демонстрируют высокую степень самостоятельности в вопросах постановки проблемы исследования, выдвижения и проверки гипотезы, формулирования цели и задач исследования, поиска, анализа и обработки информации, составления паспорта исследовательской части работы, навыков применения теоретических, эмпирических и

математических методов исследования, навыков измерений, обработки и глубокого анализа данных экспериментального исследования. Нужно отметить, что по нашим исследованиям такого уровня достигают, как правило, учащиеся, которых принято относить к категории «одаренные дети», при тьюторском сопровождении по их собственным индивидуальным образовательным траекториям.

В заключение следует отметить одну положительную тенденцию: в нашей стране повсеместно созданы федеральные, региональные конференции и конкурсы, на основе которых развиваются современные традиции проектной и исследовательской деятельности учащихся, экспертные сообщества педагогов и учёных, способных осуществлять как научную экспертизу ученических работ, так и квалифицированное руководство ими. Приоритетной задачей любой подобной конференции (конкурса) является развитие личности учащегося, в том числе, формирование у него культуры проектной и исследовательской деятельности. Наша научно-практическая конференция «Мир проектов», особенная конференция, потому что объединяет не только педагогов различных дисциплин, но и включает в работу семейные, социальные проекты, проведенные в местном сообществе при поддержке социальных партнеров и научных кафедр вузов Москвы. Тематика проектов и исследований охватывает большой спектр вопросов экологического образования, представлены и социальные проекты, направленные на улучшение жизни в местном сообществе. Конференция – это представление портфолио продуктов творческих групп, индивидуальных исследований. Но это не только научное мероприятие. Конференция – это завершающий этап жизнедеятельностного цикла сетевого проекта «Начни с себя», это очная встреча творческих групп, которые до этого работали дистантно. Это праздник, объединяющий активных людей из разных школ и уголков Московской области, которые сами иницируют и создают конкретные позитивные изменения и объединяют местное население для таких действий.

Список использованных источников

1. Бородин А.Л., Бородина Е.П. Организация системы формирования проектной и исследовательской культуры в гимназии в условиях реализации новых образовательных стандартов [Текст]/ А.Л. Бородин, Е.П. Бородина //Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2012. № 3. С.31-33.
2. Новожилова М.М. Как корректно провести учебное исследование: От замысла к открытию [Текст]/ М.М. Новожилова, С.Г. Воровщиков, И.В. Таврель. Науч. ред. Т.И. Шамова.// – М.: 5 за знания, 2007. – 160 с.

3. Рэндалл Коллинз. Анализ интеллектуальных сетей и русская мысль в европейском контексте. [Текст]// [Электронный ресурс] Интернет-журнал «Отечественные записки». – 2002. – №3 – Режим доступа к журн.: <http://www.strana-oz.ru>. – Загл. с экрана.

АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГОВ НАВЫКАМ
ПРОТИВОСТОЯНИЯ НЕГАТИВНОМУ ВЛИЯНИЮ В ПРОЦЕССЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Журавлева Е.А.,

к. пед. н., доцент,

ГАОУ ВО «Московский государственный городской университет»,

ИППО, общеинститутская кафедра психологии образования,

ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления»,

кафедра развития образования, доцент

Россия, г. Москва.

Аннотация. В статье рассматриваются основные интерактивные методы обучения педагогов дошкольного образования противостоянию негативному влиянию, раскрываются возможности использования алгоритмов конструктивной конфронтации, эмоциональной саморегуляции в процессе дополнительного профессионального образования педагогических работников.

Ключевые слова: психолого-педагогическая поддержка, негативное влияние, саморегуляция, диалоговые, тренинговые технологии, кейс-технологии обучения.

Abstract. An article considers the main interactive educational methods for overcoming behavior in stress and in situations of negative impacts; it describes the possibility of using algorithms of self-defense and emotional self-regulation in the additional professional education of the preschool teachers.

Keywords: psychological-pedagogical support, negative influence, self-regulation, discussion technology, training technology, case-technology.

Внедрение Федерального образовательного стандарта дошкольного образования (далее ФГОС ДО) в деятельность современной дошкольной образовательной организации (ДОО) предполагает создание условий для профессионального развития педагогических и руководящих работников, в том числе их дополнительного профессионального образования (а также участие в семинарах и конференциях по вопросам введения ФГОС ДО, проведение педагогических советов и др. мероприятий в ДОО по реализации ФГОС ДО); консультативной поддержки педагогических работников и родителей по вопросам образования и охраны здоровья детей, в том числе инклюзивного образования (в случае его организации); организационно-методического сопровождения процесса реализации основной

общеобразовательной программы. Педагог занимает ключевую позицию в образовательном процессе: от его квалификации, личностных качеств и профессионализма зависит решение многих проблем и в большой мере реализация условий освоения детьми образовательных областей, указанных в программе. Эмоционально-напряженный характер деятельности, риски возникновения стресса в работе воспитателя (режим трудовой деятельности, ролевые конфликты, повышенная ответственность и недостаток полномочий, трудности построения деловой карьеры, невозможность влиять на принятие важных решений, проявлять инициативу и самостоятельность, ограничение индивидуальной свободы, слухи, интриги и т.д., а также внеорганизационные источники стрессов) – обуславливают реальность возникновения профессиональных трудностей, негативно сказывающихся на качестве работы. Существует необходимость постоянного совершенствования педагога ДОО, поиска пути реализации профессиональных компетенций, сохранения интереса, увлеченности профессией даже в сложных педагогических ситуациях, развития способности вырабатывать свои взгляды, отстаивать и сохранять личностные позиции.

Поэтому одной из важных задач дошкольной образовательной организации становится создание психологически комфортных условий для развития и самореализации потенциала педагогов, для сохранения их психологической защищенности и уверенности в своевременной психолого-педагогической поддержке в ситуациях затруднения.

В основе современной идеологии дошкольного образования в России, по А.Г. Асмолову, – принципы педагогики достоинства и педагогики сотрудничества[1]. Ценности корпоративной культуры организации, отличные от гуманистических, личностно-ориентированных, психологически небезопасная среда, в том числе превалирование негативных видов воздействия и неконструктивного конфликтного взаимодействия в педагогическом коллективе определяют невозможность реализации указанной идеологии.

В действительности воспитателям оказывается необходима психолого-педагогическая поддержка, целью которой является организованная помощь в выработке необходимых профессиональных компетенций, связанных с преодолением негативного влияния в профессиональной деятельности и общении, саморегуляцией эмоционального состояния и сохранением эмоциональной устойчивости, повышением адаптации к напряженным ситуациям в работе.

Указанные качества возможно совершенствовать на курсах повышения квалификации педагогов, например, в процессе освоения программы дополнительного профессионального образования в ГБОУ ВО АСОУ МО «Деятельность педагогических работников дошкольных образовательных организаций в условиях введения и реализации ФГОС ДО».

Отметим, что сами формы и методы работы с группой могут стимулировать проявление «творческого базиса» педагога, его активной позиции, рефлексии профессионального опыта, согласованность мыслей и единство эмоциональных состояний в коллективе. К ним можно отнести интерактивные формы работы с коллективом педагога-психолога [например, по 2; С. 154 – 162.].

К известной практике осуществления педагогических мастерских (формы профессионального объединения педагогов, при которой педагог-мастер концептуальной и практической сторон передает собственный опыт всем желающим), в процессе осуществления психолого-педагогического просвещения в курсе повышения квалификации могут добавляться диалоговые интерактивные технологии[7]. Последние связаны с созданием коммуникативной среды, расширением пространства сотрудничества на уровне «воспитатель-воспитатель», «преподаватель (методист) – воспитатель», в ходе постановки и решения профессиональных задач.

Побуждающий диалог, как правило, дополняется элементами подводящего (коллективное наблюдение и групповая дискуссия), а также процедурой «мозгового штурма» (мозговой атаки) – методом коллективного генерирования идей, цель которого заключается в том, чтобы собрать как можно большее количество идей, преодолеть привычный ход мысли при решении творческой задачи. Тренинговые технологии – это система деятельности по отработке определенных алгоритмов учебно-познавательных действий и способов решения типовых задач в ходе практических упражнений. Любой тренинг является интерактивным: он рассчитан на активную субъектную реакцию воспитателя (интеллектуальную, эмоциональную, действенно- практическую), на то или иное воздействие на личность, что обеспечивается восприятием себя участниками через: соотнесение себя с другим человеком; восприятие себя другими людьми; результаты собственной деятельности; наблюдение собственных внутренних состояний; восприятие собственного внешнего облика[8].

Диагностические технологии представляет собой процесс выявления индивидуально-психологических свойств личности или других объектов (учебно-

профессиональной группы, педагогического коллектива профессиональной организации), поддающихся психолого-педагогическому анализу [3]. Самоанализ компонентов «профессионального Я» педагогами дошкольного образования, в особенности при сравнении собственных компетенций с требованиями Профессионального стандарта педагога (воспитателя), позволяет им обнаружить, что какие-то необходимые элементы недостаточно развиты или вообще отсутствуют. С этого момента начинается работа над их формированием и совершенствованием. Результаты диагностики служат основанием для разработки индивидуальных траекторий профессионального и личностного развития воспитателей. Кейс-технологии представляют собой группу интерактивных образовательных технологий, методов и приёмов обучения, основанных на решении конкретных проблем, задач [4, 9]. Участвующие должны проанализировать ситуацию, разобраться в сути проблем, предложить возможные решения и выбрать лучшее из них, обязательна рефлексия полученного опыта. Эти ситуации, или «кейсы», базируются на реальном фактическом материале или же приближены к реальной ситуации. Как пишут современные авторы [например, 5] виртуальное пространство, имеющее огромный потенциал саморазвития, представляет обширное, практически безграничное информационное поле, созданное системой мультикультурных, иноязычных, синкретичных и других знаков и символов. В процессе реализации дополнительных программ повышения квалификации мы рекомендуем слушателям включаться в деятельность профессиональных сообществ в сети, а также участвовать в доступных массовых открытых дистанционных курсах (MOOK; Coursera, KhanAcademy, Udacity, Edx, Универсариум и пр.), вебинарах и конференциях и пр. Для того чтобы повысить уровень удовлетворенности профессиональной деятельностью педагогу ДОО необходим адекватный мониторинг собственных качеств, которые являются достоинствами личности и соотносятся с требованиями профессиональной деятельности. Установка на повышение осознанности и ответственности поведения позволит индивидуализировать процесс образования [например, по 10] педагога, а значит, быстрее адаптироваться к условиям работы и коллективу позволит лучше понять отношение воспитанников и родителей, а значит, позволит регулировать эмоциональные и поведенческие реакции. Слушатели усваивают мысль о необходимости самоконтроля эмоциональных проявлений, а также значимости расслабления, в противовес излишнему напряжению, в процессе воздействия стрессовых факторов педагогической деятельности, взаимодействие преподавателя и слушателя осуществляется в процессе обучения технологиям

саморегуляции на занятиях. Мы подчеркиваем значимость сна, разумного режима труда и отдыха, спорта и движения, полноценного питания, доверительных взаимоотношений и др. в преодолении негативных эмоций, связанных с первичным воздействием профессионального стресса, и потенциал релаксации и аутотренинга при усилении профессионального стресса, дистрессе. Разработанные практиками технологии саморегуляции эмоциональных состояний специалиста в соответствии со спецификой профессиональной деятельности [6], необходимо применять в условиях этой деятельности, опыт их использования обуславливает прогрессивное приращение этой компетенции.

Специфика профессиональной деятельности современного педагога ДОО заключается в необходимости сформированной способности к противостоянию влиянию окружения (коллег и их обидами, завистью, ревностью к успехам, детей с особыми потребностями, администрации и ее количественным, подчас совсем нетворческим, подходом к результатам деятельности и т.п.). Основными техниками противостояния личности негативному влиянию являются: эмоциональный мониторинг (который является начальным этапом и эмоциональной саморегуляции), психологическая самооборона, конструктивная критика, конфронтация, энергетическая мобилизация, творчество, уклонение и отказ [8].

Основными умениями и навыками психологического влияния являются умения и навыки убеждающей коммуникации (в особенности, аргументации), суггестии (внушения) и психического заражения и др. В процессе реализации интерактивных методов обучения педагогов (групповых дискуссий, мозговых штурмов, решений проблемных ситуаций, деловых игр и пр.) ставится задача стимулирования осознания ими необходимости применения цивилизованных видов влияния и противостояния влиянию в общении как средств достижения эффективности профессиональных контактов, снижающих конфликтность во взаимодействии с учащимися, воспитанниками.

Так, встречающаяся в практике дошкольного образования учебно-дисциплинарная модель взаимодействия направлена на вооружение воспитанников знаниями, умениями и навыками, характеристика взаимодействия взрослого с детьми заключается в статусном доминировании первого, жесткости его установок, подлежащих безоговорочному принятию и усвоению. Эта модель предполагает следующие способы воздействия: наставления, разъяснения, запреты, требования, угрозы, наказания, нотации, окрик. Эти способы, согласно шкале межличностных отношений [3], указывают на «несимметричные отношения»,

когда один субъект доминирует над другим или им манипулирует, что свойственно примитивным видам межличностного влияния – психологическому нападению или принуждению. Низкая эффективность такого воздействия в педагогическом общении определяется в связи с пассивностью учащегося, который оказывается способен усвоить лишь ограниченную информацию, предоставленную ему взрослым в готовом виде. Принуждение ребенка к учебной деятельности, эмоциональное давление способствуют развитию у него конформности, тревожности, либо, наоборот, возникновению протеста, социальной дезадаптации в ДОО.

Дифференцировать и ограничивать нецивилизованные виды влияния в работе специалистов педагогического профиля необходимо и возможно. Так, мы знакомим воспитателей с основными показателями принуждения и нападения: неосознанность значимости, результата и последствий воздействия педагога на обучающегося; игнорирование его ценностей, представлений, разрушение деловых отношений участников образовательного процесса; нарушение, ограничение, неуважение свободы и достоинства личности[8]. Достаточно наличие хотя бы одного из перечисленных проявлений для подтверждения реализации воспитателем примитивных видов влияния.

Взрослому, безусловно, легче и менее ответственно давать оценку делам и поступкам ребенка, не раскрывая ее причины (деструктивные советы), указывать на ошибки, совершенные им в прошлом и неподдающиеся коррекции (деструктивные констатации), пренебрежительно высказываться о его личности, якобы для «выправления» указанных недостатков (деструктивная критика). Осознание этого факта педагогами, как правило, способствует снижению числа различных форм психологического нападения в их профессиональной деятельности. Они научаются не только более внимательно относиться к реализации своих интересов в профессиональном взаимодействии, но и осторожно планировать и прогнозировать результаты своего психологического воздействия на личность ребенка, коллектива детей в целом. Основное правило позитивных высказываний: «Указывай не на то, что не надо было делать, а на то, что хочешь, чтобы сделали, и почему», усваивается воспитателями активнее, если в процессе обучения любое предложение, вопрос, комментарий, исходящий как от руководителя программы, так и от них самих, будет приниматься к рассмотрению только в такой форме.

Для оптимальной демонстрации воспитателям адекватных форм воздействия в педагогическом общении мы избегаем использования принуждения как формы влияния. Объявление жестко определенных сроков или способов выполнения действий без

обоснований и объяснений («Завтра все приносят подготовленные отчеты по результатам участия в тематическом семинаре»), запугивание возможными последствиями («Те, кто сейчас мне будет возражать, об этом пожалеют»), а также угрозы наказанием, оказываются недостаточно эффективными в длительной перспективе совместного взаимодействия. В таком случае у человека нет возможности выбирать, принимать на себя ответственность, планировать, рассчитывать на свои усилия, творить новое, мотивированно, получая удовлетворение участвовать в процессе обучения.

Известно, что доминантой в личностно-центрированного взаимодействия является сотрудничество, которое возникает и развивается лишь при наличии у его участников общих интересов, взаимного доверия, уважения друг к другу, привязанности и других духовных чувств. Для сотрудничества типичны методы взаимного содействия и цивилизованные виды влияния: аргументация (убеждение), предложение (просьба), конструктивная критика (говорится не что плохо, а что и как сделать лучше) и конфронтация (открытое и последовательное противопоставление человеком своей позиции и своих требований инициатору воздействия) и др. Следовательно, обучение воспитателей использованию данных методов влияния в педагогическом общении является прерогативой.

Предъявляя ребенку доводы, аргументы, факты в пользу определенной точки зрения, позиции, решения, воспитатель сознательно формирует их отношение к этой проблеме, теме, а, значит, дает им возможность сделать самостоятельный выбор, участвовать в дискуссии. В данном случае речь идет об использовании убеждения. Безусловно, труднее использовать данный вид влияния педагогам в работе с дошкольниками: произвольность психических процессов и внимания детей, небольшой словарный и понятийный запас, несформированная еще логика рассуждений и другие причины иногда приводят к невозможности разъяснения или аргументации чего-либо воспитанникам. Однако в данном взаимодействии важен сознательный анализ специалистом последствий собственного воздействия на личность детей, продуманность его слов и поступков, терпение, а также понимание самими дошкольниками не только того, что ожидает от них взрослый, но и причины этих ожиданий.

Интригующее вовлечение в процесс дискуссии, использование юмора, неожиданные эмоциональные реакции, оригинальные слова и действия, нестандартные приемы привлечения внимания, объяснения и убеждения – это показатели проявления творчества педагогов во взаимодействии с детьми. Научить творчеству педагогов, которое проявляется под влиянием внутренней тяги слушателей к самовыражению, достаточно проблематично. В данной ситуации можно стимулировать, поощрять в

высказываниях не подражание, а творчество от противного, мысли и идеи, отличающиеся от предложенных или даже навязанных окружающими.

Таким образом, на наш взгляд, интерактивные формы обучения, реализуемые в процессе дополнительного профессионального образования – дискуссионные, в том числе подводящий и побуждающий диалог, диагностические технологии, деловые игры, тренинг, метод «кейсов», являются наиболее эффективными в обучении воспитателей приемам и средствам развития конструктивных межличностных психологических защит и активных, адаптивных стратегий преодоления и противостояния личности негативному влиянию в профессиональной деятельности.

Список использованных источников

1. Асмолов, А.Г. Дошкольное детство – фундамент развития личности человека [Электронный ресурс]/ А.Г. Асмолов. – URL: <http://tc-sfera.ru/posts/materialy-ii-vsrossiyskogo-sezda-pedagogov-doshkolnogo-obrazovaniya> (дата обращения 12.10.2015).
2. Виноградова, Н.А. Методическая работа в ДОУ. Эффективные формы и методы. Методическое пособие /Н.А. Виноградова, Н.В. Микляева, Ю.Н. Родионова.– М.: Айрис-пресс, 2008. – 192 с. – С. 154 – 162.
3. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы, защита. – СПб.: Речь, 2003. – 304 с.
4. Жукова Г.С. Технологии профессионально-ориентированного обучения: учеб.пособие/ Г.С. Жукова, Н.И. Никитина, Е.В. Комарова. – М.:РГСУ, 2012. – 165 с.
5. Звонова Е.В. Культурно-исторический анализ как метод гуманитарного образования в контексте развития виртуального пространства// Дистанционное и виртуальное обучение. – 2012. – №12. – С. 33-41.
6. Сазонова Н. Саморегуляция педагогов ДОУ в профессиональной деятельности / Н. Сазонова. – М.: Детство-пресс, 2010. – 96 с.
7. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий / Г.К. Селевко. – В 2-х т. Т. 1. – М.: Народное образование, 2005. – С. 168–181.
8. Сидоренко Е.В. Тренинг влияния и противостояния влиянию / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2010. – 256 с.
9. Смолянинова О.Г. Инновационные технологии обучения студентов на основе метода CaseStudy / О.Г. Смолянинова // Инновации в российском образовании. – М.: ВПО, 2000. – С. 26 – 30.

10. Шевелёва Н.Н. Индивидуализация образовательной деятельности школьников: рискологический аспект // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2015. – № 2. – С. 274-279.

ЖЕНСКОЕ ЛИЦО ПЕДАГОГИКИ.
ОПЫТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ

Резапкина Г. В.,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления,

Центр практической психологии образования,

старший научный сотрудник

Россия, г. Москва

E-mail: 5233942@mail.ru

Аннотация. В статье говорится о возможностях и рисках межличностного взаимодействия участников образовательного процесса, рассматриваются личностные особенности женщины-педагога, предлагается методика диагностики психоэмоционального состояния, самооценки, приоритетных ценностей и стиля педагогического общения «Психологический портрет учителя», основанная на феноменологическом подходе, представлены результаты психологической диагностики по данной методике.

Ключевые слова: межличностное взаимодействие, психологическая диагностика, феноменологический подход, психоэмоциональное состояние, самооценка, приоритетные ценности, стиль педагогического общения, психологический портрет учителя.

Abstract. The article talks about the opportunities and risks of interpersonal interaction of participants of educational process, examines the personal characteristics female teacher, the technique of diagnostics of psycho-emotional status, self-assessment, priority values and style of pedagogical communication "Psychological portrait" based on a phenomenological approach, and presents the results of a psychological diagnosis by this technique.

Keywords: interpersonal interaction, psychological diagnosis, phenomenological approach, psycho-emotional condition, self-assessment, priority values, the style of pedagogical communication, psychological portrait of the master.

Мировоззрение человека складывается под воздействием трех основных сил: семья, институт образования и средства массовой информации. Их противоречивое, разнонаправленное воздействие дезориентирует детей, тормозит их личностное развитие, затрудняет выбор жизненной философии. Так сложилось, что главными проводниками ценностей в семье и школе стали женщины. Какие возможности и риски заключаются в этом?

Образ первой учительницы у младших школьников традиционно соотносится с образом мамы. Но это – в том случае, если учительница обладает набором лучших материнских качеств – добра, умна, внимательна, справедлива.

Психолог Светлана Кривцова рассказывает: «Моя девятилетняя племянница, готовясь к новому учебному году, все лето выращивала в саду «астры для Татьяны Петровны». Первого сентября Татьяна Петровна, мельком взглянув на ее букет, сказала: «Я этот мусор домой не понесу. Что, у родителей денег нет на нормальные цветы?»»

Учитель не только передает знания – он задает модели поведения, которые во многом определяют отношение ребенка к себе, другим и миру. В силу своей социальной значимости и завышенных ожиданий общества личность учителя очень уязвима. Особенности поведения и восприятия женщины во многом обусловлены ее *психоэмоциональным состоянием*. Женская эмоциональность упрощает контакт с учениками, без которого невозможно личностно ориентированное обучение. Но только при условии эмоциональной зрелости самого педагога, развитого профессионального самосознания. Если этого нет, то вместо чуткости, откликаемости, внимания к малейшим изменениям в поведении и настроении ребенка мы увидим раздражительность, обидчивость, мстительность.

Еще одним важным слагаемым личности педагога является *самооценка*, которая во многом определяет «личную педагогическую философию». Самооценка имеет ряд измерений: она может быть реалистичной или искаженной, высокой или низкой, устойчивой или неустойчивой. Вирджиния Сатир, понимающая самооценку как способность честно, с любовью и по достоинству оценить себя, ставит ее на первое место среди факторов, определяющих развитие личности. Самооценке свойственно стремиться вверх. Если нет реальных оснований для самоуважения, человек может повысить самооценку за счет унижения ближних. Этот способ нечестен и неэффективен, однако к нему нередко прибегают люди, оказавшиеся в сообществе на ступеньку выше, чем остальные. Беда некоторых женщин-учителей в том, что они безуспешно пытаются компенсировать неудачи в семейной и личной жизни, снижающие самооценку, за счет учеников. Лекарством от такого «самоутверждения» может быть осознание причин своего поведения: «Почему я так поступаю? Что за этим стоит?»

Стиль преподавания может способствовать эффективности или осложнять выполнение учителем своих профессиональных обязанностей. Оптимальным традиционно считается демократический стиль, предполагающий привлечение учеников к принятию решений, поддержку самостоятельности, уважение личности каждого ученика, независимо от его успеваемости, открытость, естественность и доброжелательность в общении, способствующие эффективности обучения.

Авторитарный учитель использует свои права, не считаясь с мнением детей и требованием ситуации. Главные методы воздействия – приказ, поучение. На уроках такого учителя ученики чувствуют себя неуютно, теряют активность и самостоятельность, их самооценка падает. Хотя авторитарные учителя имеют хорошую репутацию и поддержку администрации, авторитарный стиль в чистом виде представляет собой стрессовую воспитательную стратегию и обычно встречается у женщин-учителей, которые вынуждены в жизни играть несвойственные им мужские роли – обеспечивать семью, принимать ответственные решения, бороться за свои права.

Либеральный, или попустительский стиль демонстрируют учителя, неуверенные в себе, и поэтому избегающие ответственности и принятия решений. Как правило, такие учителя не пользуются авторитетом ни у руководства, ни у школьников, которые злоупотребляют их слабостью и нерешительностью. Но, возможно, именно они дают детям то, что не могут дать учителя с более эффективным для обучения стилем преподавания.

Однажды я встретила на улице ученика, который недавно пришел из мест заключения. Мы разговорились, и Сергей сказал, что все эти годы он с теплотой вспоминал только одну учительницу. Я уже приготовилась выслушать комплимент в свой адрес, но он назвал учителя биологии, которой не дали доработать до пенсии из-за ее неспособности «показывать хорошую успеваемость» и «держат дисциплину на уроках».

Ни благополучное психоэмоциональное состояние, ни позитивное самовосприятие, ни оптимальный стиль педагогического общения не сделают учителя Учителем, если у него нет главного – любви к детям, потребности понять и помочь. Если общение с детьми не является *приоритетной ценностью* учителя, ему не стоит рассчитывать на любовь и доверие детей, даже если он прекрасно знает свой предмет и методику преподавания. К счастью, у большинства женщин любовь к детям заложена природой.

Все эти параметры можно выявить с помощью методики «Психологический портрет учителя», в основу которой легли представления автора о хорошем учителе, основанные на личном опыте преподавания в школе и подкрепленные отечественными и зарубежными исследованиями эффективности преподавательской деятельности.

Теоретические основы методики – учение А.А. Ухтомского о доминанте, труды К.Д. Ушинского, В. А. Сухомлинского, духовно-ориентированная психология Т. А. Флоренской, Я-концепция Р. Бернса, подходы У. Джеймса, К. Роджерса, Т. Гордона.

Методика была разработана, когда стало очевидно, что психологическая диагностика учителя требует особых подходов, условий и содержания. Ее задача – дать «информацию к размышлению» – порой не соответствующую собственным представлениям о себе и потому вызывающую раздражение. Человеку, способному быть объективным и критичным не

только к своим ученикам, но и к себе самому, она поможет осознать свои сильные и слабые стороны и полностью реализовать свой творческий потенциал.

В период апробации методики было обследовано более трехсот учителей образовательных учреждений Москвы и Московской области. Ответы распределились следующим образом.

Для большинства учителей (46%) приоритетной ценностью является общение с детьми. 18% опрошенных в качестве главной ценности выбрали отношения с коллегами. Соответственно, для 36% важнее всего свои собственные проблемы и переживания.

Благополучное психоэмоциональное состояние, судя по ответам, только у 12% опрошенных, неблагоприятное состояние – у 22%. Остальные 66% находятся в неустойчивом психоэмоциональном состоянии, при котором даже мелкая неприятность выбивает их из колеи.

Позитивное самовосприятие отмечается у 22% учителей. Негативное самовосприятие выявлено у 15% учителей. У большинства (63%) – неустойчивая самооценка.

Демократического стиля придерживаются, судя по ответам, 56% опрошенных. 24% учителей предпочитают авторитарный стиль, а 20% – либеральный стиль педагогического общения.

На основании этих результатов можно смоделировать обобщенный образ учителя. Это женщина, любящая детей больше, чем коллег и себя, не всегда способная контролировать свои эмоции, с неустойчивым психоэмоциональным состоянием и «плавающей» самооценкой, зависящей от множества причин, в том числе от психологического климата в коллективе, который во многом определяется стилем руководителя школы.

Не следует абсолютизировать полученные данные – любая методика, основанная на самооценке, не гарантирует полную достоверность. Вообще любая констатация личностных особенностей человека с помощью даже надежного психодиагностического инструментария представляет сомнительную практическую ценность, если не предлагаются пути решения возможных проблем. В данном случае не существенно, насколько искренно учитель отвечает на вопросы – важнее видение и понимание психологических причин своих возможных профессиональных затруднений, которое дает методика «Психологический портрет учителя», разработанная на принципах феноменологического подхода.

Такая диагностика, во-первых, не нуждается в защите от неискренних ответов потому, что клиент имеет право на любую степень откровенности, которая не будет обращена против него; во-вторых, рассматривает человека как цель, а не как средство решения

производственных задач; в-третьих, не ограничивается констатацией фактов, а задает вектор личностного развития.

Это – только начало работы учителя над собой, которая уместна в любом возрасте. Ее продолжением может быть участие в тренинге развития профессионального самосознания учителя, на котором раскрываются темы «Приоритеты и ценности», «Мотивы и потребности», «Направленность личности», «Профессионально важные качества учителя», «Профессиональные риски и пути их преодоления», «Имидж учителя как инструмент педагогического общения».

Методика «Психологический портрет учителя» и программа «Тренинг развития профессионального самосознания учителя» размещены на сайтах Службы практической психологии образования Московской области psychologia.edu.ru и «Методический кабинет Галины Резапкиной» metodkabi.net.ru, в учебно-методических пособиях «Профориентационная работа в школе. Практикум для педагогов и родителей» (М., Сентябрь, 2011), «Самоопределение учащихся 5-9 классов: психологическая подготовка педагогов и родителей» (М., Академия, 2012).

Список использованных источников

1. Кривцова С. В., Патяева Е. Ю. Семья. Искусство общения с ребенком / Под ред. А. Г. Асмолова. - М.: Учебная книга БИС, 2008.- 160 с.: ил.
2. Резапкина Г.В. Профориентационная работа в школе (практикум для педагогов и родителей) Библиотека журнала «Директор школы», № 5, 2011.
3. Резапкина Г.В. Работа психолога с педколлективом. Тренинг «Развитие профессионального самосознания учителя». Сборник статей и материалов XI Всероссийской научно-практической конференции «Практическая психология образования XXI века: духовно-нравственное воспитание в образовательном пространстве России», Коломна, 2013, с. 131-132

СТИЛИСТИКА И КУЛЬТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ
В ШКОЛЕ: ПРОБЛЕМНО-РИСКОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Синельников И.Ю.,

к. пед. н.,

*ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,
научно-методический центр педагогической рискологии,*

ведущий научный сотрудник,

Россия, г.Москва

E-mail: siu1104@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена важным аспектам профессиональной культуры современного школьного учителя — вопросам стилистики и качества педагогического общения с обучающимися. В качестве основных проблем автор выделил низкий уровень коммуникативной культуры учителей, неумение большинства из них выстраивать субъектно-субъектное взаимодействие с учащимися, их приверженность в основном авторитарной или попустительской стилистике общения. Также автором обозначены основные риски, существующей проблемной ситуации, и пути их преодоления.

Ключевые слова: риск; проблема; педагогическое общение; взаимодействие; диалог; авторитарность; стилистика общения

Abstract. The article is devoted to important aspects of the professional culture of the modern school teacher - on the style and quality of teacher communication with students. The author identified the main problems - a low level of communicative culture of teachers, the inability of most of them to build subject-subject interaction with the students, their commitment largely authoritarian or permissive style of communication. The author also marked the main risks of the existing problem situation, and ways to overcome them.

Keywords: Risk; problem; pedagogical communication; interaction; dialog; authoritarianism; style of communication.

Как известно, для любого педагога характерен особый, отличительный стиль деятельности и поведения, отражающий индивидуально-психологические особенности его носителя и включающий в себя стиль управления, стиль саморегуляции, стиль общения и когнитивный стиль учителя [2, С.79]. Особое место в этом ряду занимает **стиль общения** педагога с обучающимися. Представляя собой систему относительно устойчивых способов обращения к партнеру, реагирования на исходящие от него воздействия и информацию [9,

С.368], любой стиль реализуется в 3-х выделенных современной наукой сферах или «плоскостях» общения: перцепция (восприятие друг друга), коммуникация (передача информации в процессе общения), интеракция (взаимодействие) [2, С.436]. В значительной степени именно стилистика общения с учащимися позволяет учителю достигать поставленных образовательных целей, тем самым отражая уровень развития его коммуникативной культуры, являющейся одним из основных компонентов профессионально-педагогической культуры в целом. Вполне закономерно поэтому, что современные требования к профессионализму учителя подразумевают владение рядом умений и компетенций, относящихся к сфере общения педагога с обучающимися. Согласно Профессиональному стандарту педагога, принятому Министерством труда и социальной защиты РФ в 2013 году, школьный учитель должен уметь:

- вести диалог с учениками;
- формировать у обучающихся культуру диалога;
- поощрять формирование у школьников эмоциональной и рациональной потребности в коммуникации как процессе, жизненно необходимом для человека;
- способствовать формированию у учащихся способности к коммуникации, установки на использование этой способности и ее ценность [5].

Одним из важнейших показателей культуры педагогического общения является уровень владения учителем **педагогической и психологической техникой**, представляющей собой совокупность действий, средств, приемов и правил, используемых с целью получения желаемого результата. В этой связи специалисты в вопросах психологии педагогического общения отмечают, что успех деятельности учителя в очень большой степени зависит от его умений грамотно пользоваться: *во-первых*, словом, речью — в частности, излагать мысли точно, ясно, логично, использовать для их оформления и подачи образность, выразительные возможности речи, тембральные возможности голоса и др.; *во-вторых*, комплексом неречевых средств (мимика, жесты, поза, осанка, движения и др.), учитывая тот факт, что при разумном и умелом использовании все они могут не только повышать воздействие произносимых слов, но и оказывать самостоятельное влияние (например, выражать личную позицию к субъекту общения или наоборот маскировать действительный смысл высказываний, отношений и намерений и т.п.) [11, С.500-505].

Признавая справедливость сказанного, следует заметить, что несмотря на важность данной — «технической стороны» организации педагогического общения, еще более пристального внимания заслуживает его сущностная, «смысловая» составляющая, требующая от педагога понимания того, что педагогическое общение — это не однонаправленный и не сводящийся лишь к техническому умению одной стороны (в данном

случае — педагога) процесс воздействия на другую сторону (учащихся) для достижения поставленных целей и желаемых результатов. **Педагогическое общение** — многоплановый процесс восприятия, установления и развития коммуникации, взаимопонимания и взаимодействия между педагогом и учащимися, порождаемый целями и содержанием их совместной деятельности [8, С.37]. Иными словами, суть и смысл педагогического общения заключается в организации такого диалогического, субъектно-субъектного взаимодействия, в котором обе стороны взаимодействуют, движутся «навстречу друг другу», понимая, что в отличие от спора в диалоге — победа невозможна, что в диалоге (как и в любом равноправном партнерстве) каждый участник обязан укреплять аргументацию «противника», находить у него сильные стороны, что радость диалога возникает не от превосходства над «противником», а от самого процесса общения, от совместного взаимодействия [1, С.355].

Как показывает анализ педагогической практики, чаще всего, «должное» расходится с «реальным»: в реальности **культура педагогического общения современных школьных учителей не соответствует предъявляемым требованиям и находится на очень низком уровне**. Данная оценка — не голословна и основывается на выводах и свидетельствах ученых, говорящих о том, что «многие серьезные затруднения в решении задач обучения и воспитания возникают из-за неумения учителя правильно организовать общение с детьми» [8, С.37]. Среди основных трудностей общения со школьниками выделяются:

- неумение наладить контакт с учениками;
- неумение управлять общением на уроке, выстраивать взаимоотношения и перестраивать их в зависимости от специфики педагогических задач;
- непонимание внутренней психологической позиции ученика;
- трудности в речевом общении и передаче собственного эмоционального отношения к учебному материалу;
- неумение управлять собственным психическим состоянием в общении.

Основная причина указанной выше **проблемы** (а точнее *проблемной ситуации*) ученым видится в том, что «многие педагоги не осознают коммуникативную задачу как компонент педагогического процесса, хотя в реальной деятельности решают ее неосознанно» [8, С.37].

Соглашаясь с данным выводом, следует сказать, что главная причина здесь видится не столько в невладении техникой педагогического общения или в недостаточном понимании важности коммуникативной составляющей образовательного процесса, сколько в *непонимании их сущностного смысла*. Наши многолетние наблюдения, общение с учащимися, их родителями и учителями свидетельствуют о том, что в школе продолжают доминировать авторитарные стереотипы восприятия администраторами и педагогами

позиции учащегося и стилистики взаимодействия с ним: позиция учителя психологически редко воспринимается и лишь эпизодически реализуется в плоскости диалогического общения, равноправного партнерства и сотрудничества со школьниками [6, с.1454].

Подтверждают эти эмпирически полученные данные и выводы педагогической теории. Так, среди 4-х сформулированных А.К. Марковой и А.Я. Никоновой **стилей педагогической деятельности**, лишь один *эмоционально-методический стиль* учителя (ЭМС) в большей степени ориентирован на демократический стиль общения — диалоговый и личностно-ориентированный по своей сути. Владеющие этим стилем учителя стремятся «прежде всего заинтересовать учеников самим предметом», для чего используют на уроке разнообразные виды работ и коллективные обсуждения. Что касается других стилей, здесь процесс носит преимущественно однонаправленный, субъектно-объектный характер и лишь с определенной долей условности может быть назван «общением», ведь:

- *эмоционально-импровизационный стиль* (ЭИС), несмотря на использование коллективных обсуждений и стимулирование спонтанных высказывания учащихся, часто исключает обратную связь учителя с учениками («опросом охватываются преимущественно сильные ученики, учителя не дают ученикам самостоятельно сформулировать ответ» и др.);
- *рассуждающе-импровизационный* (РИС) ориентирован в основном на организацию индивидуальной работы учащихся (в частности, посредством косвенных «подсказок», уточнений и др. приемов дает возможность отвечающим детально оформить ответ), но редко использует коллективные обсуждения;
- *рассуждающе-методичный стиль* (РМС) проявляет консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности, отдает предпочтение репродуктивной деятельности учащихся, редко использует коллективные обсуждения (во время опроса учителя обращаются лишь к небольшому количеству учеников, в особенности к «слабым») [2, С.79-81].

Таким образом, налицо **проблема** — характерная для большинства школьных педагогов **приверженность не диалогичной стилистике общения с обучающимися — либо авторитарной, либо попустительской.**

Как известно для авторитарной стилистики характерной является ситуация, когда учитель на основании исключительно собственных целей и установок определяет задачи и модели общения, фактически исключая школьников из процесса обсуждения проблем и вопросов, интересующих их или имеющих к ним непосредственное отношение, не допуская или же крайне критически относясь к проявлению ими инициативы. Несмотря на то, что формальная результативность деятельности учителей, придерживающихся авторитарной стилистики (дисциплина на занятиях, успеваемость и т.п.) нередко — достаточно высока,

однако психологическую атмосферу среди учащихся в подавляющем большинстве случаев можно охарактеризовать как «тяжелую» и «гнетущую».

Столь же негативную оценку можно дать и так называемому попустительскому стилю общения, для которого характерно устранение или стремление учителя избежать активного включения в общение с учащимися и сотрудничество с ними, желание минимизировать свою ответственность за результаты педагогической деятельности, переложить ее основной груз (в случае низких показателей успеваемости) на якобы «нерадивых» и «неспособных» обучающихся. Проявляясь в основном в форме «уроководительства», данная стилистика по сути отражает равнодушное, незаинтересованное отношение педагога ни к профессии, ни к интересам и потребностям учащихся, ни к проблемам функционирования и развития образовательной организации. Несмотря на отсутствие внешнего давления на учащихся со стороны учителя, показатели их успеваемости и дисциплины в массе своей — крайне низкие.

В итоге, несмотря на внешнюю непохожесть, авторитарная и попустительская стилистика по сути своей фактически исключают полноценное педагогическое общение, ведь их общими характерными чертами являются:

- дистанцирование учителя в отношениях с учениками;
- отсутствие доверия сторон друг к другу;
- очевидная отчужденность, обособленность педагога от учащихся;
- подчеркивание педагогом своего превалирующего положения по отношению к

ученикам [8, С.38].

Как представляется, отмеченный низкий уровень культуры педагогического общения и свидетельствующие об этом проблемы провоцируют возникновение ряда **рисков**, главными из которых следует признать:

- *риск стихийности* в осуществлении педагогического общения с учениками, способный проявиться в неосознанном использовании учителем привычных или спонтанно выбираемых стилей общения (чаще всего, либо авторитарного, либо попустительского);
- *риск деформации личности*, способный проявиться в формировании у обучающихся нежелательных личностных свойств и качеств (неадекватность самооценки и уровня притязаний, искаженное понимание ценностей, несамостоятельность, пассивность, несклонность к диалогу, рассуждениям и др.).

Преодоление существующих проблем и рисков возможно только посредством обновления системы подготовки педагогических кадров и повышения их квалификации в учреждениях дополнительного образования, в вузах, на базе школ. Необходима переориентация профессиональной подготовки работающих и будущих учителей на

формирование у них психологического принятия демократической стилистики общения, на развитие способности к рефлексии, формирование умений использования современных коммуникативно-диалоговых технологий и выстраивание равноправного партнерского взаимодействия с учениками. Основным направлением антирисковой деятельности должно стать формирование у школьного учителя готовности и способности реализовывать **демократический стиль педагогического общения**, при котором педагог ориентирован на повышение субъектной роли учащегося во взаимодействии. Содержание антирисковой деятельности должно обеспечить освоение школьными учителями:

- *современной технологии педагогического общения*, подразумевающей формирование у педагогов умений: моделировать предстоящее общение на этапе подготовки к уроку; организовывать и вступать в непосредственное общение с учащимися; осуществлять управление общением в образовательном процессе; анализировать реализованную технологию общения и корректировать ее для решения новой педагогической задачи [8, С.38];

- *современных коммуникативно-диалоговых образовательных технологий*, гарантирующих развитие у педагогов диалогического мышления, как способа формирования своей методологической культуры [10, С.55], а также эмпатических способностей и умений организовывать учебно-воспитательный процесс диалогически — на основе эмоционально-доверительного общения, сотрудничества и уважения к каждой личности [7, С.18];

- *современных методик и техник развития педагогической рефлексии*, способствующих развитию у педагогов умения «видеть себя глазами другого человека» [4, С.255], способности давать себе и своим поступкам объективную оценку, а также помочь в понимании того, «что школьник воспринимает и понимает в воспитателе и в отношениях с ним, как он может настроиться на действия воспитателя [3, с.130].

Подводя итоги, представляется важным сформулировать основные выводы данной статьи.

1. Современные требования к профессионализму школьного учителя предполагают высокий уровень его коммуникативной культуры, предполагающей демократичность, диалогичность, учет интересов учащихся, субъектно-субъектное взаимодействие с ними.

2. Для современной практики обучения в школе характерен низкий уровень культуры педагогического общения, что проявляется в несоответствии большинства педагогов предъявляемым профессиональным требованиям.

3. Основными проблемами педагогического общения в школе являются: во-первых, неумение педагогов выстраивать субъектно-субъектное, равноправное, диалогическое взаимодействие с учащимися, во-вторых, психологическая приверженность большинства

учителей недиалогической — авторитарной или попустительской стилистике общения и коммуникации.

4. Низкий уровень культуры педагогического общения и свидетельствующие об этом проблемы провоцируют возникновение ряда рисков, главными из которых следует признать риск стихийности в осуществлении педагогического общения с учениками и риск деформации личности учащегося, имеющие ряд негативных последствий.

5. Преодоление существующих проблем и рисков видится только на пути качественного обновления системы профессиональной и психологической подготовки педагогических кадров и повышения их квалификации в учреждениях дополнительного образования, в вузах и на базе школ.

Список использованных источников

1. Басова, Н.В. Педагогика и практическая психология [Текст] / Н.В.Басова. - Ростов н/Д: «Феникс», 1999. - 416 с.
2. Григорович, Л.А. Педагогика и психология: Учеб. пособие [Текст] / Л.А.Григорович, Т.Д.Марцинковская. - М.: Гардарики, 2003. - 480 с.
3. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений [Текст] / Г.М.Коджаспирова, А.Ю.Коджаспиров. - М.: И; М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 176 с.
4. Мардахаев, Л.В. Социальная педагогика: Учебник [Текст] / Л.В.Мардахаев. - М.: Гардарики, 2005. - 269 с.
5. Профессиональный стандарт. Педагог (воспитатель, учитель): утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. №544н. [Электронный ресурс] (<http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html>)
6. Синельников, И.Ю. Обновление методологии обучения и воспитания в системе общего образования: проблемно-рискологический аспект [Текст] / И.Ю.Синельников Материалы международной научно-практической интернет-конференции «Психолого-педагогическое сопровождение современного образования: задачи, проблемы, риски», 8-10 июня 2015 г. // Конференциум АСОУ. М.: АСОУ. 2015. С.1452-1457.
7. Синельников, И.Ю. Реалии, риски и методология проектирования воспитательного компонента содержания школьного образования [Текст] / И.Ю.Синельников // Инновации в образовании. - 2015. - №12. Декабрь. - С.5-22.
8. Сластенин, В.А. Педагогика: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений [Электронный ресурс] / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев,

Е.Н.Шиянов. - М.: Издательский центр «Академия». 2002. - 576 с. –
(<http://mir.zavantag.com/kultura/17509/index.html>)

9. Слостенин В. А., Каширин В. П. Психология и педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 480 с.

10. Соловцова, И.А. Общие основы педагогики: Учебник для студентов педагогических ву-зов [Текст] / И.А.Соловцова, Н.М.Борытко; Под ред. Н.М. Борытко. - Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. – 60 с.

11. Столяренко, А.М. Психология и педагогика: Учебное пособие для вузов [Текст] / А.М. Столяренко. - М.: Юнити-Дана, 2010. - 544 с.

ШКОЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЛИТЕРАТУРЫ КАК ДУХОВНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Хренова О.М.,

к.пед.н., доцент,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

кафедра филологии, доцент,

Россия, г. Москва

E-mail: o.hrenova2015@yandex.ru.

Аннотация. В статье рассматривается и обосновывается ценностно-смысловой подход к школьному изучению литературы как необходимое условие реализации её потенциала в воспитании и социализации обучающихся.

Ключевые слова: духовность, ценностное сознание личности, читательская деятельность, уровни освоения художественного текста, цель литературного образования в школе.

Abstract. The article considers and substantiates the value-semantic approach to school review of the literature as a necessary condition to realize its potential in the education and socialization of students.

Keywords: spirituality, values and consciousness of personality, the reader's activity, the levels of development of the artistic text, the goal of literary education in school.

Одной из актуальных психолого-педагогических проблем современного школьного образования является полноценная реализация потенциала литературы как учебного предмета в воспитании и социализации обучающихся.

ОГЭ и ЕГЭ по литературе, определяющие характер её изучения, ориентируют на мыслительное, «понимающее», герменевтическое освоение текста, на «грамотно организованный процесс постижения чужого художественного языка» [4,41]. При этом считается, что произведение спонтанно формирует «открывшуюся художественным впечатлениям душу» [4,35]. Духовность, то есть ценностное сознание личности, рассматривается только как побочный продукт формирования у читателя культуры понимания художественного текста. Таким образом, из мышления выводится духовность как феномен сознания.

Между тем, психологи подчёркивают, что сознание «не может быть выведено из мышления, ибо сознание не определяется мышлением <... >.

Понятие сознание не просто шире понятия мышления. Сознание - это не мышление плюс восприятие, плюс память, плюс умения и даже не все эти процессы, вместе взятые, плюс эмоциональные переживания. Сознание должно быть психологически раскрыто в его собственной характеристике. Оно должно быть понято не как знание только, но и как отношение, как направленность» [6,348]. «Знания и мысли, которые усвоены мышлением, - пишет А.Н.Леонтьев, - могут <...> не стать достоянием самого человека, и тогда они будут мертвы» [6,350]. На самом же деле подлинная читательская активность развёртывается, главным образом, не в сфере понимания, а именно в субъективной, пристрастной, то есть интенциональной сфере сознания. Произведение всегда незакончено, оно соткано «из пустот, из пробелов, которые только предстоит заполнить» читателю, и существует реально лишь тогда, когда «читатель делится с ним элементами своего мира» [5, 52-53]. Одушевляется чтение за счёт того, что в нём «отзываются воспоминания, зрительные образы читателя, его глубоко личные представления о себе, о других, о мире» [5,51] - без этого не возникает увлечённости текстом, чтения-соучастия, ориентации на нравственные, культурные, эстетические, мировоззренческие представления, определяющие мировосприятие читателя, в том числе и читателя-школьника.

Размышляя о включённости читателя в систему (структуру) произведения, М.М.Бахтин заключает: «Автор, создавая своё произведение, не предназначает его для литературоведа и не предполагает специфического литературоведческого понимания <...>. Современные литературоведы (в большинстве своём структуралисты) обычно определяют имманентного произведению слушателя как всепонимающего, идеального <...>. При таком понимании, в сущности, идеальный слушатель является зеркальным отражением автора, дублирующим его. Между автором и таким слушателем не может быть никакого взаимодействия, никаких активных драматических отношений... » [1, 368]. Бахтин отмечает, что «собственно семантическая сторона произведения, то есть значение его элементов (первый этап понимания), принципиально доступна любому индивидуальному сознанию [1,369]. Заметим, что именно этот уровень понимания текста доступен проверке и именно он проверяется сегодня на итоговых аттестациях в 9 и 11 классах.

Соответственно на нём зачастую завершается знакомство с произведением. «Мы его проходили или прошли», - так привыкли говорить школьники. И действительно, прошли, нередко просто прошли мимо, не затронутые его ценностно-смысловым аспектом. Ценностно-смысловой уровень постижения текста требует большего времени,

большей самоотдачи, иной активности. Он осуществляется через духовное приобщение к высшим жизненным ценностям, через диалог читателя с писателем. «Это - активность вопрошающая, провоцирующая, отвечающая, соглашающаяся, возражающая и т.п., то есть диалогическая активность» [2, 309].

Бесспорно высказывание Умберто Эко о том, «текст стремится предоставить читателю интерпретационную инициативу», но «в целом он (текст) желает быть интерпретированным с достаточной долей единообразия» [5, с.52]. Однако обучение только адекватному прочтению художественного произведения как самоцель лишено смысла для юного читателя, не собирающегося сделать литературоведение своей профессией, и делает бессмысленным школьное изучение литературы. Не случайно сегодняшние ОГЭ и ЕГЭ по литературе ориентированы, главным образом, на тех, для кого этот предмет связан с выбором будущей профессии. Остальные не придают ему важного значения, отвыкли от серьёзного чтения. Да и учителя, мирясь с создавшимся положением, направляют все свои усилия на подготовку школьников исключительно к итоговой аттестации по русскому языку, в том числе и за счёт часов, выделенных в учебном плане на литературу. А между тем, нет в школе предмета более жизненно необходимого каждому ученику. По словам выдающегося философа М.К. Мамардашвили, «в поэтических текстах ярко видна часть какого-то глубинного интенсивного опыта сознания» [7, 332]. Посредством художественного произведения подростки и юношество «осваивают самих себя - кто они? Что с ними происходит? Почему они волнуются? Почему волнуются из-за этого, а не другого» [7,130]; через произведение читатель учится понимать: «всё, что есть в мире, - это о тебе» [7,350]. Художественное воссоздание бытия - иллюзорного подобия реальности, сотворение образных моделей людей, явлений природы, вещей, событий является, как считает и М.С.Каган, единственной формой деятельности человека, с помощью которой он раскрывает самому себе жизнь своего духа такую, какова она в реальности [3, 83]. Именно ценностно-смысловое постижение художественного текста, поставленное как ведущая цель литературного образования в школе (что должно найти отражение в специфике итоговой аттестации по литературе на уровнях основного общего и среднего общего образования), способно открыть возможность реализации потенциала школьной литературы как средства воспитания и социализации обучаемых.

Художественное творчество, как и художественное восприятие и приятие прочитанного, осуществляется с помощью особого рода практических действий и оказывается «практикой в духе», или, по определению, принятому современной

эстетикой, «практически-духовным освоением действительности» [3,83]. Всё вышеизложенное подводит нас к выводу, что читательская деятельность в школьном изучении литературы должна быть организована как духовно-практическая деятельность. Осмысление текста через его структуру ещё не означает приобщения к миру литературы. Главное в школе - помочь обучающимся полюбить чтение (не только развлекательное), сформировать постоянную потребность в нём, создавать условия, чтобы юный читатель мог испытать, говоря словами В.Г.Белинского, «восторг» и «наслаждение» от погружения в мир высокохудожественного произведения, чтобы он научился, переживая и размышляя, обогащать свою духовную жизнь, формировать через общение с автором произведения ценностное отношение к себе самому, близким и далёким людям, природе, культурным артефактам. Именно такое отношение к искусству должно стать мотивом-целью обращения художественному произведению в школе. Для её достижения среди многих других условий как наиболее важное следует выделить наличие и дальнейшее развитие метапотребностей обучающихся. Другими словами, цель литературного образования в основной школе - развить у школьников ненасыщаемую потребность формировать свой ценностный мир через освоение произведений искусства слова, приобщаясь к ценностям, выработанным человеческой культурой.

Список использованных источников

1. Бахтин М.М. К методологии гуманитарных наук [Текст] /М.М.Бахтин. Эстетика словесного творчества. - М.: Искусство, 1979. - С.361- 373
2. Бахтин М.М. К переработке книги о Достоевском [Текст] /М.М.Бахтин. Эстетика словесного творчества. - М.: Искусство, 1979. - С 308-327.
3. Каган М.С. Практика и духовность в деятельности человека [Текст] /М.С.Каган. Эстетика как философская наука. - СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1997. - С.80-83.
- 4.Лавлинский С.П. Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход. Учебное пособие для студентов-филологов [Текст] / С.П.Лавлинский. Технология литературного образования. - М.: Прогресс-Традиция, Изд. Дом «Инфра-М», 2003. – 384с.
5. Ланглад Ж. Читатель - творец неповторимости произведения. Пер. с франц. [Текст] Жерар Ланглад // Теоретико-литературные итоги XX века./ под ред. Ю.Б.Борева. Т.4. Читатель: проблемы восприятия. / Редкол. С.А.Макуренкова, С.Г.Бочаров, В.П.Большаков и др. - М.:Праксис, 2005. - С. 46-56.
6. Леонтьев А.Н. Психологические вопросы сознательности учения [Текст]/

А.Н.Леонтьев. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т.I [Текст] - М.:Педагогика, 1983. - С. 348-380.

7. Мамардашвили М.К. Эстетика мышления. [Текст] / М.К.Мамардашвили. Эстетика мышления. М.: Московская школа политических исследований, 2000. - 416с.

СЕКЦИЯ №4 «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РИСКИ ИННОВАЦИОННОЙ И РЕТРОИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА»

УДК 37

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РИСКИ
РЕТРОИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

*Липатов А.В.,
педагог-организатор высшей категории,
МБОУ гимназия № 11
Россия, Московская область, г.о.Балашиха
E-mail: l.alexei@mail.ru.*

Аннотация. В статье рассматривается потенциал педагогической рискологии, который затрагивает проблемы формирования российской гражданской идентичности и патриотизма в образовательной организации. В статье обосновывается необходимость формирования благополучной эмоциональной среды, способствующей превращению единого воспитательного процесса в результативную созидательную работу по патриотическому воспитанию обучающихся.

Ключевые слова: модель патриотического воспитания; рискология формирование российской гражданской идентичности .

Annotation. Article reveals the potential of pedagogical riscology which covers the problems of civic identity development and patriotism within educational organization. This article states the necessity of favorable emotional atmosphere which turns the process of upbringing into unite one, interesting efficient and important work, especially concerning the question of patriotism.

Keywords: the model of patriotic upbringing; riskology; formation of the russian civil identity

Мы хотим видеть наших учеников здоровыми, ценящими свою страну и её историю, образованными, культурными, предприимчивыми. Поэтому в любом обществе ценностные ориентации личности оказываются объектом воспитания и целенаправленного воздействия. Они представлены в федеральных государственных образовательных стандартах, где воспитательная деятельность рассматривается как неотъемлемая часть педагогического процесса. Однако механизмы реализации воспитательного процесса работают не везде эффективно. Как следствие этого, мы сталкиваемся с фактами проявления агрессивности в подростковой среде, различными асоциальными проявлениями - алкоголизм, употребление наркотиков, преступность.

Сегодня как никогда актуально в полной мере использовать лучший опыт патриотического воспитания СССР, который теперь называется ретроинновационной деятельностью.

Ретроинновационная деятельность педагога имеет достаточно большие психолого-педагогические риски. Эти риски определяются как ситуативные характеристики деятельности, состоящие в неопределенности ее исхода и неблагоприятных последствиях в случае неуспеха. Главной проблемой для педагога является то, что педагогический риск воспринимается как нечто объективное, а не субъективное. Для современного педагогического сообщества риск ещё не стал повседневной, привычной реальностью.

В условиях модернизации современного российского общества, риск должен войти в устойчивый набор признаков «образа жизни». И для подрастающего поколения образцом поведения должна стать успешная личность педагога.

По своему отношению к риску люди подразделяются на две категории: стремящиеся избежать ситуации риска и склонные к риску. Поиском факторов рационализации и пределов допустимого риска активно занималась британская антрополог Мэри Дуглас (1921 – 2007 гг.). Она пришла к выводу, что риск социально конструируем, а значит, его оценка не свободна от ценностей, доминирующих в данном обществе, стал важным отличием социокультурного подхода в современной педагогической рискологии.[1] Вполне обоснованным в связи с этим представляется стремление определить влияние политических, моральных и эстетических факторов на управление риском, в том числе и в сфере образования.

Исходя из социокультурного подхода, разработанного М. Дуглас, каждое общество само определяет основополагающие ценности, которые необходимо конструировать. Министерство образования Российской Федерации поставило перед всей педагогической общественностью задачу на реализацию единого целенаправленного процесса воспитания и обучения, являющегося общественно значимым благом и осуществляемого в интересах человека, семьи, общества и государства.[2] Таким образом, перед каждой образовательной организацией ставится цель по созданию воспитательной модели, способной эффективно формировать социальные компетенции обучающихся. Основопологающими идеями создания такой модели в МБОУ гимназии №11 являются:

1. Наше будущее поколение мы «проектируем», в системе координат, определённых ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»: «...воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма...». Сложившийся в нашем обществе образ «Наследника Победы» - предполагает передачу духовного опыта от прошлого к настоящему

и от настоящего к будущему. Если результаты патриотического воспитания в духовной сфере определены – «любящий свой народ, свой край и свою Родину», то в сфере деятельности они должны проявляться в поступках, социальной активности, которая и будет способствовать успешной социализации личности в обществе.

Базовым документом по формированию патриотизма в нашем регионе является Закон «О патриотическом воспитании в Московской области». Он взаимосвязан с Федеральным Законом «О днях воинской славы и памятных датах России». Эти даты являются связующим стержнем целенаправленного процесса, осуществляемого в интересах человека, семьи, общества и государства.

2. Мы живём в многонациональной и многоконфессиональной стране. Все мы разные и на эту "разность" каждый из нас имеет право. Но пока мы не научимся договариваться друг с другом, пока не научимся понимать друг друга - мы не будем правовым государством с высоким уровнем жизни. Россия – это все мы вместе. Следовательно, какой будет Россия - зависит от нас. Отсюда вытекает ещё одна идея проектирования - формирование российской гражданской идентичности. Гражданская идентичность определяется взаимосвязанностью членов общности, их способностью проявлять различные формы совместной активности. Состояние гражданской идентичности – это призма, через которую можно рассматривать общество. Современным конструктом в образовательной системе является деятельностный подход, реализуемый через социокультурные практики (см. схема 1):

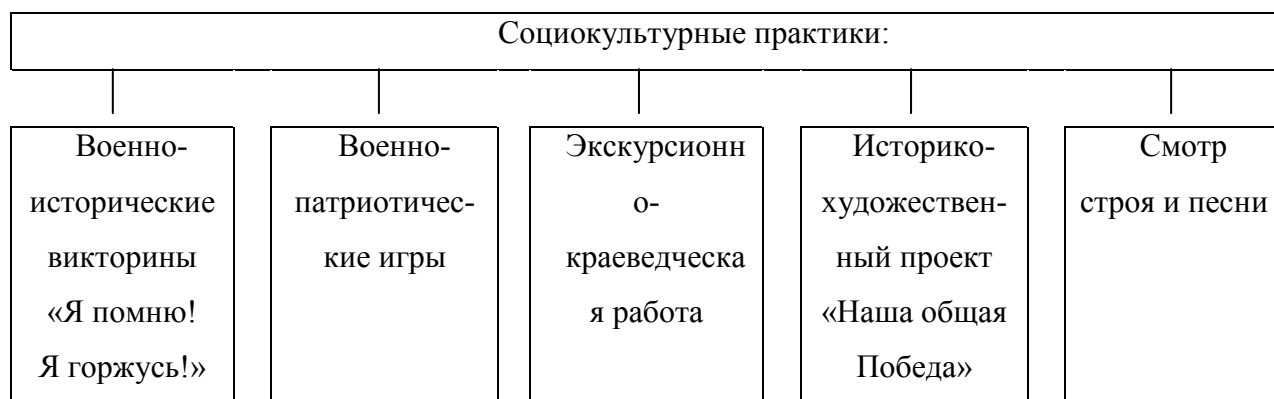


Схема 1. Социокультурные практики

Военно-исторические викторины «Я помню! Я горжусь!»

Изучение истории нашего Отечества, его боевых, трудовых и культурных традиций остается важнейшим направлением в воспитании чувства любви к Родине, в воспитании гражданина. Особая роль здесь должна принадлежать изучению военной истории,

соприкасаясь с которой, подрастающее поколение учится на героических примерах великих предков беззаветному служению Отечеству (см. табл. 1).

Таблица 1

Циклограмма проведения военно-исторических викторин

№	Дата	Название	Тематика викторины
1	8 сентября	Дорогами войны 1812 года	День воинской славы России - День Бородинского сражения русской армии под командованием Кутузова с французской армией. История Отечественной войны 1812 года.
2	10 ноября	Дни воинской Славы России	Героические страницы нашей истории. Дни воинской славы России в ознаменование побед российских войск, которые сыграли решающую роль в нашей истории.
3	5 декабря	Битва за Москву	День воинской славы России - День начала контрнаступления советских войск в битве под Москвой. Эта победа имела огромное международное значение – впервые во Второй мировой войны доселе непобедимый вермахт был остановлен и потерпел весомое поражение.
4	27 января	Героический Ленинград	День воинской славы России — День полного освобождения советскими войсками города Ленинграда от блокады его немецко-фашистскими войсками. Героическая оборона Ленинграда стала символом мужества советского народа.
5	2 февраля	Оборона Сталинграда	2 февраля отмечается День воинской славы России. В этот день в 1943 г. советская армия в битве под Сталинградом разгромила немецкие войска, обеспечив начало коренного перелома в ходе Великой Отечественной и Второй мировой войны.
6	15 февраля	Воины-интернационалисты	День памяти воинов, исполнявших служебный долг за пределами Отечества. 15 февраля <u>1989 года</u> последняя колонна <u>советских войск</u> покинула территорию <u>Афганистана</u> .

7	22 февраля	Профессия - Родину защищать	Эти слова в нашей стране давно стали крылатыми. Их произнёс один из героев кинофильма «Офицеры». Современная армия – это армия высокоточного оружия, армия электронной техники и высоких технологий. Ей нужны сильные духом и здоровьем личности с фундаментальным образованием.
8	12 апреля	«Звёздный час»	Всемирный день авиации и космонавтики. Космонавт Ю.А. Гагарин на корабле «Восток-1» впервые в мире совершил орбитальный облёт планеты Земля.
9	8 мая	«Несокруши- мая и легендарная»	1418 дней наша Армия и все советские люди вели кровопролитную войну против фашистских агрессоров и сокрушили их. Народ отстоял свободу и независимость своего Отечества, спас от фашистского порабощения мировую цивилизацию. День Победы в войне над фашистской Германией - является в России одним из самых важных, трогательных и славных праздников.

Военно-патриотические игры

Военно-патриотические игры активно вовлекают обучающихся в деятельность, связанную с той, что предстоит им столкнуться в будущем в процессе военной службы. Перефразируя известную пословицу, можно с уверенностью утверждать: «Скажи, в какие игры ты играешь, и я скажу, кто ты!». Участие обучающихся в этих мероприятиях устанавливает комплекс учебно-практических задач, направленных на:

- формирование навыка разрешения проблем, требующих принятия решения в ситуации неопределённости, самостоятельного приобретения знаний;

- формирование и оценку навыка сотрудничества. Подростки убеждаются на практике в том, что успех игры во многом зависит от дисциплинированности и слаженных действий всего отряда. Сознательное подчинение правилам игры приучает гимназистов к ответственному отношению к принятым на себя обязанностям и четкому соблюдению установленных правил (см. табл.2).

Циклограмма проведения военно-патриотических игр

№	Дата	Название	Взаимодействие с социально значимыми партнёрами
1	18 декабря	«Честь и Доблесть»	Игра посвящена Дню работников органов безопасности России. Для организации военно-патриотической игры налажено взаимодействие с: Советом ветеранов, общественной организацией «Родное Подмосковье» и Ассоциацией ветеранов и сотрудников служб безопасности Президента РФ.
2	18 февраля	«Вера. Отечество. Честь»	Игра проводится в рамках декады патриотического воспитания, посвящённой празднованию Дня защитника Отечества. Взаимодействие с: РВК, Московский областной сборный пункт, Совет ветеранов, Казачье общество.
3	12 мая	«Наследники Победы»	Проводится в рамках декады патриотического воспитания, посвящённой празднованию Дня Победы. Взаимодействие с Советом ветеранов, Казачьим обществом организацией «Родное Подмосковье».

Экскурсионно-краеведческая работа

Экскурсионно-краеведческая работа – форма организации учебной деятельности обучающихся на месте изучаемых объектов: музеев, выставок, воинских частей. Она позволяет объединить учебный процесс с реальной жизнью, решает учебно-познавательные задачи, направленные на формирование и оценку навыка рефлексии, а также на формирование ценностно-смысловых установок.

Выделим три блока экскурсионно-краеведческой работы: первый блок - посещение мест, связанных с историей мест героической защиты нашей страны; второй блок – посещение действующих воинских частей, проходящих там показательных выступлений и третий блок – посещение военно-исторических выставок.

Историко-художественный проект «Наша общая Победа»

Осознавая все многообразие позитивных событий, связанных 70-летием Победы в Великой Отечественной войне, мы решили реализовать историко-художественный проект «Наша общая Победа». Цель проекта - развитие интереса к военно-историческому прошлому России, гражданственности и национального самосознания обучающихся через коллективную творческую деятельность.

Результатом совместной творческой деятельности стало создание стендов патриотического воспитания, а также победа в городском художественном конкурсе «Блокадный Ленинград». Стенды отражают основные этапы Великой Отечественной войны, узники фашистских концентрационных лагерей... События, отображенные на стендах - это не просто этапы Великой Отечественной войны. Из них складывалась героическая история нашей страны, общая память о доблести и мужестве наших предков - пример для всех послевоенных поколений. Наш долг следовать ему, сохранять и передавать потомкам правду о войне и её героях.

Смотры строя и песни

Смотры строя и песни – торжественные военно-патриотические мероприятия, которые на протяжении последних лет находятся в центре внимания городского телевидения. Подготовка к таким мероприятиям помогает обучающимся осознать свою сопричастность с образом «Наследника Победы», сформировать чувство гордости за свою гражданскую позицию. Самостоятельно принятое решение участвовать в Смотрах – уже является важнейшим критерием личностного роста молодого гражданина. Ребята САМИ тренируются для совершенствования навыков строевой подготовки. Каждый отряд имеет свою форму и эмблему. В соответствии с положением - надо показать умения выполнять перестроения на месте и в движении, пройти строем, исполнив строевую песню (см. табл. 3).

Таблица 3

Циклограмма проведения Смотров строя и песни

№	Дата	Название	Тематика мероприятия
1	9 декабря	«Равнение на героев»	День Героев Отечества в России - это памятная дата, которая отмечается в нашей стране ежегодно 9 декабря. Свою историю данный праздник ведет еще с 18-го века. Возрождение традиции празднования Дня героев — это не только дань памяти героическим предкам, но и чествование ныне живущих людей.
2	20 февраля	«Сыны Отечества»	Смотр строя и песни посвящён празднованию Дня защитника Отечества - это памятная дата, которая отмечается в нашей стране ежегодно 23 февраля. Дань памяти всем кто защищал нашу страну.
3	7 мая	«Наследники Победы»	Смотр строя и песни проводится в рамках Всероссийской акции «Вспомним всех поимённо».

Эффективность реализуемой модели проявляется в работе, основанной на систематически повторяющихся ценностных ориентирах, в которых гордость за своё Отечество, понимается как критерий и норма существования человека в обществе. Такое

сотворчество и содружество создаёт атмосферу комфортности всем участникам образовательного процесса, благоприятный морально-психологический климат. Численность обучающихся в гимназии сегодня - 1739 человек, что является показателем высокого профессионализма педагогов, вызывающее доверие потребителей образовательных услуг.

Продуктивная деятельность педагога-организатора получила признание на всех уровнях педагогического сообщества от муниципального до федерального, позволив достичь качественно новых результатов: победитель всероссийских конкурсов «Безопасность человека 2004» (журнал «ОБЖ. Основы безопасности жизни») и «Модель образования XXI века» (журнал «Учитель»). Призер конкурса Министерства образования Московской области на «Лучшую организацию работы по патриотическому воспитанию детей и молодёжи» в номинации «Модель организации патриотического воспитания».

Достигнутые результаты говорят о высокой конкурентоспособности МБОУ гимназии №11 как педагогической системы. В 2013 году МБОУ гимназия №11 стала победителем в конкурсе «Социально активная школа» среди муниципальных учреждений Московской области, разрабатывающих и внедряющих инновационные образовательные проекты.

Материалы статьи помогут педагогам образовательных организаций вырастить молодое поколение россиян, готовых к продолжению лучших традиций своего народа, испытывающих гордость за свою Родину.

Список использованных источников

1. Антонова Л.Н. Педагогическая рискология: теория и история.// Проблемы современного образования. 2010, №4. С. 24-30.
2. Федеральный закон от 29.12.2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ В ОПЫТЕ ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЗМА
И ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ МОДУЛЬНОГО ТИПА.

Нетета Е.А.,

заместитель директора по воспитательной работе

ГУ «Общеобразовательная профильная школа модульного типа №11»,

Казахстан, г. Павлодар

E-mail: le-na2005@mail.ru

Аннотация. В статье представлена обновленная система воспитательной работы, направленная на формирование социально значимых ценностей. Традиционные школьные мероприятия переосмыслены в инновационные общественно значимые проекты Неделя Славы, Неделя школы и Марафон Победы.

Abstract. The article presents the updated system of educational work , aimed at the formation of socially significant values . Traditional school activities reinterpreted in an innovative socially significant projects of Fame Week , Week schools and Marathon Victor

Ключевые слова: традиции; новации, проекты, концепция, программа, социализация.

Keywords: traditions; innovation ; projects ; concept; program; socialization.

За короткий период Казахстан стал современным конкурентоспособным государством, успешно осуществившим масштабные политические, экономические и социальные реформы, избравшим собственный казахстанский путь развития. На нынешнее поколение возложена особая историческая ответственность – сохранить и укрепить Независимость. Большой вклад должна внести школа, ведь именно в ней возникает особая воспитывающая среда, которая формирует патриотические взгляды и убеждения, вырабатывает опыт гражданского поведения, способствует социализации учащихся [1].

В общеобразовательной профильной школе №11 модульного типа мы определяем воспитание как процесс развития личности ребёнка - субъекта собственной жизнедеятельности - в контексте и на уровне достижений современной культуры. Нормативно-организационной основой, определяющей стратегию совершенствования воспитательной системы, являются, наряду с государственными документами, и школьная целевая комплексная программа «Житель 21 века» с подпрограммами «Батыр», «Отбасы», «Кайнар», «Мен және қоғам», «Парасат», существующая 11-й год, в которой наряду с инновационными технологиями реализуются технологии и традиции отечественной педагогики [2].

В 2014-2015 учебном году программа, принимавшая в течение ряда лет результативное участие в городских и областных конкурсах, реорганизована с учетом требований времени. Реорганизация включила в себя как формальные, так и содержательные изменения. Программа - коллективное творчество, она действующая, обобщает и систематизирует опыт воспитательной работы, создавая организационную культуру школьного сообщества.

Основным фактором интеграции и развития единого воспитательного пространства является совместная деятельность педагогов, родителей и учащихся. Воспитательное пространство рождается благодаря специально организуемой деятельности по концепции Урок – Внеклассная работа – Урок, в которой поэтапно заложено формирование ученика, гражданина, личности. Таким образом, концепция формирует своеобразную субкультуру, влияющую на стиль жизни, формирование ценностной и мотивационной сферы [2,3].

Поиск наиболее оптимальных путей совершенствования технологий воспитания привел к тому, что обозначилась необходимость переосмысления роли традиционных школьных мероприятий и развития их в обновленную систему, направленную на формирование социально значимых ценностей. Такими формами стали Неделя Славы (сентябрь), Неделя школы (февраль) и Марафон Победы (май). Это общественно значимые проекты, связанные с совместными действиями учащихся, педагогов, родителей, НПО.

Сентябрь – это всегда беспокойный месяц самых неотложных организационных дел, и именно в это время темп всей школьной жизни задает Неделя Славы. Посвящается этот проект ежегодно значительным событиям в жизни нашего независимого государства (15-летие Независимости, 70-летие Павлодарской области, 10-летие столицы, 65 годовщина победы, 70 –летие победы в ВОВ, 15-летие Конституции Республики Казахстан и др). В Положении определены в качестве целей и задач формирование социально адаптированной современной личности, развитие навыков поисково-краеведческой деятельности учащихся, формирование организационной культуры школы, сплочение коллектива, класса, модуля, школы, расширение сферы действий учебных центров самоуправления и взаимодействия их друг с другом. На августовском педсовете определяется состав штаба Недели (кроме директора и ЗДВР, это учителя истории, НВП, казахского и русского языков, старшая вожатая, президент центров самоуправления), разрабатываются роли участников проекта, маршрутные листы для каждого модуля, проводится широкая информационно-разъяснительная кампания.

В программу Недели включены линейки открытия и закрытия, ролевая игра, День здоровья, День науки, шахматно – шашечный турнир, культурно-исторический проект «Атамекен», объектом исследования которого становились в разные годы

достопримечательности нашей республики, Павлодарской области, столицы Астаны. Военизированную часть Недели составляют Парад Славы, смотр строя и песни, смотр флаговых групп. В жюри присутствуют военнослужащие Павлодарского пограничного отряда, которые затем представляют репортаж событий в газете пограничной службы «Часовой Родины».

Для подсчета результатов введен рейтинг, что способствует созданию духа соревновательности. Итоговое инновационное дело данного проекта – Костер дружбы. В связи с реализацией программы по организации летнего отдыха, оздоровления занятости учащихся проходит защита общешкольного летнего проекта «Наше лето»: каждый класс, используя свои творческие возможности, представляет совместный опыт летних впечатлений. Звучат песни, воспоминания, шутки и детский смех, а еще горит самый настоящий костер, напоминая об ушедшем лете и давая старт следующему проекту – Неделя школы.

Данной традиции – уже более 15 лет. Ее цели - воспитание чувства патриотизма и уважения к школьным традициям, развитие познавательного интереса школьников и их социальной активности; соблюдение преемственности в воспитании поколений. В план входят итоговые конкурсы и фестивали «Ученик года», «Семья года», «Автограф», «Школьная песня», день абитуриента, вечер встречи выпускников, проект «Золотой след в истории школы», фестиваль рисунков и сочинений. Организатором проведения является администрация, Совет центров самоуправления и родительский комитет школы. Они разрабатывают положения конкурсов и фестивалей, составляют план, назначают ответственных, информируют классных руководителей и учащихся, осуществляют подготовку, проведение мероприятий, оценку результатов. Классные руководители 2-11 классов создают совет дела в классе, контролируют участие каждого ученика, обеспечивают командное представительство классов в мероприятиях. Центры самоуправления совместно с организаторами обеспечивают подготовку классов в программе Недели школы, гласность всех мероприятий, принимают непосредственное участие в подготовке и проведении программы. Президенты и активисты центров входят в составы жюри конкурсов и фестивалей.

В течение ряда лет ведется мониторинг участия класса через введение маршрутных листов, что позволяет выявить положительный опыт классных руководителей в деле воспитания гражданских и патриотических качеств учащихся. Итоги Недели школы подводятся на общешкольных традиционных праздниках, которым предшествует цепочка модульных дел. По результатам определяются лучший класс в модуле и отдельные учащиеся по номинациям.

Следует отметить, что проводится большая работа учащихся, классных руководителей, центров самоуправления, связанная с определением рейтинговых показателей конкурсов «Ученик года», «Защита гражданского лица класса». Рейтинг – это своеобразное портфолио достижений учащихся и класса за год. Именно поэтому рейтинг каждого вышедшего в финал модулей подвергается тщательной проверке, и при подведении итога определяющим фактором является именно деятельность в течение года, а не участие в шоу.

Любимым проектом ребят стал «Золотой след в истории школы». Объектом исследования классные коллективы выбирают личность выпускника, педагога, родителя прошлых лет, внесшего значительный вклад в имидж школы. Собранные материалы бережно сохраняются в школьном музее.

Для педагогов школы своеобразным ориентиром – а так ли воспитываем, тому ли учим – является приход выпускников ежегодно в первую субботу февраля. Готовится программа, вмещающая в себя экскурсию в школьный музей, встречу с учителями, участие в школьном интервью, праздничную программу на школьной сцене. Ассоциация выпускников сообщает об итогах работы за год, новых планах, а еще выступает с предложениями, как сделать жизнь в школе еще более запоминающейся.

Нововведением Недели школы с 2011 года стала акция «Фото моей семьи». Учащимся предложено принести фотографию, на которой изображена их семья. Самое главное условие: фотография должна быть сделана с любовью, излучать позитивную энергию и вызывать чувство счастья. Ежегодно откликается от 70 до 120 семей, на конкурс отбираются самые интересные фотографии. Флэш-ролик конкурсантов представляется на традиционном итоговом фестивале «Семья года», которому предшествует кропотливая работа классов в модулях. Победителями становятся ежегодно 7 семей, им вручаются символические подарки – их счастливое фото в рамке.

Акция «Марафон Победы» проводится в мае. Среди целей и задач - способствовать сохранению исторической памяти, гордости за героический подвиг народа в Великой Отечественной войне. Программу Акции составляют «Фестиваль патриотической песни», культурно – исторический проект «Героический след в истории», конкурс рисунков и поделок, сочинений, тематические классные часы, уроки Мужества, линейка у обелиска Славы, участие в городских конкурсах, смотрах, фестивалях.

Важным воспитательным моментом для того, чтобы поддержать и закрепить общепринятые нравственные нормы поведения, сформировать мотив, является линейка памяти с выходом всей школы к обелиску Победы. Итоги Акции подводятся на общешкольном торжественном мероприятии, посвященном празднованию 9 мая. Здесь

неприемлемыми оказываются рейтинговые показатели, главное – это видеть, насколько в классных коллективах сформирована потребность в социально значимой деятельности, выработаны устойчивые нормы осознанного поведения в обществе.

Уважение к своей Родине и независимости начинается с уважения к государственным символам – Гербу, Флагу, Гимну. Все проекты и массовые мероприятия проходят с их использованием, а каждый школьный праздник завершается пением школьного гимна. Наш гимн – победитель городского конкурса «12 школьных мгновений» – написан в 1993 году выпускниками театрального класса В. Конради, Д. Косолаповым. В нем есть строки, которые выражают чувства каждого члена школьного сообщества – ученика, педагога, родителя:

Что такое школа? – Это вечность,
Первый шаг в прекрасное далеко,
Первые враги, друзья и первый наш учитель,
Как без вас бы было одиноко!

Таким образом, соединение традиций и новаций способствует тому, чтобы в условиях школьного сообщества как демократического государства были востребованы гражданские качества и умения школьников, чтобы возникала ситуативная гражданская активность, побуждающая как детей, так и педагогов обращаться к совместно принятым нормам и поступать в соответствии с ними, формировались чувства патриотизма, созидания и стремление к новым вершинам.

Список использованных источников

1. Абдулина Г.К. Воспитание патриотизма – основа успеха нашего общества / Абдулина Г.К. // Воспитание школьника - Оқушы тәрбиесі.- 2014.- №3.- С. 16-18.
2. Абишева Г. Значение краеведческой деятельности в работе школьных библиотек по воспитанию казахстанского патриотизма: [Патриотическое воспитание] / Абишева Г. // Учитель республики.- 2011. - 8 марта. - С.6.
3. Абишева Ж.А. О Бауржане Момыш-улы: Материалы для классного часа. / Абишева Ж.А. // Администратор в казахстанской школе - Басқарушы қазақстан мектебінде .- 2012.- № 3.- С.44-47.

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Орешкина А.К.,

д. пед. н., доцент,

Центр развития образования ФГБУ

«Российская академия образования»,

зав. лабораторией развития воспитания и дополнительного образования,

Россия, г. Москва

E-mail: oreshkinaa2015@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются теоретико-методологические основы воспитания толерантности в контексте систематического, преемственного обучения, содержащего культурные, социальные, экономические, политические и религиозные источники неприятия нетерпимости, лежащей в основе насилия и отчуждения.

Ключевые слова: толерантность, диалогическое общение, инновации, образование в сообществе, субъектный опыт, социализация.

Abstract. Tolerance - one of the basic civic values . Intolerance towards people of different nationality, a different faith, a social group, their behavior or way of thinking - a common phenomenon in the modern world. Only a tolerant person will be able to solve the problem of intolerance in the outside world while not violating the rights of others and the remaining full-fledged personality. The article deals with theoretical and methodological aspects of formation of tolerance.

Keywords: tolerance, Dialogic Contact, Innovations, Community Education, Subjective Experience, Socialization.

Социальные перемены в условиях становления постиндустриального общества обуславливают включенность личности в образовательный процесс непрерывного образования на разных этапах ее жизненного времени. Мотивационная основа «входа и выхода» субъекта обучения из образовательного процесса, находящая свое выражение в устойчивости ценностной ориентации, обусловлена влиянием как внешнего окружения, так и субъективной интерпретацией образовательной ситуации в развернутом «во времени и пространстве» процессе непрерывного образования. С этих позиций особенно актуально научное толкование категориальных понятий, расширяющих представления об особенностях организации и осуществления образовательного процесса: «образовательное пространство», «коммуникативная компетенция», «педагогическая толерантность», «пространство деятельности», «социальное пространство системы непрерывного образования»,

«организационная культура». Целесообразно отметить, что сущностное определение этих понятий особенно актуально, поскольку отвечает целям углубления педагогической теории в контексте идей непрерывного и постиндустриального образования. С этих позиций представляется своевременным акцентировать внимание на одном из приоритетных направлений теоретических исследований - развитием научных основ о педагогической толерантности.

В современном педагогическом знании формирование представлений о педагогической толерантности как педагогической категории, раскрывающей сущность профессионализма и личностно – значимых качеств педагога особенно актуально с позиции категории субъектности.

Социальная структура современного общества как устойчивая связь субъектов социальной жизни, различающихся степенью обладания собственностью, получаемого дохода, престижа образования обуславливает дифференциацию в образовательных стратегиях и траекториях личности. С усложнением в ходе общественного развития социальных действий, происходящие социальные перемещения в рамках общественных стратегий детерминируют множество социальных слоев и не просто как групповое их многообразие, а и их иерархичность.

Социальная зрелость, достигаемая образовательным статусом в соответствии с возрастанием роли высокотехнологичного производства, детерминируется рядом факторов, в ряду которых особое значение приобретает коммуникативная компетентность личности. В условиях информационного общества, которому свойственно интерактивное взаимодействие, сущность формирования данного личностного свойства направлена на порождение продуктивного результата взаимодействия как в профессиональной, так и жизненной сфере. В интерактивной стороне человеческого общения (в его содержании) толерантность имеет одно из сущностных проявлений и приоритетов.

Целесообразно отметить, что в образовательном пространстве непрерывного образования формируется системная толерантность субъект-субъектного взаимодействия обучающихся и педагогов, специалистов, включенных в сферу функционирования образовательного пространства. Вследствие этого, учитывая двусторонность процесса обучения, наличие такой данности обуславливает теоретическое осмысление феномена толерантности, формирующегося как у субъекта обучения, так и у педагога. Только проявление двусторонней (системной) толерантности позволяет формировать устойчивый механизм продуктивных субъект-субъектных отношений. Поэтому разработка прогноза о динамике функций педагогической деятельности, возрастания ее многофункциональной

значимости в процессе взаимодействия с разновозрастным контингентом обучающихся требует овладение современной методологической культурой толерантности.

Отметим, что развитие представлений об осуществлении образовательного процесса в институциональных и неинституциональных его формах направлено на обновление представлений о толерантности с учетом педагогических традиций и инноваций. Так небезынтересно отметить, что в образовательной практике наблюдаются результативные по своей педагогической значимости процессы, отражающие новые формы проявления педагогической толерантности. Это, например, находит свое выражение в реализации образовательной функции тех структур, которые содержат значительный воспитательно-познавательный ресурс: Ассоциации, музеи, библиотеки, Фонды, т.д., повышающие ресурс своей социальной функции. Такие формы организации занятий как «Музей занимательных наук»: 1. на уровне достижения метапредметных результатов проводится лекция об изменении климата; или выставка семейных фотографий, направленная на ценностно-целевую ориентацию детей и молодежи по достижению воспитательных целей; различные формы экспериментариума, т.д. С позиции структурно-организационной и содержательной своей сущности структуры неинституционального образования обеспечивают многокомпонентность и многофункциональность системы отечественного образования.

В развитие такого контекста представлений об инновациях интересен опыт деятельности Центра толерантности Еврейского музея г. Москвы - проект, не имеющий аналогов в России, являющийся масштабной площадкой позитивного диалога людей разных культур, религий, мировоззрений. Центр толерантности содействует сохранению культурного наследия народов как уникального ресурса России, позволяет распространять идеи ценности и равноправия национальных культур и религий. Реализация многовекторных программ дополнительного образования инновационной направленности обуславливает формирование креативного воспитательно-образовательного пространства деятельности (тренинги, семинары, лекции, практикумы, круглые столы, имитационные занятия и интерактивная включенность обучающихся в различные виды творческой направленности мероприятий).

Характерной особенностью воспитательно-образовательного процесса Центра толерантности выступает свойство интерактивности, обеспечивающееся ультрасовременным оборудованием, позволяющем субъекту погрузиться в особые условия познавательной деятельности способом вовлечения каждого в диалог позитивного взаимодействия. Ориентированные на продуктивность, организованные занятия оказываются особенно актуальным с оценки их социальной и личностной значимости: современное социокультурное развитие характеризуется неоднозначностью в рамках общемировых

процессов (с одной стороны, глобализацией, способствующей интеграции и взаимопомощи мирового сообщества, а с другой – социальной дифференциацией, обуславливающей новую структуру стратификации современного общества и сферы его взаимодействия).

С этих позиций деятельность Центра толерантности отвечает решению актуальной проблемы - воспитания толерантности субъектов обучения на основе реализации образовательных программ толерантности для разновозрастного контингента. Формирование установок толерантного сознания и поведения, веротерпимости и миролюбия, профилактика различных видов экстремизма и овладение технологиями противодействия им имеют особую актуальность. Вследствие этого одним из ведущих принципов в формировании необходимых социально и личностно-значимых качеств личности принят принцип толерантности, обуславливающий уважение по отношению к этническим группам, представителям различных национальностей современного мультикультурного общества. Воспитание у субъекта обучения на основе толерантного поведения уважения, солидарности, терпимости и справедливости в возможных конфликтных ситуациях выступает личностно и социально-значимой компетентностью в любом возрасте.

Таким образом, углубление представлений о толерантности позволяет расширить методологические основания формирования толерантности. В современных условиях определенной социальной неустойчивости это направлено на прогностическое предупреждение возможных негативных социальных явлений, компенсацию многочисленных рисков интолерантного поведения в современном образовательном процессе.

Развитие теоретико-методологических оснований о толерантности в рамках педагогического знания согласуется с сущностью толерантности, представленной идеями Декларации принципов толерантности ЮНЕСКО: 1. уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, норм самовыражения и проявления человеческой индивидуальности; 2. умение интегрировать систему представлений и знаний о социальных явлениях; 3. открытость общения и свободы выражения мысли, убеждений. Характерной особенностью проявления толерантности является проявление ее отношенческого компонента - активное отношение, формируемое на основе признания универсальных прав и основных свобод личности и принятия ценностей. В декларации принципов терпимости (Принята резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 года) определены ведущие характеристики толерантности, что необходимо учитывать для прогнозирования процесса их формирования в условиях поликультурного образования.

С этих позиций отметим, что активное внедрение в педагогическую практику образовательных программ *толерантности обучающихся* направлено на систематическое, преемственное обучение толерантности, содержащей культурные, социальные, экономические, политические и религиозные источники неприятия нетерпимости, лежащей в основе насилия и отчуждения. При этом отметим, что создаваемые формы обучения толерантности обуславливают необходимость их соответствия требованиям разработки учебно-методических комплектов как нормативного документа, определяющего место и роль образовательной программы толерантности обучающихся (ее содержания, последовательности; организационных форм изучения программы; требования, необходимые для достижения педагогических целей).

Образовательные программы толерантности для обучающихся предполагают наличие технологий, ориентированных на эмоциональное вовлечение субъектов обучения, что создает условия для изменения мотивационных установок и мировоззрения. При этом обучение нацелено на: создание условий для формирования собственного опыта, помогающего сделать собственные выводы; реализации нетрадиционных форм освоения образовательной программы (тренинги, ролевые игры, т.д.); использование современных технических средств способом их применения в игровом и тренинговом формате, что позволяет формировать мотивацию на активное участие в освоении программы и способствует личностно значимой вовлеченности; интеграцию и расширение межпредметности; эмоциональное включение в тему; рефлексивное осмысление. Нормативным требованием выступает соответствие образовательных программ толерантности обучающихся требованиям Федерального государственного образовательного стандарта: освоение обучающимися программ оценивается на основе личностных, метапредметных и предметных результатов, детально охарактеризованных в пояснительной записке к программе.

Другое направление - развитие теоретических представлений о образовательных программах обучения *педагогической толерантности* - повышения квалификации педагогов. Это одно из направлений, которое осуществляется с позиции социально-педагогического, организационно-дидактического и личностно-деятельностного направления программ. Целесообразным представляется определение целей - обучение педагога основам применения интерактивных технологий при формировании, например, гражданской идентичности субъектов обучения. Сформулированные основные задачи курса повышения квалификации педагогических кадров содержат лекционные и практические занятия.

Дидактический аспект педагогической теории образовательных программ толерантности для обучающихся и повышения квалификации педагогических кадров отражает: во-первых, ориентацию на разновозрастный контингент; во-вторых, вариативность освоения программ на основе их блочно-модульного построения (как совокупности самостоятельных компонентов, содержащих темы, объединенные педагогическими целями и задачами в их взаимосвязи); в-третьих, формирование методологической культуры толерантности педагога, соответствующей целям и задачам воспитания толерантности; наличие способов контроля усвоения программы (вариативность форм тестирования, эссе, проектов, защиты методических разработок).

Развитие научно-теоретических и методологических основ формирования толерантности, методическое обеспечение данного процесса в педагогической практике изменяют представления о формах и способах, технологиях формирования системной толерантности. Пространство формирования толерантности характеризуется его многомерностью, а подпространства его форм детерминируется социальным, информационным, культурным и образовательным факторами. Способы системной организации процесса формирования толерантности целесообразно рассматривать в динамике, с учетом определенной нестабильности, характерной системным объектам.

Список использованных источников

1. Асмолов А. Историческая культура и педагогика толерантности // Мемориал. 2001. №24, с.61-63.
2. Воробьева О.Я. Педагогические технологии воспитания толерантности учащихся. - М., 2007.
3. Зернова Г.П. Риски подготовки кадров высшей квалификации. Журнал «История и педагогика естествознания», 2014, вып. 3.
4. Новиков А.М. Методология.- М., Эгвес, 2010.
5. Орешкина А.К. Педагогические системы в логике культурологической парадигмы. - М., 2008.
6. Семина Л.И. Учимся диалогу. Толерантность: объединения и усилия. //Семья и школа. 2001. №№11-12, с. 36-40.
7. Степанов П.В. Как воспитать толерантность? // Народное образование. 2001№ 9, 2002 № 1.

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГОВ С ЦЕЛЬЮ МИНИМИЗАЦИИ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РИСКОВ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Тихомирова О. Н.,

НОУ СОШ «Интеллект-Сервис»,

руководитель методического объединения

Россия, г.о. Балашиха

E-mail: tixomirovaolga@yandex.ru

Аннотация. В статье раскрывается взаимосвязь профессиональных компетенций учителя и формируемых компетенций ученика. Показана система методического сопровождения преподавателя начальных классов, направленная на воплощение образа идеального учителя: условия проявления и развития личностных качеств. Особое внимание уделяется основным направлениям деятельности методического объединения.

Abstract. The article deals with the interconnection of professional competence of the teacher and student generated competencies. It is shown that the system of methodical support of the teacher of initial classes, aimed at the embodiment of the ideal image of the teacher: the conditions of existence and development of personal qualities. Particular attention is paid to the basic directions of activity of methodical association.

Ключевые слова: образ идеального учителя; личностные качества и профессиональные компетенции учителя; условия личностного развития педагога; этапы погружения в подтемы; направления деятельности методического объединения.

Keywords: the image of the ideal teacher; personal qualities and professional competence of the teacher; terms of personal development of the teacher; immersion stages in the sub-themes; activities methodical association.

Японские футурологи спрогнозировали, что «...В начале третьего тысячелетия все страны мира распределятся на три группы в зависимости от того, что та или иная страна сможет предложить на мировом рынке... Первая группа стран будет торговать идеями, проектами и технологиями, поэтому граждане этих стран будут жить хорошо. Вторая группа стран сможет предложить миру сложную радиоэлектронную технику, в результате проживающие в них граждане будут жить хуже. Третья группа стран будет снабжать мировой рынок продукцией машиностроения, пищевой промышленности и сырьём и, как следствие уровень жизни граждан этих стран будет весьма низким»[2,С.9] Чтобы мы не

попали в четвёртую группу, которая будет предлагать мировому сообществу только дешёвую рабочую силу, необходимо обновление образования.

Ведущим условием обновления образования является инновационная деятельность педагога. Без внедрения новой педагогической практики невозможно повышение качества образования. Но в процессе инновационной деятельности возникают различные риски. Методологический риск - один из них, вызванный недостаточным уровнем методологической готовности педагога, профессиональной компетентности, общей инновационной культуры.

Повышение уровня таких компонентов самосознания, как самоэффективность, самопонимание, самоуважение, является психологическим условием оптимизации готовности к риску у педагогов. Поэтому возникает необходимость создания антирисковых программ методических объединений образовательных организаций, разрабатываемых с учетом деятельности школ в условиях введения федеральных государственных стандартов с целью создания и апробации внутришкольной модели методического сопровождения педагогов, обеспечивающей развитие педагогического потенциала, их готовность к реализации в своей практике инновационных идей.

Задачи такой программы: 1) изучить исходный уровень личностной и профессиональной готовности педагогов в соответствии с новыми целями и задачами школьного образования: диагностика его затруднений и выявление проблем, отбор содержания и форм методической работы, определение критериев эффективности; 2) разработать и апробировать внутришкольную модель научно-методического сопровождения педагогов; 3) создать условия, обеспечивающие научно-методическое сопровождение педагогов с учетом педагогического стажа, возраста, квалификации учителя, его отношения к профессиональной деятельности (на основе дифференцированного подхода); 4) определить систему диагностики, критерии и показатели оценки уровня профессиональной компетентности педагога; 5) выявить, проанализировать и обеспечить тиражирование наиболее ценного опыта работы учителей по реализации новых образовательных целей в условиях внедрения стандартов.

Прогнозируемые результаты реализации программы: 1) повышение квалификации и профессионального мастерства педагогов; 2) развитие и повышение творческого потенциала педагогического коллектива; 3) совершенствование учебно-воспитательного процесса; 4) широкое внедрение инновационных технологий в образовательный процесс.

«Целостный педагогический результат - позитивное изменение личности ученика и учителя под воздействием образования» [1, С.39], такая совместная социальная эволюция. Исходная цель - повышение качества обучения – достигается средствами саморазвития

педагога, а в итоге мы наблюдаем прогрессирующую мотивацию учителя, формирование у него потребности самовыражения. Создаются условия для личностного развития педагога. Значит, чтобы формировать личность ученика, учитель сам должен быть личностью. Поэтому возникла потребность создания образа идеального учителя. На первом заседании ШМО мы всем коллективом преподавателей начальной школы разработали образ идеального учителя с подробной аргументацией каждого качества. Затем составили план работы на год с учётом этого образа (рис. 1).

Образ идеального учителя состоит из профессионально-ценностных ориентаций и личностных качеств:

- Профессиональная компетентность
- Саморазвитие
- Открытость
- Самодисциплина и ответственность
- Толерантность
- Творчество

Какие же условия необходимы для проявления этих качеств?

1. Развитие системы мотивации педагогических кадров:

- систематическое отслеживание результатов;
- объективная оценка профессионального роста педагогов;
- оказание помощи педагогу в определении тех сфер деятельности, в которых можно достичь успеха, проявить свои сильные стороны, показать образец решения проблемы для других своих коллег;
- определение системы средств, побуждающих каждого к поиску и творчеству, с учетом особенностей педагогов, их возможностей;
- разработка положений о коллективных и индивидуальных конкурсах, смотрах по результатам инновационной, творческой деятельности педагогов;
- поддержка, поощрение инициативы педагогов.

2. Формирование корпоративно-профессиональной культуры педагогического сообщества.

3. Дифференцированный подход в работе с педагогами.

4. Гибкий контроль.

Рассмотрим каждый аспект образа идеального учителя:

Профессиональная компетентность учителя - владение совокупностью профессиональных знаний и умений и их применение.

Искусство обучения – есть искусство будить в юных душах любознательность и затем удовлетворять её. Франс Анатоль

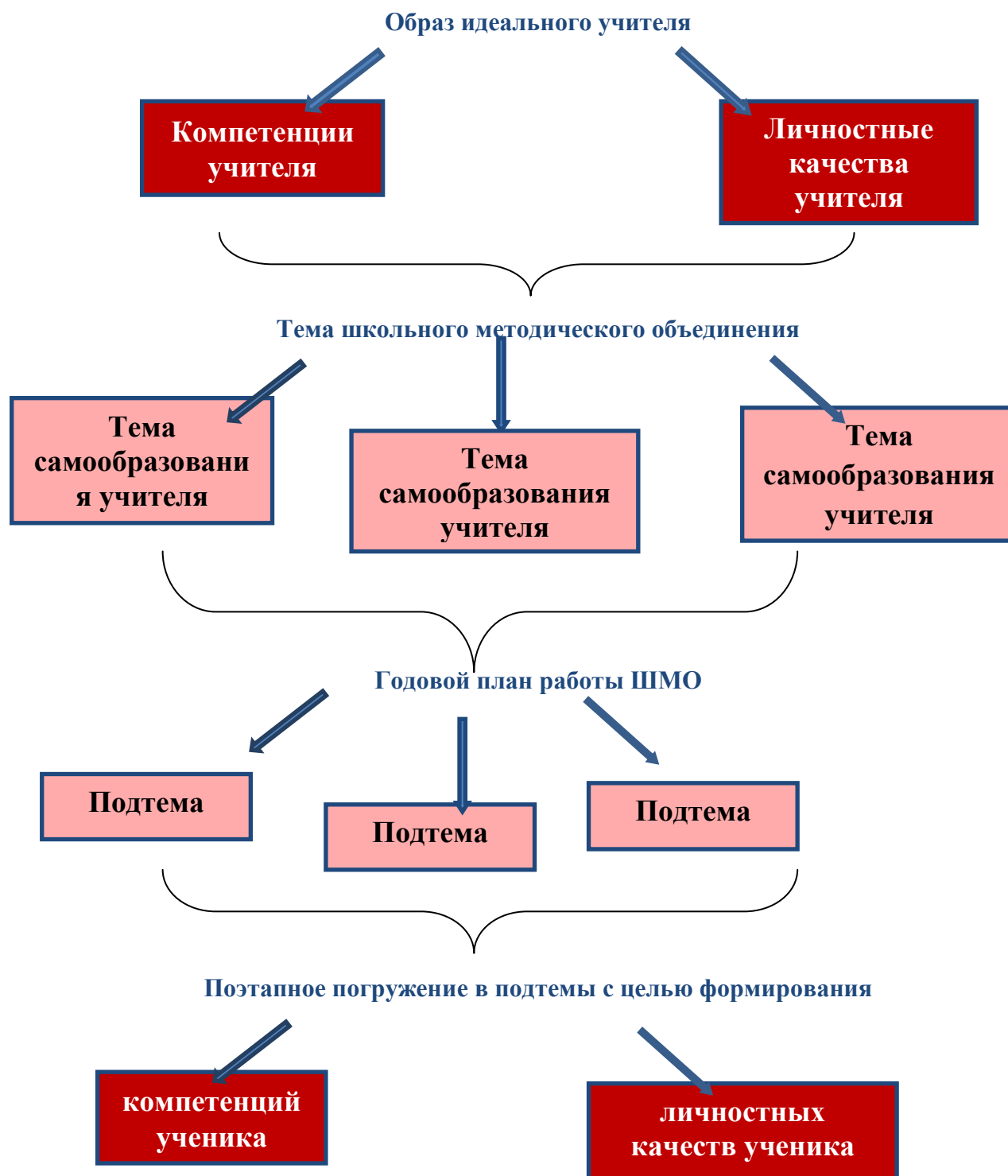


Рис. 1. Образ идеального учителя

Для формирования профессиональной компетентности необходимо:

- дистанционное обучение преподавателя (сейчас огромный выбор дистанционных курсов и учитель без отрыва от учебного процесса может повышать свой уровень);
- посещение теоретических, проблемных семинаров, психолого-педагогических семинаров на базе школы и города;
- работа над единой методической темой школы;

За годы реализации программы были рассмотрены многие вопросы преподавания. Этот процесс осуществлялся всегда *поэтапно*:

1. Посещение уроков методистом школы с целью выявления затруднений или пробелов.
2. Круглый стол или методическое объединение по данному вопросу (теоретический этап знакомства с темой).
3. Практическая наработка материала (уроки, мероприятия).
4. Трансляция опыта на педагогическом совете школы.
5. Выступление на городском семинаре или конференции.
6. Обобщение опыта в форме статей.

Рассмотренные подтемы:

- «Методы активизации учащихся на уроке в зависимости от этапа урока и поставленных задач».
- «Проектно – исследовательская деятельность»
- «Формирование УУД на уроках в начальной школе»
- «Технология метода критического мышления»
- «Современные технологии обучения на уроках русского языка и литературы »
- «Влияние ИКТ технологий на повышение учебной и творческой мотивации учащихся» и т.д.

Результаты погружения в подтемы:

- ✓ Разработана памятка для учителя «Приёмы активизации учащихся на уроке в зависимости от этапа и поставленных задач».
- ✓ Представлен групповой проект «Повзрослевшие раньше срока» 4 класса на научно-практической конференции «Первые шаги в науку».
- ✓ Разработан и проведён коллективный (вся начальная школа) долгосрочный проект «Никто не забыт, ничто не забыто», приуроченный к 70-летию Великой Победы.
- ✓ Создана памятка работы над ошибками для учеников.

- ✓ Разработана новая система работы со словарными словами.
- ✓ К новой системе работы со словарными словами сделаны 39 презентаций (по количеству тематических групп словарных слов) с занимательными материалами к каждому этапу освоения словарных слов: ребусы, загадки, текст для рубрики «Запомни и запиши» и т.д.

- ✓ Составлена памятка для педагога по созданию презентации

Самосовершенствование преподавателя

Кто думает, что постиг всё, тот ничего не знает. Лаоцзы

Время быстро меняет реальность, и вместе с ней должен меняться учитель, чтобы быть интересным для развивающегося ученика. Поэтому требуется:

- Работа над индивидуальной методической темой самообразования.
- Представление результатов работы с темой самообразования на итоговом методическом объединении.
- Ознакомление с обзором новинок методической литературы.
- Освоение новых образовательных технологий.
- Повышение квалификационной категории (осмысление своих достижений, структурирование наработанного материала, формулирование темы творческого отчета).
- Создание «портфолио» достижений учителя.
- Совершенствование информационно-компьютерных умений: создавать презентации, фото- и видеоотчёты, умение работать в личном информационном пространстве, на сайте школы и класса.
- Разработка собственного плана (программы) самообразования;
- Участие в семинарах, конкурсах профессионального мастерства;
- Обучение на курсах повышения квалификации;
- Рефлексия и анализ учебно-воспитательной деятельности.

Творчество преподавателя

Урок - есть искусство, его надо возводить на уровень искусства. Бывают уроки более интересные, чем любой спектакль в любом театре, - напряжение, красивые, драматически выстроенные. В педагогике не принято говорить о драматургии урока, а жаль: в хорошем уроке есть завязка, кульминация, развязка, движение сложных линий, текст и подтекст. С. Соловейчик

I. Для проявления творчества учителя при подготовке к урокам требуется много времени, следовательно, необходимо было минимизировать время на...? Больше всего

учитель тратит его на оформление документов. Мы решили сократить траты времени на оформление документов. Для этого все необходимые отчёты интегрировали.

II. Учитель должен увидеть в ребёнке росточки творчества и помочь найти себя, поэтому необходимо участвовать в разных творческих конкурсах: 1) Каждый год в начальной школе проходит театральный фестиваль. Тематика фестиваля определяется на первом заседании ШМО; 2) Победители театрального фестиваля принимают участие в городском фестивале-конкурсе творчества «Славянский мир-2013»; 3) Ежегодно учащиеся участвуют и одерживают победы в открытом московском областном конкурсе научно-фантастического рассказа и рисунка «Эра фантастики - 18»; 4) Приняли участие во Всероссийском ежегодном литературном конкурсе «Лето красное» (сочинение стихов на заданную тематику); 5) Победили во Всероссийском конкурсе чтецов «Огни России 2015» (декламация стихов на заданную тематику).

Самодисциплина и ответственность учителя

Следите за своими мыслями - они становятся словами. Следите за своими словами - они становятся делами. Следите за своими делами - они становятся привычками. Следите за своими привычками - они становятся характером. Следите за своим характером - он становится вашей судьбой. Фрэнк Аутлоу

1. Коллектив школы живёт по «Кодексу этики». Кодекс разработан и учрежден ввиду того, что становление, укрепление и защита деловой репутации школы, как честной и порядочной структуры, работающей в соответствии с моральными, этическими, правовыми нормами образовательного пространства г.о. Балашиха Московской области, является одним из приоритетов его развития. И от проявления ответственности каждого педагога зависит репутация заведения.

2. Для контроля результативности учебного процесса:

- Ежегодно составляется график контроля ЗУН в начальной школе.
- Проводятся мониторинговые исследования в режиме самоконтроля.

Толерантность педагога

Никто не станет мудрым, не будучи терпимым. Ф.Бэкон

I. В течение года преподаватели получают индивидуальные консультации психолога и логопеда по индивидуальному подходу к детям, требующим особого внимания, ведь часто преподаватели неудачи ученика объясняют ленью и отсутствием прилежания к предмету, а причины чаще намного серьезнее.

II. Был проведён педагогический совет «Психологический климат в учебном заведении», на котором затрагивались вопросы не только о создании психологического комфорта на уроке, но и особенности выстраивания взаимоотношений в коллективе.

III. На педагогических семинарах психолог проводит игры тренинги, на которых преподаватели учатся расслабляться, ощущать своё тело, понимать себя через понимание других и т.д.

Открытость учителя

Мудр не тот, кто знает много, а тот, чьи знания полезны. Эсхил

Учитель обязательно должен делиться своими творческими наработками для общей результативности, поэтому необходимы:

- Взаимопосещение рабочих уроков. Фиксация в журнале взаимопосещения.
- Посещение и проведение мастер-классов, открытых уроков.
- Участие в творческой лаборатории учителей.
- Участие в заседаниях методических объединений, круглых столах, педсоветах, конференциях.
- Участие в профессиональных конкурсах, фестивалях.
- Участие в ярмарках инновационных идей, публикация статей

Создание видеотеки открытых уроков преподавателей (диски с открытыми уроками преподавателей).

Если такие программы методического сопровождения будут внедряться не ради аттестации преподавателей, а для снижения психолого-педагогических рисков инновационной деятельности, тогда будет и достойное качество знаний, и комфортная образовательная среда.

Список использованных источников

1. Поташник М.М., Левит М.В. Как помочь учителю в освоении ФГОС: Методическое пособие. - М.: Педагогическое общество России, 2015.- 320с.
2. Воровщиков С.Г. Азбука логического мышления: Учебное пособие для учащихся старших классов. - М.: 5 за знания, 2007.-352с.

УДК 378

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА КАК ПРОДУКТ
СОВМЕСТНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ УЧЕНИКА И УЧИТЕЛЯ

Гоглова М.Н.,

к. пед. н., доцент,

ГАОУ ВО «Московский институт открытого образования»,

кафедра менеджмента и управления проектами, доцент,

Россия, г. Москва

E-mail: goglova@apipro.ru

Аннотация. Автором статьи представлены подходы к проектированию индивидуальной образовательной программы как продукта совместного проектирования ученика и учителя. Определены этапы проектирования и роль учителя. В содержании статьи представлена структура индивидуальной образовательной программы обучающегося.

Ключевые слова: профессиональное развитие педагога, индивидуальная образовательная программа, профессиональное развитие, профессиональные компетенции.

Abstract. The author of the article presents approaches to the design of an individual educational program as a joint product design student and teacher . The stages of the design and the role of the teacher . The contents of the article shows the structure of an individual educational program student.

Keywords: teacher professional development , individual education program , professional development , professional competence.

Векторы развития участников образовательных отношений параллельны и ориентированы на расширение образовательных и профессиональных компетенций.

Одним из видов совместной деятельности учителя и ученика является проектирование индивидуальной образовательной программы. Индивидуальную образовательную программу обучающегося можно рассматривать как продукт проектирования его собственной деятельности, используемый для решения возникших учебных проблем, а индивидуальную образовательную программу педагога – как продукт проектирования, используемый для решения возникших профессиональных проблем.

В результате проектирования и реализации индивидуальной образовательной программы формируется индивидуальный образовательный маршрут. Индивидуальный

образовательный маршрут является «проектируемой дифференцированной образовательной программой, обеспечивающей выбор субъекта при осуществлении педагогической поддержки его самоопределения и самореализации»¹.

Организация деятельности педагога и обучающегося, продуктом которой является индивидуальная образовательная программа, невозможна без глубокого осмысления последовательности совместных действий участников образовательных отношений. Выбор и реализация индивидуального образовательного маршрута обучающегося определяются комплексом факторов:

- особенностями, интересами, потребностями ученика и его родителей (законных представителей) в достижении необходимого образовательного результата;
- профессионализмом педагога, сопровождающего реализацию индивидуальной образовательной программы обучающегося;
- возможностями образовательной организации удовлетворить образовательные потребности учащихся.

Проектирование индивидуальной образовательной программы строится на преемственности основного и дополнительного образования, единстве учебно-исследовательской и проектной деятельности ученика и направлено на интеграцию формального, неформального и информального образования учителя.

Проектирование индивидуальной образовательной программы обучающегося – это технология совместной деятельности обучающегося и педагога, при этом педагог выполняет функцию наставника. Проектирование включает в себя несколько этапов:

- I этап – подготовительный;
- II этап – этап целеполагания;
- III этап – деятельностный;
- IV этап – рефлексивный;
- V этап – аналитический.

На *подготовительном этапе* педагог создает ситуацию, в которой обучающийся понимает рассогласование между желанием удовлетворить потребность в виде определенного образовательного результата и реальным результатом его учебной деятельности. Педагог и учащийся совместно выявляют проблемы, которые необходимо решить для получения желаемого образовательного результата. *Пример.* Если девятиклассник хочет принять участие в муниципальном этапе Всероссийской олимпиады школьников по химии, то ему предстоит дать ответы на следующие вопросы:

¹ Тимофеева С.В. Ориентирование будущего психолога на духовно-творческие ценности: дис. канд. пед. наук. Красноярск, 2006. С. 24.

- Что я хочу в данный момент? (Ответ: занять призовое место в школьной олимпиаде по химии)

- Что мне необходимо сделать для осуществления своей мечты? (Ответ: войти в команду участников школьной олимпиады)

- Какие образовательные результаты будут отвечать моим желаниям? (Ответ: отметка «5» по химии, умение решать задачи и упражнения по всем темам программы)

- Что я умею сейчас? (Ответ: решать задачи по отдельным темам)

- По каким признакам я определяю свои умения? (Ответ: умение составлять уравнения реакций методом электронного баланса, решать задачи по уравнению реакции, др.)

- Как их можно выразить (количественно, качественно)? (Ответ: из всех задач по темам решаю половину (50 %), но этот результат лучше, чем в начале учебного года)

На этом этапе учащийся может понимать уровень своих результатов (высокий, средний, низкий), если он знает критерии оценки деятельности (умений). Педагог составляет перечень критериев вместе с обучающимся.

Важно подвести ученика к осмыслению ответов на представленные ниже вопросы.

Вопросы для осмысления обучающимися:

- Почему мои образовательные потребности не соответствуют моим реальным образовательным результатам?

- Что мне необходимо сделать, чтобы мои желания совпадали с моими возможностями?

- Какие образовательные результаты я хочу иметь?

- Что мне нужно изменить в себе, чтобы получить желаемый результат?

Этап целеполагания предусматривает определение цели и задач деятельности обучающегося, которые он будет решать для достижения желаемого результата. Одна причин неправильной постановки цели – неумение выявлять существующие проблемы в учебной деятельности на основе осмысления противоречия между желаемым и действительным. Целеполагание – процесс выработки умения переводить формулировку проблемы в цель, что очень важно для формулирования ожидаемых результатов деятельности. Этот процесс осуществляется и педагогом, и обучающимся.

Деятельностный этап – собственно проектирование и реализация индивидуальной образовательной программы.

Ребенок понимает, что цель – некий образ желаемого результата, и занимает активную позицию в учебно-познавательной деятельности. Педагог играет роль наставника,

осуществляющего педагогическую поддержку. Он отвечает только на те вопросы, которые вызывают затруднения ученика.

В процессе проектирования индивидуальной образовательной программы может возникнуть необходимость привлечения дополнительных ресурсов, о которых ученик может не знать.

Роль педагога – не обеспечить готовыми ресурсами, а инициировать его деятельность на поиск возможных ресурсов и механизмов их привлечения. Например, потребность в информации может возникнуть, если недостаточно источников информации для решения задачи. В этом случае ученик сам находит пути и источники получения информации. В случае затруднения обучающегося в решении учебно-познавательных задач педагог организует коррекцию его учебной деятельности, которая проявляется в изменении организации образовательного процесса, подборе новых заданий и других, иных формах учебной деятельности обучающегося.

В процессе проектирования индивидуальной образовательной программы у обучающегося могут возникнуть сомнения в своих силах, неадекватная самооценка, снижение мотивации, пессимизм. В этом случае ученик нуждается в психолого-педагогической поддержке. Педагог, учитывая частные случаи в работе по проектированию и реализации индивидуальной образовательной программы, осуществляет консультационную поддержку. Таким образом, выстраивается путь к получению ожидаемых образовательных результатов.

Важно соблюдать логику в планировании деятельности:

- постановка цели;
- формулировка задач;
- прогнозирование новых образовательных результатов, которые могут быть измерены;
- применение критериев и инструментов оценки промежуточных результатов;
- описание привлекаемых ресурсов и необходимых условий;
- соблюдение сроков выполнения действий.

В процессе реализации обучающимся индивидуальной образовательной программы появляются промежуточные результаты деятельности, которые он может оценить. Для этого необходимы критерии оценки деятельности учащегося на каждом этапе проектирования индивидуальной образовательной программы. В определении критериев ему помогает педагог. Только в этом случае он сможет определить качество полученных результатов и сравнить их с желаемыми результатами. Если полученные и ожидаемые результаты не совпадают, необходимо выяснить причины несоответствия. Причины могут иметь

междисциплинарный характер. Например, для определения степени окисления элементов в составе сложных веществ необходимо повторить действия с целыми числами противоположных знаков. Ученик формулирует возникшие проблемы на основе анализа причин отклонений полученных и планируемых результатов.

Важно добиться понимания учеником возможных препятствий достижения цели и получения планируемых результатов, а также причин возникновения рисков как ситуаций неопределенности. Выполняя функцию наставника, учитель помогает обучающемуся продумать пути устранения возможных препятствий. Например, отсутствие возможности решить задачи всех имеющихся сборников по химии может быть связано с болезнью учащегося. В этом случае педагог формирует для ученика дидактический комплект с описанием алгоритмов решения типичных задач.

Следующий этап – *рефлексивный*, задача которого – оценивание образовательных достижений учеником. Для рефлексии используются следующие вопросы.

- Может ли моя индивидуальная образовательная программа решить мои учебные проблемы? Почему?
- Что не получилось и почему? Что мешало?
- Какие качества сформировались у меня в процессе проектирования индивидуальной образовательной программы? Смогу ли я применить их в жизни? Когда и где?
- Какие учебные и личные достижения сопутствовали и будут сопутствовать в процессе реализации индивидуальной образовательной программы?

Структура индивидуальной образовательной программы обучающегося может выглядеть так (рис. 1):

Фамилия, имя _____

Мои образовательные потребности (что я хочу?) _____

Соответствуют ли образовательные результаты моим образовательным потребностям? _____

Что я умею?	Признаки, по которым определяю свои умения	Показатели признаков (частота проявления, %)

Мои образовательные проблемы (несоответствие образовательных результатов образовательным потребностям) _____

Мои результаты			Какие результаты я хочу иметь?	Что мне нужно изменить в себе, чтобы получить желаемый результат?
высокие	средние	низкие		

Мои новые образовательные задачи

Мои ожидаемые результаты

Мой путь к получению ожидаемых результатов

Задачи	Действия	Ресурсы и условия	Сроки	Примечание

Мои полученные результаты

Соответствуют ли полученные и ожидаемые результаты? Почему?

Мои проблемы	Как я их решаю?	Что может препятствовать?	Как устранить препятствия?

Рис. 1. Индивидуальная образовательная программа

Анализ содержания индивидуальной образовательной программы и алгоритм действий обучающегося при ее разработке показывает значение проектирования для формирования у учащегося универсальных умений:

- анализировать;
- выявлять противоречия и видеть проблемы деятельности;
- ставить цели и формулировать задачи;

- прогнозировать результаты по каждой запланированной задаче и уметь проверять их;

- планировать свою деятельность для решения поставленных задач с учетом возможных угроз, препятствующих образовательному процессу;

- осуществлять рефлексию.

Нельзя не отметить значимость процесса проектирования в профессиональном росте педагога. Особым этапом его деятельности при проектировании и реализации индивидуальной образовательной программы обучающегося является аналитический этап. Педагог анализирует деятельность ученика и собственную деятельность, делает выводы и корректирует действия участников образовательных отношений, в т. ч. родителей, которые прямо заинтересованы в образовательных результатах своего ребенка.

Педагог продумывает направления сопровождения при реализации индивидуальной образовательной программы:

- конструирование информационно-образовательной среды, включающее в себя необходимые ресурсы;

- консультирование по образовательному запросу обучающихся;

- создание условий для психолого-педагогического сопровождения проектирования и реализации индивидуальной образовательной программы;

- осуществление индивидуальной педагогической поддержки ученика в проектировании и реализации индивидуальной образовательной программы.

Таким образом, параллельно с развитием образовательных достижений ученика происходит профессиональный рост педагога.

Список использованных источников

1. Гоглова, М.Н. Индивидуальная образовательная программа педагога: проектирование и научно-методическое сопровождение // Непрерывное педагогическое образование в контексте инновационных проектов общественного развития: сб. науч. ст. междунар. науч.-практ. конф. (19–21 июня 2012 г.) / под общ. ред. Л.Н. Горбуновой. М.: ФГАОУ ДПО АПК и ППРО, 2012. [Электронный ресурс] <http://www.apkpro.ru/content/section/30/482/>

2. Логинова, Ю. А. Понятия индивидуального образовательного маршрута и индивидуальной образовательной траектории и проблема их проектирования / Ю. А. Логинова // Библиотека журнала «Методист». – 2006. – № 9. – С. 4–7.

3. Тимофеева, С.В. Ориентирование будущего психолога на духовно-творческие ценности: дис. канд.пед. наук. Красноярск, 2006. С. 24.

4. Технологии обучения взрослых [Текст]: Монография / Науч. ред. Е.В. Василевская. – М.: ФГАОУ АПК и ППРО, 2015. – 124 с.

ОПТИМИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ФГОС ПРИ
ПЕРЕХОДЕ ОТ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ОСНОВНОМУ ОБЩЕМУ

Дьяконова Н.А.,

МОУ СОШ № 16,

заместитель

директора по УВР, учитель начальных

классов,

Председатель Ассоциации педагогов

начального общего образования

Московской области,

Россия, г.о. Орехово-Зуево

E-mail: Uchilka69@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается вопрос оптимизации модели внеурочной деятельности в условиях ФГОС при переходе от начального образования к основному общему, определены риски внедрения программы внеурочной деятельности в основном общем образовании и пути их минимизации.

Abstract. The article discusses the optimization model of extracurricular activities under the GEF in the transition from primary school to the main general, identified the risks of implementation of the program of extracurricular activities in basic general education and ways to minimize them.

Ключевые слова: модель; внеурочная деятельность; преемственность; воспитание; социализация.

Keywords: mode , extracurricular activities, continuity, education, socialization.

XXI век предъявляет новые требования к воспитанию подрастающего поколения. Школе необходимо работать в новых социальных условиях, искать новые пути и формы воспитания, взаимодействия и сотрудничества.

В 2010-2011 учебном году наша школа стала «пилотной площадкой» по внедрению Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, призванного обеспечить развитие системы образования в условиях изменяющихся запросов личности и семьи, ожиданий общества и требований государства в сфере образования [5]. Будучи «первооткрывателями» современного подхода к воспитанию, мы поняли, что современный национальный воспитательный идеал – высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную,

осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации [2].

Ярко выраженная социальная направленность стандарта предполагает общественный договор между семьей, обществом и государством [5]. Это позволяет обеспечить большую активность учащихся и их родителей (законных представителей), педагогов и общественности не только в образовательном процессе, но и в вопросах воспитания и социализации.

Муниципальное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 16 городского округа Орехово-Зуево является единственным общеобразовательным учреждением в большом микрорайоне города. Численность обучающихся составляет более 900 человек. Это значит более 1500 родителей (законных представителей). В школе работает 54 педагога.

Педагогический коллектив и все субъекты образовательного процесса создали такой школьный мир, в котором учитывается разноуровневность, полисубъектность современного воспитания и социализации и который не допустит аномии школьного образования, размывание его нравственных аспектов.

В настоящее время созданы оптимальные условия для организации разнообразных видов деятельности, но двухсменный режим работы школы накладывает отпечаток на особенности организации воспитательной работы и внеурочной деятельности.

В связи с этим была разработана **модель воспитания и социализации** обучающихся, которая направлена на объединение специфических возможностей в организации среды жизнедеятельности ребенка как фактора, активно влияющего на развитие его личности, и которая смогла превратить нашу школу в центр сотрудничества детей, родителей (законных представителей) и педагогов – «СБиМ» - Союз больших и маленьких.

Идея разработки модели воспитания и социализации появилась в результате общения с обучающимися, их родителями (законными представителями) и собственной педагогической практики.

Данная модель отвечает новым приоритетам развития образовательной системы и требованиям ФГОС, «Стратегии 2020», соответствует национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [1-5]: «Необходимо внедрение новых организационных форм духовно - нравственного развития, воспитания и социализации личности. Ученическое самоуправление даст возможность ученику для овладения социальным опытом в процессе образования, способности к саморазвитию» [6, С.14].

Налаживание механизма взаимодействия участников образовательного процесса, где каждое звено в равной степени несет ответственность за процесс воспитания будущих граждан России, является неотъемлемой частью развития образования Подмосковья.

В соответствии с основными направлениями Программы воспитания и социализации, её ценностными основаниями задачи, виды и формы деятельности по воспитанию и социализации конкретизируются МОУ СОШ № 16 для работы в начальной школе и в среднем звене. Школа отдает приоритет и устанавливает в качестве важнейшей цели образования духовно-нравственное развитие личности в контексте становления ее гражданственности. Поэтому все направления воспитания и социализации важны, дополняют друг друга и обеспечивают развитие личности на основе отечественных духовных, нравственных и культурных традиций:

1. Воспитание гражданственности, патриотизма, уважения к правам, свободам и обязанностям человека.
2. Воспитание нравственных чувств и этического сознания.
3. Воспитание трудолюбия, творческого отношения к учению, труду, жизни.
4. Формирование ценностного отношения к здоровью и здоровому образу жизни.
5. Воспитание ценностного отношения к природе, окружающей среде (экологическое воспитание).
6. Воспитание ценностного отношения к прекрасному, формирование представлений об эстетических идеалах и ценностях (эстетическое воспитание).

В связи с этим для учащихся 1-4 классов была разработана программа внеурочной деятельности «Я и мир вокруг меня», рассчитанная на четыре года. Программа составлена по направлениям развития личности (спортивно-оздоровительному, духовно-нравственному, социальному, общеинтеллектуальному, общекультурному).

Цель программы – воспитание нравственного, ответственного, инициативного и компетентного гражданина России через ученическое самоуправление.

Внеурочная деятельность в рамках МОУ СОШ № 16 решает следующие специфические задачи:

- создает комфортные условия для позитивного восприятия ценностей основного образования и более успешного освоения его содержания;
- способствует осуществлению воспитания благодаря включению детей в личностно значимые творческие виды деятельности, в процессе которых формируются нравственные, духовные и культурные ценности подрастающего поколения;
- компенсирует отсутствие и дополняет, углубляет в основном образовании те

или иные учебные курсы, которые нужны обучающимся для определения индивидуального образовательного маршрута, конкретизации жизненных и профессиональных планов, формирования важных личностных качеств;

- ориентирует обучающихся, проявляющих особый интерес к тем или иным видам деятельности, на развитие своих способностей по более сложным программам.

Начальная школа формирует отношение учеников к школе, образованию в целом, педагогам и сверстникам, вырабатывает основы социального, гражданского поведения, характер трудовой, общественной, творческой деятельности. Поэтому так важно не навредить ребёнку, не засушить наукообразными терминами, не загубить поливом удобрений, не создать условия мимозы в ботаническом саду, а создать ему условия для самореализации, самосовершенствования, показать калейдоскоп дорог, дать возможность научиться делать осознанный верный выбор.

Программа внеурочной деятельности помогает осуществить все вышеизложенное и направлена на формирование морально-нравственного, личностно развивающего, социально открытого уклада школьной жизни.

Программа предусматривает работу по следующим блокам:

1 блок Спортивно-оздоровительное направление - формирование ценностного отношения к здоровью и здоровому образу жизни, воспитание ценностного отношения к природе, окружающей среде (экологическое воспитание).

2 блок Духовно-нравственное направление - воспитание нравственных чувств и этического сознания.

3 блок Социальное направление - воспитание гражданственности, патриотизма, уважения к правам, свободам и обязанностям человека.

4 блок Общеинтеллектуальное направление - воспитание ценностного отношения к прекрасному, формирование представлений об эстетических идеалах и ценностях (эстетическое воспитание).

5 блок Общекультурное - воспитание трудолюбия, творческого отношения к учению, труду, жизни.

Каждый учебный год объединён темой деятельности:

1 класс. Тема года «Хочу всё знать и уметь».

2 класс. Тема года «Я среди людей»

3 класс. Тема года «Мы познаём мир»

4 класс. Тема года «От сердца к сердцу»

Для достижения цели и задач программы предполагается дальнейшее кураторство учащихся среднего и старшего звена.

Структура содержания программы способствует созданию условий для установления внутриблочных связей между элементами теоретических и практических знаний через игру и последующую волонтерскую или шефскую деятельность. Содержание программы носит личностно ориентированный, деятельностный и развивающий характер.

При реализации программы используются групповые и индивидуальные формы работы, основным элементом которых является игровая педагогика. Использование на занятиях различных игровых моментов позволяет удовлетворить базовые возрастные потребности ребенка в игре, подражании, движении, практическом действии, проведении подвижных, развивающих и психологических игр.

В 2014 году школа начала реализацию ФГОС ООО в пятых классах. В связи с этим остро встал вопрос об оптимизации модели внеурочной деятельности при переходе от начального образования к основному общему.

Основными рисками внедрения программы внеурочной деятельности в основном общем образовании и пути их минимизации можно назвать следующие (табл.1):

Таблица 1

Основные риски и пути минимизации

№ п/п	Основные риски программы	Пути их минимизации
1.	Риск неспособности и неготовности педагогов к работе в новых условиях	Организация системы повышения квалификации педагогов по вопросам воспитания через базу РИНСИ и реализацию программы «Школа классных руководителей». Разработка школьной системы открытых занятий и мастер-классов с целью обмена опытом между педагогами, проведение педагогических советов, семинаров, круглых столов по вопросам организации воспитания и налаживания партнерских взаимоотношений. Разработка комплекса мероприятий по психологическому сопровождению программы. Разработка критериев оценки качества реализации программы. Публичное представление результатов деятельности перед общественностью
2.	Риск недостаточности ресурсов при реализации программы (недостаточное количество помещений для проведения занятий внеурочной деятельности, двусменный режим работы школы)	Рациональное использование помещений школы для проведения занятий внеурочной деятельности и проведения воспитательных мероприятий, включая актовый и спортивный залы, кабинеты психолога и социального педагога, библиотеку, музей, холлы и коридоры школы. Умелое сочетание форм и видов деятельности при составлении программ и планировании работы
3.	Риск неготовности родителей к новым формам организации воспитательного процесса, в т.ч. внеурочной деятельности	Организация просветительской работы среди родителей (законных представителей) через информационное пространство школы, систему родительских собраний. Создание школьного

		семейного клуба с целью психологической поддержки родителей (законных представителей). Изучение общественного мнения и запросов родителей (законных представителей) по вопросам организации внеурочной деятельности
4.	Риск низкой мотивации учащихся, педагогов, родителей, социума	Презентация работы воспитательной системы перед ученической и родительской общественностью. Реклама проекта путем PR-кампаний, информационного сопровождения на сайте школы, газетных публикаций
5.	Риск сопротивления общественности осуществляемым изменениям, связанного с недостаточным освещением в средствах массовой информации целей, задач и планируемых результатов	Обеспечение широкого привлечения общественности к обсуждению целей, задач и механизмов реализации программы, а также публичного освещения хода и результатов реализации программ воспитания и социализации обучающихся и модели в целом

Данная программа предполагает большую подготовительную работу для успешной реализации модели. В нее будут включены все участники образовательных отношений. Основным направлением деятельности станет разработка нормативно-правовой базы, целевых программ и подпрограмм воспитания и внеурочной деятельности: программы «Школа командиров», «Школа вожатых», «Школа классного руководителя», «Родитель – учитель» и другие.

Немаловажным является формирование творческих групп педагогов для реализации проекта. Проведение анкетирования участников образовательного процесса (педагогов, обучающихся, родителей (законных представителей) позволит узнать социальный заказ, определить приоритеты и скорректировать свою работу.

На данном этапе предполагается реализация программы «СБиМ: Союз больших и маленьких» и всех ее подпрограмм. Начнут свою работу детские объединения и профильные отряды. Родители (законные представители) активно будут включаться в воспитательный процесс и будут привлечены к работе семейного клуба и школьной креативной терапии. Реализация программы «Родитель – учитель» позволит обучающимся поближе познакомиться с родителями, узнать много нового об их профессиях, увлечениях. А родителям поможет посмотреть на процесс воспитания как целенаправленный процесс и применить свои знания и опыт в социализации обучающихся.

На данном этапе предусмотрено выстраивание индивидуальных маршрутов повышения профессиональной компетенции педагогов в рамках работы «Школы классных руководителей».

Воспитательная модель предполагает создание детского объединения «СБиМ» как основы ученического самоуправления в школе. Включатся в работу детские кружки, секции, клубы, профильные и волонтерский отряды.

Школьная газета и школьное телевидение не только расширят систему школьного дополнительного образования, но и станут информационной составляющей нашей модели. Следует отметить важность налаживания отношений с учреждениями дошкольного и дополнительного образования.

При переходе учащихся из среднего звена в основную школу предусмотрено обучение педагогов работе в новых условиях, партнерского взаимодействия для дальнейшей реализации разработанных программ.

Диагностика и анализ работы в новом воспитательном пространстве, мониторинг результатов модели подведут предварительные итоги и помогут определить новые направления работы.

Кроме того, необходимо продолжить диссеминацию инновационного опыта через проведение научно-практических семинаров, конференций, мастер-классов, круглых столов, обобщение накопленного опыта работы и размещение лучшего опыта работы в коллекции образовательных ресурсов на школьном сайте, публикация материалов в СМИ.

Список использованных источников

1. Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года, утвержденная распоряжением Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. N 1662-р (http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_90601/?frame=1).
2. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Текст]: концепция / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2010.-23 с.
3. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016 - 2020 годы, утверждённая распоряжением Правительства РФ от 29 декабря 2014 г. N 2765-р (<http://government.ru/docs/16479/>).
4. Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012 - 2017 годы (утв. Указом Президента РФ от 1 июня 2012 г. N 761) (<http://base.consultant.ru>).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст]: приказ. - М.: Просвещение, 2010. – 31 с.
6. Шевелёва, Н.Н. Модель ученического самоуправления во внеурочной деятельности [Текст]: статья / Н.Н. Шевелёва // Образование. Наука. Научные кадры. – М.: «Юнити - Дана», 2012. – №3. – С. 14 – 18.

УПРАВЛЕНИЕ РИСКАМИ РЕАЛИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ПРИ ПЕРЕХОДЕ ОТ НАЧАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ К ОСНОВНОМУ ОБЩЕМУ

Калашник Е.В.,

МУ ДПО «Методический центр

повышения квалификации педагогических работников»,

методист,

Россия, г.о. Орехово-Зуево

E-mail: kalaschnik.lena@yandex.ru

Аннотация. В статье представлен анализ работы пилотной площадки Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования МО «Академия социального управления (Методический центр ПКПР г.о. Орехово-Зуево) по теме «Риски реализации внеурочной деятельности внеурочной деятельности в условиях ФГОС при переходе от начального образования к основному общему».

Abstract. The article presents an analysis of the pilot area of the budget of the State Educational Institution of Higher Professional Education MO" Social Management Academy (Methodical center PKPR Orekhovo-GO) on the topic "Risks implementing extracurricular activities extracurricular activities under the GEF in the transition from primary school to the main general "

Ключевые слова: внеурочная деятельность, риски, задачи, управление, ФГОС.

Keywords: extracurricular activities, risks, objectives , management, GEF.

Счастлив тот, кого судьба привела к тому,

к чему предназначила его природа.

Счастлив он сам, счастливо через него человечество.

Адольф Дистервег

Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования предполагают реализацию основной образовательной программы образовательной организацией через урочную и внеурочную деятельность. Внеурочная деятельность является неотъемлемой частью образовательной деятельности и является обязательной.

Внеурочную деятельность следует понимать как личностно - ориентированное взаимодействие педагога и школьника, целью которого является обеспечение условий

развития ребенка, становление его как личности в школьные годы [3]. Ведущими во внеурочной деятельности становятся личностные и метапредметные результаты.

Основные задачи внеурочной деятельности:

- развивать опыт творческой деятельности, творческих способностей;
- создать условия для реализации приобретенных знаний;
- развивать опыт неформального общения, взаимодействия, сотрудничества;
- расширить рамки общения с социумом.

Стандарт призван играть важнейшую роль в воспитании нравственных, творческих и успешных граждан нашей страны, а внеурочная деятельность, являясь своеобразной эмоциональной средой, призвана способствовать творчеству, проявлению и раскрытию каждого ребенка.

На сегодняшний момент, на наш взгляд, актуальным является создание единой продуманной системы перехода на ФГОС ООО.

Творческая группа методистов и педагогов города Орехово-Зуево с 2010 года реализуют ФГОС НОО, а с 2013 - ФГОС ООО (с 2010 г. выбраны ОУ, реализующие ФГОС в опережающем режиме).

Методический центр ПКПР города Орехово-Зуево с 25 сентября 2014 года стал пилотной площадкой Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования МО «Академия социального управления».

Тема работы «Риски реализации внеурочной деятельности в условиях ФГОС при переходе от начального образования к основному общему».

Цель - выявить риски, меры по их предупреждению и профилактики в условиях реализации внеурочной деятельности при внедрении ФГОС основного общего образования.

Задачи:

- спрогнозировать риски реализации внеурочной деятельности при внедрении ФГОС основного общего образования;
- спроектировать меры, направленные на предупреждение и профилактику рисков в условиях реализации внеурочной деятельности при внедрении ФГОС основного общего образования;
- совершенствовать модели реализации внеурочной деятельности в общеобразовательных организациях;
- организовать распространение (диссеминацию) педагогического опыта на муниципальном и региональном уровнях;

- повысить уровень мотивации педагогических работников в условиях реализации внеурочной деятельности в общем образовании;
- выявить и повышать уровень профессиональных компетенций педагогических и руководящих работников, организующих внеурочную деятельность;
- выявить интересы и потребности обучающихся на различных ступенях их физиологического и психологического развития;

Из всех перечисленных задач вытекает главная задача: создать банк методических идей и программ внеурочной деятельности;

Прежде всего, мы спрогнозировали риски:

- во-первых, низкий уровень образовательных результатов обучающихся во внеурочной деятельности;
- во-вторых, отсутствие преемственности организации внеурочной деятельности при переходе из начального образования в основное общее;
- в-третьих, низкий уровень компетентности педагогических и руководящих работников, необходимых для реализации внеурочной деятельности;
- в-четвёртых, низкая мотивация родителей;

И на сегодняшний момент всё ещё трудно решаемую проблему: отсутствие/дефицит условий реализации внеурочной деятельности.

Создана программа-план работы КБУ, которая включает программы образовательных учреждений, выбранных в качестве участников проекта (МОУ лицей, МОУ СОШ №16 г.о. Орехово-Зуево).

В связи с особенностями условий реализации ФГОС при переходе от начального образования к основному общему разработаны две модели реализации внеурочной деятельности:

- модель для школ при непрерывном переходе ФГОС НОО к ФГОС ООО, востребованная в 8 школах города (базовая школа МОУ СОШ №16 с 2010г.);
- модель для школ при внедрении ФГОС ООО (9 школ города, реализующих ФГОС в опережающем режиме (базовая школа - МОУ лицей с 2013г.).

Модели внеурочной деятельности этих ОУ отражены в программах школ.

Программы базовых школ были представлены на региональном конкурсе программ и материалов по выявлению и преодолению педагогических рисков в процессе модернизации системы образования Московской области.

Этот опыт признан и высоко оценен жюри конкурса.

Победителем конкурса стал авторский коллектив МОУ СОШ №16 (Антирисковая программа «Оптимизация модели внеурочной деятельности в условиях ФГОС при переходе

от начального образования к основному общему», диплом I степени), призёром – авторский коллектив МОУ лицей (Антирисковая программа МОУ лицей г.о. Орехово-Зуево, диплом III степени), сертификат участника конкурса получил коллектив Муниципального методического центра г.о. Орехово-Зуево (Антирисковая программа муниципальной методической службы на 2014-2017 годы «Методическое сопровождение индивидуальной траектории профессионального развития педагога в условиях реализации ФГОС»).

Организована работа по распространению (диссеминации) педагогического опыта на муниципальном и региональном уровнях. Помимо консультаций, деловых игр, мастер-классов, практических занятий, проведены семинары-практикумы, конференции, обучающие и проблемные семинары на базе практически всех образовательных учреждений города.

Самые яркие:

«Формирование познавательных универсальных учебных действий во внеурочной деятельности. Исследовательская и проектная деятельность школьников»;

«Формирование ключевых компетенций учащихся средствами внеурочной деятельности»;

«Использование КТДел во внеурочной деятельности»;

«Реализация принципа интеграции во внеурочной деятельности»;

«Нетрадиционные формы работы учителя с родителями учащихся при реализации внеурочной деятельности»;

«Пути реализации духовно-нравственного воспитания во внеурочной деятельности»;

«Опыт формирования познавательных УУД на внеурочных занятиях»;

«Панорама деятельности педагога в рамках нравственно-патриотического воспитания школьников»;

«Интеграция урочной и внеурочной деятельности как средство формирования ключевых компетентностей учащихся в условиях ФГОС»; «Духовно-нравственное развитие и воспитание школьников на внеурочных занятиях в рамках реализации ФГОС».

Мы показали свой опыт работы в этом направлении на региональном проблемном семинаре «Риски реализации внеурочной деятельности при внедрении ФГОС ООО: меры предупреждения и профилактики» (24.04.2015 г.) и региональном проблемно-тематическом семинаре «Формирование коммуникативной компетентности обучающихся в условиях реализации ФГОС общего образования как предпосылка создания службы школьной медиации» (03.03.2016г.) участниками семинара были методисты муниципальных методических служб, руководящие и педагогические работники, реализующие

образовательные программы начального и общего образования, педагоги-психологи Восточной зоны Московской области.

Символом работы семинаров стала аббревиатура «ФГОС»: Факел Горит, Освещающая Сердца.

Гости посетили открытые внеурочные занятия, участвовали в психологических тренингах, мастер-классах, родительском дискуссионном клубе.

Благодаря диссеминации опыта повышается уровень мотивации педагогов в условиях реализации внеурочной деятельности в общем образовании: более 35% повысили квалификационные категории, более 50 педагогов получили отраслевые награды.

Учителя принимают активное участие в международных, всероссийских конференциях, региональных конкурсах.

На международной научно-практической интернет-конференции «Психолого-педагогическое сопровождение современного образования: задачи, проблемы, риски» представлены:

- мастер-класс пилотной площадки Центра педагогической рискологии «Риски реализации внеурочной деятельности в условиях ФГОС при переходе от начального образования к основному общему»;
- статья «Оптимизация модели внеурочной деятельности в условиях ФГОС при переходе от начального образования к основному общему». Статья опубликована в Сборнике научных трудов и материалов научно-практических конференций (Выпуск 1).

На II международной научно-практической конференции «Воспитание подрастающего поколения в современных социокультурных условиях: проблемы и перспективы развития» представлена статья «Реализация внеурочной деятельности: опыт, проблемы и перспективы развития».

На международной научно-практической интернет-конференции «Непрерывное образование специалистов в современных условиях: опыт и перспективы» представлен опыт учителя состава участников КБУ. Статья «Оптимизационная модель организации внеурочной деятельности».

Творческая группа педагогов состава КБУ провела мастер-класс для специалистов методических служб, руководящих работников образовательных организаций общего образования на региональном круглом столе «Профилактика и преодоление профессиональных рисков педагогической деятельности в условиях введения ФГОС общего образования через реализацию модели методического сопровождения на муниципальном уровне» в МАОУ СОШ №15 г. о. Железнодорожный.

Одной из задач работы КБУ по управлению рисками реализации внеурочной деятельности в образовательных организациях при переходе от начального образования к основному общему является повышение уровня профессиональных компетенций педагогических и руководящих работников, организующих внеурочную деятельность [7].

На курсах повышения квалификации по реализации внеурочной деятельности обучено около 35 % всех учителей города. Из них 76 педагогов обучались в МУ ДПО «Методический центр повышения квалификации» г.о. Орехово-Зуево по сертифицированной программе «Реализация внеурочной деятельности обучающихся в условиях введения ФГОС». Главным достоинством и преимуществом данной программы являются практические занятия, которые проходят в образовательных учреждениях города, где осуществляется подробный, тщательный анализ каждого просмотренного занятия.

Успешное преодоление рисков невозможно без психологической поддержки всех участников образовательного процесса [1]. Психологи входят в состав проблемных групп каждого образовательного учреждения. Представляют опыт на городских методических объединениях, совещаниях руководителей, родительских собраниях. Ведут разъяснительную работу с детьми и родителями о роли внеурочной деятельности в воспитании и повышении качества образования не только на муниципальном уровне (межрегиональная межведомственная научно-практическая конференция «Предотвращение внешних и внутренних конфликтов в процессе социального взаимодействия» в г. Железнодорожный, региональный проблемно-тематический семинар «Содействие профессиональному самоопределению школьников как средство минимизации рисков социализации в условиях реализации ФГОС общего образования» в ЗАТО городского округа Звёздный городок Московской области).

В целях обеспечения реализации ООП (основной образовательной программы) созданы условия, обеспечивающие возможность работы с одарёнными детьми, организации интеллектуальных и творческих соревнований, проектно-исследовательской деятельности [7,8].

Выявить интересы и потребности обучающихся на различных ступенях их физиологического и психологического развития помогает проведение (ежегодно) Декады наук на школьном и муниципальном уровнях.

В помощь педагогам в конструировании индивидуального маршрута профессионального роста копится банк идей и методических материалов по реализации внеурочной деятельности. Отбор материалов проходит через муниципальный профессиональный конкурс методических материалов (номинации: «Программа внеурочной деятельности»; «Внеурочное мероприятие» (видеоматериалы).

Сделано педагогами города, действительно, очень много по профилактике и управлению рисками реализации внеурочной деятельности в образовательных организациях при переходе и внедрении ФГОС основного общего образования.

И всё же, главная задача заключается в том, чтобы в каждом ребенке разглядеть талант и индивидуальность, помнить, что во взаимодействии взрослых и детей лежит принцип развивающего сотрудничества, и очень важно помочь детям понять, к чему предназначила их природа, помочь им стать счастливыми, а значит - осчастливить человечество.

Информацию о нашей работе можно увидеть на странице Научно-методического центра педагогической рискологии АСОУ в закладках «Пилотные площадки».

Список использованных источников

1. Антонова, Л.Н. Современная рискология в контексте социально-педагогической поддержки детей группы риска [Текст]: учеб. Пособие/ Л.Н. Антонова. – М.: ГОУ Пед. Акад., 2011.-
2. Горский, В. А., Тимофеев, А. А., Смирнов, Д. В. и др. Примерные программы внеурочной деятельности / Под ред. Горского В. А. – М.: Просвещение, 2010.
3. Григорьев, Д.В., Куприянов, Б.В. Программы внеурочной деятельности учащихся. Художественное творчество. Социальное творчество. – М., 2010
4. Григорьев, Д.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор [Текст]: пособие для учителя/ Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. - М.: Просвещение, 2011. - 223 с.
5. Кумарин, В.В. Педагогика стандартности или почему детям плохо в школе. Педагогическое расследование [Текст] / В.В.Кумарин. – Москва: Ассоциация независимых педагогов, 1996. – 64 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Текст]: приказ. - М.: Просвещение, 2010. – 33 с.
7. Шевелёва, Н.Н. Оценка планируемых образовательных результатов во внеурочной деятельности (рискологический аспект) [Текст] / Н.Н. Шевелёва // Отечественное образование: современное состояние и перспективы развития: Сборник статей Седьмых Всероссийских Шамовских педагогических чтений научной школы Управления образовательными системами (23 января 2015 г.) / Отв. ред. С.Г. Воровщиков, О.А. Шклярова. – М.: МПГУ, 2015. – С. 437-440.

8. Шевелёва, Н.Н. Риски реализации игровых форм ученического самоуправления во внеурочной деятельности в условиях введения ФГОС общего образования [Текст] / Н.Н. Шевелёва // Известия АСОУ. 2014 [2]. – М.: АСОУ, 2015. – С. 190-197.

УПРАВЛЕНИЕ РИСКАМИ В УСЛОВИЯХ ОРГАНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО УРОКА
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*Летаева Е.В.,
МБОУ «Лицей №2»,
учитель немецкого языка,
Россия, г. Мытищи
E-mail: ewletta_box@mail.ru*

Аннотация. В статье обсуждается вопрос управления рисками в условиях организации урока иностранного языка. Автором определены основные задачи такого урока, особенности организации игровой технологии в условиях введения ФГОС общего образования.

Ключевые слова: риски, современный урок, иностранный язык, игровые технологии.

Abstract. The article discusses the question of risk management in terms of organization of a foreign language lesson. The author identifies the main problems of this lesson, especially the organization of gaming technology in the introduction of the GEF general education.

Ключевые слова: traditions; innovation; projects; concept; program; socialization.

Keywords: risks present a lesson, a foreign language, gaming technology.

Политическое и социально–экономическое развитие современного общества предъявляет сегодня к общеобразовательным учреждениям актуальные требования по формированию всесторонней развитой личности школьника, обладающей основополагающими знаниями в различных областях науки, активной гражданской позицией, прочностью общественных и нравственных взглядов и убеждений, юридической зрелостью, высокой культурой межличностных отношений и ведущей здоровый образ жизни.

Современная школа ставит своей задачей раскрыть и развить в полной мере созидательные способности личности, её интеллектуальный и творческий потенциал. Для успешного решения этой задачи необходимо, чтобы содержание школьного образования соответствовало современному состоянию развития науки и техники, способствовало глубокому и прочному овладению знаниями о природе, обществе и человеке, придавало учебно–воспитательной работе развивающий характер. Выпускник современной школы стремится реализовать накопленные знания и умения в профессиональном образовании, стать высококвалифицированным специалистом.

Осознание необходимости владения иностранными языками прочно вошло в наше общество. Любому специалисту, если он хочет преуспеть в своей области, знание

иностранного языка жизненно важно, поэтому мотивация к изучению его резко возросла. Цель обучения иностранному языку в школах разных типов состоит в овладении коммуникативной компетенции, а это значит - предусматривается обучение не столько системе языка, сколько практическому овладению иностранного языка, что соответствует требованиям ФГОС общего образования. В этой связи необходимо умение педагогом управлять возникающими рисками.

Уроки иностранного языка в соответствии с требованиями ФГОС общего образования формируют у учащихся способность к организации своей учебной деятельности посредством освоения системы личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий (в том числе ИКТ-компетентности), что позволяет применять эти навыки в реальной жизни.

Современный урок иностранного языка является, прежде всего, личностно-ориентированным, так как целью его служит личностный результат ребенка, а не сумма знаний, полученных на уроке. Современный урок иностранного языка – это деятельностный урок. Методологической основой стандартов нового поколения является системно-деятельностный подход: развитие личности учащегося на основе освоения универсальных способов деятельности. В стандарте прописаны виды деятельности, которыми должен овладеть школьник. Именно деятельность, а не просто совокупность знаний определена Стандартом как главная ценность обучения. Современный урок иностранного языка является компетентностным, где в центре внимания стоит способность ученика применять полученные знания на практике (его компетентность). Риск подмены новых технологий старыми неэффективными в данной ситуации актуален в сложившейся ситуации.

Важно отметить, что урок иностранного языка решает целый комплекс задач одновременно: работа над разными аспектами языка (фонетикой, грамматикой, лексикой) и работа по формированию и развитию умений в различных видах речевой деятельности (аудировании, чтении, говорении, письме). Поэтому для управления рисками каждый урок должен быть грамотно логически спланирован в соответствии с требованиями ФГОС. Структура урока зависит от целей урока, вида и форм проведения уроков: урок усвоения новых знаний, урок повторения, комбинированный урок и т.д.

Следует выделить основные этапы организации такого урока иностранного языка:

1. Мотивирование к учебной деятельности

Данный этап процесса обучения предполагает осознанное вхождение учащегося в пространство учебной деятельности на уроке, определение темы урока, постановку цели урока. Учащиеся стараются сами вывести тему урока из предложенной учебной ситуации: наглядный материал на доске, картинки в презентации, музыкальное сопровождение, главное

слово в кроссворде и т.д. Далее учитель подводит учащихся к осознанию цели и задач урока, от умения правильно поставить цель урока зависит как урок, так и весь процесс обучения иностранному языку. С помощью учителя ученик формулирует цель урока, используя при этом наводящие вопросы учителя, ассоциогаммы, анаграммы, опорные лексико-грамматические конструкции.

2. Актуализация и фиксирование знаний (выявление причин затруднения)

На этом этапе организуется деятельность учащихся по самостоятельному выполнению учебного действия и фиксации индивидуальных затруднений во время осуществления этих действий. Учащиеся совместно с учителем планируют способы достижения намеченной цели, применяется групповая, парная, индивидуальная работа. Любой вид выполняемой учащимися деятельности должен иметь личный смысл его выполнения. Учитель создает ситуацию, в которой каждый ученик в классе должен иметь возможность создать собственный продукт в ходе изучения темы, используя наиболее приемлемые для него темпы, способы работы.

Чтобы уметь управлять рисками в данной ситуации, нужно понимать, что основная задача урока состоит в организации взаимодействия деятельности учителя и учащихся по решению учебно-воспитательных задач, где должно осуществляться педагогическое общение. Конкретной формой проявления этого общения являются учебные действия, т. е. упражнения. Каждое упражнение представляет собой единство ближайшей цели и действий (учителя и учащихся) по их достижению. Именно в системе упражнений сущность урока выступает в своей реальной форме. Учитель организует деятельность учащихся по способам самостоятельного приобретения знаний: поиску, обработке информации, постановке учебной задачи, обобщению способов деятельности. Учащиеся соотносят свои действия с используемым способом действий (алгоритмом, понятием и т.д.) и на этой основе выявляют и фиксируют во внешней речи причину затруднения - те конкретные знания, умения или способности, которых недостает для решения исходной задачи.

Каждый учитель старается организовать активизацию познавательной и практической деятельности учащегося. Учитель иностранного языка ставит своей первичной задачей обучение практическому владению речевой деятельностью. Говорение является основным видом речевой деятельности. Развивая коммуникативную компетенцию учащихся в процессе обучения говорению, учитель обучает ребят понимать иностранную речь, звучащую в разнообразных ситуациях повседневного общения, обучает сообщать и запрашивать информацию, извлекать и перерабатывать её. Особое внимание уделяется развитию умений и навыков выражать своё мнение, аргументировать свои взгляды и убеждения, а также учитывать мнение других людей. Ребята задают вопросы, оживлённо

обсуждают ответы, используя разнообразную разговорную лексику. Создание речевых ситуаций способствует повышению потребности ученика в общении на иностранном языке. Но при этом необходимо обратить внимание учащихся на основные правила: мы учимся общаться на иностранном языке, а не просто говорить отдельные краткие предложения, мы должны быть доброжелательны и инициативны в общении, так как робость и развязность в одинаковой мере тормозят общение.

Одним из способов создания речевой ситуации является ролевая игра. Её можно расценивать как самую точную модель общения, потому что она предполагает подражание действительности. Ролевые игры с интересом проходят во всех классах, так как они обладают большими возможностями мотивационно-побудительного плана. На начальном этапе, где понимание опережает говорение, можно применять игры с использованием картинок: выбрать, назвать, запомнить местоположение, спрятать, найти, описать картинку. Игра оказывает положительное влияние на память, внимание и мышление ребенка, способствует развитию его воображения и активизации всех познавательных процессов в целом. Примеры игр по фонетике, лексике, грамматике:

Игра-загадка «Какой звук я задумал?»

Один из учеников произносит цепочку слов, в которых встречается один и тот же звук, а остальные отгадывают его. Отгадавший первым получает право загадывать свою загадку.

Игра «Рассказ»

Работа проводится в группах. Учащиеся получают набор бумажных фигурок. Необходимо расположить фигурки в определенной последовательности, так, чтобы получилась небольшая история, затем необходимо рассказать её.

Игра «Живое предложение»

Каждый ученик получает карточку, на которой написано слово. Всем участникам игры необходимо построиться в цепочку так, чтобы получилось предложение.

Очень эффективным для совершенствования навыков говорения является проведение ролевой игры на основе жизненной ситуации. Например:

- в 6 классе по теме «Мой распорядок дня» для учащихся вместо выученного описания утреннего распорядка дня предлагается речевая ситуация, где ребята распределяют роли в семье (мама, папа, сын) и разыгрывают ситуацию подъёма и сбора в школу.

- в 7 классе во время изучения темы «Движение в большом современном городе» проводится ролевая игра на тему: «Я отстал от туристической группы, как мне пройти к ...?». Учащиеся выбирают роли: туриста, полицейского, прохожих; составляют диалоги, объясняют, показывают путь и т. д.

Естественная ситуация, созданная во время ролевой игры, позволяет учащимся на основе их словарного и грамматического запаса самостоятельно и индивидуально выразить свои мысли, а не заученный текст. Проведение ролевой игры вызывает особые сложности у учащихся с более слабой подготовкой, но даже они в процессе игры преодолевают робость, боязнь сделать ошибки, так как им помогают их партнёры.

Особое внимание в деятельности над совершенствованием навыков говорения, необходимо уделить работе над чтением. Обучая учеников чтению с полным пониманием содержания, чтению с пониманием основного содержания, поисковому, селективному чтению, учитель использует аутентичные тексты, в которых представлено всё многообразие современного немецкого языка. Обсуждение прочитанного, выражение своего собственного мнения по изучаемому материалу, отстаивание своих взглядов, особенно если они не совпадают с мнением большинства, выполнение творческих заданий к тексту – всё это развивает речевые умения и навыки.

Одним из самых важных направлений в совершенствовании навыков говорения является работа над лексикой: изучение лексики, овладение лексическим материалом для осуществления иноязычного общения. Каждый учитель старается найти наиболее интересные пути введения и закрепления лексики. Учащиеся с удовольствием выполняют следующие задания:

- добавляют слово в предложение по цепочке;
- добавляют вместо слова своё предложение, следующий ученик, повторяя предложение соседа, добавляет своё предложение, так получается рассказ по данной теме;
- распределяют слова определенной темы по частям речи, составляют словосочетания между этими словами;
- подбирают синонимы и антонимы;
- объясняют значение фразеологизмов;
- отбирают слова с положительным и отрицательным оттенком;
- составляют ситуации, диалоги со словами;
- составляют логический ряд по теме;
- составляют кроссворды и ребусы по словам к определённой теме.

Учитель и ученик должны стать речевыми партнерами. Учитель владеет инициативой на уроке, является лидером коллектива и в то же время его членом, у которого особый авторитет, руководителем межличностных отношений, который распределяет внимание между различными компонентами процесса учения, прогнозирует поведение ученика как речевого партнёра. Учащиеся, в свою очередь, активно включаются в образовательный процесс, во время вариативного выполнения задания учащиеся свободно выражают свои

мысли, доказывают свою точку зрения, учитывают другую точку зрения, принимают решения в проблемных ситуациях на основе переговоров.

3. Первичное закрепление

В форме коммуникации (в группах, в парах) учащиеся закрепляют изученный материал в типовых заданиях в первую очередь на основе знакомой ситуации, затем в измененной ситуации, используя конструктивный подход к решению проблемы. Данный вид работы можно организовать в виде группового творческого задания.

4. Первичная проверка понимания

Первичная проверка понимания может проводиться в виде фронтального опроса, тестирования, защиты групповой работы и т.д. В процессе проверки учащиеся формулируют затруднения и осуществляют коррекцию самостоятельно, учитель при этом советует, помогает.

5. Рефлексия

Учащиеся сами оценивают свою работу, комментируют ошибки, ищут их причины, отмечают для себя моменты, на которых возникли затруднения.

Учащиеся дают оценку своей деятельности по её результатам, используя лист-самооценки, количество набранных баллов, разработанные критерии оценивания результатов деятельности товарищей. Рефлексивный подход помогает учащимся вспомнить, выявить и осознать основные компоненты деятельности: её смысл, способы, проблемы, пути их решения, полученные результаты, а затем поставить цель для дальнейшей работы.

Таким образом, каждый вид работы на уроке иностранного языка, направленный на развитие коммуникативной компетенции учащихся, способствует социокультурному развитию школьников, позволяет сформировать личностные, познавательные, коммуникативные и регулятивные универсальные учебные действия как основу учебного сотрудничества и умения учиться в общении, повысить познавательный интерес и раскрыть творческий потенциал учеников. Задача учителя – уметь управлять рисками, а для этого, прежде всего, постоянно поддерживать и развивать мотивацию учащихся, которая помогает добиваться больших успехов в учёбе, ведь только успех в учении может превратить учебный труд в радость.

Список использованных источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Текст]: приказ. - М.: Просвещение, 2010. – 33 с. 2. Примерная программа по учебным предметам. Иностранный язык 5-9 классы Москва. Просвещение, 2011 (Серия «Стандарты второго поколения»)

3. Бим, И.Л. Рабочие программы «Немецкий язык», предметная линия учебников. 5-9 классы [Текст] ФГОС, Москва: Просвещение, 2011
4. Кузовлева, Н. Е. , Пассов, Е. И. Урок иностранного языка [Текст] / Н.Е. Кузовлева, Е.И. Пасов. – Ростов на Дону: Феникс, 2010.
5. Сафонова, В.П. Современный урок иностранного языка [Текст] / В.П. Сафонова. – Волгоград: Учитель, 2015
6. Электронные ресурсы:
<http://www.edu.ru/>
<http://festival.1september.ru>
<http://iyazyki.ru>

КОУЧИНГ-ЗАНЯТИЕ КАК ОДНА ИЗ ТЕХНОЛОГИЙ ПОВЫШЕНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ
УЧИТЕЛЯ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Молокова И.Н.,

Школа-лицей №8 для одаренных детей,

учитель химии,

Казахстан, г. Павлодар

E-mail: molokova70@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается вопрос минимизации риска низкого уровня планируемых результатов у детей с ограниченными возможностями в развитии, негативного отношения к таким детям. Автор видит решение этого вопроса через организацию системы методической работы в школе. Представляет опыт реализации коучинг-занятия.

Abstract. The article discusses the minimization of low-risk planned results for children with disabilities in the development of negative attitudes towards such children. The author sees the solution to this issue through the organization of methodical work in the school system. It is the experience of the implementation of coaching sessions.

Ключевые слова: риски, особые потребности, обучающиеся, коучинг, тренинг.

Keywords: risks, special needs students, coaching, training.

В Республике Казахстан, по состоянию на 01.01.2011 года выявлены более 147 тысяч детей с ограниченными возможностями (в 2007 году – более 120 тысяч) [4]. В школе-лицей №8 для одаренных детей г. Павлодар обучаются дети с различными ограниченными возможностями в развитии (детский церебральный паралич; врожденными дефектами опорно-двигательной системы; сердечные патологии; сахарный диабет; болезни глаза). Исходя из личных наблюдений, можно с уверенностью сказать о различном отношении не только учеников к таким детям, но и педагогического состава, и родительской общественности. Не все учителя понимают, что дети с особыми потребностями требуют к себе внимания и других подходов к обучению, воспитанию, развитию и социализации. Таким образом, могут возникнуть различные риски, в том числе низкого уровня планируемых результатов у детей с ограниченными возможностями в развитии, негативного отношения к таким детям. Как минимизировать данные риски? Попробуем разобраться в этом вопросе.

С целью выявления теоретических знаний об инклюзивном образовании было составлено и проведено анкетирование. Анализ показал, что многие учителя знают о понятии «инклюзии», понимают, что необходимо создать оптимальные условия для обучения таких

детей. Говорят о том, что инклюзивное образование охватывает процесс развития и воспитания ребенка в целом, вовлечение его в социум. В целом оценивают ситуацию со школьным образованием детей с ограниченными возможностями удовлетворительно. Однако уровень сформированных компетенций у педагогов находится на низком или среднем уровне.

В целях повышения компетенции педагогов в этом вопросе и минимизации риска низкого уровня планируемых результатов у детей с ограниченными возможностями в развитии, негативного отношения к таким детям нами спроектирована и реализована система методической работы, которая включает различные направления, формы, технологии и методы.

Наиболее эффективной оказалась технология коучинга, в результате которой на основе партнёрских взаимоотношений коучера и обучающихся, в нашем случае это были педагоги, раскрывается их творческий потенциал и личностно-значимые и профессиональные качества, может возникнуть путь для профессионального развития и достижения новых целей.

Представляется, что целью такого занятия может стать подготовка учителей к принятию идей инклюзивного образования, пониманию его задач, определения пути реализации в своей деятельности основных принципов инклюзивного образования [1].

В самом начале занятия актуально предложить поучаствовать в тренинге «Перевоплощение» [5]. После чего поделиться своими впечатлениями, отвечая на вопрос: «Что вы ощущали, перевоплотившись?» Задание проводится с целью полного включения участников занятия в тему коучинг-занятия.

Следующим этапом в ходе работы может стать просмотр видеоролика «Трещина в кувшине» [3]. Участникам предлагается обсудить увиденное, поделиться своими эмоциями и переживаниями. Как правило, педагоги однозначно отвечают словами из предложенного видео: «Нужно каждого воспринимать таким, какой он есть, и видеть в нем только хорошее».

Далее могут быть предложены различные тренинговые упражнения, направленные на понимание того, как больно, когда в твой адрес направлена негативно-окрашенная эмоциональная лексика. Обсуждая с учителями, как бы они чувствовали бы себя в данной ситуации, группы однозначно ответили: «Данная ситуация приводит к тому, что нарушается внутренний мир человека, непохожесть его на остальных делает его настолько одиноким, что он чувствует себя ненужным в этом мире», «Способен ли человек, у которого нет проблем в здоровье, осознать и принять боль другого, принять таким, как он есть?». Может ли другой понять тебя, а, наверное, прав Ф.И. Тютчев, восклицая:

Как сердцу высказать себя? Другому как понять тебя? Поймет ли он, чем ты живешь?

Педагоги задумались над этими вопросами и на стикерах одним предложением записали свои понятия об инклюзивности. В комментариях указали, что и в нашей школе обучаются дети со специальными потребностями, которые нуждаются в особом к ним отношении». При организации данной работы были использованы различные методы коучинг-занятия [2].

Педагоги, осознавая важность данной работы, предложили спроектировать внеклассное мероприятие «Уроки доброты» для учащихся с целью формирования адекватного отношения к людям с особыми потребностями.

Одним из вариантов, предложенным участниками тренинга, обсуждение книги «Что случилось с Тимми?» с целью понимания отношения учащихся к сверстникам с ограниченными возможностями, формированию толерантного отношения.

Также педагогами было предложено проведение тренинга «Чудесный мир различий», в ходе которого можно предложить учащимся использовать различные иллюстрации при создании мини-проекта, а оформленный результат поместить в классе или в школе.

На предпоследнем этапе занятия учителям в качестве эмоционального взброса может быть предложена презентация «Спешите творить добро», составленную по фотографиям ресурсов Интернета, написании «Синквейна»:

В конце занятия для слушателей проводится рефлексия, где они отметили, что в ходе коучинг-занятия через активное вовлечение в процесс работы, эмоциональное сопереживание пришли к выводу о необходимости внесения изменений в собственную практику преподавания. Многие педагоги отметили, что отношение к детям с ограниченными возможностями должно быть одинаковыми и не зависеть от его способностей, рассмотрели проблему инклюзивного образования в сегодняшнее время не только в Республике Казахстан, но и в нашей школе, обсудили те проблемы, с которыми сталкиваются наши ученики, раскрыли свой творческий потенциал и личностно-значимые и профессиональные качества, определили пути для профессионального развития и достижения новых целей.

Таким образом, коучинг-занятия позволило сформировать позитивное отношение к совместному обучению детей с ограниченными возможностями и детьми с нормальным развитием. Изменить педагогические методы работы так, чтобы они соответствовали разнообразным потребностям всех учеников в классе.

Список использованных источников

1. На пути к инклюзивной школе [Текст]: пособие для учителей / Региональная общественная организация инвалидов «Перспектива»

(http://www.edu.ru/modules.php?page_id=6&name=Web_Links&op=modload&l_op=visit&lid=86008)

2. Программа третьего уровня. Руководство для учителя / Астана, АОО "Назарбаев. Интеллектуальные школы", 2012. - 336 с.

3. Трещина в кувшине (<https://www.youtube.com/watch?v=fnh8HEEjjLI>)

4. Четвертый периодический доклада о реализации Республикой Казахстан Конвенции о правах ребенка, № исх: 1242 от: 31.10.2011 (https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKewja_JzP_JLNAhVCJJJoKHxmwBhQQFggbMAA&url=http%3A%2F%2Fwww2.ohchr.org%2Fenglish%2Fbodies%2Fcrs%2Fdocs%2FCRC.C.KAZ_ru.doc&usg=AFQjCNFE6_ujPURUmRon84ZiKadHISADAA&bvm=bv.123664746,d.bGs)

5. Шапарь, В.Б. и др. Тренинг ведущих видов деятельности личности [Текст] / В.Б. Шапарь и др. – М.: Феникс, 2007. – С. 368 .

«ПОЗНАЙ САМОГО СЕБЯ!!!»

Панченко М.С.,

МБОУ гимназия №11,

Россия, г.о. Балашиха, мкр. Железнодорожный,

директор,

E-mail: panchenko@mboug.ru

Квицинский М.Ю.,

к. полит. н.,

МБОУ Гимназия №11,

Россия, г.о. Балашиха, мкр. Железнодорожный,

заместитель директора,

E-mail: kvitsinsky@mboug.ru

Кремнев Р.Г.,

к. э. н.,

МБОУ Гимназия №11,

Россия, г.о. Балашиха, мкр. Железнодорожный,

заместитель директора,

E-mail: kremnev@mboug.ru

Аннотация. МБОУ гимназия № 11 г.о. Балашиха мкр. Железнодорожный представляет опыт педагогического сопровождения социального самоопределения школьников.

Abstract. MBOU gymnasium number 11 Balashihat. Zheleznodorogny contents the experience of teaching social of schoolchildren.

Ключевые слова: модель системы ученического самоуправления, Устав самоуправления, выборы президента гимназии.

Keywords: the model system of pupil's, the choices of the president of Gimnasium.

Безусловно, решение проблемы модернизации российского образования, введение новых ФГОС общего образования, реализация новых инициатив предполагает качественное изменение образовательной системы, ее содержания, организационных форм, результатов [1-3]. Поэтому «обращение к проблеме реализации игровых форм ученического самоуправления во внеурочной деятельности чрезвычайно актуально, так как данная деятельность формирует социально активную личность, осознающую свои права и обязанности, ответственность за настоящее и будущее своей страны, владеющую

универсальными учебными действиями, осознанно выполняющую правила здорового и экологически целесообразного образа жизни, ориентирующуюся в мире профессий, понимающую значение профессиональной деятельности для человека» [3, С. 3].

В соответствии с программой «Юность 21» века в городском округе функционируют технологии ученического самоуправления: Молодежный парламент городского округа и органы ученического самоуправления в образовательных организациях.

В гимназии на данный момент создана принципиально новая система самоуправления. В отличие от Молодёжного центра, существовавшего ранее, теперь решается несколько задач: представительность, открытость и внимание к исполнительной власти.

Согласно новому Уставу ученического самоуправления, избираемый всеобщим тайным голосованием Президент гимназии является высшим представительным лицом самоуправления, который формирует его основную политику. Председатель и министры самоуправления являются высшими должностными лицами исполнительной власти, которые также избираются обучающимися. Кроме того, в состав самоуправления в каждое профильное министерство входят избираемые в каждое министерство по профилю (культуры, образования и развития, гимназической безопасности, коммуникации, самоуправления, спорта и делам молодежи) обучающиеся в ранге «советник», непосредственно от каждого класса самими же обучающимися класса. Таким образом, осуществляется принцип представительности, полноты исполнительной власти и возможности участия каждого в деятельности гимназии и выдвижения своих идей. Кроме того, каждый имеет право участвовать в самоуправлении в качестве помощника на общественных началах.

Следует отметить, что Устав обсуждался и утверждался Управляющим советом гимназии, на педагогическом совете, директором гимназии и Президентом гимназии для учета интересов всех участников образовательного процесса.

Президент и Председатель Правительства самоуправления отныне входят в Управляющий совет и имеют право голоса в процессе принятия решений по гимназии наравне с другими членами Совета. Директор своим приказом назначила чрезвычайного полномочного представителя и полномочного представителя в самоуправлении гимназии.

Впервые в гимназии и в городском округе реализована программа «Открытое электронное правительство», а именно:

- интеграция членов самоуправления в корпоративные коммуникационные сети. Каждый имеет адрес своей электронной почты внутри корпоративной гимназической сети, адреса объединены в группу, которой открыты OneNote, календари, канал новостей, доступ на официальные страницы в социальных сетях,

- для каждого должностного лица самоуправления разработана четкая форма документации (в т.ч. бланки с символами самоуправления), после подготовки и подписания документ немедленно публикуется на официальных информационных ресурсах самоуправления,

- открытость подразумевает готовность работать в обсуждении вопросов в экспертном режиме, возможность обратиться к должностным лицам самоуправления непосредственно через официальные информационные ресурсы.

Воспитательный потенциал данной модели самоуправления очень высок и уже на практике доказал свою состоятельность. Должностные лица самоуправления, да и все обучающиеся способны сами формировать молодежную политику, участвовать в проектах, привносить свои идеи и мысли на самый высший уровень управления гимназией. Дети обретают реальное право голоса, все министерства самоуправления обеспечивают профильную деятельность по направлениям, используя оба ресурса: как креативный (мысли, идеи, проекты как краткосрочные, так и перспективные), так и административный (обучающиеся в ранге «советников» сами все и реализуют). Кроме того, разделение на профильные министерства способствует взаимодействию с администрацией гимназии, за каждым закреплён заместитель директора - куратор параллели или предметной области (например, министр гимназической безопасности работает соответственно, с заместителем директора по безопасности, министр образования и развития с заместителем по научно-методической работе и т.д.). Т.о., можно говорить не просто об ученическом, а о гимназическом самоуправлении. Это позволяет решать многие вопросы по повседневной деятельности сразу, видя систему изнутри, работая самим на положительный результат!

Список использованных источников

1. Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012 - 2017 годы (утв. Указом Президента РФ от 1 июня 2012 г. N 761) (<http://base.consultant.ru>).
2. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации (утв. Правительством РФ от 29.05.2015 N 996-р <Об утверждении Стратегии развития воспитания в РФ на период до 2025 года> <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=180402>).
3. Шевелёва, Н.Н. Игровые формы ученического самоуправления как средство достижения планируемых образовательных результатов обучающихся во внеурочной деятельности [Текст]: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Шевелёва Наталия Николаевна; [ГОУ ДПО (повышения квалификации) специалистов Московской области Педагогическая Академия последипломного образования; ГАОУ ВПО «Московский институт открытого образования»]. – М., 2012.- 160 с.

СНИЖЕНИЕ РИСКА НЕСФОРМИРОВАННОСТИ НОРМ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Тулякова В.М.,
МОУ СОШ №16,
учитель начальных классов,
Россия, г.о. Орехово-Зуево
E-mail: tulyakova-69@mail.ru*

*Привезенцева О.В.,
МОУ СОШ №16,
учитель начальных классов,
Россия, г.о. Орехово-Зуево
E-mail: olga-plichko@mail.ru*

Аннотация. Авторами статьи определяются пути снижения риска несформированности норм здорового образа жизни у младших школьников, причины его возникновения, представлены особенности реализации комплексной Программы внеурочной деятельности в начальном общем образовании.

Abstract .Author of the article identifies ways to reduce the risk unformed norms of healthy lifestyles in primary school children, the causes of its origin, especially presented a comprehensive program of extracurricular activities in primary general education

Ключевые слова: риск, нормы здорового образа жизни, младшие школьники, внеурочная деятельность.

Keywords: risk norms of a healthy lifestyle, junior high school students, extracurricular activities.

Иногда можно услышать «убедительное» обоснование: главное - дать ученику знания по предмету. И если ребенок получит хорошие знания по физике, химии, математике, это и будет лучшее воспитание. Но все мы знаем достаточно примеров, когда человек, прекрасно знающий физику, химию, геометрию, при этом является откровенным негодяем, использующим свои знания не на пользу, а во вред людям...

Еще хуже, еще страшнее то, что маленький человек может просто не дожить до того момента, когда будут востребованы его знания научных предметов. Алкоголь и наркотики, преступная среда, яркие и зловонные яды современной цивилизации убивают наших детей во все более раннем возрасте. Эти потери невозполнимы.

В школе преобладает воспитание словом. При этом не учитывается, что даже самые правильные слова и призывы не могут научить совести, что нечестность рождается не из-за незнания, и знанием отсутствие благородства не перекроешь.

Одним из последствий такого понимания является подмена в школе воспитания обучением, иллюзия того, что воспитать - значит объяснить.

Проблема воспитания поколения, которому суждено строить новую Россию и жить в ней, стоит особенно остро. День за днем проходят проверку учителя. В своей жизни они рано или поздно встают перед выбором: идти по сложному пути совершенствования через освоение нового или оставаться в стороне, сохраняя приверженность проверенным методикам

Надо сказать, что стрелка барометра социальных ожиданий резко скакнула вверх. Тем самым мир государства открыто, публично продемонстрировал свои социальные ожидания к учителю начальных классов, его миссии в государстве и обществе, а не только в школе и классе...

Конечно, первым и главным барьером, встающим на защиту ребенка от зла, **должна быть семья**. Как здорово, что есть семьи, где воспитываются человечность, нравственность, доброта. Такие семьи — поддержка и опора учителя ...Но семья нередко становится не защитой, а источником зла, и тогда наступает очередь «второго фронта» - школы, педагогов. И именно учитель должен первым увидеть опасность, поднять тревогу. После семьи это второй фронт, и последний. Другой защиты у ребенка, скорее всего, не будет.

На сегодняшний день одной из важнейших задач для нас, учителей, является укрепление и сохранение **здоровья** наших воспитанников. Здоровья физического, духовного, психологического...

Здоровые мысли, здоровые поступки, здоровые желания и возможности позволят ребенку в дальнейшем преодолеть трудности и стать конкурентоспособным, целеустремленным и, наконец, успешным в жизни.

Не секрет, что по результатам многочисленных опросов современные подростки довольно высоко ставят ценность здоровья. Но попытки ряда исследователей заглянуть глубже, выявить, для чего молодому поколению нужно здоровье, в чем они видят его смысл, показывают, что многие подростки рассматривают здоровье как возможность безнаказанно получать все возможные удовольствия от жизни, буквально: курить, выпивать, «отрываться» в ночных клубах и залах игровых автоматов, на дискотеках, подолгу сидеть («зависать») у компьютера, вести свободную сексуальную жизнь, рисковать в экстремальном спорте, экспериментировать с психоактивными веществами — и не испытывать никаких неприятных ощущений, не сталкиваться с отрицательными последствиями своих действий. Подобная

трактовка ценности здоровья вряд ли может быть конструктивной как для человека, так и для общества.

В такой ситуации становится все более необходимым делать акцент на формирование у младших школьников **культуры здоровья**. Ждать нельзя! Эту работу начинаем с 1 класса

Кто они, пришедшие к нам первоклассники? Какие они? Чем интересуются? Что любят? Дети, нет - маленькие люди... У них есть свои взгляды на мир, на людей, есть принципы, капризы, особенности, характер и предпочтения.

Принимая детишек и становясь с ними неразрывным целым, мы хотим создать в нашем коллективе атмосферу добра, понимания, душевного комфорта, **здорового** уюта, востребованности, самости, и чтобы каждое маленькое «я» превратилось в большую личность.

В каком направлении нам вести поиск действенных воспитательных приемов?

Думается, что надо прежде всего обратить внимание на такой *принцип*, как *включение ученика в значимую для него деятельность*. Уверены, что сейчас для детей и подростков, в первую очередь, необходима разработка всевозможных форм и видов значимой деятельности. Какой? Да любой! Лишь бы каждый ребенок чувствовал, что в ней он нужен и конкретным людям, и обществу. Именно он, как неповторимая индивидуальность. Это — **здоровое** восприятие действительности...

Немалые возможности содержит в себе *принцип демонстрации последствий поступка личности для референтной группы*, т.е. группы, на нормы, ценности и мнения которой ученик ориентируется в своем поведении. Личность живет в других людях, поэтому действенная демонстрация следующих за поступком бед и радостей для референтной группы ведет за собой преобразование смысловых установок и ориентации личности. Это — **здоровая** самооценка...

Нужно задуматься и о том, как важен *принцип смены социальной позиции ученика* ...Бывает, что обстоятельства судьбы обрекают ребенка на социальную позицию вечного неудачника, неуспевающего, аутсайдера в группе. Но верно ли, что нужно на примере такого отстающего ученика показывать всему классу то, каким не надо быть? Ведь тогда мы закрепим позицию неудачника, а вместе с ней и растущий комплекс неполноценности. В таких случаях любые нравоучения возымеют скорее негативный, чем позитивный эффект... До тех пор пока не будет изменена социальная позиция ученика в группе, пока его не вернет в жизнь класса новая социальная роль, он будет искать самоутверждения вне школы. Смена социальной позиции ученика и есть тот рычаг, с помощью которого осуществляется подделка стремлений и мотивов личности. Это — **здоровая** психика...

Вот и необходимо в технологию воспитательного процесса заложить условия, предоставляющие возможность совершать выбор разных социальных позиций, свободный переход от одной деятельности к другой.

Современный педагог в современном мире продумывает степень своего участия в обновлении и развитии школы, страны, государства. Модель образования современности — это образовательное общество и непрерывное образование, что должно стать основой жизни человека, условием его профессиональной мобильности, развития потенциала, способности к творчеству.

Образовательный стандарт является отражением социального заказа, поэтому он может рассматриваться как общественный договор, согласующий требования к образованию, предъявляемые семьей, обществом и государством. В новом стандарте целью образования становится не накопление конкретных знаний, а формирование универсальных учебных действий и умений.

С 01.09.2010 г. наша школа активно включилась в эксперимент по реализации ФГОС в начальной школе и являлась «пилотным» учреждением согласно приказу № 1561 от 08.07.2010 г. по Министерству образования Московской области.

В течение первого года участия в эксперименте нами была пройдена курсовая подготовка по введению ФГОС НОО, и необходимо было с другими членами творческой группы в кратчайшие сроки подготовить нормативно-правовую базу введения ФГОС НОО, разработать ООП НОО, рабочие программы по предметам и Программу внеурочной деятельности, вести разъяснительную и просветительскую работу среди коллег и родителей.

Особенностью введения ФГОС НОО является включение в ООП НОО **Программы внеурочной деятельности**. Творческой группой учителей при нашем участии была создана Программа внеурочной деятельности по всем 5 направлениям направленная, прежде всего, на реализацию разнообразных направлений развития и воспитания младших школьников: спортивно-оздоровительное (формирование ценностного отношения к здоровью и ЗОЖ, мы, как учителя — экспериментаторы, являемся участником творческой группы по созданию Программы формирования культуры здоровья и безопасного образа жизни на Федеральном уровне), общекультурное (воспитание трудолюбия, творческого отношения к учению, труду), общеинтеллектуальное (формирование ценностного отношения к прекрасному, представление об эстетических и культурных идеалах), духовно-нравственное (воспитание нравственных качеств и эстетического и морального сознания) и социальное (воспитание гражданственности, патриотизма, уважения к правам и обязанностям человека, толерантности).

Одной из основных социальных функций современной школы является функция воспитания. В нашей школе сущность воспитания, как процесса, заключается в предоставлении ребенку права выбора индивидуальной траектории развития в процессе обучения.

При этом предоставление свободы сочетается с формированием у учащихся чувства ответственности за свои поступки.

Все это позволило нам выработать собственную модель организации внеурочной деятельности. Поскольку организация внеурочной деятельности носит личностно — ориентированный характер, она построена на основе системной работы, определяющей объединение видов и форм работы по воспитанию и социализации детей.

Цель нашей программы — воспитание нравственного, ответственного, инициативного и компетентного Гражданина через ученическое самоуправление и, конечно, она направлена на развитие универсальных умений каждого ребенка.

Во внеурочной деятельности создается своеобразная эмоционально наполненная среда увлеченных детей и педагогов, у которых осуществляется «штучная выделка» настроенных на успех романтиков, хороших будущих специалистов в различных областях.

Учитель и ребенок в буквальном смысле разрываются на различные роли, которые диктуются ожиданиями каждого дня, каждого события, ожиданиями детей, учителей, родителей, администрацией школы, и ожиданиями, которые предъявляют к школе мир общества и мир государства... Ребенок «внедряем» в проблемы класса, параллели, взрослых, школы, страны ненавязчиво, легко и просто. Он реализует свои потребности, возможности, особенности, индивидуальность, непосредственность через естественный процесс социализации. Он нужен таким, каков он есть, он значим, он неповторим, он любим, а значит, он **здоров**.

Все как всегда...

Деятельность всегда была для нас основным «рычагом» управления детским коллективом, возможностью увлечь, способностью непринужденно овладеть мастерством. Только учебная деятельность, на наш взгляд, это скучно. Всегда — заинтриговать, вовлечь в существующую проблему «нездоровья» друзей, учеников, родителей, соседей, знакомых. Детей можно вызвать на сострадание, на обсуждение различных ситуаций, они любят слушать и рассказывать «страшные» истории из жизни. Любят обсуждать. Итак, начало - это доказательство того, что проблема такого рода существует.

Человек... Из каких органов (внутренних и внешних) он состоит? Какой орган конкретно пострадал? Отчего? Что было сделано не так? (Как это произошло?) Чем вылечить? А как это можно было предотвратить?

Профилактика...

Крик о помощи, он принят... Дети и мы готовы к действию. Маленькие «я» готовы прийти на помощь... Но как? Известно, что читать нравоучения, а тем более их слушать, нашему зрителю не понравится. Значит, мы должны увлечь детей своей твердой позицией относительно того, что есть правильно и что делать правильно — это не так уж и сложно. Позиция должна быть облечена в красивую, современную, доступную форму... Формой всегда выбиралось — действие... С музыкой, с декорацией, с костюмами и красивыми умными словами...

Считаем, что именно **театральная деятельность** способна привить ребенку потребность творчески подходить к любому делу, любому явлению жизни.

Театр — искусство коллективное, «продукт» создается не одним художником, а всеми участниками творческого процесса. Ни один ученик не остается в стороне от общего дела. Театральное мастерство формирует раскованного, общительного человека, владеющего и телом, и словом, умеющего слушать и слышать, а главное — понимать своего партнера. Здесь есть место песне, танцу, пантомиме, пластическому этюду, искусству перевоплощения... Выступления помогают продемонстрировать сценическую речь, ее интонационное богатство.

Кипят страсти! От репетиции к репетиции текст становился «своим» высказыванием, тембр голоса звучит с различной, присущей только этому герою, интонацией, костюм «садится» и становился второй «кожей», когда так много продумано, пережито, обстоятельства событийного сюжета «примеряются» множество раз на себя, исполнители с огромным желанием, с огромной силой пытаются «докричаться» до своих ровесников, доказать свое небезразличие, показать, что именно у них есть «рецепт» выздоровления.

Итак, из класса в класс, от одного коллектива к другому. Дети одного выпуска делали до 4-5 спектаклей, выступлений агитбригад, творческих отчетов, устных журналов, занятий-тренингов. Иногда в театральный состав входили ребята из 5,6,7,9 классов. Как прекрасны были эти совместные встречи, обсуждения, споры, разговоры, репетиции... Сколько радостных, интересных открытий и проектов смогли осуществить ребята в этом театральном «ассорти». Нет более действенного подхода, нежели когда именно сверстник беседует на тонкие «щекотливые» темы со сверстником. Вот и наши ребята сами этого не осознавая становились **волонтерами**, работая по принципу «равный обучает равного»

А родители! Они тоже постепенно становятся другими, ведь это их ребенок к завтрашнему дню должен громко, перед зеркалом первый раз отчитать текст своей роли, ему срочно понадобилось выяснить как одевается гринписовец, найти звукозапись журчащего ручейка, отгладить и пришить манжеты к курточке Буратино... Да мало ли дел? И даже

самые порой равнодушные мамы пришивают воротнички, изготавливают шапочку, рисуют бабочку...

Родители не могут не чувствовать, что их ребенок в центре событий, что он озабочен проблемами этого выступления, он волнуется и просто необходимо ему помочь. Мамы и папы оказываются в самом «эпицентре» событий и этим самым приобщаются к общему делу, хорошему, нужному, актуальному.

А ребенок, в свою очередь, горд от успеха их совместного с родителями, и его друзьями, и учителем творчества. Много лет из года в год мы пользуемся проверенным методом вовлечения детей в творческую совместную деятельность, понимаем, что это система. **Система работы и жизни. Жизнь, спасающая жизнь: «Работаем МЫ, чтоб задумался ТЫ, что мир этот создан для счастья!»**

Список использованных источников

1. Асмолов А. Г., Солдатова Г. У. Социальная компетентность классного руководителя. Режиссура совместных действий. — Смысл Москва, 2006. — С. 321
2. Кривцова С. В., Патяева Е. Ю. Семья: искусство общения с ребёнком. — Учебная книга БИС Москва, 2008. — С. 160.

ПРОФИЛАКТИКА И ПРЕОДОЛЕНИЕ РИСКА НЕГОТОВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ И
ИХ РОДИТЕЛЕЙ К НОВЫМ ФОРМАМ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПРОЦЕССА - ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Соловьева Е.Ю.,
МОУ СОШ №16,
учитель начальных классов,
Россия, г.о. Орехово-Зуево
E-mail: lenok7807@rambler.ru*

*Хохлова Е.С.,
МОУ СОШ №16,
учитель начальных классов,
Россия, г.о. Орехово-Зуево
E-mail: elenahohlova1986@mail.ru*

Аннотация. Подготовка детей к школе занимает особое место в системе образования. Это обусловлено сложной адаптацией ребёнка к школе. Будущий первоклассник должен быть готов к новым формам образовательного процесса, общения. В данной статье предложена оптимальная модель организации внеурочной деятельности, целью которой является создание условий для преодоления рисков неготовности дошкольников и их родителей к новым формам организации образовательного процесса. Данная модель внеурочной деятельности может быть использована как универсальная основа профилактики и коррекции школьной дезадаптации.

Abstract. Preparing children for school has a special place in the education system. This is due to the difficult adaptation of the child to the school. The future first-grader should be ready for new forms of educational process, communication. This article proposed an optimal model of organization of extracurricular activities, the purpose of which is to create conditions for overcoming of the risks of unavailability of preschoolers and their parents to new forms of organization of educational process. This model extracurricular activities can be used as a universal basis for the prevention and correction of school disadaptation.

Ключевые слова: школьная адаптация, риск неготовности, универсальная модель внеурочной деятельности.

Keywords: school adaptation, the risk of unavailability, universal model of extracurricular activities.

От того, как будет чувствовать себя ребёнок, поднимаясь на первую ступеньку лестницы познания, что он будет переживать, зависит весь его дальнейший путь к знаниям.

В. Сухомлинский

В современном обществе остро встает вопрос, как помочь будущему первокласснику благополучно адаптироваться к новым условиям школы. Ведь переход из старшего дошкольного возраста в младший школьный – важный момент в жизни будущего первоклассника. Когда ребёнок приходит в школу, у него появляется новый шанс реализовать себя. Новая роль «Я - ученик», которую не может предложить семья, представляется ему чрезвычайно привлекательной.

Детям в школе и интересно, и тревожно: хочется быть активными, умными. Хочется, чтобы учитель оценил и увидел всё самое лучшее в них.

Не всегда это получается, и задача учителя помочь ребёнку разобраться в сложном мире взаимоотношений со сверстниками и взрослыми.

Хочется отметить, что учителя начальных классов часто сталкиваются с такими проблемами у детей-дошкольников как:

1. недостаточное речевое развитие, в том числе развитие речевой памяти;
2. неполные зрительно-пространственные представления;
3. слабое развитие мелкой моторики рук;
4. недостаточное развитие внимания;
5. нарушение формирования учебной мотивации;
6. проблемы эмоционально-личностного развития (страхи, агрессия);
7. проблемы поведения (гиперактивное, демонстративное);
8. высокая утомляемость.

Особое внимание при определении готовности к школьному обучению уделяется факторам риска школьной дезадаптации, важнейшими из которых являются:

1. педагогическая запущенность;
2. признаки гипер- и гиперактивности;
3. нарушения эмоциональной сферы (тревожность, агрессивность и т.д.);
4. нарушение детско-родительских отношений (один из важнейших факторов).

Наиболее успешными в школе оказываются дети активные, жизнерадостные, любознательные, способные сочувствовать, сопереживать, действовать сообща.

А ребёнок, который мало общается со сверстниками и не принимается ими из-за неумения организовать общение, быть интересным окружающим, чувствует себя

уязвленным и отвергнутым. Это может привести к резкому понижению самооценки, замкнутости, возрастанию робости в контактах.

Поэтому необходимо помочь ребёнку наладить отношения с окружающими, научить его работать в команде, чтобы этот фактор не стал тормозом на пути его адаптации в первом классе. Ведь насколько легко и быстро ребенок приспособится к условиям школы, зависит не только и не столько от его интеллектуальной готовности к обучению, сколько от сформированности умений и навыков, определяющих, на наш взгляд, успешность адаптации:

1. умение устанавливать межличностные отношения с педагогом, принимать и соблюдать правила жизни класса и школы;
2. навыки уверенного поведения и совместной (коллективной) деятельности;
3. навыки адекватной оценки собственных возможностей.

От грамотно выстроенных управленческих решений зависит очень многое. В формировании указанных выше навыков и в создании благоприятных условий для их дальнейшего развития помогает созданная инициативной группой модель организации внеурочной деятельности младших школьников «Я и мир вокруг меня!», которая реализуется в МОУ СОШ № 16 г.о. Орехово-Зуево с 2010-2011 учебного года. Данная модель внеурочной деятельности может быть использована как универсальная основа профилактики и коррекции школьной дезадаптации.

Целью модели при работе с будущими первоклассниками является создание условий для преодоления рисков неготовности дошкольников и их родителей к новым формам организации образовательного процесса.

Основными задачами модели, ведущими к реализации цели, являются:

1. сохранение и укрепление физического, психического здоровья детей и их эмоционального благополучия;
2. развитие личностных качеств детей; формирование у дошкольников ценностных установок и ориентации; развитие творческой активности детей;
3. формирование и развитие психических функций познавательной и эмоционально-волевой сферы;
4. формирование предпосылок универсальных учебных действий, развитие коммуникативных умений; умений действовать по правилам.

Сохраняя направления воспитательной работы (спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, общекультурное, социальное, общеинтеллектуальное) и специфику занятий, мы используем такие методы и формы работы с детьми, которые помогают

раскрыть ребёнку мир его интересов, мир своего «Я», легко и быстро приспособиться к условиям школы.

С целью установления эмоционально-позитивного контакта учителей с детьми и детей между собой каждое занятие начинается с ритуала приветствия и состоит из следующих блоков:

1. «Я и МЫ»

(народные и ролевые игры; игры для снятия психоэмоционального напряжения, сплочения коллектива; разучивание песен, танцев)

2. «Тропой здоровья к своему «Я»

(эстафеты, игры на развитие памяти, внимания, мышления; игровые упражнения, способствующие развитию мелкой моторики рук детей: упражнения с Су-Джок шарами, эластичными кольцами, карандашами, прищепками и п.т.

3. «Что такое хорошо и как не надо делать плохо?»

(беседы с элементами сказкотерапии, инсценировок, дидактические игры, тренинги межличностного взаимодействия; занятия оригами, рукотворчеством)

Все занятия строятся на основе деятельностного подхода. Чем больше действий, тем больше ребенок имеет возможностей раскрыть себя. Включение детей в активную деятельность, доступность и наглядность, связь теории с практикой, учёт возрастных особенностей, сочетание индивидуальных и коллективных форм деятельности, её целенаправленность и последовательность (от простого к сложному) – все это делает занятия богаче, полнее, радостнее.

Специфика работы с дошкольниками позволяет включать родителей в качестве активных участников педагогического процесса. Семейное консультирование, тематические родительские собрания, День открытых дверей, групповые занятия способствуют повышению педагогической культуры родителей, установлению взаимопонимания между родителями, детьми и учителем.

Опираясь на положительный опыт, мы убедились в том, что наша модель способствует тому, что администрация, учителя, родители и ученики становятся единомышленниками:

1. ребёнок активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх и делах. Способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, стараться разрешать конфликты;

2. дошкольник способен к волевым усилиям в разных видах деятельности, доводить до конца начатое дело; ребёнок может следовать социальным

нормам поведения и правилам в разных видах деятельности, во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками;

3. у будущего ученика развита крупная и мелкая моторика; он подвижен, вынослив, владеет основными движениями; может контролировать свои движения и управлять ими, обладает развитой потребностью мастерить поделки из различных материалов и т. п.

Опыт коллег и наш личный опыт показывает, что чем раньше мы начинаем вводить внеурочную деятельность, тем легче проходит адаптация детей к школе. Риск неготовности дошкольников и их родителей к новым формам организации образовательного процесса минимизируется. Ведь любое дело, сделанное сообща, даёт хороший результат.

Список использованных источников

1. Арнаутова Е.П., Зубова Г.Г., Ермакова Л.А., Кулакова Е.А. Преемственные связи ДООУ, школы и родителей будущих первоклассников [Текст]: методическое пособие / Под ред. Арнаутовой Е.П. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 128 с.
2. Коллектив учителей МОУ СОШ № 16. Авторская программа внеурочной деятельности младших школьников «Я и мир вокруг меня» [Текст] /– г.о. Орехово-Зуево, 2010.
3. Мишина А.П., Шевцова Н.Г. Организация внеурочной деятельности в начальной школе. Сборник программ. [Текст] / методическое пособие / Под общ.ред. Мишиной А.П. – 2-е изд., стереотип. – М.: Планета, 2016. – 272с.
4. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. [Цитата] / Издательство «Радянська школа». Киев.: 1973.

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ – ОДНО ИЗ
ВАЖНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ

*Трипольская Т.Е.,
МБОУ «Лицей №2»,
учитель начальных классов,
Россия, г.о. Мытищи
E-mail: mou2mytichi@yandex.ru*

Аннотация. Автором статьи обосновывается важность управления рисками в духовно-нравственном развитии и воспитании обучающихся. Представлен опыт работы лицея по минимизации рисков в условиях реализации ФГОС НОО.

Ключевые слова: риски, ФГОС НОО, воспитание, развитие, школьники.

Abstract. The author of the article , the importance of risk management in the spiritual and moral development and education of students . The operational experience of the Lyceum to minimize risks in the conditions of implementation of GEF DOE.

Keywords: risks GEF LEO , education, development , schoolchildren.

Будущее по-разному входит в нашу жизнь. Иногда ярко, привлекательно, впечатляя и вдохновляя. Иногда незаметно, маленькими неслышными шагами. Часто будущее не просто входит, оно врывается в устоявшуюся повседневность, не соизмеряясь с нашими силами и готовностью принять изменения. Именно так оно ворвалось в нашу профессиональную жизнь вместе с новым образовательным стандартом.

В соответствии с ФГОС начального общего образования (далее – НОО) ребенка должны научить не только читать, считать и писать, но и сформировать две группы новых умений [2]. Речь идет, во-первых, об универсальных учебных действиях, составляющих основу умения учиться: это навыки решения творческих задач, навыки поиска, анализ информации. Во-вторых, речь идет о формировании у детей личностных результатов, в том числе мотивации к образованию, о помощи им в самоорганизации и саморазвитии.

Одним из основных направлений внедрения ФГОС НОО является духовно-нравственное развитие учащихся [Там же]. Проблема духовно-нравственного воспитания в условиях современного общества приобрела особое значение. Потеря моральных ориентиров, обесценивание таких понятий, как совесть, честь, долг привели к негативным последствиям в обществе: социальное сиротство, усиление криминогенности и наркомании среди подростков, потеря позитивной мотивации к учению. Недаром президент России В.В.

Путин обратил внимание на эту проблему и издал Указ о создании новой детской организации федерального масштаба «Российского движения школьников», которая должна воспитывать детей на основе «присущей российскому обществу системы ценностей».

Душа каждого ребенка - зародыш прекрасного цветка, но расцветет ли он, зависит от духовности, воспитания и образования, полученных им в семье и школе. Этот вопрос является одной из ключевых проблем, стоящих перед каждым родителем, обществом и государством в целом. Из страны детства все мы уходим в большую жизнь, насыщенную радостью и страданием, минутами счастья и горя. Способность радоваться жизни или умение мужественно переносить трудности закладывается в раннем возрасте. Дети чутки и восприимчивы ко всему, что их окружает. Поэтому возникла необходимость говорить как о проблемах в духовно-нравственном воспитании, так и о колоссальной работе учителей начальных классов в данном направлении, в умении управлять возникающими рисками, которые в ситуации неопределённости неизбежны.

Что же мы понимаем под «воспитанием»?

Традиционный взгляд на воспитание – передача старшими поколениями социального опыта и активное его усвоение новыми поколениями.

В соответствии с ФГОС НОО воспитание – активное социальное взаимодействие взрослых и детей в сфере их совместного бытия [Там же].

Методологической основой разработки и реализации ФГОС НОО является Концепция духовно - нравственного развития и воспитания, где определен современный национальный воспитательный идеал. Это высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации [1].

Чему учить и как воспитывать, как научить ребёнка любить Отечество, свою национальную культуру, самобытность и традиции своего народа? Этот вопрос не раз задавал себе каждый из нас. Наша цель сегодня не разбираться в причинах и искать виноватых, подумаем лучше о том, как противостоять этим негативным тенденциям, что можем и должны сделать сегодня мы – школа и учитель.

Духовно – нравственное развитие и воспитание личности гражданина России является ключевой задачей современной государственной политики Российской Федерации [Там же]. Законопослушность, правопорядок, доверие – все это непосредственно зависит от принятия гражданином России общенациональных и общечеловеческих ценностей и следования им в личной и общественной жизни.

Ценности личности формируются в семье, учреждениях дополнительного образования, в средствах массовой информации, общественных организациях и т.д. Но наиболее системно, последовательно и глубоко духовно – нравственное развитие и воспитание личности происходит в сфере общего образования, где развитие и воспитание обеспечено всем укладом школьной жизни.

Мне бы хотелось рассказать об особенностях решении проблем реализации ФГОС НОО и направлениях духовно-нравственного развития учащихся в нашем лицее.

Ребенок школьного возраста наиболее восприимчив к эмоционально – ценностному, духовно – нравственному развитию, гражданскому воспитанию. Пережитое и усвоенное в детстве отличается большой психологической устойчивостью. В то же время недостатки развития и воспитания в этот период жизни трудно восполнить в последующие годы.

Поэтому мы, с целью минимизации риска формирования асоциальной личности, низкого уровня гражданской идентичности, профилактики аддиктивного поведения, стремимся воспитывать гражданина и патриота. При этом постоянно взаимодействуем и сотрудничаем с семьями обучающихся, другими субъектами социализации, опираясь на национальные традиции.

В сложившейся ситуации представляется важным определить духовно – нравственное развитие и воспитание обучающихся первостепенной задачей современной образовательной системы.

Целью своей деятельности по духовно – нравственному воспитанию видим в духовно–нравственном развитии личности в условиях обновления системы образования, которая имеет своё воплощение в таких задачах:

- содействие самореализации, саморазвитию и самоутверждению личности каждого ребенка;
- создание условий для развития у школьников ценностного отношения к духовным традициям русского народа, русским святыням, природе и истории родного края;
- обеспечение развития художественного мышления и творческих способностей ребенка, умения ставить перед собой цель и планировать свою деятельность;
- формирование у ребенка осознания собственного «я»;
- повышение эффективности системы мер, направленных на предупреждение правонарушений среди подростков;
- широкое использование в воспитательном процессе информационно – коммуникационных технологий.

Воспитательный процесс строится во взаимосвязи всех основных видов деятельности:

- урочной;

- внеурочной;
- внешкольной;
- семейной;
- общественно полезной.

На ступени начального общего образования имеет особое значение обеспечение при организации образовательной деятельности сбалансированного развития у обучающихся логического, наглядно-образного и знаково-символического мышления, исключающее риск развития формализма мышления, формирования псевдологического мышления. Существенную роль в этом играют такие учебные предметы, как «Литературное чтение», «Окружающий мир», «Технология», «Изобразительное искусство», «Музыка», «ОРКСЭ».

На уроках «Литературное чтение» обучающиеся знакомятся с произведениями устного народного творчества: народные песни, прибаутки, потешки, поговорки, сказки и т.д. Детям интересно узнать произведения не только русского народа, они с интересом знакомятся с народными произведениями других народов России. Анализ, сравнение, определение общего и различного в произведениях разных народов заинтересовывает детей, учит толерантности, ценностному отношению к духовным традициям народа. Много времени мы уделяем и работе с авторскими произведениями. Ребята учатся видеть в произведениях национальные особенности.

Воспитание любви к Родине начинается с воспитания любви к родной природе. Уроки «Окружающего мира» дают нам возможность увлечь детей изучением природы, истории, особенностей родного края, того места, где они растут. Дети учатся понимать природу, чувствовать ее красоту, беречь ее богатства. Именно в начальной школе закладываются основы духовного облика человека, закладывается фундамент бережного отношения к природе. А бережное отношение к окружающему миру в наше время приобрело социальную значимость.

Уроки «Технологии» и «Изобразительного искусства» знакомят детей с народными традициями в прикладном искусстве. На наших уроках мы знакомимся с особенностями народных промыслов России и особенно народных промыслов нашего района: Жостово, Федоскино.

С целью минимизации риска отсутствия межпредметных связей, преемственности разных видов деятельности работа, начатая в урочной деятельности, активно продолжается во внеурочной и внешкольной деятельности.

Во внеурочной и внешкольной деятельности формируются преимущественно эмоционально – ценностный и поведенческий компоненты российской идентичности. Для их

развития также большое значение имеет семейное воспитание. Интеграция воспитательных усилий семьи и школы имеет приоритетное значение.

В продолжение уроков Литературного чтения на внеурочных занятиях мы с ребятами придумываем и исполняем свои прибаутки и потешки на заданную тему или по начальным строчкам, инсценируем любимые сказки, составляем книжку-малышку из понравившихся загадок (в 1 классе), поговорок (во 2 классе). Ребята с удовольствием делают иллюстрации к ним. На внеурочных занятиях второклассники смастерили героев сказок, после чего смогли показать и рассказать первоклассникам русские народные сказки

Ежегодно в лицее проводится Праздник детской книги, на котором учащиеся знакомятся с биографией и творчеством писателей и поэтов, а так же инсценируют произведения.

В 1 классе, на уроках «Окружающего мира» мы рассматривали тему о многонациональности нашего государства. В продолжение изучения этой темы на внеурочных занятиях мы знакомились с костюмами народов России, изучали их особенности, а потом придумывали свой наряд, стараясь соблюдать определенные традиции. В традициях нашего лицея – как итог проектной деятельности, проведение фестиваля стран, на котором ученики представляют национальные традиции других стран и народов. Знакомят с достопримечательностями, костюмами, народными танцами, блюдами национальной кухни.

Большую работу по изучению родного края мы проводим во время внеурочной деятельности. Знакомимся с историей нашего города, посетили музей охраны природы, историко-художественный музей, художественную выставку. Ребята так же знакомятся с достопримечательностями города и района во время прогулок с родителями, а на занятиях рассказывают, что интересного им удалось увидеть и узнать. Учимся работать с использованием проектной деятельности. Так, знакомясь с историей нашего города, мы посетили несколько памятных мест, а после этого ребята выполнили проект «Мой родной город». В работе над своим проектом мои ученики не только знакомились с достопримечательностями города, но и попытались узнать историю своей улицы и своего дома, а так же пофантазировали, каким будет наш город в будущем. В то же время, учащиеся, приехавшие из других регионов России, смогли познакомить остальных детей с особенностями своей малой родины.

С целью минимизации риска низкого уровня сформированности экологической культуры школьников большое значение в духовно-нравственном воспитании имеет работа по воспитанию бережного отношения к природе. Поэтому мы ежегодно с учениками изготавливаем кормушки, зимой подкармливаем птиц, наблюдаем, какие птицы прилетают к

кормушкам, изучаем зимующих в наших краях птиц. В этом году приняли участие в акции «Посади свое дерево!», участвуем в акциях по сбору вторсырья и т.д.

В духовно-нравственном воспитании нельзя обойти тему патриотического воспитания. В лицее создан и работает музей боевой и трудовой славы им. И.С. Полбина. Старшеклассники регулярно проводят экскурсии для всех учащихся лицея. В традициях нашего лицея – ежегодное возложение цветов к стеле, установленной в память о героях-Мытищинцах и к памятным плитам в память об учениках и учителях лицея, погибших защищая Родину. Ученики начальной школы поздравляют ветеранов, участников войны и трудового фронта в нашем микрорайоне открытками, изготовленными собственными руками. Развешивают поздравительные плакаты на информационных стендах. В мае этого года учащиеся и учителя лицея приняли участие в акции «Бессмертный полк»

В заключении хотелось бы отметить, что основным содержанием духовно-нравственного развития, воспитания являются базовые национальные ценности. Эти ценности мы храним в культурных и семейных традициях, передаем от поколения к поколению.

Наши традиционные источники нравственности - это Россия, наш народ и гражданское общество, семья, труд, искусство, наука, религия, природа, человечество.

Для успешной работы необходимо понимать к чему мы идем, что хотели бы получить. Можно представить нравственный портрет идеально воспитанного младшего школьника:

- Добрый, не причиняющий зла живому
- Честный и справедливый
- Любящий и заботливый
- Трудолюбивый и настойчивый
- Творящий и оберегающий красоту мира
- Стремящийся к знаниям и критично мыслящий
- Смелый и решительный
- Свободолюбивый и ответственный
- Самостоятельный и законопослушный
- Чувствующий свою связь со своим народом, страной, культурой
- Бережно относящийся к слову, к своим речевым поступкам
- Патриотичный (готовый поступиться своими интересами ради «своих» - класса, школы, города/села, России)
- Толерантный (уважающий других, не похожих на него).

Сухомлинский говорил, что Родина без нас обойтись может, мы же без нее – ничто. Эту великую истину должен понимать и чувствовать каждый ребенок. И задача нас, педагогов, донести до них эту истину.

Духовно-нравственное воспитание является одним из основных компонентов образовательного процесса в школе, что помогает вырастить честных, добрых, трудолюбивых людей, поможет найти им своё место в жизни, использовать полученные знания и умения на благо Родины. Но для решения указанных задач необходимо педагогам уметь управлять рисками, определить мероприятия для их профилактики и преодоления.

Список использованных источников

1. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Текст]: концепция / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2010.-23 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст]: приказ. - М.: Просвещение, 2010. – 31 с.

УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.
РИСКИ И ИХ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ

*Шабдарова С. В.,
МБОУ «Лицей №2»,
директор,*

Россия, г.о. Мытищи

E-mail: mou2mytichi@yandex.ru

Аннотация. В статье представлены подходы к управлению процесса внедрения ФГОС общего образования. Определены направления внутришкольного контроля, соответствующие направлениям оценки качества образования.

Abstract. The article presents approaches to the management of GEF implementation process of general education. Directions intraschool control relevant areas of education quality assessment .

Ключевые слова: риски, ФГОС, управление, качество образования.

Keywords: risks, GEF, management, the quality of education.

Чтобы иметь будущее,

нужно быть готовым сделать что-то новое.

Питер Друкер

В докладе ЮНЕСКО определены приоритеты современного образования: *научить получать знания*, то есть учить учиться; *научить трудиться* – работать и зарабатывать, то есть учение для труда; *научить жить*, это учение – для бытия; *научить жить вместе с другими*, часто не похожими на тебя, *людьми* – это учение для совместной жизни.

Главными факторами для построения личностного вектора развития становятся умение ориентироваться в море информации и способность принимать правильные решения на основании данных из различных источников.

При введении Федерального государственного образовательного стандарта (далее - ФГОС) перед любой образовательной организацией встает реальная задача по проектированию инновационного подхода к управлению школой, который в зависимости от специфики системы управления имеет либо адаптирующее (приспособительное), либо развивающее стратегическое направление [1-4]. Для успешного достижения поставленных целей необходим комплексный подход к планированию деятельности как в целом, так и по каждому из ее направлений.

Многие образовательные организации стали вводить некоторые новые элементы в свою деятельность, но практика преобразований столкнулась с серьезным противоречием между имеющейся потребностью в быстром развитии и неумением педагогов это делать. Чтобы научиться грамотно развивать школу, нужно свободно ориентироваться в таких понятиях, как «новое», «новшество», «инновация», «инновационный процесс», которые отнюдь не так просты и однозначны, как это может показаться на первый взгляд.

Проблема введения ФГОС ООО не может быть решена без качественной подготовки педагогических и управленческих кадров. В данных условиях руководитель образовательной организации с целью минимизации рисков, в том числе риска ошибочности целеполагания, избыточности или недостаточности контроля, низкого уровня методического сопровождения деятельности учителя и т.д., должен уметь:

- формировать команду единомышленников (растить свое образовательное учреждение как корпорацию);
- обеспечивать оптимальные условия для самореализации педагогов;
- стимулировать творческую деятельность, поддерживать инициативу;
- делегировать полномочия, развивать формы самоуправления, общественного контроля, попечительства;
- привлекать и грамотно использовать дополнительные источники и способы финансирования;
- задействовать новые социальные ресурсы в кадровой политике;
- выстраивать собственные отношения с другими субъектами социальной системы;
- заботиться о создании имиджа и поддержании социального статуса образовательного учреждения;
- внедрять новые технологии в управленческие процессы.

В настоящее время в теории внутришкольного управления с целью минимизации рискологических ситуаций мы активно разрабатываем новое направление, основанное на принципах управления качеством. Дополнив привычное словосочетание «внутришкольный контроль» понятием «качество», мы выдвигаем новые требования к внутришкольному контролю.

Три группы требований к качеству, прописанные в Стандартах определили для нас три направления внутришкольного контроля, соответствующие направлениям оценки качества образования (ВШК качества результатов, процесса, управления).

При проектировании контроля мы следуем следующему алгоритму:

1. Сначала прописываются цели ВШК как результаты деятельности всех субъектов, определяющих качество школьного образования.

2. Определяется содержание по целям.
3. Для данного содержания выбирается диагностический инструментарий.
4. Определяются условия реализации каждой процедуры ВШК.
5. Определяется формат получаемых продуктов.

Представленная выше система реализации ВШК как ресурса управления качеством, несомненно, требует ещё коррекции к реальным условиям нашей школы, мы подбираем методики для каждого критерия оценивания каждого показателя.

Мы помним о том, что есть главное правило, основанное на принципах опережающего управления: *прежде чем вводить в режим функционирования любой новый параметр качества, необходимо убедиться, что все субъекты его реализации понимают и принимают смысл требования и согласны со способами его измерения.*

Только в условиях "прозрачности" оценивания и осознанности смысла каждого критерия будут эффективно реализованы контролирующая функция внутришкольного контроля, а также остальные функции управления: мотивирующая, организационная, регулятивная, плановая.

Под управлением образовательной деятельностью в условиях введения ФГОС общего образования следует понимать определённым образом организованное взаимодействие управляющих и управляемых систем, направленное на оптимизацию и гуманизацию образовательной деятельности, на повышение результата образования.

Управленческий процесс эффективен, если он соответствует логике реального процесса развития, если решения субъекта управления оперативны и адекватны решаемой проблеме, если руководители образовательного учреждения, принимающие решения, обладают способностями оценить ситуацию, прогнозировать, управлять рисками.

На управление этим процессом оказывают влияние различные факторы внешней и внутренней среды, поэтому его следует рассматривать как совокупное управление следующими взаимосвязанными процессами:

- выполнение предписаний и рекомендаций вышестоящих органов управления образованием;
- внедрение в педагогическую практику новых достижений педагогической науки и смежных наук;
- освоение передового педагогического опыта;
- изучение и обобщение педагогического опыта внутри своего учреждения;
- изучение образовательных потребностей учащихся, пожеланий родителей и социального окружения;

- выдвижение инновационных идей, разработка, экспертиза и внедрение инноваций внутри учреждения.

В управлении образовательной деятельности в условиях внедрения ФГОС общего образования готовых рецептов нет и быть не может.

Управление на новом этапе в контексте целостного развития образовательной организации должно осуществляться комплексно и включать следующие аспекты:

- работу с педагогическими кадрами, направленную на создание предпосылок для инновационно-педагогической деятельности;

- работу с учащимися, предполагающую изучение и учёт интересов и образовательных потребностей учащихся;

- работу с родителями, направленную на формирование позитивного отношения семьи к вводимым в образовательном учреждении новшествам и привлечение родителей к участию в данном процессе;

- совершенствование работы совокупного субъекта внутреннего управления с целью максимального использования имеющихся в образовательном учреждении ресурсов;

- осуществление связей с окружающей средой для наиболее полного удовлетворения образовательных потребностей социума и привлечения в школу дополнительных ресурсов;

- осуществление контроля, анализа и регулирования преобразовательной деятельности;

- осуществление информационного обеспечения.

В процессе перехода образовательного учреждения в режим внедрения ФГОС общего образования можно выделить следующие этапы:

1) Осознание важности, необходимости и неизбежности будущих преобразований одним из членов административной команды образовательного учреждения, т.е. наличие своего рода "идейного вдохновителя" и "генератора" будущих идей.

2) Формирование команды, подразумевающей не столько административную (менеджерскую) команду, что само по себе является неременным и необходимым условием, сколько идейных сторонников из педагогического коллектива, методически и технологически подготовленных к осуществлению внедрения новых образовательных стандартов.

3) Мотивация членов педагогического коллектива и формирование готовности педагогов к инновационной деятельности.

4) Проблемный анализ образовательной организации, построение "проблемного поля" и определение главной (ключевой), на сегодняшний день, проблемы.

5) Выработка проектной идеи развития образовательного учреждения. Это выбор объекта нововведений, который должен исходить из жизненной необходимости конкретной учреждения и однозначно быть понимаемым большинством участников образовательных отношений.

6) Определение конкретных управленческих действий по реализации выработанной идеи, т.е. составление плана или программы ее реализации.

7) Отслеживание первых шагов по реализации проектной идеи с целью коррекции последующих управленческих действий.

Важным показателем эффективного управления образовательной организацией в условиях внедрения ФГОС общего образования является стабильность педагогического коллектива. Поэтому сегодня мы, руководители должны находить пути решения кадровой проблемы оперируя средствами стимулирующего фонда, создавая собственную систему корпоративных стимулов, льгот, стратегий успеха, заботиться о морально-психологических и валеологических факторах стабильности коллектива.

Какие бы изменения не проходили в системе образования, в итоге они, так или иначе, замыкаются на конкретном исполнителе – школьном учителе. Именно педагог является основной фигурой при реализации на практике основных нововведений. И для успешного введения в практику различных инноваций, для реализации в новых условиях, поставленных перед ним задач педагог должен обладать необходимым уровнем профессиональной компетентности и профессионализма. Чтобы уверенно прогнозировать искомый результат, принимать безошибочные научно обоснованные решения, педагог, управленец, методист, психолог, родитель - должен осознать глубину и значимость предстоящего перехода, т.к. речь идет об изменении в мировоззрении каждого из нас и освоение нами самими культуры развития, которую мы должны передать сегодня нашим детям.

Общие цели вводимых ФГОС провозглашены: повышение качества образования; создание в России единого образовательного пространства; преемственность всех уровней основных образовательных программ, начиная с дошкольного и заканчивая высшим профессиональным образованием.

Исходя из перечисленных выше ключевых особенностей ФГОС общего образования, можно сделать вывод, что при его введении в практику школ их самостоятельность и ответственность резко повышается, что способствует наиболее полному проявлению творческих возможностей педагогов, принятию эффективных управленческих решений, развитию навыков руководителей, полномочия и ответственность которых возрастёт; соревнование в организации усилит стимул руководителей к созданию атмосферы конкуренции и большей самостоятельности; а это поможет раскрыть творческие способности

руководителей, приведёт у росту и развитию школы в целом, коллектив станет командой единомышленников.

Эффективность введения и реализации ФГОС общего образования зависит, главным образом, от готовности администрации лицея, педагогов и родителей к сотрудничеству в новых условиях.

По каким бы стандартам ни учился ребенок, наша любовь и внимание необходимы ему, чтобы он был счастлив, успешен в учебе.

Список использованных источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст]: приказ. - М.: Просвещение, 2010. – 31 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Текст]: приказ. - М.: Просвещение, 2010. – 33 с.
3. Приказ министерства образования и науки РФ № 1644 от 29 декабря 2014 года «О внесении изменений в приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/5155/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BB/4087/Prikaz_%E2%84%96_1644_ot_29.12.2014.pdf
4. Приказ министерства образования и науки РФ № 1577 от 31 декабря 2015 года «О внесении изменений федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утверждённый приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897» <https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjQhZqqoofMAhWiYZoKHdRoBqYQFggcMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.garant.ru%2Fproducts%2Fipo%2Fprime%2Fdoc%2F71220596%2F&usg=AFQjCNHreJP0LgATKWzKx9PnPWdCCaCr2w&sig2=WksUhavPKiycuace0-gvHA&cad=rjt>

УПРАВЛЕНИЕ РИСКАМИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Шевелёва Н. Н.,

к.пед.н.,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

научно-методический центр педагогической

рискологии, заместитель начальника центра,

Россия, г. Москва

E-mail: Sheveleva_nn@asou-mo.ru

Аннотация. В статье поднимается проблема управления рисками в современном образовании. Автором определена необходимость в развитии профессиональных компетенций педагогических и руководящих работников. Особое внимание уделено вопросу повышения качества образования, формированию индивидуальной образовательной траектории обучающегося.

Abstract. The article raises the issue of risk management in modern education. The author identified the need to develop professional competences of pedagogical and executives. Particular attention is paid to improving the quality of education, the formation of individual educational trajectory learning

Ключевые слова: управление рисками, меры профилактики, профессиональные компетентности, индивидуальная траектория.

Keywords: risk management, preventive measures, professional competence and personal trajectory.

*Кто наблюдает ветер, тому не сеять,
и кто смотрит на облака, тому не жать.*

Из Библии.

Митио Каку, американский физик японского происхождения, пишет, что в скором времени образование будет базироваться на интернет-технологиях и гаджетах: «Поэтому через год-два школьники и студенты на экзаменах смогут запросто искать ответы на вопросы в интернете: достаточно моргнуть — и появится нужная информация. С одной стороны, не нужно будет перегружать мозг бесполезными знаниями, основной процент которых, как показывает практика, впоследствии не используется. С другой — освободившийся умственный резерв переориентируется на развитие способности думать, анализировать, аргументировать и принимать в итоге верные решения». Учёный считает, что дипломы исчезнут за ненужностью потому, что образование перестанет ограничиваться какими-либо

временными и пространственными рамками. Довольно-таки противоречивое мнение, которое определяет некоторые тенденции развития образования.

Безусловно, в сложившейся ситуации, в век быстрой смены технологий, педагогическим и руководящим работникам необходимо уметь управлять рисками, в том числе риском низкого уровня профессиональных компетентностей, так как отчётливо наблюдается изменение роли учителя.

Вопрос о необходимости развития профессиональных компетентностей педагогических и руководящих работников для повышения качества образования находится в зоне особого внимания общества и государства [3-5, 6]. В.В. Путин на заседании Госсовета по вопросам совершенствования системы общего образования поставил цель образования – «сделать российскую школу одной из лучших в мире» [4]. В этой связи особая роль отводится руководящим работникам, поэтому необходимо «обновить, усовершенствовать систему отбора и профессионального развития директоров школ, чтобы в школу приходили яркие, увлечённые своим делом молодые управленцы» [Там же].

Вследствие этого очевидна необходимость в развитии профессиональных компетенций педагогических и руководящих работников, вынужденных решать нестандартные психолого-педагогические и управленческо-методические проблемы [10], что является, безусловно, одной из мер профилактики и преодоления риска низкого уровня качества образования. Следует отметить, что часть педагогов, как отмечают исследователи, психологически не готовы к переменам, не испытывают потребности в самоизменении, недооценивают возникающие проблемы [7].

Представляется, что обеспеченность высококомпетентным кадровым потенциалом, развитие профессиональных компетентностей педагогических и руководящих работников – один из приоритетных факторов успеха модернизации образования. Особое значение имеет непрерывное образование учителя и руководителя, сформированное умение предвидеть рискологическую ситуацию и определить меры профилактики.

Необходимо отметить, что в отечественной педагогике проведены научные исследования по совершенствованию системы повышения квалификации педагога, проблемам ее функционирования на федеральном и региональном уровнях, содержания деятельности учреждений дополнительного профессионального педагогического образования (О.М. Атласова, В.В. Абраухова, Ю.В. Белянский, В.Г. Воронцова, Н.С. Вощенко, Н.Д. Иванов, Э.М. Никитин, Е.В. Чернобай, А.П. Стуканов и др.) [9].

Проведённый анализ педагогической литературы отечественной школы, указанной выше, показал, что большинство исследователей указывают на ведущую роль системы дополнительного профессионального образования в непрерывном образовании учителя.

Несмотря на внимание педагогической науки к проблеме повышения квалификации педагога, вопрос формирования умения управлять рисками недостаточно исследован.

Представляется, что в этой связи организации необходимо провести самоаудит (сравнительный анализ или эталонное сопоставление), который направлен на ревизию имеющихся ресурсов, типичных проблемных участков, выявление ключевых интересов и потребностей субъектов образования в рамках конкретной образовательной организации с учетом принципов государственно-общественного управления, что позволит выделить следующие задачи:

- оценить качество деятельности образовательной организации и сравнить свои показатели с показателями других организаций, тем самым определить востребованность образовательной деятельности;
- оценить обеспечение образовательной деятельности школы (кадровые, финансовые, материально-технические, психолого-педагогические, информационно-методические и иные условия реализации требований к результатам);
- изучить образовательные потребности и особенности обучающихся, запросы родителей (законных представителей) обучающихся, социума, особенности региона;
- изучить и применить лучший опыт других образовательных организаций.

Модель сравнительного анализа, как правило, представляет собой набор определенных последовательных шагов: планирование, оценка образовательной деятельности организации, выявление имеющихся преимуществ и определение направлений деятельности, требующих улучшения, поиск организации для эталонного сопоставления, поиск организации или образовательной области для сопоставительного анализа, сбор информации, анализ информации и определение возможностей применения полученных данных, внедрение полученных данных в деятельность организации, самооценка и анализ улучшений.

Изложенное выше позволит определить потребности всех участников образовательных отношений, а также оценить как уровень развития образовательной организации, так и уровень сформированности профессиональных компетенций. В целом, это позволит сформировать систему методической работы организации по непрерывному образованию педагогов, исходя из общих целей и задач: участники должны осознавать, к чему необходимо стремиться, и это понимание должно быть единым.

Важно отметить, что данная деятельность не должна быть просто копированием процессов эталонной организации к процессам анализируемой, так как обеспечение, цели и задачи основной образовательной программы организации, потребности и возможности участников образовательных отношений, региональные особенности разные, поэтому модель

развития эталонной организации не будет полноценно функционировать, участники образовательных отношений не достигнут желаемого результата. Представляется важным в этой связи понять, почему образовательная деятельность эталонной организации лучше деятельности анализируемой организации и привнести в образовательную деятельность своей организации не саму модель эталона, а то, что отличает от деятельности анализируемой организации. После определения видов деятельности необходимо их приобщить к имеющимся ресурсам для достижения необходимого уровня конкурентоспособности организации, следовательно, лидирующих позиций среди организаций отечественного образования.

Нельзя не согласиться с мнением участников Всемирного экономического форума в Давосе, что в новой ситуации для того, чтобы добиться успеха в профессии необходимо [3]:

- уметь решать проблемы комплексно;
- иметь критическое мышление;
- проявлять креативность;
- владеть управленческой компетентностью;
- владеть коммуникативной компетентностью;
- управлять эмоциями;
- уметь принимать решения взвешенно и самостоятельно;
- предоставлять безупречный сервис;
- уметь продавать товары и услуги;
- развивать гибкость ума.

Поэтому приоритетным становится творческое развитие человека, формирование таких качеств, как инициативность, лидерские качества, поиск личностью своего пути становления, создание условий для развития и самореализации обучающегося, выстраивание их траектории развития в соответствии с потребностями и способностями. Таким образом, чётко определяется актуальность разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий обучающихся в образовательных организациях, в том числе и во внеурочной деятельности. Однако вполне очевидно, что риск организации образовательной деятельности без учёта потребностей, способностей обучающегося присутствует в современном отечественном образовании.

Поэтому представляется важным отметить, что умение управлять указанным риском, а именно: выстраивать образовательную деятельность с высокой степенью учёта индивидуальных особенностей обучающихся при построении и реализации траекторий развития в школах может быть различной, чему будут способствовать мотивация и компетенция педагогических и руководящих работников, обеспечение деятельности,

взаимодействие участников образовательных отношений. В сложившейся ситуации особое место обретает портфолио, когда за период получения образования человек накапливает грамоты, дипломы, свидетельства, сертификаты и предоставляет их в дальнейшем будущему работодателю. Представляется, что накопленный багаж может стать одним из ключевых элементов системы непрерывного образования. Вполне очевидно, что в быстро меняющемся мировом пространстве обостряется конкурентность между личностями. Следовательно, ребёнку необходим не только тот багаж знаний и умений, который формируется в школе, но и развитие личности в соответствии с его потребностями и способностями для поиска жизненного пути [1].

Таким образом, в сложившихся условиях педагогические и руководящие работники должны быть готовы и уметь изменяться, управлять рисками для того, чтобы сформировать у ученика необходимые компетенции для выбора траектории развития в современной социокультурной ситуации, формировании нового качества образования, стать командой единомышленников. В этой связи отчётливо понимается: «Караван идет со скоростью самого медленного верблюда». Поэтому каждый член коллектива, системы образования должен быть высококвалифицированным специалистом. Поэтому мы не должны наблюдать ветер, а сеять, не смотреть на облака, а жать.

Список использованных источников

1. Астемирова, О.Н. Формирование потребностей в самореализации у студентов средствами социального проектирования [Текст] / О.Н. Астемирова // Вестник: Государственный университет управления, – 2011. - № 25. - С. 7-9.
2. Каку, М. Учёба уже не будет базироваться на запоминании (<http://www.vospitaj.com/blog/mitio-kaku-uchjoba-uzhe-ne-budet-bazirovatsya-na-zapominanii/>)
3. Материалы Всемирного экономического форума в Давосе (<http://smart-course.ru/skills-and-abilities/>)
4. Материалы Заседания Госсовета по вопросам совершенствования системы общего образования 23.12.2015. (<http://www.pfo.ru/?id=94918>)
5. Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012 - 2017 годы (утв. Указом Президента РФ от 1 июня 2012 г. N 761) (<http://base.consultant.ru>).
6. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель) – (http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/)
7. Синельников, И.Ю. Прогнозирование рисков введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: методологические

подходы, проблемы, решения [Текст] / И.Ю. Синельников; Потенциал педагогической рискологии в условиях введения ФГОС основного общего образования: сб. статей. — М.: АСОУ, 2014. — С.20–40.

8. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации (утв. Правительством РФ от 29.05.2015 N 996-р <Об утверждении Стратегии развития воспитания в РФ на период до 2025 года> (<http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=180402>)).Новиков, А.М. Я - педагог [Текст] / А. М. Новиков. – М.: Эгос, 2011. – 136 с.

9. Шевелёва, Н.Н. Игровые формы ученического самоуправления как средство достижения планируемых образовательных результатов обучающихся во внеурочной деятельности [Текст]: автореф. дис. на соиск. учен. степ. кандид. пед. наук: по спец. 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования / Шевелёва Наталия Николаевна; [ГОУ ДПО (ПК) С МО Педагогическая Академия последипломного образования; ГАОУ ВПО «МИОО»]. – М.,2012.-26 с.

10. Шевелёва, Н.Н. Развитие профессиональной компетентности учителя в условиях организации игровых форм ученического самоуправления во внеурочной деятельности [Текст]: статья / Н.Н. Шевелёва // Актуальные проблемы развития науки и образования: Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 30 апреля 2013 г. В 6 частях. Часть 5. Мин-во обр. и науки – М.: «АР-Консалтинг», 2013 г.-С.120-121.

УДК 159.9

СКАЗКОТЕРАПИЯ КАК МЕТОД ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ
ДЕТЕЙ

Готовкина М.С.,

*Управление образования администрации
Чернянского района Белгородской области,*

методист,

Россия, п. Чернянка

E-mail: adm@ch.belregion.ru

Аннотация. В статье кратко рассмотрены основные особенности применения метода сказкотерапии в педагогической практике. Приводятся особенности применения этого метода в зависимости от возрастных особенностей ребенка, а также типология сказок.

Ключевые слова: сказкотерапия; сказка; методика; психодиагностика; психокоррекция.

Abstract. This article briefly describes the main features of the application skazkoterapii method in teaching practice. We give particular application of the method according to the age characteristics of the child, as well as the typology of fairy tales.

Keywords: skazkoterapiya, fairy tale, methods, psychodiagnostics, psychological correction.

Первые сказки, появились еще в глубокой древности, когда древние люди пытались объяснить загадочные явления природы с помощью мифов, тем самым одушевляя силы природы. Однако, как о методе психодиагностики и психокоррекции ученые впервые заговорили о сказке в начале XX веке. В развитие этого метода внесли огромный вклад работы известных психологов Д. Б. Эльконина, Л.С. Выготского, Б. Беттельхейма, К.Г. Юнга, Ш. Коппа, идеи Э. Фромма, Э. Гарднера, Э. Берна, позитивная терапия притчами Н. Пезешкиана, психотерапевтические сказки и идеи Е.Лисина, работы И. Вачкова, Н. Сакович, А. Осиповой, Н.Киселевой [4]. Одним из известных современных отечественных практиков этого направления является известный врач-психотерапевт с многолетним опытом работы с неизлечимыми больными профессор А.В. Гнездилов[2].

Особенностью этого метода, по замечанию Л.Д.Кротовой, является то, что сказкотерапия – это процесс образования связей между сказочными событиями и поведением ребёнка в реальной жизни, который, благодаря своей сказочной форме, расширяет сознание ребёнка, помогает ему взаимодействовать с окружающим миром и формирует позитивное отношение ребёнка к своему «Я» [4].

В связи с этим, целью сказкотерапии является снижение агрессивности у детей, устранение тревожности и страхов, развитие эмоциональной саморегуляции и позитивных взаимоотношений с другими людьми [5]. Причины эмоциональных нарушений в поведении ребенка могут быть различны, однако сказкотерапия является действенной методикой устранения этих нарушений у детей.

Методика сказкотерапии достаточно проста. Она включает в себя краткое содержание сказки и вопрос, на который ребёнку предлагается ответить. Так же могут быть предложены различные готовые варианты ответов.

Особое значение методика сказкотерапии имеет в дошкольный период развития ребенка или в начальной школе. Ведь каждый ребенок должен быть соориентирован на социальные нормы, овладение оценочными эталонами, понимание категории «хорошо-плохо», сопереживание окружающим и понимание их душевного состояния и настроения[6]. Без осознания этих норм ребенок будет испытывать дискомфорт, что в конечном итоге может привести к психо-социальным нарушениям развития.

Вместе с тем, стоит отметить, что есть определенные особенности применения метода сказкотерапии в зависимости от возраста ребенка. Диагностические сказки для детей дошкольного возраста предпочтительнее в едином сюжете, который позволяет глубже погрузиться в события, снять психологическую защиту, снизить социальные влияния и ожидания (диссоциироваться от собственной личности) [7]. Психологи отмечают, что в 3- 4 года — главным героем сказок может быть любимая игрушка малыша, аленький человечек, зверюшка, с 5 лет — в сказке должны появляться феи, волшебницы, принцессы, солдаты и прочие, с 6-7 лет — сказки должны быть наполнены волшебством[7].

В сказкотерапии учеными принято выделять различные виды сказок, которые могут быть использованы для психокоррекции в разном возрасте ребенка. Так, Р.М. Ткач в своей книге «Сказкотерапия детских проблем» выделяет типы сказок в зависимости от детских проблем:

1. Сказки для детей, которые испытывают страхи темноты, страх перед медицинским кабинетом и другие страхи.
2. Сказки для гиперактивных детей; для агрессивных детей.

3. Сказки для детей, страдающие расстройством поведения с физическими проявлениями: проблемы с едой; проблемы с мочевым пузырем и т.д.

4. Сказки для детей, которые столкнулись с проблемами семейных отношений (развод родителей, появления нового члена семьи, потеря близких людей) [5].

Известный современный сказкотерапевт Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева выделяет следующие шесть видов сказок: художественные, народные, авторские народные, дидактические, психокоррекционные сказки и психотерапевтические сказки[3].

Таким образом, существует различная типология сказок в зависимости от цели, которую преследует сказка, ее стилистических особенностей или проблем детей, на решение которых она направлена. Общим для всех сказок является ярко выраженный воспитательный аспект. Однако, работая с этим методом, необходимо помнить, что образное мышление, яркость представлений и фантазий создают внутренние картинки у детей, особенно в дошкольном и младшем школьном возрасте, которые могут казаться ребёнку более пугающими, чем реальные ситуации.

Список использованных источников

1.Вачков, И.В. Сказкотерапия в работе детского психолога [Электронный ресурс] // Современное дошкольное образование: электрон. науч. журн. 2013. № 6. – Режим доступа URL: <http://sdo-journal.ru/journalnumbers/skazkoterapija-v-rabote-detskogo-psihologa.html>(дата обращения: 10.05.2016).

2.Гнездилов, А.В. Авторская сказкотерапия [Электронный ресурс]/ А.В. Гнездилов. – Режим доступа URL: <http://log-in.ru/books/avtorskaya-skazkoterapiya-gnezdilov-a-v-art-terapiya/#read>(дата обращения: 10.05.2016). 3.Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Путь к волшебству. Теория и практика сказкотерапии [Текст]/ Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева – СПб.: Златоуст, 1998. –352 с.

4.Короткова, Л.Д. Сказкотерапия в школе. Методические рекомендации. [Текст]/ Л.Д. Короткова. – М.: Центр гуманитарной литературы, 2006. – 144 с. 5.Логинова, О.И. Сказкотерапия в работе с детьми и взрослыми [Электронный ресурс]/ О.И. Логинова // Сказкотерапия. – Режим доступа URL: <http://olga29011.narod.ru/skazkoterap.html>(дата обращения: 10.05.2016).

5.Михальченко, К. А. История развития и значение сказкотерапии как направления практической психологии [Текст] // Психологические науки: теория и практика: материалы междунар. науч. конф. (г. Москва, февраль 2012 г.). — М.: Буки-Веди, 2012. — С. 42-45.

6. Панфилова, М.А. Клинический психолог в работе с детьми различных патологий (с задержкой психического развития и с хроническими соматическими заболеваниями) [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2011. № 6. – Режим доступа URL: [http:// medpsy.ru](http://medpsy.ru) (дата обращения: 10.05.2016).

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ
ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Дульмухаметова Г.Ф.,

к. пед. н., доцент,

АНО ОВО ЦРФ «Российский университет кооперации»

Казанский кооперативный институт (филиал),

кафедра гуманитарных дисциплин и иностранных языков, доцент,

Россия, г. Казань

E-mail: dulmuhametova.gulnara@yandex.ru

Шакирзянова Р.М.,

Казанский (Приволжский) федеральный университет,

кафедра английского языка в социогуманитарной сфере,

ст.преподаватель,

Россия, г. Казань

E-mail: rozalja_79@mail.ru

Аннотация. В данной статье нами описываются инновационные психолого-педагогические технологии в образовательном процессе, рассматриваются разные определения авторов понятия «инновация», дается анализ из литературных источников. Описывается суть современных инновационных образовательных технологий, которая состоит в том, что они могут помочь студентам, будущим специалистам продуктивно выполнять свою работу по данной области (профессиональной). По использованию метода проектов выделены пять главных требований. В статье подчеркивается важность наличия портфолио (серия работ, документов, бумаг, объединённых общей темой) у обучающихся, портфолио дает возможность увидеть картину определенных результатов.

Abstract. Innovative psycho-pedagogical technologies in educational process are described by us in this article. Different definitions of the authors' concepts of "innovation" are described in the article. An analysis of the literature is also given here. The essence of modern innovative educational technologies is described, which consists of how they can help students, future specialists do efficiently their work in namely this field (professional). Five main requirements for using a method of projects are identified. The importance of a portfolio (series of papers, documents, papers, united with common theme) in students are pointed out. Portfolio gives an opportunity to see a picture of some results.

Ключевые слова: социализация, технология, инновации, воспитание.

Keywords: socialization, technology, innovation, education.

На сегодняшний день основной целью высшего образования является формирование и развитие профессионально и социально компетентной личности. Данная личность может самоопределиваться в условиях меняющегося мира, которая обладает свободой и ответственностью и готова реагировать на все изменения жизни. В связи с актуальностью поиска и исследования новых подходов к воспитанию в высшем учебном заведении следует изучить роли и возможности субъектов, которые могут его реализовать.

При использовании инновационных психолого-педагогических технологий в образовательном процессе происходит определенное изменение личности. Это осуществляется, благодаря применению самых новых методов и средств в педагогическом процессе. Несомненно, инновации предоставляют шанс ускорить сам процесс поиска, процесс переработки, процесс сохранения и передачи информации. При этом остается свободное время для тщательного её анализа. Это, прежде всего, позволяет формировать навыки творческого мышления [1, С. 170].

Отметим определение И. Милославского, который подчеркивает, что инновация – это не всякое новшество или нововведение, а именно такое, которое серьезно повышает эффективность действующей системы. Суть современных инновационных образовательных технологий состоит в том, что они могут помочь студентам, будущим специалистам продуктивно выполнять свою работу по данной области [2, С. 1540].

В качестве инновационных методов и технологий обучения можно применять:

- информационные образовательные технологии;
- электронные и мультимедийные учебники и учебные пособия, компьютерные диалоговые учебники, лекционные презентации, ресурсы Internet;
- информационную сеть с целью организации учебного процесса на расстоянии, консультации с использованием электронной почты, а также дистанционное обучение;
- активные методы обучения, а именно деловая игра, круглый стол, научные проекты, контекстное обучение;
- обучение с помощью тестов, применение объемных тестовых заданий.

Отметим, что социализированный человек является социально зрелым. Это означает определенную степень развитости социальных качеств у человека. Некоторые авторы выделяют разные критерии социальной зрелости. Например, А.И. Кравченко социальную зрелость отдельной личности определяет как «развитостью таких ее социально-нравственных качеств, как трудолюбие, общественная сознательность и активность, чувство долга, законопослушность, ответственность и др.» [3, С. 321]. Другие авторы считают основными критериями социальной зрелости личности «уважение к себе (чувство

собственного достоинства), уважение к людям, уважение к природе, умение прогнозировать, творчески подходить к жизни».

Из анализа различных определений социализации можно говорить о том, что среди них можно встретить такие, где четко указан основное направление социализации: положительная направленность на определенные нормы морали и права. Социализация не направлена лишь к запоминанию этих норм, но при этом они являются указателем, относительно которого только и можно дифференцировать – происходит ли в процессе приспособления человека к социальной среде социализация или, наоборот, при этом возникает девиация.

Социализация является значительно мощной силой. Выделим инновационные формы социализации обучающихся. Их необходимо использовать с помощью технологий, они могут оказать влияние на социализацию обучающихся. Это такие технологии как: обучение в сотрудничестве; проектное обучение; образно-эмоциональное обучение; ситуативное обучение.

1. Обучение в сотрудничестве

Сотрудничество это основополагающий замысел обучения. Эта идея состоит в том, что нужно учиться вместе, а не только выполнять работу совместными усилиями.

Подчеркнем основные варианты организации обучения в сотрудничестве.

- *Обучение в команде.* Обучение проходит в группе из 4-х. Преподаватель преподносит совершенно новый материал; после объяснения говорит обучающимся в группах его закрепить. Группам дается определенное задание. Задание может выполняться либо по частям, либо каждое другое задание выполняется следующим учеником. При этом каждое задание, а именно его выполнение произносится вслух, а группа контролирует ход действий.

- *Учимся вместе.* В данном случае обучающихся разделяют на разные по уровню обученности группы. В группах могут быть 3-5 обучающихся. Педагог дает каждой группе одно задание. Сами обучающиеся внутри группы самостоятельно определяют роли каждого в выполнении общего задания. Преподаватель контролирует насколько хорошо выполнено то или иное задание, а также характер общения между обучающимися, каким способом оказывается помощь друг другу.

2. Метод проектов

Если метод проектов рассматривать как технологию, то она может включать в себя исследовательские, поисковые, проблемные методы. Здесь необходима постановка проблемы. При этом проблема может быть задана из реальной жизни. Проблема может оказаться знакомой и значимой для обучающегося.

Подчеркнем главные требования по использованию метода проектов:

1. Наличие значимой проблемы. Данная проблема требует разностороннего знания, исследовательского поиска для ее решения.
2. Практическая, теоретическая познавательная значимость возможных результатов.
3. Самостоятельная и поисковая работа обучающихся.
4. Составление структуры содержательной части проекта, где указываются этапы результатов.
5. Использование исследовательских методов. Данные методы имеют определенную последовательность действий, которая включает в себя постановку проблемы; выдвижение гипотезы их решения; обсуждение методов исследования; обсуждение способов оформления конечных результатов (презентаций, защиты); подведение итогов.

3. Технология портфолио

Основной смысл портфолио – дать шанс каждому обучающемуся показать все, что он может выполнить, для этих целей необходимо создать для него все условия для всестороннего развития. Портфолио может быть важной составляющей практико-ориентированного подхода к образованию. При этом портфолио предоставляет возможность увидеть картину определенных результатов. Поэтому мы считаем, что портфолио представляет собой серию работ, документов, бумаг, объединённых общей темой.

По портфолио мы можем увидеть определенную деятельность обучающегося по различным видам деятельности, например, по художественно-эстетическому, спортивному, экологическому, социально-педагогическому.

4. Метод структурированного обучения социальным навыкам

Социальные навыки могут формироваться у личности в процессе социализации. Причем это могут быть самые важные способности, которые могут пригодиться в жизни человеку. Несомненно, люди являются социальными существами. Если при этом хорошие навыки общения отсутствуют у личности, то это может привести к одиночеству, может привести к появлению депрессии. Но, если социальные навыки хорошо развиты, то они дают возможность личности знакомиться с интересными людьми, добиваться именно той работы, которая нравится, делать определенные успехи [4, С. 3].

Из анализа литературы можно сделать вывод о том, что социализация человека начинается с рождения и продолжается на протяжении всей жизни. В процессе социализации личность усваивает накопленный человечеством социальный опыт в различных сферах жизнедеятельности. Это позволяет исполнять определенные социальные роли. Социализация может рассматриваться как процесс, условие, проявление и результат социального формирования личности. Как процесс она означает социальное становление и развитие

личности в зависимости от характера взаимодействия человека со средой обитания, адаптации к ней с учетом индивидуальных особенностей. Как условие - свидетельствует о наличии того социума, который необходим человеку для естественного социального развития как личности. Как проявление - это социальная реакция человека с учетом его возраста и социального развития в системе конкретных общественных отношений. По ней судят об уровне социального развития. Как результат она является основополагающей характеристикой человека и его особенностей как социальной единицы общества в соответствии с его возрастом.

Таким образом, отметим, что инновационные технологии социализации направлены прежде всего на: разрешение противоречия; делать свои выводы; принимать важные решения; успешно справляться с кризисами взаимодействия; проводить объективный анализ результатов своей деятельности; стремиться к самореализации, саморазвитию, получению новых знаний, умений и навыков.

Список использованных источников

1. Зазульская, А.А., Бирюкова, М.А. Инновационные психолого-педагогические технологии в образовании и их значение. [Текст]/ А.А. Зазульская, М.А. Бирюкова, // [Сборники конференций НИЦ Социосфера](#). Выпуск № 16 / 2012. – С. 170-172.
2. Дульмухаметова, Г.Ф. Использование педагогами информационных методов обучения в условиях реализации образовательного процесса. [Текст]/ Г.Ф. Дульмухаметова. // [Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций](#). 2015. №1. С. 1540-1547.
3. Кравченко, А.И. Социология. Общий курс. [Текст]/ А.И. Кравченко, // М.: Логос, 2002. – 640 с.
4. Шакирзянова, Р.М. К определению понятия «Социально-профессиональное становление студентов». [Текст]/ Р.М. Шакирзянова. // [Казанский педагогический журнал](#). Выпуск № 1 (114) /2016. – С. 1-4.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ
ПОДРОСТКОВ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА
В ШКОЛЕ

Канунникова Т.А.,

Московский педагогический государственный университет,

аспирант кафедры теории и методики обучения ИЗО;

МБОУ гимназия 11,

учитель изобразительного искусства,

Россия, г.о. Балашиха, мкр. Железнодорожный.

E-mail: earlfantasy@gmail.com

Аннотация. В статье рассмотрены варианты решения актуальной проблемы снижения мотивации к изобразительной деятельности в подростковом возрасте. Основываясь на изучении психологии изобразительного творчества и на опыте работы в общеобразовательной и художественной школах, автор считает необходимым внедрение в педагогическую практику инновационных технологий и методов обучения и воспитания.

Ключевые слова: Метод проектной деятельности, технология педагогических мастерских.

Abstract. The article examines solutions to the current problems of lack of motivation to artistic activities in adolescence. Based on the study of psychology of artistic activities and pedagogical practices, the author considers the most productive implementation of innovative technologies and methods of training and education.

Keywords: Project method, pedagogical workshops.

Для чего нужны уроки изобразительного искусства в средней школе? Что они могут дать ученикам тринадцати – пятнадцати лет? Наверное, многим учителям ИЗО, работающим в 6, 7, 8, 9 классах, приходилось отвечать на вызывающе смелый, а порой дерзкий вопрос подростка: «Зачем мне нужен Ваш урок?»

Умный, опытный педагог, несомненно, найдет убедительные аргументы для красноречивого ответа. Однако насколько глубоко проникнут его слова в разум и душу подростка, повлияют ли на отношение к учебному предмету, смогут ли убедить в ценности культуры и искусства для него как развивающейся личности, остаётся под вопросом...

Многими исследователями психологии изобразительной деятельности и художественного творчества детей (Ростовцев Н.Н., Кузин В.С., Ломов С.П., Игнатьев С.Е.)

отмечен факт резкого снижения мотивации к обучению искусству и изодетельности у подростков.

Л.С. Выготский рассматривал исчезновение интереса к рисованию у детей тринадцати лет как проявление одного из этапов естественно протекающего процесса развития детской психики. Этот этап связан с осознанием своей роли в социуме, формированием самокритичности, и вместе с тем, с желанием быть успешным и выделяться в группе сверстников. Следовательно, если к тринадцати годам у подростка не проявились яркие способности к рисованию, то он может полностью отказаться от изодетельности.

Тенденция снижения мотивации к изучению искусства является серьёзной проблемой для учителя ИЗО, стимулирующей педагогическое творчество, направленное на поиск методов активизации познавательной деятельности учеников.

На наш взгляд, одними из главных факторов, влияющих на рост мотивации, являются стиль педагогического общения учителя с учениками и способы организации образовательной деятельности на уроках.

Автор статьи, как и многие его коллеги, ищет способы формирования общекультурной компетентности и развития художественно-образного мышления подростков. Далее будут приведены современные педагогические технологии, использованные в художественной и общеобразовательной школе на уроках изобразительного искусства, и доказавшие свою эффективность в решении вышеозначенных проблем. Речь пойдёт о методе проектов и технологии педагогических мастерских.

Первая технология (метод проектов) органично связана с уроками искусства, так как этапы проектной работы согласуются с этапами композиционной поисковой деятельности в любом виде художественного творчества. Кроме того, создание неповторимого рисунка, скульптуры или дизайн-макета по существу является продуктом проектной деятельности ученика.

Реализация второй из названных технологий («педагогические мастерские») создаёт возможности для самоактуализации личности подростка на уроке искусства через поиск индивидуальных вариантов решения учебно-творческих задач.

Проиллюстрируем сказанное примером организации уроков «Искусство» в 9 классе. Образовательный курс «Искусство» в 8-9 классах (Г.П. Сергеева, И.Э. Кашекова, Е.Д. Критская) представляет собой интегрированный предмет, объединяющий знания по истории и теории музыки, живописи, кинематографии, литературы и другим видам творчества. Результатом обучения, по мнению авторов программы, должно стать формирование общекультурной компетентности учеников, развитие представлений о всеобщих законах и специфических средствах образной выразительности разных видов искусства, приобретение

представлений о синтезе искусства и формирование положительного опыта коммуникаций в сфере культуры и творчества.

Ориентируясь на указанный прогнозируемый результат обучения, мы разработали серию уроков по теме «синтез искусств», объединяющим началом для которых стало изучение поэтического творчества С.А.Есенина.

На первом уроке подростки получили «эмоциональный вброс», соответствующий этапу индукции (наведения) в технологии педагогических мастерских. Девятиклассники услышали ряд музыкальных произведений, резко отличающихся по характеру ритма и стилю музыкальной композиции. Подростки услышали панк-рок композиции группы «Кукрыниксы», романс «Клён ты мой опавший», популярные песни группы «Голубые гитары», композиция рок-группы «Би-2» и бардовские песни... Каждая композиция вызвала яркую эмоциональную реакцию слушателей – девятиклассников.

Ученикам было предложено определить, что объединяет столь разные стилистически музыкальные произведения. После недолгих обсуждений в классе появились эвристические догадки: объединяющим началом может служить поэзия Сергея Есенина, на стихи которого создана каждая из прозвучавших песен.

Затем ученики получили напечатанный текст песен - стихотворения замечательного русского поэта С.А.Есенина и попробовали сравнить своё эмоциональное впечатление и характер образной выразительности при прочтении стихов и слушании песен, созданных на их основе.

Учитель просил задуматься над тем, почему одно и то же произведение, воспринятое в разных видах искусства, может обладать различной степенью образной выразительности и характером эмоционального воздействия на слушателя, зрителя, читателя.

Работая в группах, подростки самостоятельно пришли к выводу о том, что разные виды искусства обладают специфическими средствами художественной выразительности, собственным неповторимым «художественным языком», по-разному создают образ, раскрывающий замысел автора.

Участникам групп было предложено разработать и представить плакат или иной «арт-объект», раскрывающий специфику образного языка в разных видах искусства и систематизировать знания о характере выразительных средств. Творческие работы были выполнены в виде схем, таблиц, рисунков, а также, мини-спектаклей, в которых каждый ученик – «актёр», исполняющий роль музыканта, поэта или художника, показал особенности и преимущества любимого вида искусства.

После презентации результатов работы всех групп, согласно алгоритму реализации технологии педагогической мастерской, наступал этап – «разрыв», позволяющий каждому

подростку осознать, что изменилось в его представлении об искусстве. Затем проводилась рефлексия и подведение итогов урока.

Второй и третий урок по теме «синтез искусств» строились на основе метода проектной деятельности. Ребята создавали уникальные рукописные иллюстрированные сборники своих любимых стихов С.А.Есенина

В процессе выполнения проекта активизировались знания о книжной графике, изучалось творчество художников – иллюстраторов с точки зрения специфики графических выразительных средств. Создание рукописной книги актуализировало знания по основам полиграфического дизайна, мотивируя подростков к индивидуальному и коллективному творчеству.

Поглощенные увлекательным процессом вдумчивого прочтения поэзии Сергея Есенина, самостоятельным выбором любимых стихотворений, созданием иллюстраций, оформлением текстов, моделированием и декорированием обложки, девятиклассники создали неповторимые творческие продукты.

Важно отметить, что результаты проектной работы вызывают неподдельный интерес как у самих авторов и их сверстников, так и у ребят из других классов. Продукт проекта обладает не только качеством новизны, но и практической значимостью: используется в качестве дидактического материала на уроках изобразительного искусства.

Сознание востребованности своего труда, радость творчества, успех и признание в среде сверстников многократно усилили мотивацию подростков к обучению искусству, помогая преодолеть равнодушие и скептицизм, вовлекая в творческую работу, ненавязчиво формируя художественный вкус и общекультурную компетентность учеников.

Мы уверены, что использование технологии педагогических мастерских и метода проектов позволяет эффективно построить уроки по целому ряду тем образовательного курса «Искусство». В нашей практике это были занятия, посвященные творчеству Н.Рериха, законам композиции, развитию архитектурных стилей и другие.

Педагогическая технология, являясь отличным инструментом в руках учителя, помогает решать задачи воспитания и обучения в их единстве, объединяет учеников и учителя совместным увлекательным творчеством. Надеемся, что опыт, представленный в статье, окажется полезным для наших коллег – учителей изобразительного искусства.

Список использованных источников

1. Игнатъев С.Е. Закономерности изобразительной деятельности детей. Учебное пособие для вузов.[Текст]/ С.Е. Игнатъев.// - М.: Прометей, 2011. – 230с. 21 ил.

2. Кузин В.С. Психология живописи. [Текст]/ В.С. Кузин // М.: Оникс 21 век, 2005. - 304с.
3. Ломов С.П., Аманжолов С.А. Методология художественного образования. [Текст]/ С.П. Ломов, С.А. Аманжолов // – М.: Прометей, 2011. – 230с. 21 ил.
4. Ростовцев Н.Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе. [Текст]/ Ростовцев Н.Н. // - М.: АГАР, 2000. - 242с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ
ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

*Маслова О.И.,
МАОУ «Лицей №15»,
учитель географии,
Россия, г. Люберцы.*

Аннотация. Автором статьи определены психолого-педагогические технологии развития личности обучающегося. В содержании представлены типы взаимодействия учителя и учеников.

Abstract. The author of the article identified psychological and pedagogical development of the individual student technology. The content presented types of teacher interaction and students.

Ключевые слова: технологии развития, личность обучающегося, стиль взаимодействия.

Keywords: technology development , learner personality, communication style.

Каждый учитель является в первую очередь психологом и главная наша задача не навредить. Работая с детьми среднего и старшего звена во всех классах (с 5 по 11), а также являясь классным руководителем 7 класса в лицее, расположенном в молодом депрессивном районе на периферии Москвы, я каждый день сталкиваюсь с различными проблемами психолого-педагогического характера.

Нет ребенка, к которому невозможно найти подход, педагогу может просто не хватить опыта для решения некоторых проблем. Самая популярная фраза, которую я слышу от родителей: «Я не знаю, что с ним сделать! Вы же специалист! Сделайте что-нибудь». «Я не волшебник, а только учусь!» - фраза из мультфильма «Золушка», которая приходит на ум в данной ситуации. Столкнувшись с такими проблемами ни один раз, понимаешь, что без грамотной помощи психолога просто не обойтись.

Почему-то в нашем обществе не принято ходить к психологам. Когда предлагаешь родителям помощь данного специалиста в первый раз, никогда не знаешь, какая будет реакция. Именно эту проблему школьный психолог вместе с приглашенными гостями и педагогами обсуждали на школьной конференции, которая проходила в нашем лицее в мае в ключе Недели психологии и обмена опытом между специалистами данной области.

До того как собрать педагогов, на открытый урок были приглашены наши дети, ученики 8-9 классов. Беседа проходила в игровой форме с использованием небольшого мячика, который ребята передавали по кругу, делясь с психологами своими проблемами в

школе, классе, дома. После данного урока я общалась с ними и, по словам моих учеников, – это был интересный опыт, который они бы с радостью повторили.

Во время работы с учителями, мы также сидели по кругу и использовали тот же самый мячик. После знакомства и представления друг другу своих достижений, мы перешли к обсуждению различных проблем:

1. мы обсуждали необходимость психолога и в частности школьного психолога в современном обществе (не будет ли достаточно классного руководителя; предлагают ли педагоги посещение данного специалиста ученикам и их родителям);
2. обсуждали методики «как не сгореть на работе», делились опытом решения конфликтных ситуаций;
3. отвечали на вопросы, которые нам оставили для обсуждения дети.

Самое интересное – это детские вопросы и обсуждение того, когда ребенок становится личностью, что входит в это понятие, как влияют нормы и правила учебного заведения на развитие личности ребенка, нужно ли ограничивать его самовыражение? Исходя из характеристики понятия «личность», которую дает Н.И. Козлов в одноименной статье, опубликованной на сайте «Психологос» [1], в соответствии с другим распространенным пониманием, личность – это просто человек-организм, особь с особенностями, описываемая в рамках психологии индивидуальных различий. Именуя такого человека, такую особь с особенностями, "личностью", мы демонстрируем ей свое уважение и далее описываем внутренние, глубинные отличия людей друг от друга, отмечаем как тип и черты личности важнейшие особенности их поведения, общения и реагирования. При таком взгляде личностью является каждый из нас, любая человеческая особь, имея при этом различные личностные особенности. Говоря о понятии личности, как звании, характерном для синтон-подхода, "личность" – понятие ценностное, личностью называют человека за те или иные заслуги. Тут утверждается, что личностью является не каждый, не с рождения, личность – это звание, и у разных людей – разный уровень развития личности. Исходя из этого, многие педагоги считают, что ребенок является личностью, когда берет на себя определенную ответственность за свои поступки и их результат.

Отдельный блок вопросов касается решения конфликтных ситуаций на уроке. Мы говорили о том, как правильно аргументировать постановку оценки или свое требование к внешнему виду, поведению, чтобы не создать конфликт.

Сущность коммуникативного воздействия – профессиональное общение преподавателя с учениками в учебно-воспитательном процессе.

Выделяют несколько типов взаимодействия:

- Демократический - распределение полномочий между преподавателем и учащимся;
- Авторитарный - централизацией руководства, доминированием единоначалия;
- Либеральный - отсутствие активного участия преподавателя в управлении процессом обучения и воспитания;
- Попустительский - «равнодушие» преподавателя в отношении развития, динамики учебных достижений воспитанников.

При любом типе взаимодействия должны выполняться следующие условия: педагог должен иметь авторитет в классе, но при этом не подавлять ученика крайне доминирующим поведением.

Видов убеждения для разрешения конфликтных ситуаций также существует несколько:

- Обсуждение - возможность вырабатывать коллективное мнение, формировать позиции по отношению к личности, событиям, проблемам отношений;
- Понимание - создание атмосферы доброжелательства;
- Доверие - вовлечение детей в ситуацию, которая ставит их перед необходимостью самостоятельного, ответственного поступка;
- Побуждение - стимулирование детей к активной деятельности в учебе и труде, общественной работе;
- Сочувствие - выражение преподавателем своих чувств по поводу переживаний ребенка;
- Критика - выявление, анализ недостатков, ошибок, просчетов в мышлении и поступках обучаемых.

Таким образом, именно грамотное поведение педагога ведет к разрешению конфликтных ситуаций. Основное правило – правильно обосновать необходимость выполнения того или иного действия.

Следующим направлением деятельности нашего лицея является работа с детским реабилитационным центром «Вместе с мамой»[2], который ребята в сопровождении психолога и социального педагога посещали на каникулах. Ученики нашего лицея получили колоссальный опыт общения с детьми (диагноз ДЦП) и их родителями, а также смогли переоценить некоторые аспекты своей жизни. Дети разработали развлекательную программу, которая помогла им познакомиться с ребятами. После посещения центра ученики писали статьи, проецировали свой опыт в течение Недели психологии.

В этом году мы принимали участие в огромном количестве конкурсов разной тематики и самое главное в любом проекте – заинтересовать ребенка, систематизировать его деятельность. Совместное создание проектов ведет к общению, педагоги могут узнать детей совершенно с другой стороны, корректировать поведение, способствовать развитию личности.

Список использованных источников

1. Козлов, Н.И. «Личность» <http://www.psychologos.ru/articles/view/lichnost> (<http://s-mamoy.ru/sobytiya/item/my-vmeste>)
2. Подласый, И.П. Педагогика: 100 вопросов - 100 ответов: учеб. пособие для вузов/ И. П. Подласый./ -- М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. - 365 с.

ГДЕ ЖЕ ОН, ИСТОЧНИК ГУМАНИЗМА?

*Ромашова И.В.,
ГАОУ ВО МГПУ, магистрант,
Россия, г. Москва
МБДОУ №27, педагог-психолог
Россия, г. Солнечногорск
E-mail: romashiha@mail.ru*

Аннотация. В данной статье предлагается идея экзистенциальной «модели» гуманизации современного образования, ключевой фигурой в которой выступает педагог, а главный акцент в воспитании и обучении ставится на осознании и принятии ответственности за свою свободу и жизнь каждым участником образовательного процесса.

Ключевые слова: гуманизация, современное образование, педагог, экзистенциализм, Виктор Франкл, ответственность, свобода, ребенок.

Abstract. In this article is proposed the idea of existential "model" of the humanization in modern education, a key figure in which the teacher acts and the emphasis in education and training is placed on recognizing and taking responsibility for the freedom and the life of every participant of the educational process.

Keywords: humanization, modern education, teacher, existentialism, Viktor Frankl, responsibility, freedom, child.

Настоятельная потребность современного мирового общества в гуманизации образовательного процесса кажется бесспорной и очевидной, но, к сожалению, на практике поддерживается, отнюдь, не всеми.

Уважение и забота о личности ребенка, защита его прав и потребностей провозглашены в международной педагогике как мерило цивилизации и гуманности общества [1]. Этому учат во всех педагогических образовательных учреждениях, об этом написаны тысячи книг, авторами которых являются и философы, и психологи, и педагоги, в большинстве своем жизнью и трудом подтвердившие ценность и реализуемость принципов гуманной педагогики. Но почему же в настоящей жизни, в развитом технологическом мире, с устоявшимися правовыми нормами и моралью, эти принципы воплощаются лишь немногими людьми, если не сказать «единицами»?

На первый взгляд может показаться, что вопрос лежит в области научного знания и методах его применения, внедрения в «инструментарий» педагогов, которые затем идут в массы и по статусу своему должны уже «материализовывать» гуманизм в словах и

действиях. Но если присмотреться, то окажется, что «нехваткой гуманизма» страдает как раз не наука педагогика, а то пространство, в котором науке приходится «жить»: это социальные процессы, идеология общества, которая пронизывает все сферы жизнедеятельности людей, это и экология с экономикой, которые также влияют на сознание и, что даже более важно, подсознание людей, и, конечно же, это самосознание и поле деятельности каждого из нас.

В чем же дело? Почему в педагогике оказываются люди, которые не несут светлое и чистое в умы и сердца детей, а порой вредят юным созданиям своим невежеством и грубостью, бестактностью и вседозволенностью? Почему образовательный процесс часто превращается в не выдерживаемый детьми «пресс» на их физические, умственные и психологические возможности? Отчего родители всё чаще и чаще перекладывают ответственность за воспитание и обучение своего ребенка с себя на кого-то другого (детский сад, школу и т.д.)? Как получается, что средства массовой информации транслируют то, что для детской психики оказывается часто чрезвычайно опасным и более губительным, чем это может показаться поначалу? Ответов на эти и другие вопросы также может быть много и, к сожалению, они могут оказаться совсем не простыми и не всегда смогут гарантировать выход из сложившейся трудной ситуации, ведь за правильной мыслью всегда должно следовать ее продуманное, детализированное и многоплановое воплощение. А к такому воплощению-перестройке наше общество (российское и мировое) может быть не готовым.

В какой же «плоскости бытия» могут находиться ответы на непростые и кажущиеся сперва просто педагогическими вопросы? Эти ответы можно искать и в отраслях педагогики и психологии, философии и социологии, культурологии и антропологии. Но ответ может быть еще ближе – он может быть внутри нас, красной линией проходя сквозь наши мысли, реакции, слова и поступки. И какой бы ни была та самая социальная, экономическая и другие обстановки вокруг нас, оказываясь наедине с «маленьким» человеком, то есть ребенком, всё наносное и даже навязанное может исчезнуть по мановению каждого из нас. То, что мы скажем ребенку, как посмотрим на него, зависит от нас. Этот момент выбора бесконечен в своих вариантах и интуитивно мы это знаем и можем применять каждый день, каждый час в своей жизни и работе. И счастлив тот педагог, который делает выбор в пользу сердца, в пользу всеобщего блага и единства, терпимости и величия человеческой души.

Жизнь и поступки таких известных практиков, как Януш Корчак, Василий Сухомлинский, Антон Макаренко, Виктор Франкл и многих других, показывают, что ключик к воскрешению и росту человеческого в человеке находится не во внешней (предметной) среде и даже не в комфорте и благоустройстве жизни, этот ключик – в такой же человеческой душе, в стремлении жить и находить в каждом мгновении своей и чужой жизни смысл.

Обретая смысл и ощущая ценность своего бытия, трудностей, действий, человек меняется. Как считает Виктор Франкл, прошедший концлагерь, «Человек нуждается не в разрядке напряжения любой ценой, но в возбуждении потенциального смысла, который он должен реализовать» [5]. Так Франкл говорит о «жизнетворящем», духовном напряжении, которое и приводит человека в движение, побуждает познавать себя и открывать новые грани жизни, позволяет осознать смысл своего бытия и уже осознанно и более продуктивно взаимодействовать с окружающим миром. Именно это здоровое напряжение не поддерживается современным образованием, а подменяется механичными истинами и требованиями, обоснования которых часто не созвучны с «зовом трансцендентного» в детях [4].

Продолжая развивать экзистенциальные идеи Виктора Франкла в русле педагогики, следует всегда помнить о трех фундаментальных аспектах человеческого бытия, которые освещает Франкл: свобода, ответственность и духовность [5]. В своих трудах психолог делает акцент на том, что по-настоящему здоровым может быть только тот человек и то общество, в котором эти три аспекта едины. Это значит, что человеческая сущность (в ее духовном, высшем измерении) по природе своей свободна всегда, даже если внешне человек оказывается зажатым в невыносимые на первый взгляд рамки. Но свобода эта будет приносить пользу человеку и обществу только в том случае, если она будет сопряжена с ответственностью, осознанием последствий своей свободы и умением принять эти последствия, сознательно «рисую» узор своей жизни, следуя сделанному выбору (даже если выбор был сделан в пользу бездействия).

Так в чем же рациональное и актуальное зерно трудов Виктора Франкла для современного образования и его гуманизации? Это зерно видится и чувствуется в возрождении ответственности, персональной и общественной, о которой все чаще и чаще забывает человек. Каждый из нас ответственен за свою жизнь независимо от того, осознает ли он это или нет. Франкл называет это умением «ответить» жизни на вопросы и ситуации, которые она ставит перед человеком [3]. Как отвечает на них человек, можно видеть по его деятельности, удовлетворенностью жизнью, здоровьем и т.д.

И возвращаясь к проблеме гуманизма современного образования и общества, возможно, следует задать вопрос: а не слишком ли усложняет всё стремление человека (в частности, педагогов) взять на себя ту ответственность, которую изначально должны нести сами дети и каждый из взрослых? Это ответственность за свои же мысли, желания, стремления, это умение видеть результат своего действия, опыта, вывода, это и личностный рост, который проистекает вне теоретических знаний и чужих смыслов.

Возможно, образованию и идеологии общества стоит перестать создавать тепличные условия, в которых ответы на вопросы уже известны (даже если они тщательно скрыты)? Истинный метод проблемного обучения – не в поиске информации среди уже добытого другими знания, он в выходе за пределы умственного знания. Познание жизни и самого себя находится в поиске ответов на свои глубинные, трансцендентные вопросы, которые порой схожи у многих людей, но опознаваемы только изнутри каждым из нас.

Краткий анализ идей Виктора Франкла и других психологов, педагогов, философов-экзистенциалистов позволяет предположить, что создание уважительной и благоприятной воспитательной и образовательной среды кроется не в многочисленных и многоуровневых принципах, методах и условиях, а в понимании и принятии каждым участником образовательного процесса своей свободы и ответственности за нее (как в масштабах своей жизни, так и в масштабах общечеловеческой судьбы). Данная «модель» гуманизации строится, прежде всего, вокруг взрослого (педагога, родителя), задача которого – раскрыть и ощутить свои собственные ценности, осознать и принять свою свободу и ответственность за каждый свой шаг, поступок или просто мысль. И тогда станут не столь важными внешние условия жизни (та самая экономика, социальные процессы), ведь в момент осознания того, что ты сам являешься творцом своей жизни и сотворцом жизни всеобщей, мир вокруг начинается также меняться.

Человек же сознательный, уважающий и ценящий свою свободу и жизнь, «обречен» также уважать ценности, стремления и бытие других, поскольку он ясно осознает взаимосвязь людей, их желаний и поступков, ощущает многомерность события и видит в каждом движении жизни свое собственное продолжение...

Список использованных источников

1. Декларация прав ребенка [Текст]. – Педагогическое общество России, 2007.
2. Корчак Я. Как любить ребёнка: Книга о воспитании [Текст] // Я. Корчак. - М: Политиздат, 1990.
3. Франкл В. Воля к смыслу [Текст] / В. Франкл. – М.: Эксмо-Пресс, 2002.
4. Франкл В. Основные понятия логотерапии. [Электронный ресурс] <http://psylib.org.ua/books/franv01/>
5. Франкл В. Человек в поисках смысла [Текст] / В. Франкл. - М.: Прогресс, 1990.

УДК 379.85

УСАДЬБА ГЕНЕРАЛА М.Д. СКОБЕЛЕВА В С. ЗАБОРОВО: СОСТОЯНИЕ И
ПЕРСПЕКТИВЫ ТУРИСТСКОГО ПРОДВИЖЕНИЯ

Виноградов М.А.,

*Московский финансово-юридический
университет (МФЮА),*

Россия, г. Москва.

E-mail: mihail.vinogradov2010@yandex.ru

Селявин С.В.,

*Администрации Александрово-Невского
муниципального района*

Рязанской области.

E-mail: selyavin.sergey@mail.ru

Аннотация. Настоящая статья представляет собой проект по туристско-рекреационному освоению усадьбы генерала М.Д. Скобелева в с. Заборово Александрово-Невского района Рязанской области.

Генерал Михаил Дмитриевич Скобелев (1843–1882) – выдающийся русский полководец, чьи победы во многом определили сегодняшнее геополитическое положение России на Балканах и в азиатском регионе.

Усадьба генерала Скобелева в селе Заборово сегодня – единственный исторический объект, непосредственно связанный с жизнедеятельностью генерала и его семьи, «гнездо генералов Скобелевых», где долгое время проживали семьи отца и деда Михаила Дмитриевича. Этим объясняется повышенный общественный интерес к судьбе усадьбы, в том числе перспективы туристского освоения объекта.

В работе рассматривается состояние усадьбы, анализируются конкретные предложения по туристско-рекреационному продвижению объекта на туристском рынке.

Ключевые слова: усадьба генерала Скобелева, туризм, рекреация, продвижение.

Abstract. This article presents a proposal for the development of tourism and recreational estates General Skobelev in Zaborovo village of Alexander Nevsky district of the Ryazan region.

General Mikhail Skobelev (1843–1882) – an outstanding Russian military leader whose victory in many ways defined the current geopolitical position of Russia in the Balkans and in the Asian region.

General Skobelev's homestead in Zaborovo village today represents a unique historical object, which is directly related to the activity of the general and his family – «a nest of generals Skobelev», where for a long time lived the family of his father and his grandfather. This explains the increased public interest in the fate of the homestead, including the prospects for the development of tourism object.

The paper deals with the state of the homestead and it is offered specific proposals for the promotion of tourist-recreational facility in the tourist market.

Keywords: General Skobelev's homestead, tourism, recreation, promotion.

В последние десятилетия в нашей стране началось возрождение некогда забытых и заброшенных дворянских усадеб, представляющих историческую, архитектурную, культурную ценность для общества. Одновременно был запущен процесс туристского освоения этих объектов.

В настоящем проекте рассматриваются перспективы продвижения на туристском рынке одной из самых известных дворянских усадеб Рязанской губернии – имения генералов Скобелевых в селе Заборово. Уникальность ситуации заключается в том, что из всех владений, принадлежавших Скобелевым, сегодня сохранилась только часть усадебных построек с. Заборово.

«Полководец Суворову равный» – так оценивали многие современники заслуги русского военачальника Михаила Дмитриевича Скобелева (1843–1882). Слава генерала Скобелева связана с русско-турецкой войной 1877–1878 гг., освободившей балканских славян от почти пятивекового османского ига, и с присоединением Туркестана (большая часть современной Центральной Азии) к России. Болгарский народ считает Скобелева национальным героем, в этой стране ему посвящено около 450 объектов культурно-исторического наследия, из них – более 200 памятников. Сегодня особое внимание к личности героя вызвано и тем, что в советские годы выдающийся русский генерал был практически предан забвению и оговору. По мнению многих историков, признание масштаба заслуг генерала Скобелева и его настоящая слава еще впереди.

Ныне в с. Заборово расположен мемориальный комплекс М.Д. Скобелева, проводятся экскурсии. Местные власти в лице Правительства Рязанской области и Администрации Александровского района совместно с Международным общественным объединением «Славяне» (Скобелевский комитет) планируют к 175-летию со дня рождения генерала в 2018 г. восстановить основные строения уничтоженной в советские годы усадьбы. Восстановление планируется главным образом из внебюджетных средств. В перспективе – создание большого культурно-туристического центра.

Работа по воссозданию утраченных объектов началась в 2013 г. со сбора исходно-разрешительных, натурных и архивных материалов по всему комплексу усадьбы. Проект воссоздания в первоочередном порядке опирается на архивно-библиографические, иконографические материалы, полученные на основе проведенной колоссальной научно-изыскательской работы во многих городах страны, а именно: Рязани, Нижнем Новгороде, Санкт-Петербурге, Тамбове.

Здание флигеля в проекте в большей степени сохраняет историческое планировочное решение, что обусловлено тем, что в нем планируется создание музея с постоянной экспозицией, посвященной М.Д. Скобелеву. Из архивных материалов известно, что Скобелев после смерти родителей в основном доме предпочитал не жить, и полностью переместился во флигель. Также важным аргументом в пользу размещения музея Скобелева во флигеле стала его небольшая площадь (около 500 кв. м) и обособленное положение по отношению к основному зданию усадьбы, имеющему согласно проекту многофункциональную структуру.

Здание главного усадебного дома планируется использовать также под музей, но функция музея дополняется созданием информационного центра М.Д. Скобелева, состоящего из четырех основных частей: музея русско-турецкой войны; конференц-залов с сопутствующими помещениями, в том числе банкетного зала; блока гостиницы; административно-хозяйственной части.

Музей русско-турецкой войны – это общее название помещений для временных выставок о Скобелеве. Музей располагается в левой части первого этажа главного здания, где исторически размещались покои генерала. Планировочная структура этой части здания в большей степени сохраняет свой исторический облик.

Важнейшей функцией здания становится нравственно-пропагандистская, информационно-просветительная – крайне необходимая для выполнения задач сохранения памяти о своей истории, о своей самобытности. Эта функция в здании воплощена в большом конференц-зале на 100 человек и двух меньших лекторных помещениях. Все лекторные помещения расположены над музейной частью, на втором этаже. Безусловно, столь значительный информационный центр не смог обойтись без банкетного зала с доготовочной и небольшой встроенной кухней. Банкетный зал рассчитан на одновременное пребывание 40 человек и размещен в правом крыле первого этажа.

Проект усадьбы – это обращение к новому восприятию культуры гражданами современной России, выраженной в осмысленном понимании и уважении к национальной истории, традициям. Воссоздание комплекса «Усадьба Скобелева» решает задачу восстановления и закрепления его историко-культурной, ландшафтно-исторической, мемориальной значимости в культурном пространстве нашей страны.

Из 12 объектов культурно-исторического наследия до нас дошло всего два. Это Спасо-Преображенская церковь XVIII в. и школа для крестьянских детей, в которой сейчас расположен музей. В отреставрированной церкви бережно хранятся саркофаги, где покоится прах полководца и его родителей. Здесь регулярно проводятся богослужения и панихиды в память о трех поколениях русских генералов, беззаветно служивших Отчизне.

Село Заборово находится на юго-западе Рязанской области. Основные областные центры относительно удалены от музея-усадьбы: 32 км – до пгт. Александро-Невский, 60 км – до г. Рязьска, 170 км – до г. Рязани, 147 км – до г. Липецка, 168 км – до г. Тамбова, 273 км – до г. Тулы, 361 км – до г. Москвы.

Мемориальный комплекс М.Д. Скобелева, открывшийся в 2003 г., в настоящее время посещают примерно 3500–3800 человек в год, больше половины из них – это учащиеся средних школ и колледжей [2]. Традиционными стали экскурсии из близлежащих мест: Александро-Невского, Рязьска, Рязани. Военные любят проводить здесь День призывника. Но по большей части посетители приезжают сюда самостоятельно с автомобильной трассы М-6 «Каспий» (Москва–Тамбов–Волгоград–Астрахань), случайно обратив внимание на придорожные указатели. И хотя в ближайшей перспективе эта проблема должна разрешиться – усадьба сможет предлагать и проведение конференций, фестивалей, концертов и т.п., – главным посетителем останется обычный экскурсант.

Основные сложности, связанные с организацией экскурсионных туров в Заборово, – это отдаленность музея от крупных городов и популярных маршрутов, отсутствие необходимой туристской инфраструктуры, прежде всего, для размещения и питания туристов. Туроператоры Рязанской и других областей предлагают сюда однодневные тематические туры под конкретного заказчика (школьников) – маршрут не стоит в сетки расписания экскурсионных программ. Поэтому включение усадьбы в регулярные экскурсионные маршруты – один из перспективных вариантов продвижения мемориального комплекса на туристском рынке.

Сегодня единственная туристическая фирма, которая на протяжении нескольких последних лет регулярно привозит в Заборово своих туристов, – это компания «Славянка» (г. Москва). Туроператор предлагает следующие трехдневные программы: *«Михайлов – Заборово генерала Скобелева – Липецк – Астапово Л. Н. Толстого»*, *«Михайлов – Скопин – Мичуринск – Заборово генерала Скобелева»* [5]. Примером включения аналогичных сравнительно новых объектов туристического показа в регулярно организуемые туры является двухдневный маршрут *«Рязань – Сторожилово – Кирицы»* (компания «Вокруг Света», г. Москва) [6]; однодневный тур *«Дубровицы – «Подольск» – Щапово»* [5] (компания «Славянка», г. Москва) и другие.

Село Заборово предлагается и в паломнических турах [4]. И хотя такие поездки сегодня редки, сам опыт проведения подобных туров свидетельствует о том, что они могут рассматриваться на перспективу. Однодневный тур в Заборово совмещен с посещением близлежащих православных храмов (Ряжск, Зимарово, Заборово), монастырей и святых источников (Раненбург). Координация паломнических и светских программ позволила бы вдохнуть жизнь в этот туристический маршрут и сделать его особо привлекательным для всех категорий туристов.

До сих пор мы рассматривали только автобусные экскурсионные маршруты, но не нужно недооценивать и железнодорожные варианты таких путешествий. Ближайшие крупные города туристического показа, имеющие железнодорожные станции, это – Липецк (147 км) и Тамбов (168 км). Данный факт означает, что по мере готовности туристской инфраструктуры в Заборово указанные города могут рассматриваться как базовые центры для размещения и проведения экскурсий, а Заборово – как вспомогательный объект основного маршрута. Примером организации таких туров могут служить программы для отдаленных от Москвы туристических центров: Пензы, Чебоксар, Казани, Нижнего Новгорода и других.

Опыт последних десятилетий показал, что возрождение старинных усадеб в нашей стране и продвижение их на рынке туристических услуг – дело сложное, требующее особого отношения. По мнению Михаила Юрьевича Лермонтова, потомка и полного тезки великого поэта, президента ассоциации «Лермонтовское наследие» и директора Национального Лермонтовского центра в Середниково (Зеленоград), наиболее действенным путем продвижения дворянских усадеб на туристском рынке является создание специализированных турфирм. Туристическая компания должна создаваться под эгидой областного правительства в лице местного министерства культуры. Эта компания вовлекает в оборот все уже действующие усадьбы и те, которые пока находятся в стадии восстановления. Сегодня усадьбу Середниково ежегодно посещают более 30 000 гостей, но руководство Лермонтовского центра не собирается останавливаться на достигнутом и планирует охватить весь имеющийся потенциал туристов выходного дня московского региона [1].

Сегодня в нашей стране разработана особая стратегия для туристического маршрута «Русские усадьбы». Она опирается на западноевропейский опыт, основанный на формировании крупных и трансграничных, транснациональных туристических продуктов с центрами в самых разных странах (Программы Совета Европы «Культурные маршруты», в которых Россия участвует с 2011 г.). Маршрут «Русские усадьбы» будет организован по принципу «от памятника к памятнику» на территории разных областей и охватит 37 музеев-

заповедников и 19 музеев-усадьб [3]. Программа подготовлена Министерством культуры РФ в тесном сотрудничестве с ведущими музеями. Проект призван возродить и действенную схему организации детского отдыха и досуга, положительно зарекомендовавшую себя еще в советские годы. Пилотными участниками для внедрения выбраны Тульская, Московская, Калужская и Рязанская области. Данный проект был впервые представлен в феврале 2014 года в Лондоне инициатором и разработчиком – музеем-заповедником «Ясная Поляна» (руководитель проекта – Екатерина Толстая).

Включение возрождающейся дворянской усадьбы генерала М.Д. Скобелева в пилотный проект сможет привлечь самый широкий интерес к Заборово. Международный опыт свидетельствует о том, что комплексный многопрофильный подход в эксплуатации усадебных памятников, прежде всего в контексте создания туристско-рекреационных комплексов, ориентированных на культурный туризм, является наиболее эффективным средством в деле возрождения дворянских усадеб.

Усадьба генерала М.Д. Скобелева в с. Заборово имеет громадное историческое, культурное, просветительское, воспитательное значение.

Становление – так можно коротко определить переживаемый сегодня этап развития музея-усадьбы М.Д. Скобелева. Указанный этап предполагает активное участие в созидательном процессе всех заинтересованных сторон, включая государство, общественные организации, отдельных граждан, а также туристические компании.

На наш взгляд, реализация предлагаемого проекта позволила бы вовлечь в творческий процесс и молодежную аудиторию, что способствовало бы воспитанию подрастающего поколения в духе патриотизма, любви к Родине и ее героям.

Включение возрождающейся усадьбы в международные, федеральные, региональные туристские программы, координация их с паломническими маршрутами, функционирующими на постоянной основе, позволила бы вдохнуть жизнь в этот туристический маршрут и сделать его особо привлекательным для всех категорий туристов.

Как показал опыт, наиболее действенным путем продвижения дворянских усадеб на туристском рынке является создание специализированных турфирм. Создание такой турфирмы под эгидой Министерства культуры Рязанской области позволило бы вовлечь в оборот все уже действующие усадьбы, а также находящиеся в стадии восстановления, включая усадьбу генерала М.Д. Скобелева. Областное министерство культуры уже проявило заинтересованность к нашим предложениям.

Совершенно новые перспективы в развитии проекта может открыть культурный туризм, в частности включение возрождающейся дворянской усадьбы генерала М.Д. Скобелева в международный пилотный проект «Русские усадьбы».

Список использованных источников

1. Инвесторам передадут 15 подмосковных усадеб уже в 2014 году [Электронный ресурс] // Ведомости. – № 3675 – (16.09.2014.). – Режим доступа: <http://.vedomosti.ru/realty/articles/2014/09/16/v-dvoryanskie-gnezda-pustyat-turistov> (Дата обращения 14.08.2016).
2. Плугатарев, И. «Дворянское гнездо» и последний приют генерала Скобелева [Электронный ресурс] / И. Плугатарев // Независимое военное обозрение. – (23.05.2014). – Режим доступа: http://nvo.ng.ru/history/2014-05-23/14_skobelev.html (Дата обращения 14.08.2016).
3. Портал «Русские усадьбы» заработает в апреле [Электронный ресурс]. // ИнтерфаксТуризм.(16.03.2015.14:51). – Режим доступа: <http://tourism.interfax.ru/ru/news/articles/26144/>(Дата обращения 14.08.2016).
4. URL: <http://.rodniktour.ru> (Дата обращения 14.08.2016).
5. URL: <http://slavianka.ru> (Дата обращения 14.08.2016).
6. URL:<http://vs-travel.ru> (Дата обращения 14.08.2016).

СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ МОРСКОГО ТУРИЗМА
В ЗАПАДНОЙ АРКТИКЕ

Грушенко Э.Б.,

Институт экономических проблем им. Г.П. Лузина,

КНЦ РАН,

Россия, Мурманск.

E-mail: ark_centra@pgi.ru

Аннотация. В статье рассматриваются основные проблемы и перспективы, современные направления развития трансграничного морского туризма в российском секторе Западной Арктики. Особое внимание уделено развитию круизного туризма на высокоширотных уникальных территориях, в арктических портах России.

Ключевые слова: арктические круизы, атомный ледокол, Русская Арктика, архипелаг Шпицберген, Мурманск.

Abstract. The article considers the main problems and prospects of development of modern trends in cross-border marine tourism in the Russian sector of the Western Arctic. Particular attention is paid to the development of cruise tourism in the high-latitude unique territories in the Arctic Russian ports.

Keywords: arctic cruises, atomic icebreaker, Russian Arctic, Svalbard, Murmansk.

Стратегическим направлением развития туризма на Севере России становится арктический морской туризм, который может стать фактором защиты уникального природного и культурного наследия и важнейшим драйвером экономического развития российской Арктики, так как спрос на него возрастает сегодня во всем мире. В настоящее время туризм в Арктику приносит в бюджеты российских регионов всего один процент доходов, при этом за рубежом арктический туризм является рентабельным.

Основными перспективными центрами арктического туризма в высоких широтах становятся архипелаг Шпицберген и национальный парк «Русская Арктика», организованный на архипелагах Земля Франца-Иосифа (ЗФИ) и Новая Земля. В летний сезон 2015 г. на территорию национального парка «Русская Арктика» выполнено 11 круизов. Из них – 7 круизов на Северный полюс на атомном ледоколе «50 лет Победы» с заходом на ЗФИ (стоимость путевки составляет минимум 26 тыс. \$). Общий туристский поток в «Русскую Арктику» составил рекордные за всю историю полярных круизов 1225 человек, что на 70% больше показателей 2014 г. Больше всего посетителей из Китая – 277 человек, россиян пока

не более 6–7%, один из рейсов атомохода на 100% состоял из китайских туристов. На каждом туристе национальный парк заработал 5 тыс. руб., всего – около 6 млн руб. [5]. Этот доход может быть инвестирован в природоохранные проекты и в развитие инфраструктуры.

В 2015 г. на архипелаге ЗФИ открыт пограничный морской пункт пропуска для иностранных туристов в тестовом режиме, что позволяет упростить погранично-таможенные процедуры и сократить на трое суток путь круизных рейсов по транзитному маршруту от Шпицбергена на ЗФИ без захода судов в Мурманск или Архангельск. В 2015 г. Ростуризм и компания «Посейдон Экспедишн» впервые организовали три экспедиционных круизных тура для иностранных туристов (500 чел.) с посещением архипелагов Шпицберген и ЗФИ. Стоимость круиза составляет от 7 до 14 тыс. \$. В 2017–2018 гг. на маршруте Шпицберген – ЗФИ планируется увеличить число круизов до десяти.

Создание постоянного пункта пропуска, организация экологических троп, музейных экспозиций и визит-центров в национальном парке «Русская Арктика» будет способствовать увеличению заходов круизных судов, устойчивому развитию экологического туризма и росту туристского потока на первом этапе до 5–7 тыс. человек в год. В обозримом будущем количество туристов, посещающих национальный парк «Русская Арктика», может достичь 40–50 тыс. человек в год. Архипелаг Шпицберген ежегодно принимает около 76 тыс. туристов, из них примерно 30% готовы также посетить соседние российские заповедные территории: Новую Землю и ЗФИ [4]. Это практически нетронутые человеком территории со своим особым природным ландшафтом, где почти нет инфраструктуры, но туристы едут в Арктику именно за этим.

Основным центром арктического туризма в Баренцевом морском регионе является архипелаг Шпицберген. Деятельность российского предприятия по добыче угля на архипелаге убыточна, поэтому компания «Арктикуголь» планирует получать доходы от туристической деятельности. В настоящее время Баренцбург и Пирамида представляют собой настоящий музей-заповедник социализма времен СССР. А это – практически готовый бренд для привлечения туристов. Самое доходное учреждение в Баренцбурге — вовсе не угольная шахта, а самый северный музей в мире – историко-краеведческий музей «Помор». Сюда ежедневно летом приходят группы иностранных туристов, и каждый оставляет по 20 норвежских крон [7]. Начиная с 2013 г. стал активно развиваться экологический туризм в российской части архипелага Шпицберген. С целью развития туризма был зарегистрирован Центр арктического туризма «Грумант» (ЦАТ) – структурное подразделение треста «Арктикуголь» и единственный российский туроператор на Шпицбергене. Туризм стал одним из приоритетных направлений деятельности компании.

В результате обновления инфраструктуры значительно возрос поток туристов. В 2014 г. российскую часть архипелага Шпицберген посетило 20 тыс. туристов (из них 100 россиян) [7]. Потенциально туристский поток можно увеличить в 2–2,5 раза (до 40–50 тыс. чел.) за счет туристов, посещающих только норвежский Лонгьербюен. Необходимо создавать условия для увеличения количества гостевых ночевки в российских поселках и привлекать новых туристов из России и Европы.

В 2014 г. выручка от развития туризма в Баренцбурге составила 35 млн. руб., что на 35% больше предыдущего года... Это сопоставимо с выручкой от продажи угля, добываемого Россией на архипелаге.

Российские туристы пока редко посещают Шпицберген из-за практически полного отсутствия прямого транспортного сообщения из России. Несмотря на то, что сам архипелаг является безвизовой территорией, отправиться туда можно только самолетом через материковую часть Норвегии, куда без визы не попасть.

Основной риск, связанный с организацией арктических туров – их высокая стоимость. Счет идет в тысячах евро или сотнях тысяч рублей. Однако, если бы из Мурманска можно было попасть напрямую, воздушным или морским путем, туры стали бы более доступными.

Альтернативой авиаперелетам через Норвегию может стать организация чартерных рейсов из Мурманска или из Москвы, а также морских круизов. Необходим поиск судна, которое может осуществлять круизы по маршруту Мурманск – Шпицберген, возможно с посещением полуострова Рыбачий и мыса Немецкий. Однако круизных судов ледового класса в мире мало. Для этого нужны вложения крупного венчурного фонда или государства.

ЦАТ «Грумант» разработал программу первого российского арктического круиза на Шпицберген в августе 2016 г. на борту норвежского судна с организацией прямого чартерного рейса из Москвы. Стоимость недельного безвизового путешествия для 108 российских туристов составит от 2800 до 4000 евро в зависимости от класса кают [2].

Архипелаги Шпицберген и ЗФИ могут стать одной из точек роста российского арктического туризма как геополитического фактора усиления присутствия России в Западной Арктике.

Количество морских круизов и круизных туристов в Мурманске в последние годы растет. Всего в летний сезон 2015 г. морской рыбный порт Мурманска принял 13 круизных судов с 10306 иностранными пассажирами на борту [3]. Как правило, маршрут круизного судна, рассчитанный на 12 дней, проходит со стороны Северной Норвегии с заходом в порты Мурманска, Соловецких островов, Архангельска. По оценке Центра развития туризма Хельсинки, расходы каждого круизного пассажира, прибывающего в российский морской порт, доходят до 300 евро.

Реализуется инвестиционный федеральный проект по развитию пассажирской инфраструктуры морского транспорта «Арктическая гавань» в целях создания круизного центра международного уровня. Реализация проекта «Арктическая гавань» позволит организовать регулярное круизное и паромное сообщение с Норвегией и Архангельской областью и обеспечить увеличение круизных заходов иностранных судов в порт Мурманск до 70 в год. При успешной реализации проекта «Арктическая гавань» и эффективной кооперации всех субъектов морского туристского рынка порт Мурманск может стать всемирным центром арктического круизного туризма, способным принимать ежегодно до 50 тыс. круизных туристов [3].

Норвежский порт Киркенес посещает около 80 тысяч круизных туристов в год. В среднем за сезон около 110 круизных судов посещают мыс Нордкап. Это создает неплохие потенциальные возможности для привлечения этих судов в Мурманск и Архангельск.

Архангельск и Соловецкие острова в 2015 г. приняли по шесть круизных иностранных лайнеров вместимостью от 100 до 900 человек. В Архангельске в настоящий период завершается реконструкция Красной пристани в центре города, после чего пассажирская гавань сможет принимать российские и иностранные круизные суда. В среднем однодневный заход круизного лайнера в Архангельск приносит региону не менее 1 млн руб. [4]. Начиная с 2014 г. возрожден популярный круизный маршрут Архангельск – Соловки на теплоходе «Святой Иоанн Кронштадтский». Имеет перспективу и проведение трансграничного парусного ралли «Северный яхтенный фестиваль» по маршруту Буде – Северная Норвегия – Мурманск – Архангельск – Соловки.

В настоящее время прорабатывается вопрос о продлении популярного круизного маршрута Берген – Нордкап – Киркенес до порта Мурманск и о восстановлении морского пассажирского однодневного паромного маршрута между Мурманском и Киркенесом. В перспективе крупнейшая норвежская круизная компания «Хуртигрутен» собирается продлить круизный и паромный рейсы до Архангельской области с посещением Архангельска и Соловецких островов. Компания «Хуртигрутен» совместно с российской компанией «Атлантис Лайн» намерена организовать два первых пилотных рейса из Киркенеса в Мурманск и Архангельск в 2017 г. [3]. Для успешной реализации данных проектов Мурманск и Архангельск необходимо включить в перечень портов с безвизовым 72-часовым приемом иностранных паромных туристов. Также необходимо сокращение сроков оформления пропусков для захода в пограничную зону России для круизных туроператоров с 60 до 7 дней.

В 2014 г. между Ростуризмом и правительствами Мурманской и Архангельской областей была достигнута договоренность о создании нового межрегионального круизного

маршрута Мурманск – ЗФИ – Новая Земля – Соловки – Архангельск и продвижении на рынок этого уникального турпродукта. Для организации круиза предполагалось использовать мурманский теплоход «Клавдия Еланская» со стоимостью тура около 250 тыс. руб. Арктический круиз, планируемый на 2015 г., по ряду причин не состоялся, и его реализация отложена на неопределенное время. Круизный проект такого масштаба требует наличия крупного инвестора, а также известного туроператора, имеющего возможность привлекать туристов из-за рубежа. Эксперты считают, что по объективным экономическим причинам в течение ближайших двух лет вряд ли удастся найти такого инвестора [1].

Перспективным турпродуктом может стать круизный туристский маршрут на базе использования легендарного поморского пути «Мангазейский морской ход» – от Архангельска с посещением Печорской губы (Нарьян-Мар, Пустозерск), острова Вайгач (единственного в Арктике острова самоедов) до Мангазеи.

В заключение необходимо отметить, что туризм в Арктической зоне РФ необходимо рассматривать не только как реальный сектор арктической экономики, но и как возможность активизации транспортной, информационно-телекоммуникационной и социальной инфраструктуры. Предполагаемая роль туристского сектора в сохранении культурного и природного наследия арктических территорий позволяет рассматривать арктический туризм в качестве инновации, сформированной в среде региональных и секторальных инновационных систем самих территорий. Значительные перспективы имеет круизный туризм по трассе Севморпути. Упрощение логистики, сочетание морских круизов с авиатуризмом позволит удешевить поездку для желающих посетить уникальные высокоширотные арктические территории и увеличить туристский поток.

Первоочередными задачами по развитию трансграничного арктического туризма на уникальных территориях Западной Арктики должны стать: создание специального круизного флота и береговой туристской инфраструктуры; облегчение режима доступа туристов к объектам культурного и природного наследия арктических территорий.

Список использованных источников

1. Арктический круиз придется отложить еще на два года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.arhnet.info/news/11/story-35181> (дата обращения: 20.01.2016).
2. Арктический экстрим. Из России пустят туры на архипелаг Шпицберген [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://smartnews.ru/regions/murmansk/16151.html> (дата обращения: 15.01.2016).

3. Официальный сайт Министерства экономического развития Мурманской области [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mines.gov-murman.ru/> (дата обращения 04.02.2016).
4. Сайт информационного агентства Арктика-Инфо [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.arctic-info.ru/> (дата обращения: 12.01.2016).
5. Сайт национального парка «Русская Арктика» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rus-arc.ru/> (дата обращения: 20.01.2016).
6. Сайт «Русский Вестник Шпицбергена» [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://www.arcticugol.ru/index.php/o-shpitsbergene/rvsh/91-rvsh> (дата обращения: 15.01.2016).
7. Сайт Центра Арктического туризма «Грумант» на архипелаге Шпицберген [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.goarctica.ru/> (дата обращения: 19.01.2016).

ТЕХНОЛОГИИ ПОДБОРА И ОТБОРА ПЕРСОНАЛА ГОСТИНИЦЫ

Звягина Л.А.,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

Россия, г. Москва.

Аннотация. Статья посвящена проблемам подбора и отбора персонала в гостиничных предприятиях.

Ключевые слова: гостиничное дело, персонал, гостиницы.

Abstract. The article is devoted to problems of recruitment and selection of staff at accommodation establishments.

Keywords: Hotel Management, staff hotel.

Одной из причин кризисного состояния российской экономики является недостаточный уровень мобильности человеческих ресурсов предприятий, неспособность систем управления адаптироваться к постоянным изменениям внешней среды в условиях рыночной экономики. Зарубежный бизнес за последние 30–40 лет кардинальным образом изменил отношение к человеческим ресурсам и их роли в коммерческом успехе.

Опыт многих компаний подтверждает большое значение эффективного управления человеческими ресурсами для экономического успеха корпорации. К сожалению, в нашей стране культура управления персоналом еще далека от мирового уровня.

Современное гостиничное предприятие предоставляет потребителям не только услуги проживания и питания, но и широкий спектр услуг транспорта, связи, развлечений, экскурсионного обслуживания, медицинские, спортивные услуги, услуги салонов красоты и пр. Фактически гостиничные предприятия в структуре индустрии туризма и гостеприимства выполняют ключевые функции, так как формируют и предлагают потребителям комплексный гостиничный продукт, в формировании и продвижении которого принимают участие все секторы и элементы индустрии туризма и гостеприимства. Исходя из этого, правомерно выделить гостиничную индустрию или гостиничный бизнес как крупнейшую комплексную составляющую индустрии туризма и гостеприимства и рассматривать ее самостоятельно.

Одним из основных направлений формирования стратегических конкурентных преимуществ в гостиничном бизнесе является предоставление услуг более высокого качества по сравнению с конкурирующими аналогами. Ключевым здесь является предоставление

таких услуг, которые удовлетворяли бы и даже превосходили ожидания целевых клиентов. Все это зависит от готовности и умения персонала предоставлять требуемые услуги.

Прием на работу – важная составная часть работы с персоналом в гостинице. Эта работа чрезвычайно многогранна, сложна и представляет собой практически систему, которая включает в себя несколько этапов:

- выявление кандидатов, способных выполнять те или иные функции производственной или управленческой деятельности;

- порядок найма (зачисления) сотрудника в соответствии с его функциональным предназначением;

- порядок, причины и условия увольнения сотрудника;

- государственную поддержку и социальную защиту уволенных или безработных сотрудников.

При осуществлении приема необходимо соблюдать следующие принципы:

- комплексность – всестороннее исследование и оценка личности кандидата (изучение биографических данных, профессиональной карьеры, уровня профессиональных знаний и умений, деловых и личных качеств, состояния здоровья, мнения коллег о нем);

- объективность – повторяемость результатов оценки указанных качеств кандидата при повторных отборах, а также сведение к минимуму влияния субъективного мнения консультанта, принимающего окончательное решение;

- непрерывность – постоянная работа по вербовке и отбору лучших специалистов, формирование кадрового резерва для руководящих должностей;

- научность – использование в процессе подготовки и проведения подбора последних научных достижений и новейших технологий.

Научно обоснованный подбор кадров позволяет избежать широко распространенной ошибки – субъективности оценки кандидата, сильного влияния первого впечатления о человеке на последующее решение о его приеме на работу.

На основании сравнения плана по человеческим ресурсам с численностью персонала, уже работающего в организации, служба управления персоналом гостиницы определяет вакантные рабочие места, которые необходимо заполнить. Если такие места существуют, начинается процесс приема на работу, состоящий из нескольких стадий: детализации требований к вакантному рабочему месту и кандидату на его занятие, подбора кандидатов, отбора кандидатов и собственно приема на работу.

От того насколько хорошо и технологично выполняется подбор персонала, зависит очень многое, начиная от объема продаж гостиничных услуг и заканчивая текучестью персонала, затратами на обучение, имиджем отеля на рынке и его безопасностью.

Первый, подготовительный, этап в подборе персонала начинается с согласования критериев отбора и формулирования профиля должности. Результатом этого этапа должен стать согласованный список требований (в том числе профиль деловых и личностных качеств, необходимых в должности). При этом должна быть четко определена приоритетность требований и учтены интересы менеджмента гостиницы, традиции и требования корпоративной культуры, возможности и перспективы роста.

Определив требования к кандидату, отдел, работающий с человеческими ресурсами, может приступить к реализации следующего этапа – привлечению кандидатов. Его основная задача – создание достаточно представительного списка квалифицированных кандидатов для последующего отбора. Главными ограничителями на данном этапе выступают бюджет, который организация может израсходовать, и человеческие ресурсы, которыми она располагает для последующего отбора кандидатов.

В целом имеются два возможных источника набора:

внешний (люди, никак не связанные с отелем);

внутренний (из работников отеля).

После размещения информации о вакансии необходимо выбрать наиболее эффективные источники и в дальнейшем вести поиск и подбор кандидатов именно через них.

Однако при анализе источников комплектования гостиницы имеет смысл учитывать, что в подборе персонала на некоторые должности может существовать «сезонность». Бывает, что какие-то источники работают хорошо «на вход», а какие-то – «на выход», то есть в каких-то СМИ выгодно размещать вакансию, а в каких-то проще отобрать интересные кандидатуры и связаться с ними, не размещая вакансии.

С того момента, как начинают поступать звонки и резюме от кандидатов, процесс подбора персонала выходит на новую стадию – отбор кандидатов на собеседование.

Важными характеристиками предприятия, влияющими на отбор, являются его размер, сложность и технологическая изменчивость. Систематические, надежные и действенные методы отбора, как уже известно, требуют больших материальных затрат, и лишь относительно большие организации берутся за их использование. Разработка этих методов оправдана в случае большого числа вакантных мест и еще большего числа кандидатов. Если предприятие имеет много вакантных мест, но количество претендентов не велико, то особенно сложные методы отбора не требуются.

Одним из способов уяснить, окажется ли претендент соответствующим всем требованиям, и выбрать наиболее подходящего из группы кандидатов является тестирование заявителей в условиях, максимально приближенных к рабочим. Чтобы эти методы отбора оказались результативными, они должны быть достаточно надежными, достоверными.

Достоверность метода отбора характеризует его неподверженность систематическим ошибкам при измерениях, то есть его состоятельность при различных условиях.

Если служащий, проводящий беседу с заявителем, дает разные оценки его способностей и возможностей в разные дни, эти оценки нельзя считать достоверными. На практике достоверность при вынесении суждений достигается сравнением результатов двух (или более) аналогичных тестов, проведенных в разные дни. Другой путь повышения достоверности – сравнение результатов нескольких альтернативных методов отбора (например, тест и беседа). Если результаты сходны или одинаковы, можно считать результат правильным.

Помимо достоверности оценок необходимо учитывать обоснованность принятых критериев отбора. Под обоснованностью здесь понимается то, с какой степенью точности данный результат, метод или критерий предсказывает будущую результативность тестируемого человека. Обоснованность методов относится к выводам, сделанным на основе той или иной процедуры, а не к самой процедуре. То есть метод отбора может сам по себе быть достоверным, но не соответствовать конкретной задаче: измерять не то, что требуется в данном случае.

Существуют разные типы обоснованности методов отбора, с которыми должен быть знаком менеджер: обоснованность по сути, по соответствию характеру конкретной работы и по соответствию конкретным критериям. Обоснованность – это степень, в которой тест, беседа или оценка качества работы измеряет навыки, опыт и способность выполнять данную работу. Соответствие метода отбора каким-то конкретным требованиям или условиям определяет степень точности, с которой метод отбора выявляет конкретные способности претендента, соответствующие отдельным важным элементам стиля работы. Качество выполняемой при тестировании работы оценивается в соответствии с требованиями к настоящей и последующей работе.

Принятие решения о приеме кандидата на работу происходит на основании:

- соответствия кандидата требованиям должности;
- успешного прохождения им всех этапов отбора;
- субъективного расположения работодателя к потенциальному сотруднику.

Необходимо выделять ситуации, когда симпатии или антипатии к потенциальному сотруднику бывают необоснованными объективно. Поэтому работодатель обязан на этапе отбора прилагать усилия для анализа и выделения как причин, которые действительно могут помешать будущему работнику в его деятельности, так и причин, которые являются его субъективным мнением, и делать выбор в пользу необходимого для деятельности специалиста.

Таким образом, для качественного формирования квалифицированного трудового коллектива необходимо создать эффективную систему подбора и отбора персонала.

Список использованных источников

1. Пробин, П.С. Проблемы развития малого и среднего бизнеса в регионах / П.С. Пробин // Горизонты экономики. – 2013. – №2 (7). – С. 86–88.
2. Резниченко, А.В. Применение электронных презентаций в обучении слушателей вузов / А.В. Резниченко, М.В. Закипной // Развитие науки в современном мире: сборник научных трудов по материалам Междунар. Науч.-практ. конференции: в 7 ч. – 2014. – С. 52–60.

ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНЫЕ ТУРЫ И ИХ ИННОВАЦИОННОЕ РАЗВИТИЕ

Зевеке О.Ю.,

ГБОУ ВО МО «Академия
социального управления»,

Россия, г. Москва

E-mail: o_seweke@mail.ru

Аннотация. Транспорт – основная составляющая туристской программы, а железнодорожный транспорт традиционно считается наиболее демократичным и доступным, поэтому внедрение инновационных технологий на железной дороге влечет за собой очередной виток развития новых туров и туристских услуг.

Ключевые слова: железнодорожный транспорт, туристские маршруты, высокоскоростные магистрали.

Abstract. Transport is the basic component of the tourism program, and rail transport is traditionally considered the most democratic and accessible, so the introduction of innovative technologies on the railway leads to the next stage of development of new tours and tourist services.

Keywords: railway transport, tourist routes, high-speed lines.

Железная дорога стала первым индустриальным видом транспорта в современной цивилизации, что вызывало неоднозначные реакции. Так, один из первых фильмов Братьев Люмьер «Прибытие поезда на вокзал Ла-Сьота», снятый в 1895 году и впервые показанный в большом зале 6 января 1896 года, вызвал у зрителей паническую реакцию. Вот как это описывается в статье Максима Горького: *«И вдруг что-то щелкает, все исчезает, и на экране является поезд железной дороги. Он мчится стрелой прямо на вас — берегитесь! Кажется, что вот-вот он ринется во тьму, в которой вы сидите, и превратит вас в рванный мешок кожи, полный измятого мяса и раздробленных костей, и разрушит, превратит в обломки и в пыль этот зал и это здание,....»* Эта сцена замечательно обыграна в фильме Аллы Суриковой «Человек с бульвара Капуцинов».

Именно паровоз стал первым транспортным средством, которое легендарный Томас Кук использовал 27 сентября 1841 года для массовой поездки «с целью прогулки» 600 человек. Это стало точкой отсчета эры современного туризма. Т. Куку принадлежат слова: «Мы должны иметь железную дорогу для миллионов». Туризм возможно развивать лишь при развитии средств транспорта и мирохозяйственных связей в целом [3].

Впоследствии клиенты-туристы начали отказываться от поездок в третьем классе, и начали появляться высококомфортабельные и безопасные предложения. Многие из

маршрутов могут похвастаться многолетней историей своего существования, некоторые – статусом легенды. Следует упомянуть о пяти таких маршрутах:

1. «Восточный экспресс» (Venice Simplon-Orient Express), Европа. Пожалуй, самый известный из всех поездов мира. История поезда за время его существования обросла многочисленными легендами. На поезде путешествовали такие великие люди, как Елизавета II, Шарль де Голль, Мата Хари, Владимир Набоков и др.

В наши дни этот роскошный поезд позволит кому угодно почувствовать себя персоной мирового значения. Именно ему Агата Кристи посвятила свой знаменитый детективный роман «Убийство в Восточном экспрессе». Сама английская писательница также значится в списке пассажиров.

За 130-летнюю историю существования «Восточного экспресса» его маршруты менялись не раз. Классическим считается Париж-Стамбул, но сегодня маршруты «Восточного экспресса» проходят через Венецию, Прагу, Париж, Лондон, Брюссель, Вену, Будапешт, Бухарест и Стамбул. Рейсы современных поездов стали менее регулярными, но позволить себе такое путешествие по-прежнему может не каждый.

2. «Гордость Африки» (Rovos Rail Pride of Africa), ЮАР. Rovos Rail, который носит почетное звание самого роскошного поезда в мире, был создан в 1989 году, но большинство его вагонов были сконструированы еще в 1911 году в Европе и перевезены в ЮАР по морю.

В 1980-х годах из этих вагонов, разбросанных по всей стране, был собран ретро-поезд. В свое первое рекламное путешествие поезд отправился 29 апреля 1989 года. Затем он несколько раз съездил в Мозамбик, но из-за нестабильной ситуации в стране эти поездки не были популярны. В 1993 году Pride of Africa впервые отправился в Танзанию.

Rovos Trail по-прежнему предлагает поездки из Претории в Кейптаун (и обратно с остановками в исторической деревне Матжисфонтейн и Кимберли, где можно посетить самый большой в мире карьер по добыче алмазов Big Hole).

3. Транссибирский экспресс «Золотой орел», Россия. Главный поезд России Москва – Владивосток следует по своему маршруту длиной 9298 км уже более 100 лет. В пути поезд 6 раз меняет часовые пояса, а по его маршруту можно учить географию: поезд проходит через два континента и связывает между собой около 90 городов. В наши дни время в пути регулярного рейса сократилось более чем вдвое (6,5 суток). Но с 2007 года по этому маршруту начал ходить туристический поезд «Золотой орел», время которого в пути «растянули» до 15 дней.

Поезд движется в основном ночью, а днем пассажиров ждут экскурсии. В программе: царская династия Романовых в Екатеринбурге, Новосибирский театр оперы и балета, пикник на озере Байкал, осмотр буддийского монастыря и ужин в юрте в Улан-Баторе и другое.

4. Ghan, Австралия. На поезде Ghan за 54 часа можно пересечь всю Австралию – от Аделаиды до Дарвина. Маршрут поезда длиной 2979 км соединяет юг и север континента. Название поезда – это прозвище погонщиков верблюдов из Афганистана, работавших в Австралии в XIX столетии.

Поезд делает две большие остановки, во время которых пассажиры могут полетать на вертолете над ущельем Кэтрин, поиграть в гольф, покататься по пустыне на квадроцикле и провести святыне места аборигенов в Элис-Спрингс. В первую поездку Ghan отправился в 1929 году по узкоколейной железной дороге.

В 1957 году между городом Стирлинг Норс на юге Австралии и Марри в центре страны была открыта стандартная колея, и маршрут Ghan сократился. В то время поезд был известен частыми задержками из-за дождей, размывающих пути. При этом к работам по восстановлению железной дороги привлекались и пассажиры.

5. Canadian, Канада. Путь длиной более 1000 км пролегает через несколько национальных парков страны, где пассажиры прямо из окна поезда могут увидеть диких медведей гризли, пум, волков и лосей. Кроме того, поезд следует через знаменитые канадские туннели, построенные в начале прошлого века.

В 1970-х Canadian Pacific Railway покинула рынок ж/д перевозок, к северу от пути была открыта новая железная дорога Торонто – Ванкувер, которую обслуживал поезд Super Continental. После бюджетного кризиса в 1990 году поезд Canadian заменил Super Continental на его маршруте и до сих пор ходит по этой ветке, пролегающей севернее от оригинального маршрута из Торонто в Ванкувер.

Конечно, развитие туристских маршрутов на поездах на этом не остановило свое развитие и начали появляться специализированные туры.

Плюсы и минусы железнодорожных туров

Главный плюс железнодорожных туров – это, конечно, насыщенность впечатлениями. Вы будете проезжать по городам и странам, так что вид из окна точно не наскучит. Главное – не лениться смотреть в окно! Немаловажная деталь — возможность рассмотреть «наземную» жизнь обитателей незнакомых земель: баварских крестьян и французских моряков, взбаламошных итальянцев и чинных венцев, и оценить смену декораций при переезде государственной границы – по отзывам путешественников, это одно из самых замечательных впечатлений от поездки. Другая особенность придется по душе тем, кто неуютно чувствует себя в воздухе.

К минусам железнодорожных путешествий можно отнести в первую очередь долгую дорогу, хотя именно она и является самой сутью поездки.

Один возможный **отрицательный** момент связан с повышенной «скученностью» товарищей по путешествию. Даже если выбрать двухместное размещение в купе, все равно тонкие перегородки будут создавать полную иллюзию «общежитийного» присутствия.

Кому подойдут железнодорожные туры. В целом, железнодорожные туры требуют хорошего физического здоровья, эмоциональной устойчивости, живого интереса к происходящему за окном, толерантности по отношению к компаньонам по путешествию, а также готовности без капризов переносить определенные бытовые неудобства.

В железнодорожное путешествие не стоит отправляться с маленьким ребенком — ухаживать за ним будет весьма неудобно. Также стоит придирчиво взвесить свои силы и туристам старшего возраста. Несмотря на то, что большое количество пенсионных туров проводится именно на поездах (перелет в солидном возрасте редко кто переносит хорошо), далеко не каждый пенсионер будет чувствовать себя комфортно без привычных бытовых удобств.

Инновации в железнодорожных турах направлены на устранение озвученных изъянов.

Этому способствует появление и развитие высокоскоростных магистралей (ВСМ), качество предоставляемых пассажирам услуг и обслуживания, которое не отличается, а иногда и превосходит аналогичный сервис, предоставляемый авиакомпаниями.

Первая ВСМ появилась в Японии, соединив Токио и Осаку, в 1964 г. В Европе первая ВСМ была введена в эксплуатацию в 1981 г. (Париж – Лион). В 1989 г. 15 европейских стран подписали Соглашение о создании единой Европейской высокоскоростной сети железных дорог, которое предусматривает увеличение протяженности таких дорог в десять раз – до 29 тыс. км. За десять лет (1991–2000) только во Франции построено около 2000 км скоростных железных дорог, которые позволяют поездам развивать скорость до 300 км/ч. Поездка из Лондона в Марсель через тоннель под Ла-Маншем занимает всего 6 ч 30 мин.

Администрации железных дорог Германии, Австрии и Швейцарии создали альянс (Trans European Excellence Rail Alliance) – объединение, открытое для присоединения других компаний, поезда которых курсируют по Европе. Основная цель альянса – конкуренция с авиатранспортом.

Члены альянса путем согласования расписаний, тарифов, единой техники продажи билетов и других совместных действий рассчитывают удвоить пассажиропоток между европейскими странами.

Железнодорожными компаниями вводятся и другие новшества. Широкую практику получает открытие пунктов регистрации авиационных пассажиров, следующих в аэропорты, на железнодорожных вокзалах (в том числе на Павелецком вокзале в Москве).

В России 2016 год ознаменовался активным продвижением туров на крымский полуостров. Прогнозируемый поток туристов заставил представителей компании ОАО «Российские железные дороги» ввести в эксплуатацию двухэтажные вагоны, что существенно снизило стоимость билета.

Список использованных источников

1. Зевеке, О.Ю. Социальный аспект массовой виртуализации туристских объектов в условиях современного общества / О.Ю. Зевеке // [Стратегии социального развития современного общества: российские и мировые тренды](#): сборник материалов XIV Междунар. социального конгресса. – 2015. – С. 178–181.
2. Ледащева, А. Оценка туристско-рекреационных ресурсов Крыма / А. Ледащева, Т.Г. Тырина // [Актуальные проблемы науки: от теории к практике](#): материалы IV Всерос. науч.-практ. конференции / под ред. Ю.П. Кожаева, О.Ю. Зевеке. – 2016. – С. 11–15.
3. Соколова, М.В. История туризма: учеб. пособие / М.В. Соколова. – М., 2002. – 352 с.
4. Экономика современного туризма: проблемы и перспективы / С.А. Матяш, Ю.П. Кожаев, П.С. Пробин, О.Ю. Зевеке // [Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований](#). – 2015. – № 7–1. – С. 109–111.

МЕЖМУНИЦИПАЛЬНОЕ СТРАТЕГИЧЕСКОЕ ПАРТНЕРСТВО – БАЗОВЫЙ ЭЛЕМЕНТ
ТУРИСТСКО-РЕКРЕАЦИОННОЙ ПОДСИСТЕМЫ

Каменских Н.А.,

ГОУ ВО МО «Государственный

гуманитарно-технологический университет»,

Россия, Московская обл., г. Орехово-Зуево.

E-mail: kamenskih-n@yandex.ru

Аннотация. В статье представлен кластерный подход к управлению развитием региональной туристско-рекреационной подсистемы. Рассмотрены инструменты согласованного использования ключевых туристских ресурсов территорий. Проанализированы ресурсная база и исторические предпосылки формирования туристско-рекреационного кластера. Встроенный механизм стратегического партнерства обеспечивает реализацию проекта на основе принципа обеспечения скоординированной деятельности всех потенциальных стейкхолдеров.

Ключевые слова: туризм, регион, муниципальное образование, кластер, стейкхолдеры, стратегическое партнерство.

Abstract. The article presents a cluster approach to the architectonics of management of regional tourist and recreational subsystems development. The author analyses the tools of coordinated use of key territory tourism resources. The author considers the resource base and historical background of the tourism cluster formation. A built-in mechanism of strategic partnership ensures the implementation of the project on the basis of all potential stakeholders ensuring coordinated activities – representatives

Keywords: tourism, region, municipality, cluster, stakeholders, strategic partnerships.

В современных условиях механизмы проектно-кластерного управления развитием региональной туристско-рекреационной подсистемы могут трансформировать статус региональных активов, институционально оформив их как капитал, обращающийся в сфере туризма. Базой для организации туризма является новая экономика, выступающая логистическим центром туристического кластера, поскольку она замыкается на развитие конечного потребления. Это создает базу для активизации человеческого, инвестиционного и, в конечном итоге, инновационного капитала.

Рассматриваемый кластерный подход к управлению развитием региональной туристско-рекреационной подсистемы для Восточного Подмосковья согласуется с

Концепцией развития туризма в Московской области, где в качестве потенциала развития туристской сферы указываются местные предприятия, а именно их широкое участие в проектировании и создании объектов, обеспечении безопасности и транспортного обслуживания, использования продукции (рис. 1).



Рис. 1. Модель управления развитием региональной туристско-рекреационной подсистемы на основе кластерного подхода [2]

Философия развития разработанного проекта связана с оценкой возможностей объединения туристских амбиций потенциальных стратегических партнеров туристического кластера в виде кольцевого брендового маршрута «Купеческие мануфактуры Восточного Подмосковья» [5] (рис 2). Встроенный механизм стратегического партнерства обеспечивает реализацию проекта на основе принципа обеспечения скоординированной деятельности всех потенциальных стейкхолдеров – представителей бизнес-сообщества, местного сообщества, органов местного самоуправления, других акторов, представляющих и позиционирующих туристскую ресурсную базу. При этом акцент может быть смещен на концепцию «экономики участия», в рамках которой «генерация повторного туристского потока во многом зависит от качества сервиса и лояльности местного населения к туристам», и модель интеграции взаимосвязанных функциональных блоков управленческой деятельности (научные исследования и разработки, экономико-правовое обеспечение, маркетинг и др.) в единый

самостоятельный процесс. Увеличение конкурентных преимуществ туристического кластера связано с позиционированием на рынке проекта как эксклюзива [1; 3; 4].

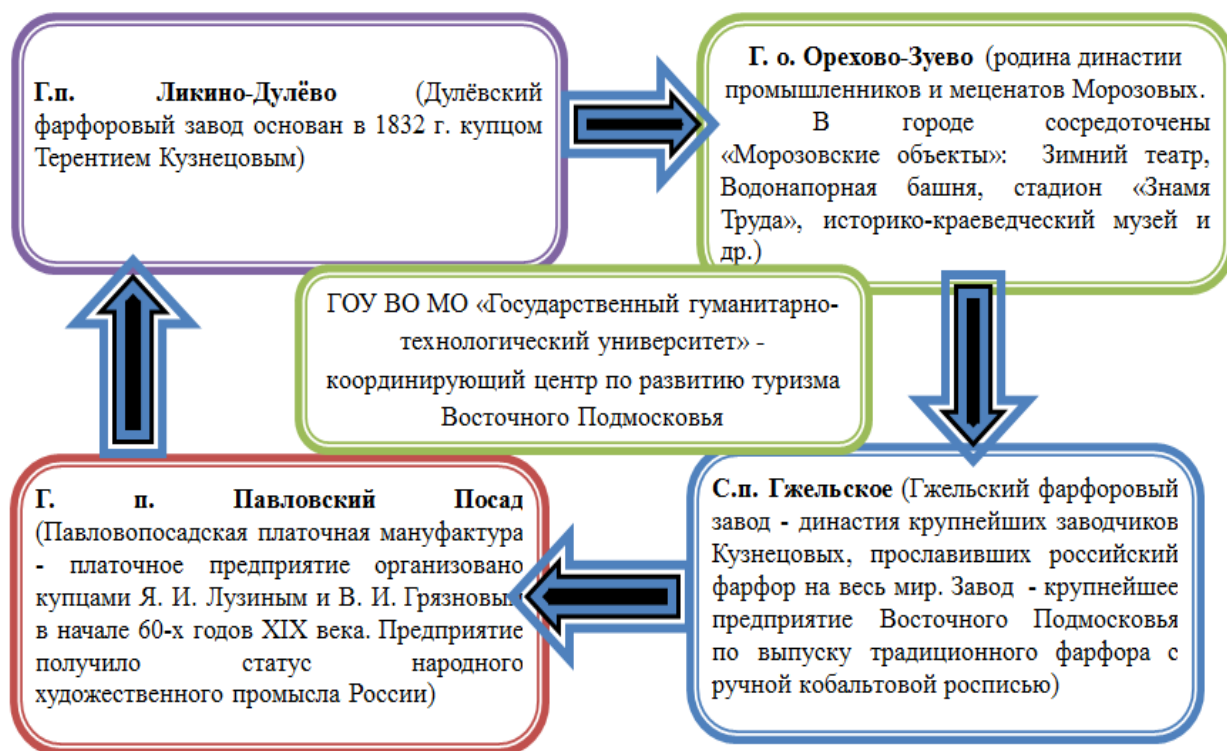


Рис. 2. Исторические предпосылки и перспективы формирования кластера в виде кольцевого брендового маршрута «Купеческие мануфактуры Восточного Подмосквья» (разработано автором)

Таким образом, в качестве принципиально новой схемы формирования регионального рынка туристских услуг предлагается построение сегмента межмуниципального стратегического партнерства по развитию массового культурно-ландшафтного освоения ресурсов территорий. Разработанный туристский кластер в виде кольцевого брендового маршрута «Купеческие мануфактуры Восточного Подмосквья» необходимо включить в восточную опорную туристско-рекреационную зону Московской области, в которую интегрированы Орехово-Зуевский, Раменский, Павлово-Посадский районы с соответствующими объектами (в том числе местными туроператорами, объектами размещения и питания туристов) и функционалом притяжения.

Список использованных источников

1. Дудецкий, Д.Ю. Закономерности развития туристской дестинации и пути повышения ее конкурентоспособности (на примере Пермского края): дис. ... канд. экон. наук / Д.Ю. Дудецкий. – Сочи, 2015.
2. Каменских, Н.А. Кластерный подход к управлению развитием региональной туристско-рекреационной подсистемы (научная статья) [Электронный ресурс] / Н.А. Каменских // Наукovedenie: интернет-журнал» – 2016. – № 2, т. 8. – Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/52EVN216.pdf>
3. Морозова, Н.С. Теория и методология формирования и развития конкуренции в туризме: автореф. дис. ... докт. экон. Наук / Н.С. Морозова. – Сочи, 2012.
4. Романова, М.М. Инновации в индустрии туризма / М.М. Романова. – Режим доступа: <http://sibac.info/conf/innovation/xxix/36611>(дата обращения: 12.08.2016)
5. Техническое задание на создание брендовых маршрутов. – URL: http://www.atorus.ru/subst_import/cometee/article/3126.html (дата обращения: 04.09.2016)

КУЛЬТУРНЫЕ ЛАНДШАФТЫ СРЕДНЕГО ЗАУРАЛЬЯ
КАК РЕСУРСЫ РАЗВИТИЯ ТУРИЗМА

Киприна Е.Н.,

Тюменский государственный университет,

Россия, г. Тюмень

E-mail: e.n.kiprina@utmn.ru

Аннотация. Рассмотрены проблемы развития внутреннего туризма в Среднем Зауралье, актуализирована проблема формирования привлекательного образа территории посредством использования туристско-рекреационного потенциала культурных ландшафтов. Дана характеристика основных типов культурных ландшафтов Среднего Зауралья, выявлены их типичные и уникальные черты по сравнению с их аналогами, расположенными в европейской части страны.

Ключевые слова: культурный ландшафт, туристско-рекреационный потенциал, Среднее Зауралье.

Abstract. The problems of domestic tourism in the Middle Trans-Urals, actualized the problem of the formation of an attractive image of territory through the use of the tourism potential of cultural landscapes. The characteristics of the main types of cultural landscape of the Middle Trans-Urals revealed their typical and unique features compared to their counterparts located in the European part of the country.

Keywords: cultural landscape, tourism and recreation potential, Average Zauralye.

Интенсивное развитие туризма традиционно связывается с крупнейшими историко-культурными центрами европейской части страны, с одной стороны, обладающими значительными туристско-рекреационными ресурсами и привлекающими многочисленных туристов, с другой стороны, являющимися местами формирования туристских потоков. В свою очередь, становление туризма в отдаленных регионах, например, в Зауралье, идет более медленно. Лимитирующими факторами этого процесса являются сложность транспортной доступности, недостаточное развитие туристской инфраструктуры, невысокое качество обслуживания на предприятиях туристской индустрии, а также стереотипы об этих регионах, часто не соответствующие действительности. Например, город Тюмень воспринимается не как динамично развивающийся центр, первый русский город в Сибири, а как «столица деревень», по улицам которой «гуляют медведи» или, в крайнем случае, «главная нефтяная вышка страны». Сложившиеся стереотипы мышления оказывают огромное влияние на формирование интереса туристов к тому или иному региону и способны как привлечь их, так

и оттолкнуть. В условиях ужесточающейся конкуренции на рынке внутреннего туризма создание и продвижение образов территорий становится актуальной задачей для российских регионов, удаленных от федерального центра.

В создаваемых образах регионов «должны отражаться и подчеркиваться реальные особенности территории, сопровождаемые элементами мифологии или романтизированием конкретных мест и персонажей...» [8]. С этой точки зрения основой для формирования привлекательного образа территории могут выступать культурные ландшафты, представляющие собой природно-культурный территориальный комплекс, созданный в результате эволюционного взаимодействия природы и местного сообщества людей, рационально осваивающих (утилитарно, семантически и символически) и преобразующих пространство согласно своим духовным и материальным потребностям [3]. Многокомпонентная структура культурного ландшафта определяет потенциальную возможность его рассмотрения в качестве важнейшего туристского ресурса, позволяющего раскрыть туристам специфику освоения территории, ее хозяйственного использования, исторического и природного наследия в контексте традиционных представлений и верований.

Существенное влияние на формирование культурных ландшафтов Среднего Зауралья оказали особенности географического положения (в пределах таежной, подтаежной и лесостепной ландшафтных зон), сложность процесса формирования постоянного населения, длительность периода сосуществования нескольких культур (финно-угорской, тюркской, русской). Эти факторы способствовали возникновению уникальных с точки зрения генезиса культурных ландшафтов.

Доминирующим типом культурных ландшафтов Среднего Зауралья являются сельские культурные ландшафты. Их создание началось на рубеже XVI–XVII вв. и было вызвано необходимостью развития системы постоянных русских поселений и обеспечения продуктами питания стремительно увеличивающегося населения. Образ и порядок обустройства сельского ландшафта был перенесен из европейской части страны, но значительно трансформирован в соответствии с местными условиями природной среды посредством заимствования элементов, типичных для финно-угорских и тюркоязычных народов, проживающих в регионе.

Первые сельские поселения возникали в зоне смешанных лесов и лесостепи, характеризующихся более комфортными условиями для жизни и хозяйственной деятельности, и, как правило, тяготели к острожным городам Тюмень и Тобольск.

На этом этапе сельские культурные ландшафты представляли собой распаханые участки, рядом с которыми строились небольшие избы, где во время полевых работ

проживала крестьянская семья. Около «пашенных избушек» постепенно возводились хозяйственные постройки. Дворы обносились оградой из бревен, закрепленных либо горизонтально, либо вертикально.

К концу XVII в. произошло укрупнение крестьянских семей, что закономерно привело к строительству изб-пятистенков и комплекса хозяйственных построек.. По особенностям расположения элементов крестьянской усадьбы в Зауралье Н.И. Никитин предлагает выделить три основных типа планировок: замкнутая (размещение хозяйственных построек последовательно по периметру участка); слитная (крытый двор, примыкающий непосредственно к дому); свободная (бессистемное, беспорядочное размещение построек по площади участка) [9].

Природная составляющая сельского культурного ландшафта определяла характер используемого строительного материала. Наряду с применением привычной и удобной в обработке древесины березы, реже сосны, русские переселенцы использовали лиственницу, пихту и кедр, иногда соединяли их друг с другом, исходя из особых свойств их древесины. Например, нижние венцы сруба делали из лиственницы, менее подверженной гниению, жилую часть – из сосны, элементы декоративной отделки – из кедра и т.д.

В середине XIX в. у крестьян появился обычай расписывать дома, что выразилось в формировании особого вида домовой росписи – урало-сибирской. Красочными узорами покрывали наиболее значимые в понимании крестьян части дома: входные двери и голбец. Наиболее характерные мотивы – кусты и деревья с сидящими на их ветвях петухами, павами и совами, цветы, реже люди. Элементы росписи имели глубокое семантическое значение, закрепленное в народных песнях, сохранившихся в регионе. Например, павы символизировали семейное благополучие, как правило, изображали супружескую пару, цветы ассоциировались с детьми, совушки выступали как хранители дома и хозяйства [2]. Благополучие семьи, плодovitость животных, хороший урожай посевов обеспечивались, согласно поверьям, также и заботами доброго существа – домового, проживавшего в доме в подполье или под печью.

Таким образом, особенности обустройства и использования территории определяли структуру самого культурного ландшафта и отражали отношения человека с природой. Бытующие в сельской местности предания, обряды и обычаи позволяют выявить значимость того или иного компонента культурного ландшафта для местных жителей. Например, сохранившееся до настоящего времени почитание кедра связано с наделением его такими человеческими качествами, как сострадание, понимание и взаимопомощь.

На формирование подобного отношения существенное влияние оказало межкультурное взаимодействие русского населения с финно-угорскими народами, в

культуре которых кедр имел культово-религиозное значение. С другой стороны, почитание кедра было обусловлено и прагматичностью: кедровые леса являлись основным местообитанием соболя, который долгое время заменял денежные знаки; давали вкусные целебные орехи, ядра которых наполнены ценным маслом; служили источником древесины для отделки избы и изготовления посуды с высокими дезинфицирующими свойствами [1].

Уникальные с точки зрения сохранности крестьянские усадьбы имеются в селах Нижняя Синячиха и Филатовское Свердловской области, Горнослинкино Тюменской области.

Выгодное экономико-географическое положение сельского поселения – на перекрестке транспортных путей (например, Тюменский волок при впадении р. Тюменки в р. Туру, Тобола в Иртыш и т.п.), в условиях достаточности ресурсов для развития ремесленного, а впоследствии промышленного производства, послужило предпосылкой для формирования городского культурного ландшафта. Переход от одного типа культурного ландшафта к другому ознаменовывался существенным преобразованием природной составляющей культурного ландшафта и увеличением доли в его структуре историко-культурных объектов.

Первые исторические поселения, получившие статус города, – Тюмень, Тобольск – появились на территории Зауралья в конце XVI в. и представляли собой «города-крепости», выполнявшие оборонительную и фискальную функции.

Топографическая структура культурных ландшафтов первых городов определялась гидрологическими и орографическими особенностями местности, а также прохождением Московско-Сибирского тракта. Исторический центр, пространственно локализуемый острогом, имел правильную геометрическую форму в виде трапеции или прямоугольника, от которых отходила система главных улиц, связывающих его с посадом или слободами, вытянутыми линейно вдоль рек. Все планировочные зоны города имели функциональную и пространственную взаимосвязи.

Несмотря на жесткую регламентацию строительства и обустройства городов в Зауралье, каждый из них имел и сохранил до настоящего времени свой индивидуальный и неповторимый облик, что обусловлено существованием органической связи с природным окружением и спецификой сложившейся этнокультурной среды. Свидетельством этого является сохранение в структуре современных городских ландшафтов исторических топосов, каждый из которых демонстрирует свою уникальную культурно-ландшафтную среду (топосы Тобольска: нагорный (с Кремлем) и подгорный (посад); топосы Тюмени: Городище, Затюменка – Ямская слобода, Зарека – Бухарская слобода, Потаскуй и др.).

При формировании внешнего облика города соблюдался принцип иерархии, отражающий значимость архитектурных компонентов ландшафта в духовной культуре населения. Высший уровень иерархии создавали храмы, соборы, монастырские комплексы и колокольни, второй – общественные, административные, торговые и жилые здания, третий – хозяйственные постройки. Как правило, культовые сооружения доминировали над одно- и двухэтажной деревянной жилой застройкой, а иногда контрастировали с ней [4]. Разновысотность городских зданий отражала отношение жителей к религиозной, светской и повседневной жизни, а именно – высокую набожность и уважение власти.

С начала XIX в. в городах получил развитие еще один тип культурных ландшафтов – усадебный, в значительной степени редуцированный по сравнению с аналогичными ландшафтами европейской части страны. Наиболее близка к классическим русским усадьбам усадьба Железновых в г. Екатеринбурге. Часто усадебные ландшафты Зауралья приобретали новые черты, нетипичные для центральной части России, что отражало прагматизм их владельцев. Примером таких ландшафтов может выступать усадьба купцов Колокольниковых в г. Тюмени, построенная в конце XIX – начале XX в. [5].

Четвертым типом культурных ландшафтов, представленных в Среднем Зауралье, являются религиозно-культовые культурные ландшафты. Выделение этой группы ландшафтов (а не только монастырских) обусловлено наличием и сохранением в регионе объектов, имеющих высокую значимость как для православных верующих, так и последователей ислама. Толерантное отношение к культурным традициям и наследию различных народов, компактно проживающих на территории Среднего Зауралья, отсутствие межэтнических конфликтов формируют особую социально-культурную среду региона.

Религиозно-культовые ландшафты в исламской традиции получили развитие на территории Зауралья еще до прихода дружины Ермака, в XIV–XV вв.

Культурные ландшафты этого типа приурочены к местам захоронения мусульманских святых (астана Хаким-ата в Вагайском районе; Варваринская астана в Ярковском районе; Искерская астана в Тобольском районе Тюменской области и др.). Представляют собой мавзолеи (4–6 или 8 угольные срубы из нескольких венцов), расположенные на небольшой возвышенности (холме) или рядом с большим деревом. Важнейшими атрибутами культурного ландшафта являются: сложившаяся система запретов на природопользование (сбор грибов и ягод, рубка леса, сенокошение и т.п.), регламентированность и непреложность правил посещения, развитый институт смотрительства за состоянием культового объекта представителями рода, глубокая вера в богоугодность посещения астана (например, семикратное посещение астана Хаким-ата приравнивается к совершению хаджа) [10].

Создание религиозно-культовых ландшафтов в православной традиции (монастырских) связывалось с наблюдением в пределах конкретной территории явлений Богородицы и/или святых. Например, строительство Свято-Знаменского Абалакского монастыря в предместье Тобольска было вызвано явлением одноименной иконы Божьей Матери, Иоанно-Введенского монастыря (там же) – иконы Божьей Матери «Знамение», Знаменского монастыря в Тобольске – явлением Николая Чудотворца. Другой причиной их возникновения становилось повеление правителя, например, Свято-Троицкий монастырь в Тюмени был заложен по приказу царя Михаила Федоровича Романова в 1616 году.

Монастырские ландшафты, как правило, приурочены к возвышенным участкам рельефа и к местам впадения рек в более крупные водные объекты. Границы культурных ландшафтов четко локализуются в пространстве и совпадают с природными рубежами. Например, Свято-Знаменский Абалакский монастырь (предместье Тобольска) располагается на высокой террасе Иртыша, Свято-Троицкий монастырь (г. Тюмень) – на Затюменском мысу, ограниченном долинами рек Тюменка, Бабарынка, Тура. Выбор такого местоположения определялся потребностью демонстрации верующим невидимой границы между земным и небесным, религиозным и мирским. В отличие от монастырских ландшафтов европейской части страны, в Зауралье наблюдается отсутствие в структуре культурного ландшафта монастырских садов как обязательного атрибута, символизирующего небесный рай на земле, что обусловлено более суровыми погодноклиматическими условиями.

Еще одной особенностью Зауралья является сохранение памяти, связанной с походом дружины Ермака и присоединением Сибири к Российскому государству, в виде ландшафтов полей сражений. Наиболее значимые с исторической точки зрения ландшафты полей сражений расположены в Тюменском (Городище, Зарека в Тюмени), Ярковском (дер. Караульный Яр), Тобольском (Чувашский мыс, остров вблизи дер. Карачино) и Вагайском (устье р. Вагай) районах Тюменской области. Как правило, они представляют собой относительно небольшие по площади территории с особым соотношением открытых и закрытых пространств, высот и впадин, расположены у дорог или рек, нередко в местах их пересечений, в малозаселенных районах.

Например, в Кунгурской летописи указывается: «и доплыв до урочища Караульного яру, ту бысть на Тоболе место узкое. Кучумляне же оградиша чрез цепи железные, яко да удержишь все струги и казаков убияють. Бы же тут городок опасный Кучума есаула Алышая, и ту бишася 3 дни и ночь нещаднее, яко конем по чрево бродити в крови их. Казацы же одолеша и цепи разломаша и проплыша с кусты таловыми...» [7]. Сравнительный анализ описания и рисунков Кунгурской летописи с ландшафтом вблизи деревни Караульный Яр

позволяет выявить сохранение большого числа черт сходства с описанием места сражения [6].

Многие из ландшафтов полей сражений уже уничтожены или находятся на грани уничтожения в силу действия антропогенных (например, застройка территории в районах Городища и Зареки в Тюмени) и природных (например, речная эрозия) процессов, между тем каждый из них является уникальным как в историческом, так и в природно-географическом отношении.

Духовная составляющая культурных ландшафтов полей сражений Ермака представлена многочисленными сохранившимися эпическими песнями, сложившимися в XVI–XVII в., памятью местного населения и зафиксирована в художественных произведениях, например, фильмах «Ермак» (режиссеры – В. Усков и В. Краснопольский) и «Кто мы? История, распятая в пространстве» (режиссер Ф. Разумовский), картине «Покорение Сибири Ермаком» (художник В.И. Суриков) и т.д.

В последние десятилетия происходит переосмысление ценности ассоциативных культурных ландшафтов, связанных с деятельностью выдающихся личностей, в том числе Д.И. Менделеева (Тобольск и с. Верхние Аремзяны в его предместье), П.П. Ершова (дер. Безруково в предместье Ишима и г. Тобольск), А.А. Алябьева (г. Тобольск), М.М. Пришвина (г. Тюмень), Н.И. Кузнецова (г. Тюмень), К.Я. Лагунова (г. Тюмень), В.П. Крапивина (г. Тюмень), декабристов (гг. Тобольск, Ялуторовск, Заводоуковск) и др.

Между тем включение в туристскую деятельность культурных ландшафтов сопряжено с рядом сложностей, выраженных ухудшением состояния культурных ландшафтов в результате антропогенной деятельности (например, столица Сибирского ханства Искер), отсутствием комплексной оценки их рекреационного потенциала, недостаточной компетенцией экскурсоводов в демонстрации ценности всего культурного ландшафта, а не только его отдельных составляющих.

Список использованных источников

1. Балюк, Н.А. Формирование русской этнической территории за Уралом (конец XVI – XIX вв.) / Н.А. Балюк. – Тюмень: ТюмГУ, 2008. – 73 с.
2. Барадулин, В.А. Уральская народная живопись по дереву, бересте и металлу / В.А. Барадулин. – Свердловск: Средне-Уральское книжное изд-во, 1982. – 144 с.
3. Дирин, Д.А. Культурные ландшафты как элемент комплексной оценки туристско-рекреационного потенциала территории / Д.А. Дирин, А.С. Кусков // Известия Алтайского государственного университета. – 2011. – № 3–1. – С. 80–83.

4. Кетова, Е.В. Механизмы, закономерности и принципы эволюции исторических городов Сибири (конец XVI – начало XX вв.): автореф. ... канд. архитектуры / Е.В. Кетова. – Новосибирск, 2012. – 23 с.
5. Киприна, Е.Н. Культурная география / Е.Н. Киприна. – Тюмень: изд-во ТюмГУ, 2015. – 168 с.
6. Киприна, Е.Н. Культурные ландшафты юга Западной Сибири как ресурс развития туризма / География: развитие науки и образования / Е.Н. Киприна; отв. ред. В.П. Соломин, В.А. Румянцев, Д.А. Субетто, Н.В. Ловелиус. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2015. – С. 566–570.
7. Краткая сибирская летопись Кунгурская, 1880. – 48 с.
8. Малькова, В.К. Антропология историко-культурных брендов территорий, регионов и мест / В.К. Малькова, В.А. Тишков // Культура и пространство: историко-культурные бренды и образы территорий, регионов и мест / под ред. В.К. Мальковой, В.А. Тишкова. – Ростов н/Д.: Изд-во ЮНЦ РАН, 2012. – С. 27– 62.
9. Никитин, Н.И. Освоение Сибири в XVII в. / Н.И. Никитин – М.: Просвещение, 1990. – 144 с.
10. Тычинских, З.А. Роль устной традиции в формировании и функционировании института астана у сибирских татар [Электронный ресурс] / З.А. Тычинских // Научное наследие и независимость: материалы Международно-практической конференции. – Астана: Евразийский научно-исследовательский университет им. Л.Н. Гумилева, 2012. – Режим доступа: <http://www.enu.kz/repository/repository2014/rol-ustnoy-tradicii.pdf> (Дата доступа 03.08.2016).

ИННОВАЦИИ В СФЕРЕ ТУРИЗМА И ГОСТЕПРИИМСТВА В РОССИИ

Любецкая Т.Р.,

Российский университет кооперации,

к. техн. н., доцент,

Россия, Московская обл., г. Мытищи

E-mail: ltanzilya@yandex.ru

Аннотация. Инновации в сфере туризма и гостеприимства России связаны с использованием природно-культурных ресурсов. Основные направления инновационной деятельности в сфере туризма и гостеприимства. Особенности питания иностранных туристов в России.

Ключевые слова: инновации, туризм, блюда иностранных кухонь.

Abstract. Innovation in tourism and hospitality of Russia involves the use of natural and cultural resources. The main directions of innovation activity in tourism and hospitality. The feeding habits of foreign tourists in Russia.

Keywords: innovation, tourism, foreign dishes dishes.

Инновации в сфере туризма следует рассматривать как системные мероприятия, имеющие качественную новизну и приводящие к позитивным сдвигам, обеспечивающим устойчивое функционирование и развитие отрасли в России. Так, идея создания и реализация туристских проектов, даже не приносящих вначале существенной прибыли, может дать толчок развитию туризма и тем самым активно способствовать созданию дополнительных рабочих мест и росту доходов населения.

Инновационная деятельность в сфере туризма направлена на создание нового или изменение существующего продукта, на совершенствование транспортных, гостиничных и других услуг, освоение новых рынков, внедрение передовых информационных и телекоммуникационных технологий и современных форм организационно-управленческой деятельности [2].

Основные направления инновационной деятельности в сфере туризма и гостеприимства:

выпуск новых видов туристского продукта, ресторанного продукта, гостиничных услуг и т.д.;

использование новой техники и технологии в производстве традиционных продуктов;

использование новых туристских ресурсов, ранее не использовавшихся;

изменения в организации производства и потребления традиционного туристского, ресторанного продукта, гостиничных услуг и т.д.; новый маркетинг, новый менеджмент;

выявление и использование новых рынков сбыта продукции (гостиничные и ресторанные цепи).

Иностранные туристы, путешествуя по нашей стране, охотно знакомятся с блюдами русской кухни и кухнями других народов России, разнообразный ассортимент которых может удовлетворить любые вкусы.

Особенности питания зависят от исторического и экономического развития народа, географических условий страны, национальных обычаев, вероисповедания.

При организации питания иностранных туристов, при составлении для них меню следует принимать во внимание национальные традиции и привычки. Надо учитывать, что приготовление блюд родной кухни туристов требует большого мастерства повара, иначе можно добиться обратного эффекта и оскорбить патриотические чувства гостя.

Организация питания иностранных туристов

Англичане употребляют в широком ассортименте блюда из различных видов мяса, рыбы, овощей. Рыба и овощи чаще употребляются в вареном виде, мясо – в закопченном или обжаренном (на углях, на сковороде). Одно из любимых блюд – фарш, его жарят и запекают с луком и перцем; традиционными являются блюда из яиц, большое место в питании англичан занимают различные пудинги, сэндвичи и канапе. В качестве закусок – рыбная гастрономия, а из первых блюд – бульоны и супы-пюре. На завтрак – овсяная каша, бутерброды. Фрукты и ягоды в свежем и консервированном видах англичане употребляют в большом количестве. Их используют на десерт и для приготовления блюд и гарниров. Из напитков – чай, его пьют сладким с молоком. Из национальных блюд нашей страны любят борщ украинский, котлеты по-киевски, голубцы. Нецелесообразно предлагать: колбасы, колбасные изделия, рыбу заливную, икру кетовую, рыбные супы, гарниры из круп и макаронных изделий, блюда из рубленого мяса, жирной свинины, блины, блинчики, пельмени [1].

Французская кухня отличается разнообразием блюд, приготовляемых различными способами из разнообразных продуктов и потребляемых небольшими порциями. Французы употребляют блюда из всех видов мясных продуктов, очень широко используют овощи, фрукты. Большим спросом пользуются омары, лангусты, устрицы, зернистая икра, копченая лососина. Охотно едят блюда из круп, кефир, сметану, творог, сливки. Супы любят прозрачные и пюреобразные. Особенностью приготовления блюд является использование натуральных сухих и полусухих вин, коньяка, ликеров, а также

разнообразие соусов и сладких блюд. Национальным блюдом является сыр, а горячим напитком – кофе [1].

Американцы пьют кофе перед завтраком, а перед обедом пьют чистую воду со льдом. В американской кухне преобладают овощные и фруктовые салаты, блюда из мяса и птицы (говядина, нежирная свинина, куры, индейка) с овощным гарниром или картофелем. Из первых блюд предпочтение отдается бульонам, пюреобразным и фруктовым супам. Очень широко используют кондитерские изделия, соки, цитрусовые, компоты, взбитые сливки. Употребляют много различных напитков, кроме кофе: кока-колу, пепси-колу, пиво, чай с лимоном; воду со льдом. Национальным напитком является кофе. Нецелесообразно предлагать: копченую рыбу и рыбные консервы, заливную рыбу, заправочные супы, крошки, блюда из круп, макаронных изделий, капусту, жирное мясо.

Англичане, французы, американцы второй прием пищи называют ланчем. По времени он совпадает с нашим обедом. В меню ланча нет первых блюд, есть закуски, вторые блюда, сладкие блюда и кофе или чай. Обед – по времени равен нашему ужину – состоит из закуски, первого и второго блюда, десерта, чая или кофе. Признаком повышенного внимания к английским гостям будет организация для них пятичасового чая (five o'clock). Для организации питания туристов рекомендуются следующие ориентировочные интервалы: завтрак – с 8 до 10:00 (в туристический сезон – с 7 до 10:00) обед – с 12 до 15 часов; ужин – с 17 ч. 30 мин. до 20 часов.

Кухня туристов из Германии отличается большим разнообразием бутербродов, блюд из свинины, телятины, говядины, птицы, дичи, рыбы. Рыба предпочтительнее в отварном и тушеном виде. Широко применяют различные овощи, особенно картофель и капусту, преимущественно в отварном виде, кисломолочные продукты, блюда из яиц. Любят колбасы, сыры. Национальные блюда: сосиски с тушеной капустой, свиные ножки с капустой, поросенок с хреном. Популярны бульоны, супы-пюре, фруктовые салаты, черный кофе с молоком или сливками. Нецелесообразно предлагать: блюда из баранины, острую пищу, ржаной хлеб.

Польская кухня во многом напоминает русскую и украинскую. Однако наиболее любимые кушанья – различные салаты, заправленные майонезом, сметаной, икра зернистая, рыба заливная, рассольник, грибной суп, блинчики, вареники, пельмени, кулебяки. Очень любят молочные продукты и мед. К борщам и щам принято подавать вместо хлеба горячий отварной картофель, а ко вторым мясным блюдам – отдельно салат зеленый или из помидоров и огурцов. Нецелесообразно предлагать: блюда из баранины и рубленого мяса, блюда с соусами, старый картофель (с июня до нового урожая), соленые продукты, ржаной хлеб.

Основу японской кухни составляют рис, животные и растительные продукты морского происхождения, однако туристы обычно стремятся познакомиться с национальными блюдами нашей страны. Любят салаты из свежих овощей, соленые или маринованные огурцы, рыбные деликатесы, вареные колбасы, салаты с крабами, пельмени, блины, пироги с мясом и капустой, борщи, щи, уху, мясные блюда из говядины, свинины, телятины, баранины. Большой популярностью среди молодежи пользуется кавказская кухня. Утром, днем и вечером к столу подается сливочное масло, а к завтраку – мягкие сыры. Завтрак начинается чаем. Первые блюда употребляют три раза в день небольшими порциями, причем предпочтение отдается супам-пюре и бульонам. Любят фруктовую воду, воду со льдом, пиво. Нецелесообразно предлагать: минеральную воду. Все блюда должны быть слабосолеными [1].

Особого внимания требует **организация питания верующих людей**. Так, в определенные дни и периоды не употребляют пищу животного происхождения (кроме меда) православные и католики. Индуисты не пьют молока и не едят говядины. Мусульмане не употребляют свинины и алкогольных напитков. Верующие иудеи в приготовлении и употреблении пищи придерживаются законов кашрута – правил, которые нужно соблюдать при приготовлении не только праздничной, но и ежедневной пищи. Например, запрещено смешивать молочную и мясную пищу, употреблять мясо животных, которые не жуют жвачку и не имеют раздвоенного копыта, а также мясо хищных животных и птиц, пресмыкающихся и рыб, у которых нет плавников и чешуи (в частности моллюсков), а также все продукты, полученные из этих животных. Еда для верующих иудеев в ресторанах должна готовиться в присутствии раввина.

Учет национальных традиций питания должен отображаться в меню. Оно должно быть разнообразным по дням недели. В меню необходимо включать не менее пяти-шести фирменных блюд и блюд на заказ. Оптимальный вариант – составление меню, в которое бы входили блюда национальной кухни принимающей страны, блюда европейских кухонь и блюда национальных кухонь гостей.

Россия обладает огромным набором историко-культурных ценностей, притягивает своими необъятными просторами, и наша задача – показать туристам и рассказать о достопримечательностях нашей страны. Знание особенностей питания иностранных туристов также не маловажно.

Развитие туризма в России идет быстрыми темпами, поэтому не следует упускать шанс обойти конкурентов уже сейчас.

Список использованных источников

1. Васюкова А.Т. Организация производства и обслуживания на ПОП: учебник для бакалавров / А.Т. Васюкова, Т.Р. Любецкая – М.: Дашков и К°, 2014. – 416 с.
2. Малахова Н.Н. Инновации в туризме и сервисе: учеб. пособие для вузов / Н.Н. Малахова, Д.С. Ушаков. – 2-е изд., доп. и перераб. – Ростов н/Д: МарТ : Феникс, 2010. – 208 с.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ И КЛАССИФИКАЦИЯ ИННОВАЦИЙ В ПРИРОДООХРАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Петрова Е.Е.,

*Российский государственный
гидрометеорологический университет,
Россия, г. Санкт-Петербург*

E-mail: o.petrova@list.ru

Аннотация. В статье приведены определения инноваций с учетом особенностей природоохранной деятельности; подчеркнута важность инноваций в области охраны окружающей среды. Предложена классификация инновационных продуктов с выделением экологической группы.

Ключевые слова: инновации, инвестиции, инвестиционный проект, природоохранная деятельность, экология.

Abstract. The article presents the definition of innovation taking into account the peculiarities of environmental activities; stressed the importance in the field of environmental innovation environment. The classification of product innovation with the release of an environmental group.

Keywords: innovations, investments, investment projects, environmental management and ecology.

В настоящее время в развитии страны большую роль играет процесс перехода отечественной экономики в инновационную. Трансформация национального хозяйства в качественно новое состояние нуждается в разработке новых подходов в анализе показателей деятельности предприятий, в разработке критериев эффективности инвестиционных проектов.

Современное развитие производства связано с инновационным обеспечением по ряду причин: инвестиционное развитие основано на инновациях, так как требуются изменения в технике и технологии производства; использование нового поколения техники и технологии требует перехода на следующую, более высокую ступень инновационного развития.

Эффективное использование инноваций выступает основным источником экономического и социального развития общества, так как определяет рост эффективности производства, повышение качества продукции, рациональное использование природных

ресурсов, предотвращает неблагоприятные экологические последствия развития производства.

Инновации необходимы для достижения устойчивого развития общества. Нововведения осуществляются в различных сферах хозяйственной деятельности. Особое значение принадлежит инновациям в природоохранной деятельности.

Основные понятия и инструменты инновационно-инвестиционного анализа требуют к себе пристального внимания. Основной движущей силой развития экономики является потребность общества в защите здоровья, безопасности людей. Многие ученые предлагают свои определения понятия «инновация».

По нашему мнению, наиболее полное определение дано в Основах политики РФ в области развития инновационной системы [3]. Во многих определениях делается акцент на процессе инноваций как процессе изменения, и отмечается, что результатом инновационной деятельности является новый продукт и (или) процесс либо организационно-экономические формы, обеспечивающие экономическую или общественную выгоду.

На наш взгляд, указанные определения следует дополнить уточнением результатов инновационной деятельности, подчеркнув важность достижения экологических результатов. Тогда определение будет иметь следующий вид: «Инновация является результатом деятельности, отразившейся в виде нового продукта, технологического процесса и (или) новой организационно-экономической формы, обладающей явными качественными преимуществами при использовании в проектировании, производстве, сбыте, потреблении и утилизации продуктов, обеспечивающей дополнительные положительные экономические, социальные и экологические эффекты».

Многие исследователи под инновацией подразумевают внедрение новшества. В свою очередь, под понятием новшества часто подразумевают новую: технику, технологию, теорию, модель и т.д. Однако процесс внедрения новшества необходимо сопровождать процессом инвестирования. Иначе невозможно добиться «смены поколений техники и технологии», внедрять новшества в жизнь, добиваться качественных хозяйственных изменений. Таким образом, инвестиционный проект с точки зрения комплекса мероприятий по осуществлению инвестиций может включать в себя процесс инновационный, направленный на реализацию новшества в общественной практике. Понятие «инновационный проект» с точки зрения логики более содержательное и менее объемное, чем понятие «инвестиционный проект».

Не каждый инвестиционный проект может быть инновационным, но любой инновационный проект сопровождается инвестиционным процессом. Инновационный проект можно рассматривать как частный случай инвестиционного проекта. Из этого можно

сделать вывод, что оценка эффективности инновационного проекта, как частного случая инвестиционного проекта, не будет иметь принципиальных отличий в своей технологии. Отсюда следует, что вопрос оценки инновационных проектов должен рассматриваться в ином ракурсе.

Существуют различные подходы к классификации инноваций. Выделяют следующие классификационные признаки: комбинации инновационных изменений, источник идеи нового товара, стратегическая роль новых технологий, глубина изменений характеристик товара, влияние на используемые технологии, отношение к базовым технологиям, степень синхронности технологий и продукции, инновационные продукты (по группам), фаза технического прогресса и другие [4].

По нашему мнению, можно расширить классификационный признак инновационных продуктов (по группам), предложенных Н.П. Масленниковой, В.М. Мишиным, В.П. Баранчевым [5], с точки зрения инвестиционно-инновационного анализа. Указанные авторы предлагают разделять инновационные продукты на следующие группы:

технологическая группа – новые технологии и их приложения: продукты и услуги;

производственная группа – варианты производственных инноваций, определяющиеся организационными формами производства, масштабами деятельности, способами привлечения персонала, включая аутсорсинг и аутстаффинг;

снабженческо-сбытовая группа – маркетинговые и логистические инновации;

организационно-управленческая группа – новые организационные и управленческие формы и методы;

коммерческая группа – новые рынки, бизнесы, торговые технологии и т.д.

Мы предлагаем добавить к технологическим, производственным, снабженческо-сбытовым, организационно-управленческим и коммерческим группам *экологические группы* – новые технологии в природоохранной деятельности. В составе этой группы можно выделить подгруппы:

новые технологии в области охраны:

а) атмосферы (снижение выбросов загрязняющих веществ);

б) воды (снижение сбросов загрязняющих веществ);

в) почвы (снижение отходов производства и потребления) и т.д.

К экологической группе кроме упомянутых выше новых технологий можно добавить еще две подгруппы. Первая подгруппа – это новое строительство:

а) систем оборотного и бессточного водоснабжения;

б) систем водоотведения сооружений и устройств по очистке вод;

в) сооружений по улавливанию и утилизации загрязняющих веществ.

Также рекомендуется выделять в классификации и вторую подгруппу – новых установок:

- а) оборудования по улучшению режима сжигания топлива;
- б) оборудования по обезвреживанию отходов;
- в) автоматизированных систем по контролю за состоянием сточных вод;
- г) автоматизированных систем по контролю за состоянием загрязняющих веществ;
- д) автоматизированных систем по наблюдению за состоянием окружающей среды.

Предложенная классификация позволит углубить анализ инновационно-инвестиционных процессов, выявить влияние экологических факторов на исследуемые показатели, принимать обоснованные управленческие решения.

При осуществлении инвестиционной деятельности, направленной на внедрение инноваций (наилучших доступных технологий) и осуществление иных мер по снижению отрицательного влияния на окружающую среду, государством оказывается поддержка предприятиям и индивидуальным предпринимателям.

Использование указанных нововведений в области экологии отразится на повышении качества окружающей среды. Нормативы качества окружающей среды разрабатываются для обеспечения благоприятных условий жизни людей и рационального использования природных ресурсов. Нормативы качества окружающей среды подразделяются на:

- а) нормативы, установленные для химических показателей состояния окружающей среды;
- б) нормативы, установленные для физических показателей состояния окружающей среды;
- в) нормативы, установленные для биологических показателей состояния окружающей среды [1; 2].

Список использованных источников

1. Федеральный Закон от 29.12.2014 № 458-ФЗ «О внесении изменений в ФЗ «Об отходах производства и потребления».
2. Федеральный Закон от 21.07.2014 № 219-ФЗ «О внесении изменений в ФЗ «Об охране окружающей среды».
3. Основные направления политики Российской Федерации в области развития инновационной системы на период до 2010 года. Утверждены Председателем Правительства РФ 5 августа 2005 г. № 2473 п-П7.
4. Инновационный менеджмент: учебник для бакалавров / А.В. Тебекин. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2014.

5. Масленникова, Н.П. Управление инновациями / Н.П. Масленникова, В.М. Мишин, В.П. Баранчеев. – М.: Юрайт, 2009.

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ СИСТЕМ ОРИЕНТИРОВАНИЯ В ТУРИЗМЕ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Пробин П.С.,

доцент кафедры сервиса

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

к. экон. н., доцент,

Россия, г. Москва.

Аннотация. Статья посвящена проблемам развития туристских навигационных сервисов в России. Рассмотрены перспективы использования QR-кодов в качестве справочно-информационных ресурсов.

Ключевые слова: туризм, карты, навигация, информационные бюро; QR-коды.

Abstract. Article is devoted to problems of tourist navigation services development in Russia. The prospects of use the QR-codes as information resources are considered.

Keywords: tourism, maps, navigation, information bureaus, QR-codes.

Отечественная сфера туризма на сегодняшний день претерпевает существенные изменения. Наравне с известными еще с Советской эпохи туристскими маршрутами активно развиваются новые направления, в регионах создаются туристские кластеры, строятся этно-деревни и эко-деревни, активно решается проблема возведения средств размещения бюджетной ценовой категории, в том числе и хостелов.

Процесс эволюции отечественной туристской отрасли во многом был определен падением цен на нефть и введением экономических санкций стран Запада. На текущий момент времени сфера туризма стала постепенно выходить из позиций отраслей второстепенного значения и обозначила свои амбиции на роль важнейшего бюджетообразующего фактора в будущем.

Число въездных туристских поездок иностранных граждан в Россию (в тыс.)

	Январь–март 2015 г.	Январь–июнь 2015 г.	Январь– сентябрь 2015 г.	Январь–декабрь 2015 г.
Казахстан	1 204	2 356	3 841	4 711
Польша	415	843	1 299	1 725
Финляндия	324	687	1 072	1 416
Китай	135	422	930	1 122

Германия	59	222	469	553
Эстония	70	161	263	357
Латвия	61	134	212	278
США	22	97	206	233
Италия	29	80	156	191
Великобритания	23	80	152	180
Франция	29	83	138	171
Израиль	25	65	132	162
Корея	15	53	116	136

Источник: материалы Федерального агентства по туризму

Однако, несмотря на положительные тенденции в сфере отечественной туристической индустрии, иностранные туристы по-прежнему не могут в полной мере воспользоваться сервисами, которые стали давно доступны в Европе, США, странах Азии. Первостепенное значение в данном случае имеют вопросы оперативного ориентирования в туристском пространстве.

Проблемы развития интерактивных систем ориентирования в современном туризме приобретают особую актуальность. Современные мобильные приложения, тематикой которых является ориентирование по картам (как в онлайн-, так и оффлайн-режимах) поражает своим разнообразием. Кроме того, на сегодняшний день в интернет-пространстве функционируют весьма достойные туристские платформы, такие как «Живая Карта» (<http://www.2r.ru/>), «Национальный туристский портал» (<https://russia.travel/>) и пр. Другими словами, если у туриста в смартфоне установлено соответствующее приложение, включена функция «Геоданные», работает интернет-трафик, то он имеет все возможности для поиска интересующих его достопримечательностей. Во многом поставленные задачи облегчаются за счет использования сервиса Google по распознаванию голосовых запросов. Однако следует иметь в виду, что на все обозначенные выше манипуляции требуется время, в ряде случаев весьма значительное (в частности, это касается сбоев работы спутниковой навигации). Зачастую экскурсионная программа бывает спроектирована таким образом, что перемещение группы туристов осуществляется в ускоренном темпе, и времени на формирование полноценного запроса для поисковой системы у туриста уже не остается.

Данная проблема может быть решена за счет оборудования территории информационными пунктами либо интерактивными дисплеями с интуитивно понятным интерфейсом. В настоящий момент времени имеет место проблема недостаточного количества таких информационных бюро. В отличие от стран Западной Европы, в России

данные технологии применяются в ограниченном количестве и исключительно вблизи объектов высокой культурно-исторической значимости. В большинстве случаев в спальных районах даже крупнейших городов нашей страны подобные сервисы просто отсутствуют. Также важно учесть и то обстоятельство, что не все программные приложения, установленные на смартфоне, дают исчерпывающую характеристику о туристских достопримечательностях территории. В отдельных случаях информация может не обновляться в течение достаточно продолжительного периода времени. Безусловно, развитие системы информационных бюро, в том числе в интерактивном формате, является важнейшей задачей для всех крупнейших туристских центров нашей страны. Однако стоимость оснащения данных объектов достаточно высока.

В этой связи в качестве бюджетной альтернативы можно эффективно использовать технологию QR-кодов. На территории города/района необходимо разместить «информационные точки», на которых изображены QR-коды. Турист, воспользовавшись соответствующим сервисом (моментальное обращение на интернет-сайт по QR-коду), получает максимально детализированную информацию о культурно-исторических достопримечательностях, ближайших точках питания, пунктах оказания первой медицинской помощи, ближайших станциях метро и остановках общественного транспорта. При этом места размещения данных информационных точек необходимо обозначать на картах, выдаваемых иностранным туристам их гидами или администрацией средства размещения. В данном случае возникает необходимость создания соответствующего универсального интернет-ресурса с привязкой к QR-кодам (подобного рода технологии на сегодняшний день активно внедряются в ресторанно-гостиничном бизнесе, когда клиент, обращаясь к размещенным на стене QR-кодам, мгновенно загружает к себе в смартфон меню). Также имеет смысл рассмотреть перспективы развития технологий QR-кодов на базе уже существующих российских электронных туристских порталов.

Активное внедрение QR-кодов в качестве элементов системы ориентирования в туристском пространстве позволит создать единый справочно-навигационный ресурс с достаточно внушительным набором функций без существенных финансовых затрат, которые потребовались бы для оснащения информационных бюро (заработная плата дежурного сотрудника, расходы на полиграфическую продукцию, оплата освещения и пр.) и монтажа мультимедийных устройств (высокая стоимость оборудования, риск повреждения вандалами, необходимость периодического технического обслуживания и ремонта).

В целях популяризации рассмотренных в статье подходов к формированию системы навигации для туристов можно использовать QR-коды в целях организации свободного времени туристов (например, разработка программ квестов по поиску QR-кодов вблизи

культурно-исторических достопримечательностей, которые не вошли в основную программу экскурсии).

Активное использование рассмотренных в статье сервисов позволит сформировать глобальное информационное пространство для иностранных туристов при минимальных финансовых затратах.

Список использованных источников

1. Пробин, П.С. Проблемы развития малого и среднего бизнеса в регионах / П.С. Пробин // Горизонты экономики. – 2013. – № 2 (7). – С. 86–88.
2. Пробин, П.С. Стратегия адаптации российских организаций сферы туризма к условиям среды / П.С. Пробин // Материалы Афанасьевских чтений. – 2011. – Т. 1. – № 9. – С. 339–344.
3. Тырина, Т.Г. Использование интернет-технологий маркетинга в туризме / Т.Г. Тырина // Славянский форум. – 2013. – № 1 (3). – С. 243–287.

КОНКУРЕНЦИЯ В ГОСТИНИЧНОЙ ОТРАСЛИ: БИЗНЕС И НЕЗАРЕГИСТРИРОВАННЫЕ УЧАСТНИКИ РЫНКА

Симдянкин А.А.,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

Россия, г. Москва

E-mail: seun2006@mail.ru;

Симдянкина Е.Е.,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

Россия, г. Москва

E-mail: eesimd@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы конкуренции и стороны возможного сотрудничества гостиниц и гостиничных комплексов с юридически незарегистрированными участниками туристского рынка, а также факторы, влияющие на это взаимодействие.

Ключевые слова: гостиница, конкуренция, рынок туристских услуг, сотрудничество.

Abstract. The competition and cooperation of hotels and hotel resorts with legally unregistered participants working at travel services market are discussed in the article. Besides the problems influenced on this competition are considered.

Keywords: hotel, competition, cooperation, travel services market.

Современный рынок туристских услуг на пользующихся устойчивым спросом и сравнительно недорогих «пляжных» направлениях, к которым, в том числе, относится Черногория [1], характеризуется наличием большого количества гостиниц и развитых гостиничных комплексов. Тем не менее, эти заведения испытывают достаточно высокий прессинг со стороны индивидуальных и часто юридически неоформленных мини-гостиниц – фактически частного сектора, который был распространен в «советскую эпоху» в Крыму, Краснодарском крае и Грузии. Вероятно, такая ситуация характерна для стихийно складывающегося рынка туристских услуг, когда не все нормы взаимодействия между его участниками прописаны в действующих нормативно-правовых актах, а если и прописаны, то не соблюдаются в полной мере. Вопрос в том, можно ли прописать такие нормы взаимодействия без ущерба для всех заинтересованных сторон. С одной стороны, такие нормы нужны, поскольку юридически неоформленные мини-гостиницы, не поставленные на налоговый учет, не приносят финансовых средств ни в бюджет муниципалитетов, на землях которых расположены туристические зоны, ни в бюджет государства. С другой стороны, в не

самых богатых европейских государствах, пользующихся спросом россиян, такая организация бизнеса – единственный способ заработка местного населения, которому «повезло» родиться на этой территории.

Интерес к «индивидуальному» гостиничному бизнесу, безусловно, базируется на существующем законодательстве. Например, в Черногории, как показывает практика, не ограничивается этажность индивидуальной застройки, поэтому собственник строит столько этажей, сколько позволяют ему собственные и заемные средства. Часто на крыше уже функционирующего здания видна арматура, предполагающая продолжение строительства в недалеком будущем. Ограничений на «вид из окна», когда существует возможность просто перед окнами соседей построить стену своего дома на любом уровне уже выстроенного рядом здания, также, вероятно, не существует. Не придерживаются и застройки улиц, оставляя лишь узкую дорогу между домами, и разворачивая их так, чтобы был виден хотя бы кусочек моря, что повышает привлекательность с точки зрения сдачи внаем комнат и апартаментов туристам. Такая хаотичность застройки, высокая конкуренция между соседями, где каждый дом – это мини-гостиница, и зачастую отдаленность от моря и предприятий общепита и определяют сравнительно низкие цены для туристов. Например, за 5–10 евро в сутки можно найти комнату, за 20 евро и более – апартаменты с полным набором удобств (часто с бесплатным Wi-Fi). При этом гарантируется еженедельная смена белья (в комнатах) либо имеется стиральная машинка (в апартаментах). Несколько комнат имеют выход в общие кухню, туалет и душ, соответственно, жильцы апартаментов в этом отношении полностью обеспечены необходимым оборудованием и условиями для проживания.

Конкурировать с такими ценами гостиницы и тем более крупные гостиничные комплексы просто не в состоянии. Официальные игроки туристского рынка могут предложить качественное питание, досуг, пляж, аттракционы, экскурсии, Spa и др. Почему же туристы часто прибегают к услугам неофициальных игроков? Что могут предложить эти игроки кроме низких цен? И только ли цены влияют на выбор потребителя?

Можно ли отнести отсутствие соседей за стеной, возможность выбора места поселения под свои индивидуальные требования, независимость от графика работы общепита, более широкий и «собственноручно» произведенный выбор продуктов питания к тем факторам, которые определяют выбор отдыхающих? Вероятно, для части туристов да. Какие же факторы еще влияют на выбор места проживания в зоне туризма?

Рассмотрим различные категории потребителей туристских услуг, разделив их условно на четыре группы: молодежь, семейные пары с детьми, туристы среднего возраста без детей и пожилые люди. Кроме того, примем во внимание такие характеристики

отдыхающего, как наличие определенных финансовых средств и статус, который турист сам себе присваивает в зависимости от его позиционирования в обществе.

Как правило, для молодежи характерно отсутствие достаточного количества финансовых средств и высокого статуса. Кроме того, молодые люди часто непривередливы к питанию и проживанию, поскольку большую часть времени проводят на пляже, а в вечерние и ночные часы – в местах массовых развлечений и на дискотеках. Безусловно, молодые люди воспользовались бы аттракционами и Spa-процедурами при их наличии, но могут и безболезненно отказать себе в этом удовольствии. Срок проживания молодых людей на отдыхе определяется количеством имеющихся финансовых средств и редко превышает 10 дней. Поэтому можно сделать вывод о привлекательности предложений из низкой ценовой категории, которую не могут себе позволить отели и гостиничные комплексы. Существующие же мини-гостиницы (без пляжа, пунктов общепита, обеспечения досуга, аттракционов, тренажерных залов, спортивных площадок, Spa и пр.) в любом случае будут проигрывать юридически неоформленным участникам рынка, вследствие практически неограниченного запаса демпинга по стоимости проживания у последних.

Семейные пары с детьми могут преследовать две цели – продемонстрировать детям все прелести отдыха (аттракционы, тренажерные залы и спортивные площадки) и одновременно отдохнуть от детей, препоручив их аниматорам, а питание – all inclusive (табл.). Безусловно, на выбор места отдыха скажется доход членов семьи и статус родителей.

Туристы среднего возраста без детей предоставлены сами себе и могут выбрать между тихим отдыхом в гостиницах с all inclusive или свободным времяпровождением в юридически неоформленных местах проживания.

На выбор пожилых людей будет оказывать влияние активность их образа жизни, при этом для людей с высокой активностью, в том числе физической, равновероятен выбор между юридически неоформленными местами проживания и гостиницей с полным комплексом услуг и all inclusive.

Анализ выбора места проживания туристов с различным достатком и статусом

Категории потребителей туристских услуг	Наличие финансовых средств	Статус	Выбор места проживания
Молодежь	Недостаточно	Низкий	Юридически неоформленные места проживания

Категории потребителей туристских услуг	Наличие финансовых средств	Статус	Выбор места проживания
Семейные пары с детьми	Недостаточно	Низкий	Юридически неоформленные места проживания
	Недостаточно	Высокий	1. При длительном сроке пребывания – юридически неоформленные места проживания. 2. При коротком сроке пребывания – гостиница
	Достаточно	Низкий	1. Юридически неоформленные места проживания с возможностью приобрести на разницу в оплате одежду, обувь и пр. 2. Гостиница с полным комплексом услуг и all inclusive с целью отдохнуть от забот о питании и развлечении детей
	Достаточно	Высокий	Гостиница с полным комплексом услуг и all inclusive
Туристы среднего возраста без детей	Недостаточно	Низкий	Юридически неоформленные места проживания
	Недостаточно	Высокий	Гостиница на короткий период с достаточно известным брендом или расположением в зоне отдыха, имеющей высокий статус
	Достаточно	Низкий	1. Гостиница с полным комплексом услуг и all inclusive. 2. Юридически неоформленные места проживания с возможностью приобрести на разницу в оплате одежду, обувь и пр., посетить экскурсии, музеи и другие достопримечательности

Категории потребителей туристских услуг	Наличие финансовых средств	Статус	Выбор места проживания
	Достаточно	Высокий	Гостиница с полным комплексом услуг и all inclusive
Пожилые люди	Недостаточно	Низкий	Юридически неоформленные места проживания
	Недостаточно	Высокий	Гостиница «по доходам»
	Достаточно	Низкий	1. Люди с высокой активностью (в том числе физической) – юридически неоформленные места проживания или гостиница с полным комплексом услуг и all inclusive. 2. Люди с низкой активностью – гостиница с полным комплексом услуг и all inclusive
	Достаточно	Высокий	Гостиница с полным комплексом услуг и all inclusive

Оценим вероятность выбора места проживания туристом, для чего присвоим «1» пункту в поле «Выбор места проживания», если поле не содержит более одного варианта и «0,5» – если поле содержит два варианта. После чего сложим получившиеся значения для позиций «гостиница» (под гостиницей будет пониматься юридически зарегистрированное место проживания для туристов с ограниченным набором услуг, в том числе мини-гостиница), «гостиница all inclusive», «юридически неоформленные места проживания»:

гостиница – 2,5;

гостиница all inclusive – 4,5;

юридически неоформленные места проживания – 6.

Таким образом, можно сделать вывод, что при отсутствии нормативно-правовых актов, регулирующих функционирование всех заинтересованных сторон на рынке туристских услуг, или недостаточном контроле за их соблюдением сектор юридически неоформленных мест проживания туристов не только превалирует над другими, но и будет далее расширяться.

Кроме того, соотношение «гостиница/гостиница all inclusive/юридически неоформленное место проживания» составляет:

для молодежи – 0:0:1;

для семейных пар с детьми – 0,5:1,5:2,5;

для туристов среднего возраста без детей – 1:1,5:1,5;

для туристов пожилого возраста – 1:2:1.

Иначе говоря, поставщиком клиентов для юридически неоформленных мест проживания являются категории туристов из молодежи и семейных пар с детьми с невысокими доходами и статусом. Поскольку численно эта категория превышает другие, то можно говорить об устойчивом спросе на услуги именно юридически неоформленных мест проживания.

Список использованных источников

1. Сайт Федерального агентства по туризму. – URL: <http://www.russiatourism.ru/content/8/section/82/detail/3770/> (режим доступа: электронный ресурс, дата 10.09.2016).

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ЭТНОТУРИЗМА

(некоторые предпосылки методологических аспектов научного развития туристского направления)

Птуха Н.И.,

доцент кафедры сервиса

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

Россия, г. Москва.

Аннотация. В данной статье рассматриваются основные направления и перспективы развития этнотуризма.

Ключевые слова: этнотуризм, туризм, конкурентоспособность, туристские ресурсы.

Abstract. This article examines the main trends and prospects of development of ethno-tourism.

Keywords: ethno-tourism, tourism, competitiveness, tourist resources.

Интенсивное развитие туризма как элемента национальной экономики сегодня позволяет по-новому взглянуть на ключевые направления туристской отрасли – через призму востребованности конкретного конкурентоспособного туристского ресурса.

В государственном регулировании туристской деятельности находит отражение ряд программ перспективного развития различных направлений туризма, что ведет к процессу расширения объема создания новых туристских зон и появлению новых видов турпродуктов.

Федеральная целевая программа «Развитие внутреннего и въездного туризма в Российской Федерации (2011–2018 годы)» определяет основной целью повышение конкурентоспособности российского туристского рынка, удовлетворяющего потребностям российских и иностранных граждан в качественных туристских услугах. Для достижения данной цели сформулирована задача № 1 – «Развитие туристско-рекреационного комплекса Российской Федерации». Реализация данной задачи выражается в интенсификации процесса создания туристско-рекреационных кластеров, в основу большинства которых ложатся этнотуристские ресурсы.

Анализ этнотуристской деятельности позволяет утверждать, что этнотуризм является самостоятельной системой интегрированных, регулярно взаимодействующих и взаимозависимых элементов, позволяющих формировать отдельный туристский продукт, ввиду конкретного потребительского спроса именно на этот вид туристских услуг.

Этнотуризм как система обладает свойством саморазвития, что способно обеспечить его самосохранение как отдельного вида туризма и в дальнейшем рассматривать пути совершенствования как системы.

Объективные предпосылки зарождения этнотуризма как отдельного вида туристских услуг также обусловлены общественно-политической ситуацией и увеличением общего количества этнотуристских объектов.

Сегодня, исходя из объективных причин, возникла необходимость в теоретико-методологическом осмыслении этнотуризма как отдельной самостоятельной отрасли, систематизации терминологии, понятий и определений, связанных с этнографическим туризмом и разработкой стратегических проектов развития.

В методологическом аспекте требуют особого теоретического внимания некоторые понятия и категории, ввиду их отсутствия в понятийном аппарате. Имеющиеся на сегодня работы по этнотуризму носят фрагментарный характер и посвящены, как правило, лишь отдельным аспектам в контексте рекреационного туризма.

Необходимо теоретически осмыслить и ввести в оборот ряд понятий как структурных единиц семантического значения, отражающих конкретные факты и явления, свойственные этнотуризму. Дальнейшее их использование и развитие требует дополнительного комплексного исследования и изучения в контексте этнотуризма.

В современном обществе этнотуризм выступает не только как фактор поддержания развития национальных культур, но и как элемент возрождения культурных и социально-бытовых архаизмов: идет поиск забытых ремесел, обычаев, обрядов, традиций, предметов быта, одежды, преданий и сказаний.

Этнотуризм, как одно из направлений культурно-познавательного туризма, включает в себя комплекс мероприятий, направленный на удовлетворение конкретных когнитивных притязаний туриста.

Развитие этнотуризма имеет прямую зависимость от научно-исследовательского потенциала общества. Этнотуризм, как направление туризма, является демонстрационной площадкой достижений этнографии, археологии, истории, культурологии и других взаимосвязанных с культурно-историческим наследием наук.

Мировая практика доказывает, что данный вид туризма способен удовлетворить целый ряд духовных потребностей человека, главным образом посредством знакомства его с культурными традициями народов.

Осуществление этнотуристской деятельности возможно лишь в условиях наличия этнографических объектов, которые составляют часть социально-культурных ресурсов, содержащих информацию об этнических проявлениях традиционно-бытовой культуры.

Этнографические объекты часто являются памятниками истории и архитектуры, использование которых в качестве туристских ресурсов влечет за собой необходимость комплексной их охраны, своевременного проведения реставрационных работ и соблюдения норм туристического посещения объекта.

Расширение сферы развития этнотуризма предоставляет возможность более глубинно познать культуру разных этносов, их обычаи, понять их поступки и менталитет.

Этнотуризм, как комплексное явление, имеет свою особенность, на проявление которой оказывают влияние следующие факторы:

географическое месторасположение этнотуристского объекта;
вид этнографического объекта (материальный или духовный);
форма собственности этнографического объекта (государственная или частная и др.);
субъекты предпринимательской деятельности, занимающиеся организацией этнографического туризма (государство, общественная организация, частные лица).

Этнографическое наследие составляют произведения художников, архитекторов, музыкантов, писателей, ученых, мастеров народного творчества, т.е. совокупность ценностей, определяющих смысл бытия этноса. Оно охватывает как материальные, так и нематериальные произведения, отражающие творчество народа, его язык, обычаи, верования, фольклор, промыслы, технические и другие традиционные профессии, развлечения, народные гуляния, церемонии и религиозные ритуалы, а также народные спортивные состязания и т. д.

Этнографическое наследие, как основа этнотуризма, базируется на исторически сохранившихся элементах этнической культуры.

В основе этнической культуры лежат ценности, принадлежащие той или иной этнической группе. Основными признаками этнической группы являются общность происхождения, специфика географического расселения, расовые антропологические особенности, язык, письменность, религия, традиции и обычаи, обряды и ритуалы. Этническая культура является исходным базисом национальной культуры и менталитета народа.

Этнографическое наследие, как объект этнотуризма, имеет два направления:

1. Посещение существующих поселений, сохранивших особенности традиционной культуры и быта определенных народов.
2. Знакомство с музеями, выставками народного быта.

Этнотуризм базируется на интересе туристов к подлинной жизни народов, к ознакомлению с народными традициями, обрядами, творчеством и культурой. В современном унифицированном мире человек стремится к самоидентификации, ищет и

изучает свои этнические корни для того, чтобы почувствовать себя особенным, обладающим глубинной историей и собственными культурными традициями. А познание других культур и этнических особенностей позволяет ему составить целостную картину многогранного мира народов и народностей, уникальных в своей индивидуальности. Этнотуризм содействует более тесным связям, обменам представителей между народами, включению их культуры в мировое культурное наследие.

Этнотуризм является ресурсно-ориентированной системой, обладающей собственной спецификой.

Основан этнотуризм на целевом и разумном использовании этнографических ресурсов как объектов туристского интереса, потенциально способных удовлетворять познавательные потребности людей.

Ресурсы этнотуризма доступны для ознакомления и использования независимо от форм собственности, если к тому не существует законодательных ограничений.

Выделяется два основных вида этнотуристских ресурсов:

1. Музейные экспозиции в краеведческих музеях, музеях народного быта и деревянного зодчества и т.д.
2. Существующие поселения, сохранившие особенности традиционных форм хозяйствования, культурной жизни, обрядов, ритуалов, традиций, присущих данной местности.

В музейных экспозициях содержатся коллекции этнических костюмов, предметов быта и народного творчества, характерных для населения определенных регионов. Они знакомят туристов с историческим прошлым конкретного этноса.

Особый этнографический ресурс представляют места расселения малых народов, где можно познакомиться со своеобразной культурой, разнообразными формами жилищ (чумы, вигвамы, сакли и пр.), обрядами, традициями, ритуалами.

Сегодня теоретические основы и методология этнотуризма, призванные обеспечить научную обоснованность стратегического развития данного вида туризма как элемента национального достояния, в некоторых позициях отстают от его практического становления.

Список использованных источников

1. Официальный сайт Федерального агентства по туризму. – URL: <http://www.russiatourism.ru>
2. Птуха, Н.И. Этнотуризм: учеб. пособие / Н.И. Птуха, Т.Г. Тырина. – Ярославль: Канцлер, 2016. – 74 с.

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ТУРИЗМА В РОССИИ

Тырина Т.Г.,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

Россия, г. Москва

E-mail: tyrina_t@mail.ru

Аннотация. Данная статья посвящена вопросам и проблемам развития туризма в России.

Ключевые слова: туризм, конкурентоспособность, туристский поток, транспорт, маршруты, экономика.

Abstract. This article focuses on issues and problems of tourism development in Russia.

Keywords: tourism, competitiveness, tourist traffic, transportation routes, the economy.

На сегодняшний день туризм является одним из наиболее динамично развивающихся направлений экономики нашей страны. По данным Всемирной туристической организации, Россия в 2015 году вошла в десятку стран мира по посещаемости туристами, став одним из наиболее привлекательных направлений. В свою очередь, внутренний туризм в стране вырос за прошлый год почти на четверть. Но его потенциал далеко не исчерпан. Туризм стал значимым фактором развития мировой экономики. По данным Всемирной туристической организации (UNWTO), уже четыре года подряд он остается самой быстрорастущей отраслью глобального экспорта.

На туризм приходится 30% международной торговли услугами и 7% общего экспорта услуг и товаров.

В 2015 году количество международных туристических поездок выросло на 4,4%, до 1,18 миллиона.

Выручка отрасли достигла \$1,4 трлн.

По объему экспорта туристическая отрасль занимает третье место после нефтегазового сектора и химической промышленности, опережая производство продуктов питания и автопром.

По данным MasterCard, с 2009 по 2015 год количество международных поездок и расходов туристов выросло примерно на 45%, тогда как объем мирового ВВП увеличился лишь на 19%.

По данным Всемирного совета по туризму и путешествиям, вклад туризма в мировой ВВП и занятость составляет почти 10%.

Лидирующие места по доходам от туризма, по данным UNWTO, занимают США (\$178 млрд), Китай (\$114 млрд), Испания (\$57 млрд) и Франция (\$46 млрд). При этом в США и Китае до 80% этой суммы обеспечивает внутренний туризм.

Важно отметить, что Россия обладает значительным потенциалом развития туристической отрасли.

В 2014 году страну посетило около 30 млн иностранных туристов, отрасль принесла ей порядка \$12 млрд. В 2015 году въездной туризм в Россию вырос еще на 1,3 млн человек.

В рейтинге конкурентоспособности Всемирного экономического форума в 2015 году Россия заняла в секторе туризма и путешествий 45-е место из 141 страны мира, поднявшись за год на 18 позиций.

Объем внутреннего туризма в России в 2014 году увеличился на 30%, до 41,5 млн человек, а в 2015 году достиг 50 млн человек. Одновременно выездной туризм сократился на 5,6 млн человек (31%) (тем не менее в 2015 году россияне потратили на зарубежные поездки порядка \$35 млрд, это пятое место в мире).

Главную ставку Россия делает на популяризацию российских курортов. В декабре 2015 года Ростуризм запустил национальный туристический портал Russia.travel, в мае его официальные сообщества появились в соцсетях Facebook, «ВКонтакте», «Одноклассники», Instagram и Twitter. В планах ведомства – создание мобильного приложения с информацией обо всех санаториях и курортах страны.

Кроме того, Ростуризм разработал программу предоставления субсидий туроператорам, развивающим внутренний туризм. Объем финансирования составит 700 млн рублей.

За счет бюджета ведомство проводит обучение сотрудников отрасли: в 2015 году его прошли 5 тыс. человек, в этом планируется обучить еще 7 тыс.

Обсуждается введение туристического сбора, который позволит местным властям аккумулировать средства на развитие инфраструктуры.

Серьезной проблемой, препятствующей развитию индустрии туризма и гостеприимства, является текущее состояние гостиничной инфраструктуры. Во многом данный факт – следствие диспропорции в экономическом развитии регионов. В России есть территории, где спрос туристов огромный, например, Карелия, но развитие инфраструктуры отстает. В этом плане важная проблема, которую необходимо решить — обязательная классификация отелей. Соответствующий законопроект внесен в правительство. Крайне важно, чтобы рынок гостиничных услуг работал по законам открытой конкуренции, чтобы звезды, которые присвоены отелям, соответствовали качествам услуг в гостиницах.

Другой значимой проблемой является недостаточное количество туристских маршрутов. В свою очередь, Владимир Мединский, министр культуры РФ, отмечает: «Несколько лет назад у нас был только один туристический маршрут – это "Золотое кольцо". Сейчас Минкультуры совместно с Ростуризмом разработало и запустило уже несколько опытных маршрутов, которые можно приобрести в агентствах. Это пока пробные продукты, но они интересные и их должно быть больше. Это такие маршруты, как «Русские усадьбы», «Серебряное ожерелье России», российский участок «Великого шелкового пути» и так далее. Я думаю, что за этими кольцевыми маршрутами будущее».

Не менее важная проблема в развитии туризма и гостеприимства на современном этапе – подготовка высококвалифицированных кадров. В настоящий момент данная проблема достаточно эффективно решается на уровне высших и средних профессиональных учебных заведений за счет внедрения инновационных образовательных технологий, формирования договорной базы с потенциальными работодателями, организации студенческой практики на базе ведущих игроков рынка туристских и гостиничных услуг.

Транспортный вопрос также является актуальной задачей, которую необходимо решить в обозримом будущем. В частности, не хватает прямой авиаперевозки в регионы РФ. Так, например, граждане не полетят на Кавказские курорты или в Сочи, если до места назначения не будет прямых маршрутов, поскольку для многих путешествующих перелет через Москву – крайне дорогое удовольствие. Данный вопрос является критически важным с точки зрения создания правильной логистической цепочки.

Для повышения качества услуг в гостиницах и дальнейшего развития туристской инфраструктуры необходимо привлекать в регионы частные инвестиции. Крайне важно, чтобы на всех курортах качество инфраструктуры соответствовало общемировым стандартам. Необходимо активно развивать программы государственно-частного партнерства, широко применяемые на сегодняшний день в кластерном подходе в индустрии туризма.

Важнейшей проблемой является вопрос обеспечения безопасности туристов. Для предотвращения террористических атак, направленных на иностранных граждан, а также ЧП с отдыхающими необходимо создать глобальную систему безопасности туристов.

Список использованных источников

1. Пробин, П.С. Проблемы развития малого и среднего бизнеса в регионах / П.С. Пробин // Горизонты экономики. – 2013. – № 2 (7). – С. 86–88.

2. Пробин, П.С. Стратегия адаптации российских организаций сферы туризма к условиям среды / П.С. Пробин // Материалы Афанасьевских чтений. – 2011. – Т. 1. – № 9. – С. 339–344.
3. Тырина, Т.Г. Использование интернет-технологий маркетинга в туризме / Т.Г. Тырина // Славянский форум. – 2013. № 1 (3). – С. 243–287.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ВНУТРЕННЕГО ТУРИЗМА

Шаронов М.А.,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

доцент кафедры сервиса,

Россия, г. Москва

E-mail: mik2059@yandex.ru

Аннотация. Нынешний век характерен активными экономико-политическими процессами в различных государствах, в различных отраслях экономики государств, а также серьезными инфраструктурными изменениями, что заставляет решать организационные, экономические и социальные задачи в комплексе. В частности, одним из таких решений является развитие внутреннего туризма, которое невозможно без формирования современной мотивационной составляющей в процессе оказания туристских услуг населению.

Ключевые слова: сервис, внутренний туризм, мотивация, позиционирование, формирование, сегментирование потребительского рынка.

Abstract. The present age characterised by strong economic and political processes in different countries, in different sectors of the economy States, as well as serious infrastructural changes that it makes to solve the organizational, economic and social challenges in the complex. In particular, one such solution is the development of domestic tourism, which is impossible without formation of modern motivational component in the process of providing tourist services to the population.

Keywords: services, domestic tourism, motivation, positioning, shaping, and segmentation of the consumer market.

Современными реалиями экономической жизни высокоразвитых стран во второй половине двадцатого и первой половине двадцать первого веков являются увеличение как социальной, так и экономической значимости сферы услуг как самостоятельной отрасли экономики. Это обусловлено в определенной степени ростом объемов потребления различных видов услуг. Темпы роста объемов мировой торговли услугами в несколько раз превышают аналогичные темпы роста объемов продажи товаров. В начале двадцать первого века в европейских странах более 60% ВВП приходится на сферу услуг.

Прежде чем говорить о каких-либо услугах, в том числе и о туристских, целесообразно рассмотреть некоторые аспекты самого понятия услуги как материального и нематериального товара одновременно, имеющего собственную добавленную стоимость.

Ф. Котлер предлагает следующее определение понятия «услуга»: «Услуга (service) – любая деятельность или благо, которую одна сторона может предложить другой». Однако нелишне было бы рассмотреть более широкое определение услуги, как результата непосредственного или опосредованного персонифицированного взаимодействия исполнителя (исполнителей) и потребителя (потребителей), представляемого (выражаемого) в качестве собственной деятельности исполнителя (исполнителей), деятельности третьих лиц, взаимной деятельности исполнителя (исполнителей) и потребителя (потребителей) в форме производительного или непроизводительного труда, являющегося полноправным объектом купли-продажи [2].

Отметим, что под процессом оказания и предоставления услуг понимается огромное разнообразие видов экономической и производственной деятельности. А в связи с тем, что сервисные технологии не стоят на месте, даже по традиционным направлениям сферы услуг, динамично развиваются инновационные формы обслуживания. Кроме того, активное потребление широкого спектра услуг населением способствует повышению уровня и качества жизни, формирует оптимальную для исторически сложившихся формаций общества динамику в процессе их потребления и производства [3].

В настоящее время в различных литературных источниках как отечественных, так и зарубежных авторов приводится огромное количество определений понятию «туризм». В основном понятие «туризм» преподносится как сложная социально-экономическая система, в основе которой лежит универсальное производство целого комплекса специализированных услуг. В рамках этого производства между собой взаимодействуют различные предприятия с целью создания туристского продукта и удовлетворения существующего спроса.

При этом к классическому понятию «туризм» относят временные перемещения граждан или лиц без гражданства в свободное время с постоянного места жительства в оздоровительных, познавательных, профессиональных, спортивных, религиозных, деловых, образовательных и иных целях на срок не менее 24 часов и не более 6 месяцев и без занятия оплачиваемой деятельностью в месте временного пребывания.

Необходимо отметить, что потребление туристских услуг предполагает наличие свободного времени для этого. В туристской индустрии к свободному времени относят периоды отпуска, каникул, выходных и праздничных дней и даже время после выхода на пенсию. Важны и цели потребления туристского продукта, связанные с перемещением. Это

могут быть оздоровительные, познавательные, профессиональные, спортивные, религиозные, деловые, образовательные и другие цели. Обязательным условием, относящимся к понятию «туризм», является ограничение по занятию деятельностью, приносящей доход за пределами региона постоянного пребывания. То есть турист, кроме свободного времени, должен располагать и необходимыми денежными средствами, которые, соответственно, он и будет тратить на то, чтобы отдохнуть и восстановить жизненные силы своего организма. Таким образом, можно предположить, что для реализации своих туристских потребностей потребителю необходимо иметь достаточно весомые мотивации при формировании решения о покупке туристской услуги или туристского продукта.

Современный туристский рынок характеризует сложная взаимосвязь потребностей и мотиваций туристов, большое количество специализированных сегментов, разнообразный ассортимент предлагаемых услуг и глубокая специализация туристского продукта.

Это обусловлено современными технологическими возможностями и одновременно определенной трансформацией глобальной экономики от рынка производителей к рынку потребителей. Поэтому появляющиеся направления в туризме чаще всего обусловлены сугубо индивидуальными, уже далеко нетривиальными потребностями потребителей туристского продукта.

Стоит также отметить, что турист в будущем при высокой занятости скорее всего будет требовать сугубо индивидуального подхода, а из-за существенного роста его мобильности возрастут запросы, связанные с развитием инфраструктурной составляющей, стремление же жить полной жизнью заставит требовать от отдыха огромного количества разнообразных впечатлений. Поэтому необходимо грамотное формирование мотивационной составляющей при организации направлений и форм внутреннего туристического продукта.

Уже сейчас в сложившейся политической и экономической ситуации внутренний туризм имеет целый ряд конкурентных преимуществ: стоимость продукта, время и способы его доведения до потребителя. Учитывая, что туристский продукт должен быть продан потребителю, необходимо проведение мероприятий по формированию понятной, современной, экономически и морально обоснованной системы мотивирования.

Это значит, что необходимо понимать мотивацию потребителя и, исходя из этого, проводить совершенствование процесса предоставления пакета туристских услуг, по возможности, учитывая их комплексный характер на стадии его формирования.

Рассмотрим некоторые основные факторы, участвующие в процессе формирования мотиваций:

отсутствие у потребителей свободного времени. Поиск места проживания, питания и другие мероприятия, необходимые для формирования программы своего путешествия,

потребуют значительных временных затрат. А заблаговременное обращение к туроператору (посреднику) позволит высвободить это время, потраченное бы в противном случае на ненужную суету. Тем более что у туроператоров существуют отработанные схемы проектирования туристского продукта и способа обслуживания при выполнении заказа. Эти специалисты обладают информацией о преимуществах того или иного объекта размещения/предприятия питания и т.д.;

желание сэкономить финансовые ресурсы. Учитывая групповой характер туров у туроператора, они значительно ниже, чем при их индивидуальном проектировании;

незнание дестинации, то есть другой местности, отличной от места постоянного проживания, например, другой территории или региона. Конечно же, возможно приобрести путеводители, дорожные карты или исследовать дестинацию с использованием Интернета. Но это тоже потребует финансовых затрат, да и некоторого количества времени. В любом случае туроператор уже обладает информацией о том, где лучше остановиться, пообедать или что необходимо посетить и т. д.

Можно выделить и другие факторы, побуждающие потребителя-туриста обращаться к туроператору. Это, например, желание обезопасить свое пребывание в незнакомом месте, максимально использовать время отдыха для ознакомления с экологическими и/или природными достопримечательностями и др.

Мотивации – это побуждение к действию, способность человека удовлетворять свои потребности посредством какой-либо деятельности, а также динамический психофизический процесс, который управляет поведением человека, его поступками и решениями. Основным, на наш взгляд, в этом определении мотиваций является прилагательное «динамический». То есть формирование мотиваций должно происходить с учетом современного момента и реалий. Например, в условиях импортозамещения и роста курса валюты важно формировать турпродукты, позволяющие потребителям-туристам комфортно отдохнуть в соответствии со своими потребностями и не потратить лишние материальные средства. Это важно учитывать при формировании туров для внутреннего туризма. Нельзя забывать о позиционировании туристского продукта, рассмотрении составляющих последнего со стороны потребителя, определении его сильных и слабых сторон. Так как вполне вероятно, что восприятие туристского продукта потребителем не совпадет с его позицией на рынке [1].

Поэтому рыночное позиционирование тесно связано с сегментацией рынка. И уже на основе проведенного анализа можно разработать рекомендации по организации и продвижению пакета дополнительных туристских услуг как фактора дополнительной мотивации потребителя-туриста.

Нельзя не учитывать и тот факт, что к мотивирующим факторам при выборе

путешествия в пределах страны можно отнести: уровень экономического развития региона; социальную и криминогенную обстановку в регионе (информация в СМИ); несоответствие дорожно-транспортной инфраструктуры общепринятым стандартам; соответствие уровня обслуживания и его цены; несоответствие материально-технической базы стандартам региона постоянного проживания путешественника. Все это необходимо учитывать в процессе «брендинга» региона, а значит и в позиционировании туристского продукта.

Также при формировании мотивационной составляющей желательно учитывать «портрет» клиента, по аналогии с «портретом» покупателя. Можно выделить следующие типовые портреты потребителя туристского продукта: активная и целеустремленная личность, представитель деловых кругов, «синие воротнички», традиционный домосед, семейные пары с детьми, пенсионер и т.д.

Кстати, с развитием информационных технологий и возникновением все большего количества интернет-сервисов ситуация постепенно меняется, и в режиме онлайн со значительной экономией времени и финансовых ресурсов можно оперативно изучить стоимость размещения, выбрать оптимальный вариант, заказать его с учетом выбора и понравившегося авиарейса, получить всю необходимую информацию о курорте и пр. Это является новым вызовом туроператору, особенно на рынке внутреннего туризма. В такой ситуации грамотное мотивирование потребителя становится решающим фактором, и необходимо сделать все, чтобы потребители не перешли в режим самообслуживания.

Таким образом, можно сказать, что грамотное использование мотивационной составляющей при формировании туристского продукта позволит активизировать и актуализировать процесс развития внутреннего туризма в современных геополитических условиях.

Список использованных источников

1. Шаронов, М.А. Тенденции развития сферы услуг для малонаселенных территорий / М.А. Шаронов, В.П. Шаронова // Академическая наука – проблемы и достижения: Материалы VI Междунар. науч.-практ. конференции, 25–26 мая 2015, North Charleston, USA – С. 46–50.

2. Шаронов, М.А. Формирование сферы услуг в системе потребительской кооперации – возможность восстановления благосостояния жителей сельских территорий / М.А. Шаронов // Проблемы и перспективы социально-экономического реформирования современного государства и общества: материалы XVIII Междунар. науч.-практ. дистанционной конференции, 2015, Москва, Русреформа. – С. 215–224.

3. Шаронова, В.П. Развитие сферы услуг на предприятиях потребительской кооперации / В.П. Шаронова // Научные Труды Вольного экономического общества России. – 2010. – № 1, т. 128 – С. 189–199.

МЕЖРЕГИОНАЛЬНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «ГОДИЧНАЯ КОМАНДА УЧИТЕЛЕЙ КЛАССА КАК ФОРМА НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ООО», 29 СЕНТЯБРЯ 2016 г.

УДК 371

ВЫСТРАИВАНИЕ ПЕРСОНАЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СТРУКТУРЕ
ОБРАЗОВАНИЯ БЕЗ ГРАНИЦ

Баранников А.В.,

главный научный сотрудник

научно-методического центра содержания образования

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

д-р пед. н., профессор,

член-корреспондент РАО,

Россия, г. Москва

E-mail: barannikov_av@asou-mo.ru

Аннотация. Статья излагает основные подходы организации учебной деятельности в новых условиях открытого и распределенного образования. В представленном материале показано, как может быть выстроена работа учителя и учащегося по освоению образовательной действительности.

Ключевые слова: образование без границ, персональная система научения, персональная образовательная деятельность, обучающее окружение, черты современного поколения, характеристика обучаемости, образовательные ориентации, структура действий, модель учебного продвижения, самостоятельная организация своего учения, учебная дорожная карта.

Abstract. The article outlines main approaches of organization learning activities in new conditions of open distributed education. In the article is shown how can be organized study of educational reality.

Keywords: education without borders, personal system of education, personal learning activities, teaching environment, features of modern generation, features of learning capability, the structure of activities, learning effective promotion, self-education, autonomous learning, training road map.

Жизнь – это постоянный процесс учения и познания. Говоря об освоении какого-либо предмета, явления, ученику необходимо сделать их своими по структуре и понятийным

связям, по значимости и возможности использовать. Познаваемые явления становятся компонентом системы общего понимания и мыслительной деятельности, расширяющим значимые представления об окружающей действительности.

Поэтому одной из важных задач организации современного образования в условиях его распределенности является преодоление раздробленности, разрозненности и несогласованности учебных процессов, что, естественно, приводит к неполноте, «неукомплектованности» багажа знаний и препятствует формированию целостного восприятия и системного взгляда на мир.

Это очень важно, поскольку неопределенность в отношении перспектив вызывает дезориентацию в образовательном продвижении учащихся. Эти трудности настолько серьезны, что следовало бы перспективно прорисовывать возможные формы и виды деятельности и ориентиры мышления в каждом образовательном направлении, чтобы имплицитно внушить каждому учащемуся уверенность в его возможностях организовать свое жизненное и образовательное пространство, опираясь на собственные способности.

Исходя из этого, необходимо обозначить особенности, содержание и основные тенденции проведенных в последнее время изменений в образовательных системах, чтобы более точно определить место и значение нашего образования в XXI веке.

Хорошая система образования – это та, которая учитывает образовательное влияние глобальных процессов, социально-культурных организаций, явлений, людей, окружающих образовательную деятельность учащегося в его повседневной жизни.

Лейтмотив такой работы очень точно сформулировала Мария Монтессори, предлагая выстраивать взаимоотношения с учащимся, *исходя из учения через открытие и запроса: помоги мне сделать это самому.*

При этом важно *активное участие* самих учащихся в конструировании образовательного процесса, так как это формирует для них значимость того, что они делают, и тех результатов, которые они получают. Без этого не будет задействована внутренняя мотивация (основанная на личностных ценностях и смыслах) и не создадутся необходимые образовательные связи. Учащиеся реализуют известный принцип «Учатся, делая, и делают, учась», у них формируются метаобразцы учебного поведения и образовательный инструментарий компетенций.

Необходимо формирование *персональной системы* образовательной деятельности, которая должна учитывать учебно-познавательные процессы в формальном, неформальном и информальном обучающем окружении. В связи с этим при работе с учащимися следует обратить внимание на определяющие для образования *черты современного поколения.*

В настоящее время отношение к образованию у многих учащихся потребительское, оно не должно вызывать трудности и ему следует быть в определенном смысле «развлечением», его необходимо получить с легкостью и быстро. В последнее время у учащихся появилась уверенность (и не безосновательная), что образование можно не только получить, но и купить. Образовательный продукт (как товар в магазине) должен им вручаться в приемлемой для них форме. Отсюда проистекает такое понимание, что достаточно прийти на занятие, чтобы получить знания.

Отсутствие устоявшихся взглядов приводит к конформизму (политическому, социальному, культурному), что обедняет самооценку, снижает жизненную активность, самостоятельность личности. Учащимся трудно адекватно оценивать правильность своих (других людей) поступков и поведения в целом, образ действий и мыслей. Им нелегко осуществить необходимый (адекватный) выбор в открытом неоднородном жизненном (образовательном) пространстве. В связи с этим четко просматривается слабая сформированность критического отношения к реальности, способности к решению проблем и умений долгосрочного планирования своей деятельности.

Учащиеся отмечают недостаток внимания других людей к их интересам и важности того, что они делают. В результате у учащихся завышается интерес к себе и появляется пренебрежение к окружающим людям, усиливается значение субъективного опыта и принижение роли социальных (государственных) институтов, в том числе и образовательных. Это ведет к ослаблению связей с такими системообразующими институтами и ресурсами, как семья, школа, церковь, и, соответственно, к снижению уровня эмоционального интеллекта и зрелости, формируется скептицизм и цинизм.

И при всем этом они слабо верят в свои собственные силы, ощущают зависимость, особенно социальную и экономическую, от своих родителей, также имеют склонность полагаться на судьбу. Естественно, в этой системе отношений предпочтение они отдают виртуальному общению.

В условиях образования без границ важно помочь учащимся устранить односторонние представления, суждения, чтобы они могли правильно сориентироваться в намеченных (предполагаемых) действиях и учесть эти сведения при планировании и организации своей учебной деятельности в разных образовательных процессах обучающего окружения (организованного и неорганизованного).

В связи с этим необходимо учитывать (и по мере возможности способствовать развитию) такие *характеристики обучаемости*, как:

- познавательная реакция (любопытство);

- установка на самостоятельное учение (любопытность, привычка самостоятельно изучать новое);
- самообразовательный мотив (осознанное и самостоятельное стимулирование осмысления нового);
- чувственное удовольствие от познания и умственной деятельности.

В этой ситуации для учащегося важно, чтобы учебно-организационная работа осуществлялась с учетом его представлений и опиралась на принцип приоритетной роли его социально-личностных образовательных запросов (ожиданий) в выстраивании им своего обучения.

Перечень вопросов для учащегося в его учебной самоорганизации будет выглядеть следующим образом:

- Каков основной смысл (социально-личностная значимость и перспективы) организуемой мною образовательной работы?
- Какие могут быть установлены связи между материалом, который я уже знаю и тем, что хочу изучить?
- Какая образовательная (учебно-познавательная) траектория будет наиболее успешной для достижения поставленных мной целей?
- Какой выбор действий я могу считать для себя лучшим и почему?
- С кем имеет смысл себя сравнивать (на кого ориентироваться), что касается вопросов выбора способов, приемов, инструментов освоения образовательного пространства?
- Какие свои сильные и слабые стороны я должен учитывать в своей организационно-образовательной деятельности?
- Что может стать причиной того, что я не смогу достигнуть поставленных мной целей и добиться необходимых результатов?
- Какие у меня могут возникнуть сложности и проблемы, с которыми трудно будет справиться без помощи учителей (экспертов) и дополнительных социально-образовательных ресурсов?
- Какие показатели мне следует выбрать в качестве промежуточных ориентиров для определения текущего уровня понимания?
- Какие я должен установить для себя учебно-оценочные критерии, чтобы определить, достигнуты ли предполагаемые результаты?

Цель подобных процедур – актуализировать понимание учащимся совершаемых действий, помочь активизировать его учебно-познавательную деятельность, дать

возможность учителю видеть корректность выстраивания работы учащимся и успешность его продвижения.

Принцип вовлеченности учащихся в организацию образования, соответственно, проявляется в таких действиях, как:

- признание за собой ответственности за принятые решения;
- активный поиск возможностей самостоятельной организации учебной работы, различных форм получения образования и повышения его качества в условиях обучения без границ;
- ориентация на формирование ценностного отношения к образованию;
- ориентация на творческое осмысление и понимание образовательного пространства;
- придание личностной и социальной значимости организуемому образованию.

В данных условиях учащиеся, организуя свою деятельность в социально-образовательном пространстве, осмысливают ее и выражают отношение к ней в следующих понятийно-оценочных формулировках.

1. В учебной деятельности я чувствую себя любознательным. *Любознательство.*
2. Обучение и самостоятельное образование доставляет мне радость. *Удовольствие.*
3. Я хорошо чувствую себя во время учебы. *Чувство удовлетворения.*
4. Я замечаю, что могу больше и лучше. *Чувство компетенции.*
5. Я воспринимаю все независимо и самостоятельно. *Самоопределение.*
6. Я считаю учение увлекательным. *Самоосуществление.*
7. Из всего вытекают проблемы, которые я охотно бы решил. *Проблемные переживания.*
8. У меня чувство, что я могу все осуществить. *Предметное задержание.*
9. Едва ли я могу разрешить все проблемы. *Усилие.*
10. Я воспринимаю учебу как напряжение. *Самопринуждение.*
11. Я должен заставлять себя учиться. *Отражение влияния конкуренции (страха).*
12. Я чувствую на себе в процессе учебы влияние конкуренции. *Страх оказаться хуже других (это чувство чаще всего вызывается действиями учителя).*
13. Я так захвачен делом, что забываю обо всем вокруг. *Познавательное напряжение.*

К первой группе можно отнести высказывания 1–6 – это, определенно, позитивно-оценочное эмоциональное отношение, ко второй группе относятся суждения 7–12 – это, в определенном смысле, выражение напряженности с некоторой долей принуждения. Особое

место занимает последнее утверждение, которое говорит о высоком уровне учебно-познавательной концентрации, что указывает на проявление наибольшего интереса к образованию и значимости получаемых результатов.

Учащийся для этого должен уметь сориентироваться в основных направлениях своих организационно-образовательных ожиданий, действий и результатов.

❖ Организационно-управленческие действия с информационными и содержательными компонентами образовательной деятельности:

- Я сам могу углублять любые аспекты содержания.
- Я могу сам установить, что я хочу учить.
- Мне нужно учить только то, что я сам хочу.
- Я сам могу подбирать материал.

❖ Определение своего отношения и позиции к ситуации, в которой осуществляется учебная работа:

- Я могу создать собственную учебную атмосферу.
- Я сам могу решать, с кем мне вместе учиться.
- Я не должен ждать, когда будет предложен курс для определенной темы.
- Я могу учиться независимо от кого-либо.

❖ Выстраивание собственной учебно-познавательной активности, которую можно называть дидактически осознанной:

- Я могу сам определить темп обучения.
- Я могу выбрать сам вид обучения.
- Я могу на отдельных вопросах, темах останавливаться так долго, пока не овладею ими.
- Я сам могу для себя установить учебные шаги.
- Я сам могу дозировать степень трудности задач обучения.
- Я сам могу опробовать различные подходы к обучению.

❖ Выбор прагматической позиции как опорной точки зрения в структуре непрерывного образования:

- Я могу учиться, когда хочу.
- Я могу в любое время прервать обучение, а также возобновить его.
- Я могу сам выбрать место, где учиться.
- Учеба дается мне достаточно легко в любых условиях и не вызывает проблем.

❖ Отношение к контролю и оценке обучающих процессов и достижений учебно-познавательной деятельности:

- Я сам могу устанавливать прогресс в обучении и оценивать результаты.
- При обсуждении учебных успехов могу учитывать прежние умения.
- Я сам могу определять, как и когда контролировать свою учебную работу.

Сложившийся *образ мыслей и жизни учащегося, его образ действий* играет значимую роль в системе социально-образовательных ориентаций учащегося. Они проявляются:

- в организации им своего социально-образовательного пространства;
- в выстраивании перспективного (прогнозируемого) профессионального мира;
- в выборе сфер образовательного участия и приложении наибольших усилий;
- в установлении факторов влияния и ресурсов понимания в обучающем окружении.

Все это должно закладываться на уровне учебного поведения, что для учащегося значит ясно представлять, что такое:

- образование, учение, обучающее окружение и самостоятельная (автономная) социально-образовательная деятельность;

- учебные процедуры и взаимоотношение участников этих процессов;
- собственные интересы обучающей деятельности, познавательные потребности и возможности;

- целевые ориентиры и подходы к организации учебной работы;
- формы и модели, виды и методы достижения социально-образовательных результатов;

- место в образовательном процессе обучения, учения и самообразования и их взаимодействие в учебно-познавательном пространстве;

- информационно-образовательные (сетевые) ресурсы и источники реализации социально-образовательных задач;

- возможности мониторинга, контроля и оценки (самооценки) учебно-познавательных действий и их корректировки.

В связи с этим уже в образовательном учреждении в условиях организационно-учебной работы в классе учителям и учащимся с целью успешного решения поставленных задач в совместных действиях важно:

- изучить и проанализировать:
 - структуру и различные направления общегрупповых и индивидуальных (независимых) действий;
 - взаимодействие учебных компонентов и операций;
- определить, обозначить и, по мере возможности, установить:

- ориентиры и вероятные шаги (их предполагаемую последовательность);
- выстраиваемое обучающее (в том числе информационно-сетевое) окружение;
- связи с консультационно-оценочными ресурсами;
- использовать для освоения образовательной действительности:
 - организационно-образовательную работу с участием учителя;
 - взаимодействие коллективных, групповых (несколько учащихся) форм работы;
 - проекты, опытно-экспериментальные и исследовательские способы и приемы изучения;
 - индивидуальные виды учебно-познавательной деятельности (но согласованной с учителем);
 - независимую (самообразовательную) деятельность, организованную самим учащимся;
- поощрять и поддерживать стремление и желание учащегося осуществлять перемены (изменения должны быть оправданы образовательными задачами) в организации своего учения и в выборе форм и методов получения образования, в принятии знаний (умений), усвоенных в неформальных образовательных организациях (автономно и самостоятельно) в процессе самообразовательной деятельности;
- помочь учащемуся создавать персональные (или совместно с другими учащимися) информационно-образовательные ресурсы и распределенные базы данных (электронные книги и библиотеки), расширять социально-культурные, информационно-сетевые образовательные взаимоотношения;
- выстраивать в социально-образовательном пространстве учащихся межличностные учебно-консультационные связи, создавая смешанные (разновозрастные) группы участников образовательных процессов с различными творческими задатками и опытом, интересами, исходными знаниями и подготовкой, способностями, учебными стилями и поведением;
- увеличить социально-образовательное пространство и обучающее окружение с помощью включения в познавательную и учебно-исследовательскую деятельность виртуальных (симуляционных, имитационных) средств и форм учения, мыслительного моделирования образовательных образов и процессов;
- научить пользоваться сократовским методом майевтики – познание явления или предмета с помощью целенаправленных вопросов на:
 - ориентацию в том, что изучается;
 - уточнение общего представления;

- выяснение особенностей;
- выявление последствий, к которым приводит данное явление и предмет;
- сравнение и оценку разных позиций;
- появившиеся сомнения и доказательства своей точки зрения;
- обоснование выбранного подхода;
- аргументирование действий, ведущих от незнания к знанию (к пониманию сущности изучаемого материала);

- рефлексию своих действий и понимания;

- представлять, организовывать и осуществлять получение информации и знаний в разных системах отношений, видах, формах и моделях, социально-образовательных и культурно-исторических контекстах, так как это в соответствии с реальной жизнью создает естественные условия для учебно-познавательной (творческой) деятельности;

- способствовать включению разнообразных личностных качеств, что поддерживает многообразие в учебном поведении, стилях научения и предоставляет учащимся более широкие возможности:

- отыскивать и извлекать нужные знания (умения);
- оценивать и осуществлять перенос знаний (умений) на всем образовательном пространстве;

- рассматривать творческие идеи;

- пробовать альтернативные подходы;

- организовывать решение учебных задач в системе взаимосвязанности и взаимной обусловленности изучаемого материала;

- при формировании оценки образовательной деятельности и достижений учащегося помочь ему фокусироваться на его сильных сторонах и улучшении исходных позиций (учитывать, но не абсолютизировать слабости и конкурентность);

- вместе с учащимся сформулировать оценочный опросник (матрицу самооценивания), которая основывается на оригинальности, новизне подходов, целесообразности и правомерности, завершенности, элегантности, системности и логичности, значимости и применимости в других сферах. Оценка – это не критика, а выявление «узких мест» с целью коррекции выбранного образовательного пути.

Для этого учитель, формируя с учетом образовательных ориентаций учащегося обучающее окружение:

- Учит видеть информационно-содержательные связи (очевидные и неочевидные) между образовательной проблемой, учебной ситуацией и прогнозируемыми (ожидаемыми)

результатами, устанавливать познавательные вехи и выстраивать мостики между образовательными контекстами.

- Показывает вероятные подходы и экспертные, информационные и сетевые ресурсы, возможности соотнесения и соединения в социально-образовательной практике учащихся личного опыта, наблюдения и исследования, имеющихся средств и фактических данных, знаний и достижений образовательных партнеров.

- Учит ставить важные для научения вопросы и давать правильные ответы:

- Что является наиболее значимым в социально-образовательной деятельности и достойно того, чтобы на это потратить учебное и внеучебное время?

- Какая организационно-образовательная стратегия (подходы, способы и модели изучения) будет работать продуктивно и даст качественные результаты? Что могу попробовать я?

- Каким образом и в какой системе образовательных отношений будет осуществляться моя учебно-познавательная деятельность?

- Какие мои образовательные действия, поддержка учителя и обучающее окружение обеспечат мне достижение поставленных целей и решение намеченных задач?

- Что может помешать мне достичь ожидаемых результатов?

- Рассматривает (вместе с учащимися), как ориентироваться в незнакомом образовательном контексте и осуществлять перенос освоенных знаний (умений), компетенций в новую учебную ситуацию и организовывать привычную образовательную обстановку.

- Направляет и подготавливает быть образовательно (познавательно) открытым:

- опираться на критическое мышление;

- корректно осмысливать и связывать понимание с реальными фактами;

- представлять обоснованные оценочные суждения;

- адекватно соотносить и использовать достигнутые результаты в новых ситуациях к изучаемым явлениям, предметам.

- Учит мониторить, контролировать и корректно выстраивать свою организационно-образовательную деятельность и выбранные траектории учения и самообразования.

- Показывает, что образование носит вероятностный характер, одни и те же учебные подходы и способы познания могут вести себя по-разному из-за влияния различных социально-культурных, образовательных и личностных факторов и это надо учитывать при планировании и организации получения образования.

- Учит настойчиво отстаивать свое мнение, упорно продолжать начатое познание изучаемых материалов, несмотря на первые трудности, отсутствие немедленного успеха и появление новых вопросов, используя все доступные средства и ресурсы, формальное, неформальное и информальное обучающее окружение.

Это способствует тому, чтобы у учащегося выстроилась определенная **структура действий**, для чего ему необходимо обеспечить:

- открытое взаимодействие с организаторами, экспертами и другими участниками образовательной деятельности;
- дискуссии и обсуждение актуальных вопросов (значимых для учащихся) в совместном обучающем окружении;
- социально-образовательное самовыражение в системе персональных учебных планов, программ, проектов, исследований (переориентировав общегрупповые формы работы);
- распределенные, разноплановые и разнонаправленные (в том числе информационно-сетевые) образовательные ресурсы;
- возможность получения информации и комментариев о новых знаниях и инновационных идеях;
- освоение учебно-познавательных (соотнесенных с реальными потребностями) процессов, развитие и поддержку актуальных (для учащихся) идей учения, подготовленность к формированию компетенций;
- овладение средствами (инструментарием) самостоятельного познания мира образования, соответствующим интересам и возможностям учащихся в их жизненном пространстве;
- включение пилотных (выходящих за пределы школы) развивающих социально-образовательных межорганизационных (доступных для учащихся) процессов познания и совместных реально востребованных проектов в обучающем окружении;
- открытость и поддержку стремления к исследованию, эксперименту и опытно-креативной работе;

Важно не приспособливать учащихся и процесс получения знаний к образовательной организации, а идти навстречу сложившейся у учащегося структуре освоения окружающей действительности и изучения материала.

На этой основе формируется модель продвижения:

- спланировать целевую траекторию движения с обозначением реперных точек-ориентиров;

- обозначить возможные знания, источники, действия, которые могут потребоваться на данной траектории познания;
- сформулировать учебный алгоритм с опорой на ориентиры освоения поставленной задачи и реализацию продвижения к общей цели через конкретные модули;
- определить задачи, содержание, инструментарий и формы самостоятельного контроля и коррекции данных модулей;
- актуализировать в модулях исходные позиции и знания учащихся;
- план образовательного продвижения структурируется в учебно-познавательное пространство учащегося, т.е. устанавливается образовательная взаимосвязь и взаимодействие модулей научения, которые поддерживаются общей целью и мониторингом освоения;
- выстроить ориентировочную программу, определить доступные ресурсы, оценочные «переходы» разного уровня сложности.

Учащемуся в своей организационно-учебной работе необходимо предоставить возможность:

- выстраивать переход от первого знакомства с информацией к ее пониманию и применению в своей деятельности;
- осуществлять отбор и просеивание значимых идей и знаний от второстепенных;
- группировать отдельные факты и явления вокруг основных понятий и идей;
- расширять сферу своего понимания, соединяя знания и приемы учебной работы из разных образовательных контекстов и процессов;
- исследовать возможности и уместность (в том числе путем проб и ошибок) использования изученного материала в практической (образовательной) деятельности;
- соотносить, как те или иные вопросы и проблемы решаются разными людьми и экспертными сообществами, учиться взгляду на предмет (явление) с разных точек зрения;
- проводить коррекцию образовательных ожиданий, целей, установленных в начале изучения с реальными достижениями в процессе учебно-познавательной деятельности.

Реализуемые в данной структуре содержательные, дидактические, прагматические и контрольно-ситуативные аспекты деятельности требуют особого внимания к освоению соответствующих методов, приемов и компетенций образовательной работы.

Учащемуся важно для себя обозначить:

- умения и культуру поиска и обработки разнородной (разнонаправленной) информации. Рациональное фиксирование полученных сведений, для чего необходимо использовать:

- выписки, план, тезис, аннотации;
- конспект, реферат, рецензии, презентации, персональную базу данных;
- развитие компетентности в работе с мультитекстом (гипертекстом);

- одни и те же знания и компетенции могут получать разное смысловое значение и содержательную значимость в зависимости от контекста, в котором они вступают в новые понятийные связи, тем самым расширяется сфера их применения;

- учение и научение – это взаимозависимые процессы, соотносительность которых определяет качество получаемого образования;

- модель взаимоотношений в обучающем окружении исходных (базовых) идей и принципов, законов и закономерностей, понятий и ключевых фактов исследуемого явления и предмета познания. Это способствует освоению обобщенных способов решения учебных (и не только) проблем;

- методы и приемы работы с текстом и различными источниками информации (взаимодействие с новыми информационными технологиями, библиографическими справочниками, каталогами, словарями и энциклопедиями и т.д.);

- общие приемы запоминания, умения (компетенции) структурирования учебного материала, его систематизации и классификации, использование приемов мнемотехники (развитие образной и слуховой памяти и т.д.), приемов концентрации внимания;

- приемы подготовки к различным видам контроля (экзаменам, зачетам, лабораторным работам и др.), выделения единиц проверки, порядка проверки, выстраивание работы по самоконтролю (мониторингу и самооценке), создание персональных программ поэтапной проверки и корректировки своей учебно-познавательной работы, ее сопровождения в образовательном пространстве;

- общеучебные правила гигиены, приемы рационального распределения времени и организации труда (отдыха), создание условий для самостоятельной работы и ее взаимодействия с общешкольной образовательной деятельностью.

Соответственно, учащиеся, организуя свое образование, в этой работе будут произвольно или непроизвольно:

- разяснять для себя выбираемые образовательные действия, соотнося их с сущностью изучаемых явлений, теорий концепций, понятий;

- сопоставлять различные учебно-тематические сферы, чтобы точнее определить, как реализуются те или иные принципы, работают законы, проявляются закономерности, что оказывается характерным для изучаемой проблемы;

- отслеживать, сравнивать и анализировать, как аналогичная работа организуется и выполняется другими участниками образовательного процесса и осуществлять аргументированные коррекции в своих действиях;

- обобщать, абстрагировать и сворачивать (интегрировать) полученные сведения (развивая скорость обработки и экономичность) в структуре сформировавшихся мыслительных процессов, что позволяет удерживать сущностные (доминирующие) знания.

Эффективное системное изменение стратегии самостоятельной организации учащимся своего учения, в свою очередь, опирается на такие основания, как:

- соотнесение ожиданий (амбиций) со своими возможностями и ресурсами (психофизическими, учебными, временными и др.);

- обоснованные цели, соотнесенные с личностными потребностями, интересами и ожиданиями, согласованные с социально-культурными вызовами, одобренные социумом (референтными людьми);

- позитивная установка (образовательная и эмоциональная) на организуемую учебно-познавательную деятельность и ожидаемые изменения (результаты);

- нацеленность на обязательное получение запланированного результата и прогнозирование возможностей (понимание перспектив) его применения в различных сферах деятельности;

- многоуровневое и разновозрастное общение и сотрудничество, социально-образовательное сетевое межличностное и межшкольное взаимодействие;

- непрерывная и последовательная учебно-познавательная деятельность с определенной установкой на нововведения, активное включение исследовательских подходов к освоению различных баз данных;

- фокусирование на сущностных компонентах изучаемых явлений и предметов;

- выстраивание учащимся иерархии организационно-образовательной деятельности в процессе самостоятельного научения;

- эффективное использование разнообразных образовательных социально-культурных ресурсов и источников;

- готовность и желание учащихся, по мере необходимости, вносить изменения в свою образовательную деятельность.

Для учащегося в этой ситуации важно:

- сформировать и развить умения и компетенции, которым он видит применение в своем будущем;

- научиться находить в информационном «изобилии» образовательного пространства требуемые (запланированные) знаниевые контексты и встраивать их в учебно-познавательные процессы;

- управлять (организовывать) информационными потоками, выстраивая на их основе ориентиры для социально-образовательных процессов в обучающем окружении;

- создавать свое обучающее окружение, чтобы поддерживать текущие знания и знакомиться с новыми идеями;

- взаимодействовать в учебно-познавательных процессах с результатами и учебными контекстами других участников образовательного пространства (и не только);

- осуществлять практическую и экспертную оценку знаний, адекватности их применения в поликонтекстуальном и распределенном образовательном пространстве;

- вырабатывать индивидуальные лоции для освоения окружающего образовательного пространства;

- расширять поле незнания и отказываться от устаревших знаний – как исходная позиция для получения быстро меняющихся знаний, умений, компетенций;

- исходить из понимания значения и направленности изучаемого материала, возможностей включения знаний и компетенций в свою образовательную деятельность и их применения в значимых для учащегося сферах.

Создается своеобразный образовательный *органайзер (учебная дорожная карта)*. Какие же преимущества получают учащиеся? Это создает благоприятные условия для самостоятельного моделирования, управления, мониторинга и оценки своего образования и саморегуляции в образовательном пространстве. Что выражается в:

- 1) организации своего социально-образовательного опыта; планировании решения учебных (познавательных) проблем; обработке и применении получаемой в образовательном пространстве информации;

- 2) принятии (непринятии), выработке утверждений, аргументов, решений по возникающим вопросам; рефлексии используемых инструментов организации и получения образования;

- 3) постановке для себя вопросов об уровне понимания и применении учебно-мыслительных операций (почему принято такое решение, как его применяю, что остается сделать);

- 4) формировании реалистической картины об уровне своих знаний и умении их применять;

5) соотношении своих личностных образовательных целей и задач с общеобразовательными требованиями;

6) понимании для себя эффективности образовательных стратегий научения;

7) умении оптимально использовать имеющиеся знания и компетенции, ресурсы и стратегии соответственно образовательным контекстам и процессам.

Выстраивается внутренняя модель, которая включает все образовательное пространство учащегося (формальное, неформальное, самообразовательное) и обеспечивает взаимодействие различных учебных контекстов.

При таком подходе у учащегося вырабатывается обобщенная (холистическая) модель и процедуры работы с проблемами в образовательном и жизненном пространстве, и складываются разнообразные формы учебного поведения и познания.

Список использованных источников

1. Монтессори, М. Помоги мне сделать это самому / М. Монтессори; сост., вступ. статья М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов. – М.: Карапуз, 2000.
2. How children learn by *Stella Vosniadou*. , 2001, 32 p.
3. Taylor M. Teaching Generation NeXT: Today's postmodern student – meeting, teaching, and serving. in *A collection of papers on self-study and institutional improvement*, , 2005, 2, 99 –107. Chicago.
4. Taylor M. Teaching Generation NeXT: A Pedagogy for Today's Learners. *A collection of papers on self-study and institutional improvement* 26th Edition, , 2010.
5. Understanding and facilitating the development of intellect by *Andreas Demetriou and Constantinos Christou*.

ГОДИЧНАЯ КОМАНДА УЧИТЕЛЕЙ КЛАССА: КЛЮЧЕВЫЕ АСПЕКТЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Дубских В.А.,

начальник научно-методического центра содержания образования

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

к. пед. н.,

Россия, г. Москва

E-mail: Dubskih_VA@asou-mo.ru

Аннотация. Статья излагает содержание и основные положения научно-практической конференции, посвященной новой форме методического объединения педагогов – годичной команде учителей класса.

Ключевые слова: методическое объединение педагогов, годичная команда учителей класса, реализация федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, тьюторское сопровождение годичных команд учителей, взаимодействие годичной команды учителей и родителей.

Abstract. Article sets out the content and the main provisions of the scientific-practical conference devoted to a new form of methodical Association of teachers – year-class team of teachers.

Keywords: methodical association of teachers, the year team of class teachers, implementation of Federal state educational standards of general education, tutor support year teams of teachers, the interaction between yearly team of teachers and parents.

Одним из направлений научно-исследовательской работы Научно-методического центра содержания образования ГБОУ ВО МО «Академия социального управления» является «содержание и формы научно-методического сопровождения введения федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». Промежуточные итоги работы по данной теме были представлены на Межрегиональной научно-практической конференции по теме «Годичная команда учителей класса как форма научно-методической поддержки реализации ФГОС ООО», которая прошла 29 сентября 2016 года. В ходе конференции были рассмотрены различные факторы, сделавшие необходимым появление в образовательной теории и практике этого понятия, а также различные варианты его реализации.

Перед началом пленарного заседания участники конференции смогли ознакомиться со стендовым докладом доктора педагогических наук, профессора, члена-корреспондента РАО А.В. Баранникова «Современная школа в новых условиях распределенного образования». Особый интерес и обсуждение участников вызвала цитата о роли обучающегося. «В последнее время придается особое значение увеличению роли самого обучающегося в организации (выстраивании) своего образования, в определении форм и методов учения и получения образования. Учение для учащегося становится полем (пространством) активной деятельности, и на первый план выходит организация активного образования [1, с. 250].

В пленарной части конференции с докладами выступили сотрудники научно-методического центра содержания образования ГБОУ ВО МО «Академия социального управления». В своем докладе «Учебная деятельность в условиях образования без границ» главный научный сотрудник центра А.В. Баранников описал совокупность современных тенденций изменения образовательного процесса и факторы, обуславливающие эти изменения.

Среди мыслей, прозвучавших в докладе А.В. Баранникова, есть указание на сущность кризиса системы образования: «Кризис образования сегодня – это несоответствие интересов, ожиданий участников образования и качества предоставляемых образовательных услуг». По мнению автора доклада, наибольшее значение в настоящее время имеет развитие у учеников компетенции, то есть психологической, инструментальной, эмоциональной готовности и способности действовать. На наш взгляд, одним из необходимых механизмов решения этой задачи должно стать согласование деятельности учителей-предметников, работающих с учениками одного класса.

В своем выступлении А.В. Баранников привел высказывание известного отечественного психолога и педагога Давида Иосифовича Фельдштейна: «ВЧЕРА ребенок развивался в условиях малого или определенного конкретного социума – семьи, класса, ближайшего окружения и т.д. СЕГОДНЯ – поставлен в ситуацию разорванных связей, где на его сознание давит хаотичный поток информации, идущей из телевизора, Интернета, перекрывая знания, получаемые от родителей, воспитателей, учителей и открывая бесконечное поле для разного рода форм отношений, связей, действий». Указание на это кардинальное изменение ситуации вокруг ребенка делает очевидной, с нашей точки зрения, необходимость поиска новых форм и содержания образования, которые учитывали бы наличие множества источников информации и новые потребности ребенка. Особенно важно профессиональным педагогам согласовать между собой и, по возможности, с родителями общую стратегию действий, которая позволила бы ребенку сохранить и реализовать его

познавательный интерес, освоив компетенцию познания, позволяющую без изнурительного труда, но в учебной деятельности, приобрести необходимые предметные знания.

Кандидат педагогических наук Н.Г. Стрикун в докладе «Годичная команда учителей как предмет экспериментальной работы» рассказала об основных элементах авторской концепции данного объединения педагогов. По мнению Н.Г. Стрикун, появление новых и развитие существовавших ранее профессиональных сообществ и объединений педагогов-практиков стало современным трендом, соответствующим принципиальным изменениям, происходящим в образовательной системе страны. А если говорить о причинах появления такой формы сотрудничества, как годичная команда учителей, то «именно введение ФГОС ОО сделало возможным иметь общий интерес для учителей, работающих в одном классе».

Сейчас уже не нужно доказывать, что предметное содержание учебного материала может осваиваться общими способами учебной работы: работа с информацией, смысловое чтение, алгоритмы, классификации, сравнения и т.д. Но анализ образовательной практики показывает, что учителя очень редко находят в своей деятельности место и способы для согласования между собой даже содержания понятий, описывающих метапредметные образовательные результаты, не говоря уже о согласовании педагогических действий для достижения этих результатов. Модель годичной команды учителей класса, представленная Н.Г. Стрикун, может стать отправной точкой в организации подобного сотрудничества учителей школы.

С докладом «Модель тьюторского сопровождения введения и реализации ФГОС в Московской области» выступила кандидат педагогических наук, профессор, старший научный сотрудник Центра Р.Ш. Мошнина, в котором она поделилась результатами обобщения опыта создания тьюторской службы, помогающей учителям решать сложные вопросы реализации федеральных государственных образовательных стандартов.

Тьюторское сопровождение годичных команд в предлагаемой модели рассматривается как целенаправленный процесс качественных изменений в значимых компонентах профессиональной деятельности педагога, ведущих к реализации педагогических принципов, заложенных во ФГОС ОО.

Направления деятельности по тьюторскому сопровождению введения и реализации ФГОС ОО: методическое, организационное, информационное, экспертно-аналитическое, консалтинговое.

Выступление доктора педагогических наук, ведущего научного сотрудника научно-методического центра содержания образования Т.П. Симаковой было посвящено возможностям взаимодействия годичной команды учителей и родителей в обсуждении актуальных вопросов образования детей.

Предметом такого взаимодействия, с точки зрения докладчика, должна стать общая ситуация учебной деятельности ребенка: его учебные умения, проблемы. При этом успеваемость ученика должна являться лишь индикатором возможных проблем. Целью этого взаимодействия должна быть поддержка развития учебных умений ребенка (метапредметных образовательных результатов), а коррекция успеваемости по отдельным предметам, по мнению автора, вторична.

Механизмами достижения данной цели являются: коллективное мнение педагогов, выявление проблем, выбор приоритетов в решении проблемы, распределение ответственности, выстраивание системы взаимодействия и контроля со стороны родителей и учителей.

Продолжением работы конференции стал круглый стол, в ходе которого участники смогли выступить, обменяться мнениями, задать вопросы к основным докладчикам. Особенно бурное обсуждение развернулось вокруг необходимости придавать годичной команде учителей определенную организационную форму со всеми присущими атрибутами: положением, планами, отчетами и пр. Большая часть участников склонилась к мнению, что эта форма взаимодействия учителей должна остаться их добровольным общественным объединением на базе общих целей и ценностей, но без контроля со стороны руководства.

Для организаторов конференции было особенно важно то, что в ней приняли участие заинтересованные в предложенной теме руководители и педагоги. По результатам анкетирования, проведенного в ходе данного события, почти 100% опрошенных участников признали актуальным вопрос внедрения и развития такой формы работы, как годичная команда учителей. При этом не все участники анкетирования расценивают внедрение этой формы работы в свою педагогическую практику как возможное (только 91%). Большая часть опрошенных участников (64%) считает, что внедрение годичной команды учителей должно сочетаться с сохранением традиционных объединений педагогов, а вот 36% утверждают, что новая форма работы способна их заменить.

Научные сотрудники Центра уверены в необходимости дальнейшего изучения и пропаганды новых форм взаимодействия учителей, которые направлены на согласование и объединение их усилий для достижения общего образовательного результата – личности ребенка. Это подтверждают и результаты анкетирования: все опрошенные участники конференции выразили желание продолжить обсуждение предложенной темы.

Список использованных источников

1. Баранников А.В. Современная школа в новых условиях распределенного образования / А.В. Баранников. – М.: УЦ Перспектива, 2016.

ПРОБЛЕМЫ, СВЯЗАННЫЕ С ФОРМИРОВАНИЕМ И ОЦЕНИВАНИЕМ
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ
(ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ГОДИЧНОЙ КОМАНДЫ ПЕДАГОГОВ)

*Иванова Т.А.,
старший преподаватель,
МАОУ ДПО «Институт повышения квалификации»,
Россия, г. Новокузнецк
E-mail: ivanova2460@mail.ru;*

*Ащеулова Л.А.,
заместитель директора по УВР,
МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 4»,
Россия, г. Новокузнецк
E-mail: asheulovalara@mail.ru*

Аннотация. В статье представлен опыт взаимодействия педагогов в форме годичной команды учителей, на примере решения проблем, возникших при организации исследовательской деятельности учеников. По мнению авторов, данная форма методической работы учителей позволила им переосмыслить свою позицию и роль в проведении уроков-исследований.

Ключевые слова: годичная команда учителей, организация исследовательской деятельности учеников, анализ затруднений учителей, роль учителя в образовательном процессе.

Abstract. The article presents the experience of teachers in yearly teams of teachers, on the example of solving the problems encountered in the organization of research activity of students. According to the authors, this form of methodical work of teachers allowed them to rethink their position and role in teaching-research.

Keywords: yearly teams of teachers, the organization of research activity of students, analysis of the difficulties of teachers, the role of the teacher in the educational process.

Успех реализации ФГОС общего образования требует построения компетентностной модели образования, где содержание и процессуальные характеристики ориентированы на овладение учащимися определенными социальными функциями (компетенциями). В этих условиях педагогические коллективы должны быть ориентированы на создание условий для овладения комплексом видов деятельности, причем на уровне их компетентного выполнения, осмысление требований к образовательным результатам освоения учащимися

основных образовательных программ и поисков наиболее адекватных способов их оценивания на основе компетентностного подхода, реализующего идеологию построения содержания образования «от результата».

В условиях реализации компетентностной модели образования, как отмечает С.Л. Фоменко, «востребуется теоретическая и методическая готовность педагогических коллективов не только в собственно предметном аспекте, но и в аспекте профессионального и межличностного взаимодействия педагогов уже в силу того, что компетентностное образование носит метапредметный интегративно-модульный характер, что исключает традиционную изоляцию предметов и самих учителей» [3, с. 5]. Соответственно, встает вопрос о формах организации деятельности педагогического коллектива по решению образовательных задач как через изменения в управлении деятельностью педагогов, так и через соорганизацию педагогов (единство управленческого и самоуправленческого аспектов).

По мнению ряда исследователей (В.В. Сериков, Н.В. Чигиринская, Е.А. Шевелев), формирование у учащихся компетенций и компетентностей требует различных уровней взаимодействия педагогов: межпредметный (определение общей задачи, способов ее решения), функциональный (совместное формирование компетенций и компетентностей), ценностно-смысловой (поддержка становления у учащихся личностного смысла овладения данной компетенцией).

В настоящее время одной из эффективных форм профессионального и межличностного взаимодействия по формированию универсальных учебных действий являются годовые команды педагогов (М.М. Поташник, М.В. Левит). В единстве с командой управленцев эти объединения можно рассматривать как коллективный субъект по управлению качеством образования.

Согласно современной трактовке, годовая команда учителей рассматривается не только как одно из условий реализации ФГОС общего в части формирования универсальных учебных действий у учащихся, но и как предпосылка изменения роли учителя в современной школе – от предметника к фасилитатору, тьютору, консультанту.

Ранее нами был рассмотрен вопрос об организации работы годичной команды по формированию исследовательских умений учащихся при использовании такого типа уроков, как урок-исследование [1]. В ходе анализа результатов этой работы был выявлен ряд проблем, связанных с затруднениями педагогов при организации этой деятельности. К их числу можно отнести:

1. При реализации модельных уроков, разработанных командой педагогов, обозначилось недостаточное понимание сущности осуществляемых педагогом действий –

каждый этап урока-исследования соотносится с различными звеньями продуктивного мыслительного акта (продуктивный мыслительный процесс в отличие от репродуктивного, происходящего с пропуском звеньев: первого – порождения проблемы и часто последнего – обоснования (по А. М. Матюшкину).

2. Недостаточная сформированность у самих педагогов интеллектуальных умений (анализ, синтез, обобщение, классификация), что не позволяет им выявить ошибки в осуществлении этих действий учащимися.

3. Определенная боязнь педагогами ситуаций, не предусмотренных в проекте урока (поскольку урок-исследование – это урок интеллектуального творчества детей, где детское мышление порождает педагогическую проблему), что не позволило им оперативно отреагировать на нестандартную ситуацию (хотя возможные риски были предусмотрены заранее).

4. При попадании в нестандартную ситуацию, педагог актуализировал опыт традиционной педагогики, что приводило к нарушению логики урока и дезориентации учащихся.

Выявленные затруднения послужили основанием для «обратного хода». В процессе группового обсуждения (с обязательным участием представителя администрации и опытных педагогов, выполняющих роль тьюторов) было решено определить группу познавательных (интеллектуальных) умений, которые будут отрабатываться на уроках. Далее определена сущность каждого умения, педагогом дано задание подобрать учебные ситуации для отработки этого умения на материале разных учебных предметов, а также задания, требующие переноса умения в новую ситуацию. При осуществлении этой работы мы приняли во внимание рекомендации, приведенные в работе М.М. Поташника, М.В. Левита «Как помочь учителю в освоении ФГОС» [2]. Для оценки результатов было предложено использовать уровневую шкалу, поскольку мы считаем, что сформированность познавательных умений можно определить квалитетически, т.е. качественно (тем более, что уровни сформированности мыслительных операций (интеллектуальных умений) уже определены учеными, что позволяет избежать ошибок при определении показателей, характеризующих тот или иной уровень.

В процессе проектирования, обсуждения и осмысления была выявлена существенная проблема – как осуществлять оценивание умений учащихся непосредственно на уроке. При проведении уроков-исследований мы применяли групповой метод оценивания деятельности учащихся и педагога самими учителями, понимая, что субъективности оценки избежать сложно, даже при наличии карты наблюдений с четко определенными показателями, поскольку, как отмечают М.М. Поташник и М.В. Левит, «...езде, где участвует человек,

оценки абсолютно объективными быть не могут, они всегда носят субъективно-объективный характер, и мы можем только повышать меру объективности (уменьшая меру субъективности)» [2, с. 227]. При разработке алгоритма действий годичной команды учителей по оцениванию образовательных результатов ФГОС общего образования рекомендации данных авторов оказались крайне полезны.

И еще один важный момент, который требовал переосмысления педагогом своей профессиональной деятельности. Оцениваться должно не столько следование образцу, сколько владение тем или иным умением при решении задачи, требующей применения этого умения в новой ситуации. «Именно при такой постановке вопроса школьник демонстрирует не только заученное без понимания, но и свою способность оперировать им в новых условиях воспроизведения. По существу, это и есть интегрированные, объединенные показатели предметных и надпредметных компетентностей. И это, как показывает практика, – труднейшая задача, прежде всего для учителей...» [1, с. 229]. Тем не менее, задачи, которые поставлены перед годичной командой учителей, мы будем стремиться решать и результатами этой работы поделимся со своими коллегами.

Список использованных источников

1. Иванова, Т.А. Организация командной работы в условиях неформального образования по формированию компетенции педагога в области организации учебно-исследовательской деятельности учащихся / Т.А. Иванова, Л.А. Ащеулова, О.П. Осипова / Годичная команда учителей класса: содержание и методика экспериментальной работы: региональная интернет-конференция, 25 марта 2016 г. Москва, АСОУ. – Секция: «Опыт командного взаимодействия при реализации ФГОС ООО».
2. Поташник, М.М. Как помочь учителю в освоении ФГОС: метод. пособие / М.М. Поташник, М.В. Левит. – М.: Педагогическое общество России, 2015.
3. Фоменко, С.Л. Научно-методическое обеспечение становления педагогического коллектива как субъекта реализации компетентностной модели образования: теория и практика: практико-ориентированная монография / С.Л. Фоменко. – М.: АПК и ППРО, 2011.

СОЦИАЛЬНЫЙ ПЕДАГОГ КАК ЧЛЕН ГОДИЧНОЙ КОМАНДЫ КЛАССА

*Мижеригов В.А.,
старший научный сотрудник
научно-методического центра содержания образования
ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,
к. пед. н., доцент,
Почетный работник ВПО РФ,
Россия, г. Москва
E-mail: migerikov@list.ru*

Аннотация. Цель предлагаемой статьи – определить роль и место школьного социального педагога в годичной команде учителей класса, руководствуясь: а) целевой направленностью ее деятельности; б) содержанием требований к деятельности социального педагога, изложенных в соответствующих должностных обязанностях.

Ключевые слова: социальный педагог, годичная команда учителей класса, социально-педагогическая помощь, социальная защита обучающихся.

Abstract. The purpose of the present article – to determine the place and role of the teacher in the school of social 'annual class team of teachers «, guided by: a) target oriented its activities b) the content requirements for the activity of the social teacher, set out in their respective duties.

Keywords: social worker, the annual class team of teachers, social-pedagogical assistance, social protection of students.

Цель предлагаемой статьи – определить роль и место школьного социального педагога в годичной команде учителей класса, руководствуясь: а) целевой направленностью ее деятельности; б) содержанием требований к деятельности социального педагога, изложенных в соответствующих должностных обязанностях.

На наш взгляд, было бы логично посмотреть на типовой набор должностных обязанностей школьного социального педагога с точки зрения приобщения его к реализации руководящей идеи годичной команды учителей класса.

Кто такой социальный педагог? Какую роль он играет в современной школе?

Согласно нынешним представлениям, социальный педагог – это, с одной стороны, сравнительно новый тип педагога, обладающий новым отношением к ребенку, выстраивающий новые отношения между собой и ребенком, признающий ребенка как самостоятельную личность, способную иметь собственное мнение, анализирующий процесс

его социализации, развития его задатков и способностей, не совершающий действий, приносящих вред подопечному. С другой стороны, это сотрудник школы, в обязанности которого входит создание условий для личностного саморазвития обучающихся, организация деятельности педагогов и родителей на основе принципов гуманизма, с учетом исторических и культурных традиций. Главными достоинствами социального педагога должны быть следующие качества его личности: любовь к детям, к педагогической работе, знания и эрудиция, педагогическая интуиция и интеллект, общая культура и нравственность, профессиональное владение методами воспитания детей, а также умение общаться, артистичность, веселый нрав и хороший вкус.

В течение учебного года основной задачей в работе социального педагога школы является социальная защита прав детей, создание благоприятных условий для развития ребенка, установление связей и партнерских отношений между семьей и школой.

Анализируя примерную структуру должностной инструкции социального педагога школы [1], выясняем, что ему могут быть вменены, в частности, следующие обязанности:

- проводить занятия с учениками на тему социальной защиты личности;
- уделять внимание изучению личности ученика, условиям его воспитания;
- выявлять конфликтные ситуации и отклонения в поведении учеников;
- выступать посредником между учеником и его родителями, остальными педагогами, работниками социальных служб и других административных ведомств;
- оказывать социальную помощь нуждающимся в защите ученикам;
- организовывать социально значимую деятельность учеников;
- проводить мероприятия, направленные на профилактику асоциального образа жизни среди несовершеннолетних;
- участвовать в педагогических и родительских собраниях.

Социальный педагог школы, реализуя гуманистическую функцию развития обучающихся и свои способности социального функционирования, призван изменять (по мере возможности) педагогические условия социальной среды, в которой протекает жизнедеятельность его подопечного. К педагогическим условиям социальной среды, как правило, относят инфраструктуру социума, социальное окружение, организованную социально значимую деятельность обучающихся. Следовательно, как предмет профессиональной деятельности школьного социального педагога можно обозначить педагогические условия социума конкретной школы, которые необходимо преобразовывать в зависимости от особенностей развития конкретного школьника, его потребностей, способностей, норм общественной жизни.

Что касается понятия «годовая команда учителей класса», справедливо будет предположить, что имеется в виду некое сообщество педагогов, работающих в конкретном классе (или группе классов) и ставящих перед собой единую для всех ее членов цель: обеспечить *каждому затрудняющемуся* обучающемуся условия успешности (т.е. безусловного достижения ожидаемых и планируемых результатов) в его учебной деятельности. Мы полагаем, что каждая индивидуальная ситуация требует комплексного рассмотрения, предусматривая не только разрешение чисто учебных затруднений, но и использование в этом процессе воспитательных и развивающих возможностей, содержащихся и в самой ситуации, и в привлекаемых ресурсах в их закономерной взаимосвязи.

Исходя из этого расклада, а также с учетом целевой направленности годичной команды учителей класса, можно охарактеризовать потенциальную роль школьного социального педагога в данном объединении учителей следующим образом:

проводя занятия с учениками на тему социальной защиты личности, имеет возможность собирать и систематизировать данные о степени их заинтересованности и грамотности по данной проблеме;

обладая определенным набором данных изучения личности ученика, условий его жизнедеятельности, может оказывать реальную и квалифицированную помощь нуждающимся в социальной защите ученикам, организовывать социально значимую деятельность учеников, а также проводить мероприятия, направленные на выявление и профилактику асоциального образа жизни среди несовершеннолетних;

владея методиками (технологиями) выявления отклонений в поведении учеников, а также конфликтных ситуаций и способами их благополучного разрешения, может выступать посредником между учеником и другими участниками образовательных отношений (его родителями, остальными педагогами, работниками социальных служб и других административных ведомств и т.д.).

Таким образом, вовлечение социального педагога в командную работу в отношении конкретного обучающегося может приобрести, с одной стороны, безусловно *адресный* характер (поскольку будет выявленная индивидуальная проблемная ситуация); с другой стороны, – *комплексность* за счет привлечения различных возможностей различных специалистов, решающих одну общую цель: психолого-педагогической поддержки движения ученика к планируемым результатам образования (а не только обучения); с третьей стороны, – *преобразующий* характер, поскольку речь идет о возможностях социального педагога в составе годичной команды учителей изменять педагогические

условия социума конкретной школы в зависимости от особенностей развития конкретных обучающихся, их потребностей, способностей.

Список использованных источников

1. Должностная инструкция социального педагога школы – [Электронный ресурс]. – Режим доступа:
http://sovetnik.consultant.ru/dolzhnostnye_instrukcii/dolzhnostnaya_instrukciya_socialnogo_pedagoga_shkoly/

О ЗАТРУДНЕНИЯХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ,
ВОЗНИКШИХ В ПРОЦЕССЕ ВНЕДРЕНИЯ ФЕДЕРАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
СТАНДАРТА ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Мижеригов В.А.,
старший научный сотрудник
научно-методического центра содержания образования
ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,
к. пед. н., доцент,
Россия, Москва
E-mail: migerikov@list.ru*

Аннотация. Статья посвящена осмыслению результатов электронного анкетирования руководителей общеобразовательных организаций Московской области с целью выявления затруднений, которые они испытывают при организации образовательного процесса в соответствии с ФГОС основного общего образования и поиска возможных вариантов их успешного разрешения.

Ключевые слова: руководитель общеобразовательной организации, профессиональные затруднения педагогических и руководящих работников, федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, мониторинг результатов образовательного процесса, научно-методическое обеспечение образовательного процесса, основное общее образование.

Abstract. The article is devoted to consideration of the results of the email survey of heads of educational institutions of Moscow region with the aim of identifying the difficulties that they experience in the organization of educational process in accordance with the Federal state standard of basic General education and identify possible options for their successful resolution.

Keywords: head of educational organizations, professional difficulties, pedagogical and leading employees of the Federal state educational standard of basic General education, the monitoring of the results of the educational process, scientific-methodical support of educational process, basic General education.

Как известно, с 1 сентября 2015 г. во всех общеобразовательных организациях Российской Федерации в штатном режиме был введен федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (далее – ФГОС ООО), утвержденный приказом Министра образования и науки Российской Федерации от 17

декабря 2010 г., с изменениями, утвержденными приказом Минобрнауки России от 29 декабря 2014 г. № 1644, который представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации основной образовательной программы основного общего образования [1].

В плане подготовки к заседанию коллегии Министерства образования Московской области по теме «Введение федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования в Московской области: основные требования, пути реализации, перспективные направления» в декабре 2015 года сотрудниками АСОУ было проведено электронное анкетирование руководителей общеобразовательных организаций Московской области (далее – РОО) с целью выявления затруднений, которые они испытывают при организации в ОО работы по введении ФГОС основного общего образования.

Предполагалось, что анализ ответов на 11 вопросов, предложенных в упомянутой анкете, позволит выявить не только ход реализации ФГОС ОО в общеобразовательных организациях Московской области и возникающие при этом затруднения, но и наметить основные пути их разрешения.

Анкета включила в себя 10 следующих ниже вопросов закрытого характера, не требовавших развернутых ответов (в логике «да»–«нет»), но характеризующих в определенной мере состояние работы в ОО по данной проблеме:

1. Разработана и утверждена основная образовательная программа начального и основного общего образования образовательного учреждения.
2. Нормативная база образовательного учреждения приведена в соответствие с требованиями ФГОС (цели образовательного процесса, режим занятий, финансирование, материально-техническое обеспечение и т.п.)
3. Приведены в соответствие с требованиями ФГОС начального, основного общего образования и новыми квалификационными характеристиками должностные инструкции работников образовательного учреждения.
4. Разработаны локальные акты, регламентирующие установление заработной платы работников образовательного учреждения, в том числе стимулирующих надбавок и доплат, порядка и размеров премирования в соответствии с НСОТ.
5. Заключены дополнительные соглашения к трудовому договору с педагогическими работниками.
6. Определен список учебников и учебных пособий, используемых в образовательном процессе в соответствии с ФГОС начального, основного общего образования.

7. Определена оптимальная для реализации модель организации образовательного процесса, обеспечивающая организацию внеурочной деятельности обучающихся (например, модель взаимодействия с учреждениями(ем) дополнительного образования детей).

8. Разработан и реализуется план методической работы, обеспечивающей сопровождение введения ФГОС.

9. Осуществлено повышение квалификации всех учителей начальных классов, учителей-предметников и других педагогических работников, приступивших к реализации образовательных программ начального и основного общего образования, разработанных в соответствии с ФГОС.

10. Обеспечены кадровые, финансовые, материально-технические и иные условия реализации основной образовательной программы начального и основного общего образования в соответствии с требованиями ФГОС.

Обработка полученных ответов позволила выявить следующее общее распределение всех полученных ответов по 4 степеням затруднений:

- 1) испытываем значительные затруднения, нуждаемся в научно-методической поддержке.....4,9%;
- 2) затруднения есть, но они преодолимы самостоятельно..... 19,4%;
- 3) затруднений не испытываем, но остаются невыясненными некоторые вопросы.....15,5%;
- 4) затруднений нет.....60,2%.

Следует заметить, что 75,7% опрошенных по этим 10 позициям РОО отметили, что они не испытывают значительных затруднений при введении ФГОС основного общего образования, около 20% руководителей уверены в своих возможностях самостоятельного преодоления возникших трудностей, и лишь менее 5% опрошенных испытывают серьезные затруднения, требующие в том числе и научно-педагогической поддержки.

Здесь, как нам представляется, в организацию опроса вкралась неточность, которая может привести к не совсем адекватным выводам. Дело в том, что в 1-м пункте (испытываем значительные затруднения, *нуждаемся в научно-методической поддержке*) содержится ошибочная, на наш взгляд, ориентация опрашиваемых только на затруднения в научно-методической поддержке, что можно расценить как своего рода подсказку. При ответе на этот вопрос руководители ОО могли реагировать в первую очередь на наличие возможных затруднений именно по научно-методической поддержке. Однако, как известно, в план работы по введению ФГОС ОО любой ОО, как правило, включаются, помимо его нормативно-правового раздела, кадровое, материально-техническое, организационное, информационное и нормативно-правовое обеспечение введения ФГОС ОО.

Ситуацию значительно коррелирует анализ ответов на одиннадцатый вопрос («Ваши предложения по мерам, направленным на преодоление затруднений, связанных с введением федеральных государственных образовательных стандартов»), представленный в открытой, развернутой форме. Он показал более взвешенное, на наш взгляд, распределение проблем (затруднений): они ощущаются опрошенными РОО по всему обозначенному выше спектру затруднений. Таким образом, в соответствии с замыслом разработчиков анкеты, обработка открытых ответов РОО на 11-й вопрос позволила выявить спектр проблем, распределенных внутри каждого из 10 вопросов, получая одновременно и проблемное поле, и совокупность предложений от руководящих работников ОО по разрешению обозначенных ими проблем.

Анализ запросов по теме **«Научно-методическое обеспечение** введения ФГОС ООО в ряде общеобразовательных организаций Московской области» осуществлялся на основе следующих представлений о сущности этого направления работы по введению и реализации ФГОС ООО.

Субъекты методического обеспечения и поддержки процесса введения ФГОС ООО в ОО могут быть:

а) **внутренними**, к которым относятся:

руководство ОО в лице ответственного за процесс введения ФГОС ООО, назначаемого, как правило, из числа заместителей директора по УВР;

методическая служба ОО, предметные и межпредметные методические объединения ОО;

педагоги-наставники, осуществляющие передачу остальным педагогам имеющегося опыта успешной деятельности по данному направлению.

б) **внешними**, к которым относятся:

муниципальная методическая служба;

региональные методические объединения учителей-предметников;

организации профессионального педагогического образования Московской области;

АСОУ и другие организации научно-педагогической направленности, осуществляющие повышение квалификации педагогических кадров общеобразовательных организаций.

С учетом такого видения распределения субъектов методического обеспечения и поддержки процесса введения ФГОС ООО в ОО все собранные предложения РОО целесообразно разложить по этим «полочкам».

Анализ полученных данных опроса РОО показал, что они в массе своей ориентируются главным образом на внешнего субъекта методического обеспечения и

поддержки процесса введения ФГОС ООО, каковым является Академии социального управления (далее – АСОУ).

Приоритеты, высказанные руководителями ОО Московской области в п.11 Анкеты, распределились следующим образом:

- 1) 28,6% – совершенствование материально-технического обеспечения ОО;
- 22,7% – совершенствование кадровых условий и повышение квалификации педагогических и руководящих кадров ОО;
- 17,2% – совершенствование методического обеспечения ОО;
- 7,8% – совершенствование нормативно-правовой базы ОО;
- 6,9% – совершенствование организации деятельности ОО;
- 2,1% – совершенствование финансового обеспечения ОО;
- 1,5% – создание условий для сохранения здоровья непосредственных участников образовательного процесса.

Что можно сказать по поводу такого распределения запросов и предложений по проблеме введения ФГОС ООО?

Во-первых, одним из приоритетных предметов беспокойства опрошенных руководителей оказалось «Совершенствование методического обеспечения ОО», где одно из ключевых мест (как и ожидалось) заняли предложения по совершенствованию *организации* методического обеспечения и осуществления внеурочной деятельности. Достаточно много было жалоб на перегрузку обучающихся, в связи с чем поступили просьбы рассмотреть на уровне субъекта РФ возможность «снизить количество часов в начальной школе до 5 часов в неделю». В этой связи мы считаем целесообразным акцентировать внимание соответствующих подразделений Министерства образования Московской области (далее – МОМО) на необходимости учесть данную точку зрения (совсем не единичную!) – пересмотреть структуру образовательного процесса в ОО с точки зрения оптимизации учебной нагрузки на обучающихся.

Во-вторых, распределение запросов РОО внутри этого массива сообщений сложилось следующим образом: большинство из них (68,4%) отнесено нами к просьбам о научно-методической поддержке, причем в этот раздел вошли предложения о более подробном рассмотрении сущности, способа применения контрольно-измерительных материалов и пр., а также об организации обмена информацией о лучших образцах деятельности (передового опыта) по введению ФГОС ООО.

В частности, одно из предложений конкретного РОО состояло в том, что «не разработан подробный инструментарий для диагностики метапредметных УУД (необходима программная оболочка для учителя для обсчета и обработки результатов). Наше обращение к

Интернету показало, что в свободном доступе имеется презентация М.И. Калараш «Инструментарий для диагностики метапредметных и личностных УУД выпускников начальной школы», которая могла бы послужить весьма полезным материалом для вхождения в данную тему и основой для разработки собственного инструментария, учитывающего специфику конкретного ОО, которым руководит данный респондент, и специфику педагогического и ученического составов. О чем это говорит? Нам представляется, что значительная часть РОО искренне (но, тем не менее, ошибочно) полагает, что преподаватель из АСОУ или кто-нибудь еще из авторитетных специалистов разработает такой чудо-инструментарий, который сам будет и обрабатывать, и обсчитывать результаты диагностики метапредметных и личностных УУД обучающихся ОО.

Вплотную примыкает к приведенному выше предложению запрос о проведении «мониторинговых исследований результатов образовательного процесса». Руководитель ОО, задавший этот вопрос-требование, должен знать, что на него возложена обязанность по организации процесса разработки и реализации проекта модернизации образовательной системы основной ступени школы в соответствии с ФГОС, а также осуществление систематического контроля за ходом реализации данного проекта, учебно-воспитательного процесса, за оценкой результатов введения и реализации ФГОС ОО. Он сам или с помощью своего заместителя по УВР обязан уметь (и учить этому своих подчиненных) проводить мониторинг как систематический сбор и обработку информации, необходимый для улучшения и стабилизации результатов образовательного процесса. Что касается АСОУ, его профессорско-преподавательский состав и поможет, и проконсультирует, и научит молодого руководителя ОО всему необходимому!

Анализ запросов РОО по данному направлению показал изобилие предложений типа: «Испытываем значительные затруднения, нуждаемся в научно-методической поддержке», «Разработать методический материал для решения возникающих вопросов», или «Обеспечить научно-методической поддержкой», или «Научно-методическое сопровождение следует усилить» и т.п.

В этом смысле наше особое внимание привлекла следующая сентенция: «Важнейшим требованием к подготовке и обеспечению ФГОС является постоянное научное и методическое сопровождение, включая консультирование всех участников данного процесса». Требование о «постоянном научном и методическом сопровождении, включая консультирование всех участников данного процесса», красноречиво говорит об очень слабой подготовленности педагогических и руководящих работников данного ОО к введению ФГОС ОО.

В русле высказанных выше соображений по классификации результатов опроса РОО, часть их предложений касается внешнего, по отношению к ОО, обеспечения процесса введения ФГОС ОО.

Пример тому – несколько просьб на общую тему: не хватает *официально разработанных методических материалов* и рекомендаций, сопровождающих введение ФГОС ОО, необходима научно-методическая поддержка со стороны вышестоящих органов образования,

В этой связи следует напомнить уважаемым респондентам, что организацию и осуществление образовательной деятельности по образовательной программе основного общего образования, в том числе особенности организации образовательной деятельности для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, регламентирует «Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования», утвержденный приказом Минобрнауки России от 30 августа 2013 г. № 1015.

Кроме того, восполнение дефицита *официально разработанных методических материалов* вполне возможно осуществить самостоятельно путем обращения к Интернету, где размещено Письмо Департамента государственной политики в сфере общего образования Минобрнауки России от 07 августа 2015 года № 08-1228, содержащее методические рекомендации по вопросам введения ФГОС ОО, разработанные Российской академией образования.

Следует отметить, что работа, которую уже проводят подразделения АСОУ (консультирование, семинары, вебинары, конференции, мастер-классы и другие формы методической помощи), по-видимому, требует большего масштаба, что, несомненно, потребует со стороны не только АСОУ, но и Министерства образования Московской области привлечения дополнительных организационных, кадровых, материально-технических и других ресурсов. Неслучайно одно из предложений со стороны руководителей ОО касается создания «Единого ресурсного центра по реализации ФГОС с возможностью консультирования и получения (на бесплатной основе) методических материалов».

Обобщение этой части сообщений руководителей ОО показало, что наиболее часто встречающимися просьбами являются: проведение с педагогическими и руководящими работниками ОО семинаров, конференций; разработка и разъяснение *методических рекомендаций* для решения вопросов, возникающих по проблеме введения ФГОС ОО; разработка хорошего *дидактического материала* для ОО, обеспечение постоянного научного и методического сопровождения, в том числе консультирования в муниципальных

учебно-методических центрах по вопросам разработки основной образовательной программы начального и основного общего образования; создание единых предметных рабочих программ.

Вопросы по *организации внеурочной деятельности*, как и ожидалось, заняли важное место в массиве полученных в ходе анкетирования предложений. Было достаточно много указаний на перегрузку обучающихся, в связи с чем прозвучали просьбы рассмотреть возможность на уровне субъекта РФ «снизить количество часов в начальной школе до 5 часов в неделю» (о чем мы уже упоминалось выше).

Удивление вызвал тот факт, что в нескольких школах педагоги не владеют методиками проектной деятельности. А между тем разработанный еще в первой половине XX века метод проектов вновь стал необычайно актуальным и популярным в современном педагогическом сообществе в силу того, что его реализация ведет к изменению роли и функции педагога, который при таком подходе выступает в качестве и консультанта, и партнера, и организатора практико-ориентированной познавательной деятельности своих учеников. В процессе работы над проектом у обучающихся не только появляется мотивация, переходящая в потребность овладения новыми знаниями и умениями, но и происходит закрепление навыков работы над отдельной темой или крупным блоком курса, сближение позиций ученика и педагога на основе совместной творческой деятельности, что, несомненно, значительно усиливает воспитательный потенциал такого взаимодействия.

Важным аспектом в обозначенном проблемном поле следует указать вопросы, связанные с разработкой методических и диагностических материалов по формированию УУД и освоению обучающимися метапредметных действий.

Этот вопрос требует пристального внимания всех заинтересованных в успехе проводимых реформ в образовании по той простой причине, что ежегодное отслеживание (мониторинг) динамики развития и формирования УУД дает педагогам школы неоценимую помощь в построении целенаправленной и эффективной работы по достижению качества образования для каждого ребенка с учетом того, что результаты диагностических работ заносятся в «Карты индивидуального развития обучающихся», которые вкладываются в «Портфолио обучающихся». Это создает условия педагогам, родителям и самому обучающемуся наглядно видеть динамику его индивидуального развития и степень соответствия на данный период обучения модели выпускника, которая четко определена ФГОС ООО и программой духовно-нравственного развития и воспитания. Этот вопрос является ключевым, поэтому именно здесь необходимы объединенные усилия педагогов и администрации ОО, методических служб различного уровня и, конечно же, МОМО и АСОУ.

Некоторый интерес вызвала у нас просьба РОО «разработать антирисковую программу для введения ФГОС», в связи с чем мы предположили, что руководитель ОО, собираясь вводить новые элементы в деятельность своего педагогического коллектива и, следовательно, подвергнуть определенному риску стабильное функционирование своего ОО, неоправданно (с нашей точки зрения) рассчитывает с помощью такой программы достичь гарантированного успеха, ничем не рискуя. Руководителю ОО нужно найти правильные, научно-обоснованные подходы, чтобы организация перехода ОО на ФГОС ООО содержала минимум достаточно легко преодолимых рисков.

Одно из заинтересовавших нас предложений, поступивших от РОО, касалось «методической перестройки консервативных педагогов». По-видимому, автор запроса имел в виду методическое перевооружение части педагогических работников, что, в принципе, очень верно. Введение новых образовательных стандартов требует от каждого педагогического и руководящего работника ОО существенного пересмотра своей профессиональной деятельности с точки зрения субъект-субъектной педагогической парадигмы, своей роли в организации адекватного педагогического общения (взаимодействия) со всеми субъектами образовательных отношений (сам обучающийся, учитель и его коллеги, администрация ОО и ее социальные партнеры в окружающем школу образовательном пространстве, родители (лица, их заменяющие) и другие родственники обучающихся, которые еще слабо вовлекаются во взаимодействие с ОО для воспитания не только будущего специалиста, но и гражданина своей Родины. Надо согласиться с тем, что консерватизм присущ не только системе образования в целом, но и возрастному контингенту школьных педагогических работников. Необходимо помочь им перейти на новую парадигму образования, и здесь большую помощь может и должен оказать профессорско-преподавательский состав АСОУ.

С учетом, откровенно скажем, невысокого уровня владения педагогической и управленческой терминологией некоторыми вновь назначенными РОО, о чем красноречиво свидетельствуют просьба «Обеспечить администрацию методическими рекомендациями, проектами основных документов», а также утверждение «Отсутствие навыков разработки целевых программ» и т.п., можно предложить, по крайней мере, три возможных решения.

Во-первых, в свободном доступе в Интернете размещена статья М.Н. Гогловой «Педагогические риски в условиях введения федерального государственного образовательного стандарта общего образования», в которой доступным языком даются необходимые научные рекомендации и практические советы.

Во-вторых, обращаем внимание сделавшим запросы руководителям школ на то, что еще с 1 сентября 2012 года МОУ «Дмитровская средняя общеобразовательная школа № 1 им.

В.И. Кузнецова» является ресурсным центром по введению ФГОС ООО согласно приказу министра образования Правительства Московской области от 14.07.2011 № 1742 «Об организации и координации введения федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования в общеобразовательных учреждениях в Московской области». Это ли не самый подходящий выход из данного затруднения?

В-третьих, если не устраивают первые два варианта, имеется АСОУ с ее авторитетным профессорско-преподавательским составом, который в состоянии разрешить большинство выявленных проблем, при условии организации сетевого и непосредственного взаимодействия всех участников процесса введения и реализации ФГОС ООО.

Нас некоторым образом обеспокоило предложение ряда руководителей ОО о создании «единых предметных рабочих программ». Обнаруживается обескураживающая неосведомленность авторов сообщения по данному вопросу: в методкабинете любой школы имеется хотя бы несколько рабочих программ, получивших одобрение методического объединения и заместителя директора по УВР, курирующего преподавание данного предмета в ОО. Кстати, в Интернете имеется изобилие сообщений по этой теме, правда нет гарантии, что все они – выверенные с научно-практической точки зрения документы, пригодные для разработки своей рабочей программы. Кстати, в АСОУ имеется специальный отдел, занимающийся экспертизой и сертификацией образовательных программ, и если педагог имеет серьезные намерения разработать для себя рабочую программу, он всегда найдет возможность приехать в Академию и ознакомиться с теми программами, которые посредством их сертификации рекомендованы к использованию на территории, по крайней мере, Московской области.

Предполагается, что данной категории респондентов нужен любой методический материал для решения как общих, так и учебно-предметных проблем введения ФГОС ООО. В качестве справки напоминаем, что в общеобразовательной организации должен быть обеспечен следующий *комплекс условий для реализации основной образовательной программы, соответствующей требованиям ФГОС ООО*: кадровых, финансово-экономических, материально-технических, психолого-педагогических, информационно-методических [2].

В связи с этим ряду руководителей ОО необходимо прежде всего оказать помощь в определении уровня соответствия организации образовательного процесса ФГОС ООО.

В этом плане можно было бы рекомендовать к использованию в качестве критериев пункты анкеты, использованной в опросе руководителей ОО:

разработана и утверждена основная образовательная программа (ООП) основного общего образования ОО;

нормативная база ОО приведена в соответствие с требованиями ФГОС ООО (цели образовательного процесса, режим занятий, финансирование, материально-техническое обеспечение и т.п.);

приведены в соответствие с требованиями ФГОС общего образования и новыми квалификационными характеристиками должностные инструкции работников ОО;

определен список учебников и учебных пособий, используемых в образовательном процессе в соответствии с ФГОС ООО;

разработаны локальные акты, регламентирующие установление заработной платы работников ОО, в том числе стимулирующих надбавок и доплат, порядка и размеров премирования в соответствии с НСОТ;

заключены дополнительные соглашения к трудовому договору с педагогическими работниками;

определена оптимальная для реализации модель организации образовательного процесса, обеспечивающая организацию внеурочной деятельности обучающихся;

разработан план методической работы, обеспечивающей сопровождение введения ФГОС в данной ОО.

Тем не менее отрадно видеть, что некоторая часть руководителей ОО находится в русле информатизации образования, на что указывает их просьба: провести вебинары, посвященные вопросам, вызывающим наибольшие затруднения. К чести АСОУ, такая работа широко развернулась за последний год: не проходит и дня без проведения этой формы методической учебы и обмена лучшим опытом педагогической деятельности в целом и работы по введению ФГОС ООО в частности. В этом плане радует искреннее (и несколько наивное) предложение о «методической перестройке» консервативных педагогов.

Выявленные педагогические затруднения можно условно разделить на три группы: общепедагогические, личностные и системные.

К **общепедагогическим проблемам** мы бы отнесли недостаточные умения и навыки педагогов:

к планированию и организации образовательного процесса в условиях введения и последующей реализации ФГОС ООО;

к координации действий всех участников образовательного процесса в условиях введения и последующей реализации ФГОС ООО;

к существенным изменениям профессиональной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС ООО;

к качественному, неформальному формулированию социального заказа с целью такого же качественного его исполнения;

к созданию комфортной развивающей образовательной среды для всех участников образовательного процесса.

К **личностным** проблемам педагогических и руководящих работников школы мы отнесли следующие:

психологические, связанные с устаревшим подходом к своей профессии, с неприятием новой педагогической парадигмы и идеологии ФГОС, консервативным мышлением, обусловленным возрастом или профессиональной усталостью, с отсутствием мотивации к изменению или преодолению сложившихся ранее стереотипов и др.;

дидактические, обусловленные недостаточным уровнем профессионализма, проявляющегося в отсутствии необходимых изменений в технологии организации образовательного процесса, в незнании новой классификации уроков, в неумении организовать проектную и учебно-исследовательскую деятельность школьников в рамках их урочной и внеурочной занятости и т.п.;

организационно-нормативные, проявляющиеся в невладении научной организацией труда, в отсутствии успешной практики работы с нормативно-правовыми документами, в слабо сформированных навыках командно-проектной работы и др.;

профессиональные, определяемые как неготовность учителя к грамотному выполнению экспертно-аналитических, прогностических и организационных функций.

К **системным проблемам**, обусловленным недостаточной готовностью руководителей и педагогов ОО к реализации ФГОС с позиции выполнения его требований, относятся:

1. Проблемы руководителей ОО в части реализации требований ФГОС ООО к результатам освоения основной образовательной программы ООО:

отсутствие у части руководителей умений и навыков стратегического планирования;
стереотипный, зачастую формальный, подход к разработке ООП;

недостаточные мотивации и умения осуществлять поиск необходимой информации в Интернете, на сайтах МОМО и АСОУ;

неполная информированность о научных разработках и передовом опыте введения ФГОС ООО в ОО Московской области и в целом по Российской Федерации.

2. Проблемы педагогов в части реализации требований ФГОС к результатам освоения ООП:

дефицит успешного опыта организации проектной и учебно-исследовательской деятельности;

недостаточная готовность к переходу на новую (обновленную) систему оценивания результатов образовательных достижений обучающихся.

3. Проблемы руководителей ОО в части реализации требований ФГОС к структуре ООП:

недостаточность опыта успешной организации совместной деятельности с вузами Московской области и Москвы;

сведение управленческой деятельности в ОО только к административной функции (преобладание авторитарного стиля управления, отсутствие мотивации, умений и навыков командной работы).

4. Проблемы педагогов в части реализации требований ФГОС к структуре ООП:

сложности в организации внеурочной деятельности обучающихся в соответствии с требованиями к результатам освоения обучающимися ООП (в частности, личностным и метапредметным);

неумение разрабатывать программы внеурочной деятельности школьников.

5. Проблемы неготовности к условиям реализации ООП:

недостаточное обеспечение материально-технической базы ОУ в соответствии с требованиями ФГОС;

малоэффективное (неэффективное) использование средств, ресурсов вследствие недостаточной экономической грамотности;

недостаток квалифицированных специалистов смежных отраслей, необходимых ОУ (педагогов-психологов, социальных педагогов, учителей-логопедов и др.).

Следующим важным аспектом в этом направлении следует указать вопросы, связанные с разработкой методических и диагностических материалов по формированию УУД и освоению обучающимися метапредметных действий.

Кроме того, заметная часть предложений напрямую коснулась совершенствования контрольно-оценочной деятельности, связанной с выявлением и оценкой результатов УВП, которое мы причислили к этому направлению.

Обобщение этих запросов выявило потребность ряда РОО в дополнительных разъяснениях по разработке раздела образовательной программы «Система оценивания», что смыкается с другим запросом – о разработке подробного инструментария для диагностики метапредметных УУД (необходима программная оболочка для учителя для обсчета и обработки результатов). Своеобразным ответом на эту группу запросов может послужить проведение АСОУ ряда мероприятий, в ходе которых на суд педагогической общественности области предоставляются материалы, свидетельствующие о том, что АСОУ активно разрабатывает и апробирует диагностические материалы для оценки освоения обучающимися метапредметных действий для составления в дальнейшем соответствующей публикации.

Вызывает затруднения у ряда РОО проведение мониторинговых исследований результатов образовательного процесса. Опыт общения с педагогическими и руководящими работниками ОО Московской области показал, что значительная часть из них понимает термин «мониторинг» как разовый, одномоментный опрос. На самом деле это понятие раскрывается как система организации сбора, хранения, обработки, анализа и распространения информации о деятельности ОО, обеспечивающая непрерывное (то есть в течение определенного промежутка времени) слежение за состоянием одной или нескольких ее систем и прогнозирование их развития. Анализ результатов мониторинга является надежной информационной основой управления качеством образования. Руководитель ОО обязан уметь (и учить этому своих коллег) проводить мониторинг как постоянный и систематический сбор и обработку информации, которая необходима для стабилизации и улучшения результатов образовательного процесса. Возможности АСОУ не позволяют расширить количество мероприятий по проблеме введения ФГОС ООО, однако сохраняются возможности неограниченного использования содержания Электронной академии АСОУ, которое способно снять большую часть из возникающих затруднений, не прибегая к очным формам курсовой и консультационной работы.

Уж если сложилась такая ситуация, соответствующим поручением МОМО перед АСОУ должна быть сформулирована задача-функция о системной подготовке внешних и внутренних субъектов методического обеспечения и поддержки процесса введения ФГОС ООО на всем образовательном пространстве Московской области.

На уровне ОО методическое обеспечение и поддержка процесса введения ФГОС ООО может заключаться, например, в осуществлении следующих направлений деятельности:

1. Участие в семинарах по введению ФГОС.
2. Участие в Едином календаре открытых мероприятий.
3. Проведение педсовета «ФГОС ООО. Первый опыт, проблемы и перспективы».
4. Проведение теоретических семинаров по проблеме введения и реализации ФГОС.
5. Заседания школьных кафедр (методобъединений).
6. Круглый стол «Организация и содержание внеурочной деятельности учащихся в условиях реализации ФГОС.
7. Организация по самообразованию педагогов по проблеме ФГОС.
8. Индивидуальные консультирования.
9. Создание банка методических материалов по проблеме введения и реализации ФГОС.

Результатом такой работы может быть:

- а) создание модели методического обеспечения перехода школы на новые федеральные государственные образовательные стандарты;
- б) создание условий для реализации ФГОС нового поколения в школе;
- в) обеспечение профессиональной готовности педагогических работников к реализации ФГОС ООО посредством создания системы непрерывного профессионального развития;
- г) создание нормативно-правовой базы введения ФГОС ООО;
- д) обеспечение преемственности методических и учебно-методических разработок федерального, регионального и муниципального уровней.

Вывод: несмотря на имеющуюся значительную научно-методическую поддержку введения ФГОС со стороны разработчиков методических рекомендаций, пособий и др., анализ данного опроса руководителей ОО позволяет нам установить недостаточную степень готовности педагогических и руководящих работников ОО Московской области к реализации ФГОС ООО, что указывает на необходимость продолжения усилий АСОУ по постоянному мониторингу возникающих затруднений у педагогических и руководящих работников региона в этом процессе.

Список использованных источников

1. Приказ Минобрнауки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/>
2. Письмо Минобрнауки РФ от 19.04.2011 г. № 03-255 «О введении федеральных государственных образовательных стандартов общего образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.respectrb.ru/node/2577>

ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ГОДИЧНЫХ ШКОЛЬНЫХ КОМАНД В ПРОЦЕССЕ
ВВЕДЕНИЯ ФГОС ОО

Мошнина Р.Ш.,

старший научный сотрудник

научно-методического центра содержания образования

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

к. пед. н., профессор,

Россия, г. Москва

E-mail: moshnina18@mail.ru;

Хиленко Т.П.,

научный сотрудник

научно-методического центра содержания образования

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

Россия, г. Москва

E-mail: fqos@asou-mo.ru

Аннотация. В статье представлена теоретическая модель тьюторского сопровождения годовых школьных команд в инновационных процессах, связанных прежде всего с введением и реализацией ФГОС общего образования.

Ключевые слова: модель, инновационные процессы, тьютор, образовательный стандарт, модернизация системы образования.

Abstract. The theoretical model of tutor's maintenance of the innovative processes in an education system connected, first of all, with introduction and realization of standart of the general education is presented in article.

Keywords: model, innovative processes, tutor, educational standard, modernization of an education system.

Введение и реализация новых образовательных стандартов на всех уровнях системы образования предъявляют особые требования прежде всего к педагогическим работникам. Несмотря на сущностные изменения характера отношений в системе образования, педагог остается стержневым ее субъектом, призванным решать как частные задачи повышения качества образования на всех его уровнях, так и общие задачи развития системы образования в целом. Модернизационные процессы в системе общего образования обусловили особую роль дополнительного профессионального образования педагогов. Оно призвано развивать у

педагогов способность к инновационной деятельности, содействовать развитию профессионально значимых качеств личности педагога, необходимых в динамично меняющейся профессиональной деятельности.

В приказе Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (п. 7) говорится о том, что ФГОС должен быть положен в основу деятельности различных категорий работников образования, в том числе сотрудников учреждений основного и дополнительного профессионального педагогического образования, методических структур в системе общего образования, тьюторских групп и др.

Потребности в развитии профессиональной компетентности педагогов в настоящее время удовлетворяются главным образом в системе повышения квалификации, содержание которой определяется требованиями профессионального стандарта «Педагог» к профессиональной деятельности педагогов. Однако традиционная система дополнительного профессионального образования не позволяет до конца разрешить ряд противоречий:

между объективно существующей потребностью в приобретении педагогическими работниками новых профессионально значимых умений как фактора повышения качества образования в стремительно меняющихся условиях и все еще низкой мотивацией педагогов к качественным изменениям в своей профессиональной деятельности;

между стремлением педагогических работников повышать свою квалификацию на основе практико-ориентированных форм и исключительностью их представления в существующей практике повышения квалификации;

между необходимостью проведения мониторинга реальных образовательных потребностей педагогов и объективными ограничениями индивидуализации процесса повышения квалификации (нормативными, финансовыми, организационными);

между желанием педагогов самостоятельно выбирать место и содержание своего повышения квалификации и отсутствием или недостаточностью объектов выбора.

Предлагаемая модель направлена на поиск оптимальных путей и форм совершенствования деятельности педагогических работников, обеспечение кадровых условий реализации ФГОС. В процессе ее разработки был проведен анализ особенностей реализации профессиональной деятельности педагогами на уровне общего образования в современных условиях, использованы компетентностный, системно-деятельностный подходы в профессиональном становлении педагога, аксиологические основания и акмеологические закономерности развития профессиональной деятельности педагога.

Установлено, что традиционная обезличенная, ориентированная только на количественные показатели, система повышения квалификации не может обеспечить

лично ориентированных моделей дополнительного образования педагогов, не оказывает существенного влияния на их мотивацию, не способствует оперативному реагированию на изменяющиеся условия их профессионального функционирования.

Альтернативой сложившейся системе могла бы стать модель тьюторского сопровождения педагогических работников в процессе введения ФГОС. Особенностью этой модели является отказ от понимания тьюторского сопровождения годовых команд как трансляции инструкций и директив, «начитывания» методик, на основе репродуктивного и обязательного характера их внедрения, как контрольно-инспекторской деятельности, направленной на проверку выполнения приказов и распоряжений. Предлагаемая модель тьюторского сопровождения годовых команд направлена на обеспечение и поддержку образовательного процесса и деятельности педагога в условиях введения и реализации ФГОС.

Вместе с Н.Г. Стрикун мы рассматриваем годовую команду учителей как вид объединения педагогов, который возникает при выделении общего объекта внимания и совместной педагогической деятельности учителей – урочная и внеурочная деятельность учащихся, а также их взаимодействие со всеми участниками образовательных отношений и образовательного процесса.

Очевидно, что целесообразность формирования годовой команды учителей связана с возможностью получить дополнительный эффект в достижении учащимися запланированных результатов в соответствии с целями, определенными образовательной программой. В данном случае эффективность понимается нами как проявление эффектов в обучении [5].

Тьюторское сопровождение годовых команд в предлагаемой модели рассматривается как целенаправленный процесс качественных изменений в значимых компонентах профессиональной деятельности педагога, ведущих к новому уровню ее реализации.

В ходе разработки модели тьюторского сопровождения годовых команд введения ФГОС были определены детерминанты профессиональной деятельности педагогов:

организационные – как совокупность экономических, социальных, природных, культурных, исторических и других условий, формирующих общность региональной системы образования, детерминирующую социализацию и развитие личности педагога;

психолого-педагогические, предполагающие: осознание и принятие педагогом факта наличия противоречий в собственной профессиональной деятельности как главного условия формирования и развития ее мотивов; целенаправленное включение педагога в деятельность самоанализа собственной профессиональной деятельности с привлечением экспертов;

предоставление педагогу свободы выбора образовательной траектории развития профессиональной компетентности; обеспечение доступа педагогов к информации, полученной в ходе мониторинговых исследований о содержании и результатах образовательной деятельности; экспертиза и оценка профессионализма педагога;

социально-педагогические – совокупность отношений и позиций педагогов, на которых строится выполнение ими профессиональных функций и социально обусловленных требований заказчиков образовательных услуг (государство, общество, дети, родители) к личности и деятельности педагога, которые при выявлении имеющихся несоответствий либо становятся мотивом развития, либо выступают внешним стимулом.

В основу разработки предлагаемой модели положены следующие принципы:

открытость и доступность, которые предполагают свободу выбора и доступность тьюторского сопровождения годичных команд для всех субъектов педагогической корпорации региона;

диверсификация, предполагающая вариативность направлений, форм и содержания профессионального и личностного развития педагога;

прогностичность, обеспечивающая инновационную направленность развития профессиональной компетентности педагогов на диагностической основе;

информатизация региональной системы образования на основе создания информационного пространства, обеспечивающего открытость и единство образовательной среды;

многоуровневость, которая предполагает не только включение в образовательную среду специалистов разных уровней, но и перевод профессионального общения на уровень сопровождения, сотрудничества, наставничества, кураторства;

координация образовательных ресурсов всех уровней образовательной деятельности – министерство, управления, методические службы, образовательные учреждения, профессиональные ассоциации педагогических работников;

комфортность условий образовательной среды, которая предполагает оптимальное финансовое, информационное, материально-техническое оснащение образовательного процесса, обеспечивающее эффективное достижение поставленных целей.

Таким образом, модель тьюторского сопровождения годичных команд рассматривается как совокупность разноуровневых структур, обеспечивающих систему организованного взаимодействия по сопровождению инновационной деятельности, в том числе по введению и реализации ФГОС, направленной на удовлетворение образовательных потребностей и устранение затруднений педагогических работников, включающая систему повышения квалификации педагогов на блочно-модульной основе по индивидуальным

образовательным траекториям, которая предполагает: наличие единой диагностической основы; инвариантной и вариативной частей в индивидуальной программе; реализацию свободы выбора и разработку индивидуальной образовательной траектории по времени, срокам прохождения обучения; осуществление повышения квалификации без отрыва от образовательного процесса по месту работы как наиболее экономически выгодной формы повышения квалификации; активное привлечение педагогов к разработке программ профессионального развития по результатам диагностики и педагогического мониторинга.

Цель модели: сопровождение инновационной деятельности педагогов, в том числе введения и реализации ФГОС, на основе повышения профессиональной компетентности и расширения возможностей педагога в его практической деятельности.

Задачи:

повышение мотивации и стимулирование педагогических работников, работающих по ФГОС;

оптимизация процесса освоения содержания ФГОС педагогическими работниками;

совершенствование способов профессиональной деятельности и расширение спектра профессиональных возможностей педагогов в процессе внедрения ФГОС;

развитие профессионально значимых личностных новообразований педагогов в процессе внедрения ФГОС.

В связи с указанными задачами выделяются следующие направления деятельности: методическое, организационное, информационное, экспертно-аналитическое, консалтинговое.

Очевидно, что для обеспечения эффективного сопровождения введения и реализации ФГОС необходимо создать условия для поддержки «точек роста» педагогических работников, совместного проектирования участниками образовательного процесса актуальных и востребованных материалов, сопровождения педагогов в реализации этих проектов.

Модель тьюторского сопровождения годичных команд введения и реализации ФГОС является необходимым условием, направленным на подготовку работников системы образования к введению и реализации ФГОС, и обеспечит:

взаимодействие субъектов единой образовательной среды;

переход от стихийных временных педагогических сообществ к организации и функционированию единой педагогической корпорации.

Модель тьюторского сопровождения годичных команд – открытая система, компоненты которой взаимодействуют друг с другом и внешними партнерами

(структурами). Значимым становится выявление, установление связей внутри системы, расширение сфер влияния за ее пределами.

Тьюторское сопровождение годичных команд рассматривается как значительный ресурс решения задач развития каждого учреждения и системы образования в целом, как фактор профессионально личностного роста педагогов и их объединений. Эта модель обеспечивает практическую реализацию образовательной политики в региональной системе образования, действуя как открытая система, гибко реагирующая на изменяющиеся образовательные потребности различных целевых групп, осуществляющая интенсивный взаимный обмен с окружающей социальной средой. Тьюторское сопровождение годичных команд отражает интеграцию горизонтальных и вертикальных связей, способствующих выявлению и удовлетворению социально и личностно значимых запросов потребителей образовательно-консультационных услуг на уровне конкретного педагога, образовательного учреждения, системы образования.

В модели выделяются следующие уровни взаимодействия субъектов единого образовательного пространства: управленческий, организационно-методический, координационный, институциональный.

Функции управленческого уровня:

определение общей стратегии введения и реализации инновационных проектов, в том числе ФГОС;

разработка пакета нормативно-правовой документации;

осуществление планирования и расходования средств бюджета на введение и реализацию инновационных проектов, в том числе ФГОС;

осуществление взаимодействия с социальными партнерами и инфраструктурами по вопросам введения и реализации инновационных проектов, в том числе ФГОС.

Функции организационно-методического уровня:

организация и проведение мониторинга инновационных процессов в регионе;

осуществление общей координации введения и реализации инновационных проектов, в том числе ФГОС;

осуществление общего руководства разработкой пакета организационно-методических материалов по введению и реализации ФГОС;

организация и проведение экспертизы образовательных программ и их составляющих по заказу образовательных учреждений;

организация и проведение педагогического аудита образовательного процесса на основе реализации инновационных проектов;

разработка и публикация контрольно-измерительных материалов и процедуры для мониторинга реализации инновационных проектов;

обобщение позитивного опыта реализации инновационных проектов педагогическими работниками и распространение;

оказание информационной поддержки образовательным организациям, профессиональным ассоциациям и педагогическим работникам в процессе введения и реализации инновационных проектов;

Функции координационного уровня:

осуществляет общую координацию по введению и реализации ФГОС на территории муниципального образования;

формирует муниципальную рабочую тьюторскую группу;

осуществляет общую координацию по введению и реализации ФГОС на муниципальном уровне;

осуществляет разработку пакета организационно-методических материалов по введению и реализации ФГОС на муниципальном уровне;

выявляет и аккумулирует проблемы введения и реализации ФГОС на муниципальном уровне;

делегирует тьютору полномочия по решению выявленных проблем на местах или с привлечением помощи тьюторской группы;

делегирует тьютору полномочия по презентации позитивного опыта введения и реализации ФГОС, накопленного в муниципальном образовании.

На институциональном уровне тьютор:

решает вопросы организации и проведения индивидуальных и совместных проектов по введению и реализации ФГОС;

проводит подготовку семинаров;

помогает учителям разрабатывать и апробировать учебные занятия;

дает открытые уроки, посещает уроки учителей, анализирует их;

помогает учителям в создании собственных программ, методических разработок и ЭОР;

организует регулярные встречи для обмена опытом и совместной работы;

проводит индивидуальные и групповые консультации по мере возникновения проблем введения ФГОС.

В организации тьюторского сопровождения целесообразно проведение активных, диалогических форм обучения: установочные и проблемные семинары, мастерские, круглые столы, вебинары, видеоконференции, форумы, использование групповой работы с

последующей презентацией ее результатов и оцениванием этих результатов самими субъектами по совместно разработанным критериям.

Результатом тьюторского сопровождения годичных команд должно стать понимание: основных тенденций развития общего образования; методологических основ отбора педагогических технологий; критериев оценки результатов освоения образовательных программ на всех ступенях образования; методических основ применения инновационных технологий в образовании.

Также в результате тьюторской поддержки у педагогических работников должны быть сформированы ценностные отношения к образованию вообще как социальному ресурсообразующему и системообразующему фактору; к образовательному процессу как необходимому и достаточному условию гармоничного развития личности обучающегося; к субъектам образовательного процесса; к результатам образовательной деятельности разных субъектов образования; позитивное отношение к перспективам развития образования.

Тьюторское сопровождение годичных команд должно способствовать овладению педагогическими работниками основами анализа педагогической деятельности, в соответствии с основными тенденциями развития общего образования; организации образовательной среды, способствующей достижению целей общего образования; готовности к внедрению эффективных и рациональных способов оценивания результатов образования; конструирования образовательного процесса в соответствии с требованиями ФГОС.

Список использованных источников

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2001 г. № 1756.
2. Концепция Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2008.
3. Приказ Минобрнауки России от 22.09.2011 года «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373». – URL: www.edu.ru/
4. Красношлыкова, О.Г. Методология и методика развития профессионализма педагогов в муниципальной системе образования /О. Г. Красношлыкова. – М.; Кемерово, 2005.

5. <http://e.asou-mo.ru/index.php/forum/fgos/31-godichnaya-komanda-uchitelej-klassa-soderzhanie-i-metodika-eksperimentalnoj-raboty>

ГОДИЧНАЯ КОМАНДА УЧИТЕЛЕЙ КАК НОВЫЙ СУБЪЕКТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РОДИТЕЛЯМИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Симакова Т.П.,

*ведущий научный сотрудник научно-методического
центра содержания образования,
ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,*

д. пед. н.,

Россия, г. Москва

E-mail: simakova_tp@asou-mo.ru

Аннотация. В связи с введением ФГОС в основной школе постепенно начали переосмысливаться и частично меняться прежде всего подходы и принципы взаимодействия субъектов образовательных отношений. Одним из таких все более значимых субъектов становится семья. В этой статье проводится анализ реальных и потенциальных перспективных линий складывающихся отношений.

Ключевые слова: годичная команда учителей, семья, родители, взаимодействие.

Abstract. Due to the introduction of FGOS at the school have gradually begun to be reinterpreted and to change partially, first of all, approaches and the principles of interaction of subjects of the educational relations. The family becomes one of such more and more significant subjects. In this article the analysis of real and potential perspective lines of the developing relations is carried out.

Keywords: year team of teachers, family, parents, interaction.

Для начала проведем сравнительный анализ того, что было нормой взаимодействия учителя/педагогического коллектива с семьей/семьями, и тех нарождающихся возможностей, которые появляются в настоящее время.

Как строилось взаимодействие «учителя–родители»? В основе взаимодействия лежали потенциальные или реальные проблемы. И тогда в первом случае шло общее (фронтальное) предварительное информирование или проблематизация родителей по поводу предполагаемой, предстоящей проблемы (новые условия обучения – переход в основную школу, экзамены, введение новых требований и т.д.). Второй случай предполагал уже более индивидуальное взаимодействие, очень часто – конфликтное: со стороны учителя – постановка перед родителями конкретных проблем, связанных с неуспеваемостью, недисциплинированностью, поведением ребенка; со стороны родителей – проявление

неудовлетворенности успехами ребенка, отношением к нему и т.д. Соответственно требование каждой стороны по отношению к другой – изменить ситуацию.

При этом каждый педагог, исходя из успеваемости по *своему* предмету, индивидуально выстраивал диалог с родителями. Это происходило либо в специально организованное время (на родительских собраниях, точнее – после них) или индивидуально – по согласованию между педагогом и родителем, с участием ребенка или без него. Использовались также дистанционные формы взаимодействия: письменные (посредством дневника, записей в тетради, через сайт и др.) и устные (телефон).

Целью такого общения является в подавляющем большинстве случаев коррекция успеваемости/поведения конкретного обучающегося, снятие конфликта отношений между ним и педагогом. Средства достижения цели – переговоры, соглашения, административный ресурс, анализ ситуации (включая диагностику), планирование взаимодействия и контроля.

Ситуация по другим предметам педагога интересовала постольку, поскольку она подтверждала его позицию, например, что Иванов недобросовестно относится к выполнению домашнего задания и вообще он «не хочет учиться».

К достоинствам данного взаимодействия можно отнести непосредственный контакт между педагогом и родителями, возможность быстрого разрешения проблемы при обоюдном желании, получение более полной информации «из первых уст». Но у него есть и недостатки, вытекающие все из тех же условий взаимодействия «с глазу на глаз», и связаны они в основном с субъективизмом мнений в оценке происходящего – как с одной, так и с другой стороны.

Каковы особенности взаимодействия семьи и педагогического коллектива при условии создания в школе годичной команды учителей? Какие возможности открываются в этом случае?

У годичной команды кроме индивидуальных потребностей и проблем взаимодействия с ребенком и его семьей появляются общие (командные) проблемы, связанные с общей ситуацией учебной деятельности как конкретных обучающихся, так и классных коллективов: их общие учебные умения, проблемы в формировании определенных результатов. Успеваемость в данной ситуации является лишь одним из индикаторов существующих проблем.

В этом смысле ребенок и семья общаются с отдельными учителями уже после того, как получают полную информацию от «команды». При правильном подходе к передаче информации (дедуктивном), родители не «тонут» в большом потоке разноплановых сведений от учителей-предметников, высказывающих свою (часто негативную) позицию по поводу успеваемости/поведения ученика. При этом, как правило, становится понятно, что

есть общие проблемы у конкретного ребенка в освоении разных предметов (здесь можно вспомнить ситуацию из фильма «Доживем до понедельника», когда мама неуспешного ученика, придя к учителю истории, выясняет для себя, что и этот учитель, и учитель «по русскому» говорят про плохую память мальчика, но «что с этой памятью делать» ей никто не объясняет).

При работе команды учителей проблема, выявляемая таким образом, становится общей задачей, над которой необходимо работать на разных уроках (особенно, если она возникает не у одного ученика в данном классе) и дома (родителям и ребенку – по рекомендациям учителей). Это существенно облегчает понимание и поиск решения проблемы для всех сторон взаимодействия.

В данном случае возможны и необходимы как непосредственные формы общения – заседание годичной команды с приглашением родителей с ребенком и/или отдельно, так и опосредованные – в виде письменного заключения (при необходимости или для фиксации результатов коллективного общения педагогов, родителей и ученика). Главной целью такого общения становится поддержка развития учебных умений учащегося (метапредметных результатов), коррекция успеваемости по отдельным предметам вторична. По идее, она может наступить уже в ходе работы над общими (метапредметными) результатами. Оставшиеся проблемы можно решать уже индивидуально между учителем конкретного предмета, учащимся и его родителями. В этом случае работа годичной команды учителей может дополняться традиционным взаимодействием родителей с педагогом-предметником, но без конфликта интересов.

Факторами достижения поставленной цели являются:

формирование коллективного мнения команды педагогов;

выявление проблем в достижении планируемых образовательных результатов обучающимися конкретного класса и отдельными его учениками;

выбор приоритетов в решении данных проблем, а также последовательности действий всех участников;

распределение ответственности;

выстраивание системы взаимодействия и контроля.

Описанная здесь в общих чертах модель взаимодействия имеет, безусловно, достоинства по сравнению с традиционным способом взаимодействия участников образовательных отношений. Это более объективная педагогическая оценка деятельности ребенка, возможность для родителя увидеть целостную картинку учебных успехов и проблем ребенка, выявить их источник, договориться один раз со всей командой («перевод всех кредитов в один банк») и выстроить последовательность действий и контроля процесса.

У нее есть также и недостатки, связанные с опасностью оказания подавляющего воздействия на родителей за счет «объединения мнений» всех педагогов, когда они «единым фронтом» будут высказывать негативную позицию в отношении конкретного ребенка, и в случае непонимания оно приобретает глобальный характер. Тем самым родители и педагоги окажутся «по разные стороны баррикад» и, естественно, родители постараются «самоустраниться» из этого неприятного процесса или занять «круговую оборону», что не будет способствовать достижению позитивного результата.

Таким образом, проведя лишь первичный анализ традиционных и выстраивающихся потенциально новых отношений семьи и школы в условиях создания годичной команды учителей, можно обнаружить как положительные аспекты, так и угрозы в первом и втором случае. Тем не менее есть представление о более перспективном и позитивном выстраивании отношений в новых условиях все-таки по командному типу. Хотя окончательный ответ на этот вопрос может дать только практика, которая только начинает рассматривать новые возможности, но, надеемся, скоро появится конкретный опыт, который можно будет анализировать и обобщать [1].

Список использованных источников

1. Иванова, Т.А. Организация командной работы в условиях неформального образования по формированию компетенции педагога в области организации учебно-исследовательской деятельности учащихся [Электронный ресурс] / Т.А. Иванова, Л. А. Ащеулова, О. П. Осипова / Годичная команда учителей класса: содержание и методика экспериментальной работы: региональная интернет-конференция, 25 марта 2016 г. Москва, АСОУ. – Секция: «Опыт командного взаимодействия при реализации ФГОС ООО». – Режим доступа: <http://net-edu.ru/node/70164>
2. Стрикун, Н.Г. Вступительное слово к интернет-конференции [Электронный ресурс] / Н.Г. Стрикун // Годичная команда учителей класса: содержание и методика экспериментальной работы: материалы региональной интернет-конференции, 25 марта 2016, Москва, АСОУ. – Режим доступа: <http://net-edu.ru/node/70161> (Дата обращения 14.12.2016).
3. Теоретико-методологический анализ понятия «годичная команда учителей» // Годичная команда учителей класса: содержание и методика экспериментальной работы: материалы региональной интернет-конференции, 25 марта 2016, Москва, АСОУ. – Режим доступа: <http://net-edu.ru/node/70161> (Дата обращения 14.12.2016).

МОДЕЛЬ ГОДИЧНОЙ КОМАНДЫ УЧИТЕЛЕЙ КЛАССА

Стрикун Н.Г.,

старший научный сотрудник

научно-методического центра содержания образования

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

к. пед. н.,

Россия, г. Москва.

E-mail: n.strikun@yandex.ru;

Дубских Д.В.,

младший научный сотрудник

научно-методического центра содержания образования

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

Россия, г. Москва

E-mail: Dubskih_DV@asou-mo.ru

Аннотация. В статье представлена авторская модель годичной команды учителей класса. По мнению авторов, данная форма взаимодействия педагогов является важным механизмом согласования их действий по организации учебной деятельности детей и достижению ими метапредметных образовательных результатов.

Ключевые слова: варианты годичных команд педагогов, годичная команда учителей класса, задачи и предметы работы годичной команды учителей класса, руководство годичной командой учителей.

Abstract. The article presents the author's model of the yearly team of class teachers. According to the authors, this form of interaction between teachers is an important mechanism of coordination of their actions on the organization of educational activity of children and their achievement of metasubject educational results.

Keywords: varieties a yearly teams of teachers, yearly team of class teachers, issues and objects of work yearly of team of class teachers, leadership yearly team of class teachers.

Понятие «годичная команда учителей» нашло воплощение в практике отечественного общего образования в различных формах.

Около десяти лет назад это название получили команды учителей-предметников, в задачу которых входила разработка и внедрение системы предпрофильной подготовки учеников 9-х классов. В соответствии с этой задачей в общеобразовательных учреждениях

были разработаны положения, регламентирующие работу команд. Эти и другие документы мы имеем возможность увидеть на веб-сайтах школ. Изучая размещенные на данных сайтах документы, мы убеждаемся, что такой вариант методического объединения учителей сохраняется в образовательной практике некоторых общеобразовательных учреждений и сегодня. Например, на сайте МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 5» г. Балашова Саратовской области» размещено «Положение о годичной команде педагогов, организующих работу по предпрофильной подготовке обучающихся» [2]; в МБОУ «Средняя общеобразовательная школа д. Нуркеево» Туймазинского района Республики Башкортостан – «Положение о годичной команде педагогов», которое принято в 2013 году [3].

Кроме варианта понимания и реализации понятия «годичная команда учителей» как способа совместной работы педагогов по предпрофильной подготовке и профориентации учащихся мы можем встретить и разновидности методических объединений педагогов с аналогичным названием, но выполняющих другие функции.

В ряде школ годичная команда учителей – это объединение классных руководителей одной параллели, и их основные задачи определяются как обеспечение единства подходов в воспитании и обмен передовым опытом исполнения роли классного руководителя. Например, в таком виде реализовано данное понятие в МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 6» г. Тихвина Ленинградской области [5].

Относительно новым вариантом объединения педагогов в общеобразовательных учреждениях возникает годичная команда учителей – это прежде всего профессиональное объединение учителей-предметников, работающих в учебном году в одной параллели (или в одном классе). Целью объединения педагогов в этом варианте является обеспечение согласованности их действий по достижению учащимися планируемых результатов освоения ООП ОО в соответствии с требованиями ФГОС общего образования. Такая трактовка рассматриваемого нами понятия представлена, например, в «Положении о годичной команде педагогов» МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 41» г. Мурманска [4].

Ограничимся вышеуказанными тремя трактовками, нашедшими воплощение в практике, хотя разнообразие понимания понятия «годичная команда учителей» ими не исчерпывается.

Научно-методический центр содержания образования ГБОУ ВО МО «Академия социального управления» в 2015 году начал научную и методическую разработку в области изучения потенциала и ограничений годичной команды учителей, работающих в одном классе в контексте реализации ФГОС ОО. Именно такой подход к организации годичных команд учителей рассматривался нами на прошедшей 29 сентября 2016 года научно-

практической конференции «Годичная команда учителей класса как форма научно-методической поддержки реализации ФГОС ООО».

В качестве рабочего научного понятия нами использовалось следующее определение: «Годичная команда учителей класса – добровольное общественное объединение педагогических работников, которые реализуют образовательную программу в одном классе (параллели учащихся)».

Цель такого объединения, на наш взгляд, состоит в совершенствовании профессиональной деятельности педагогов, направленной на достижение учениками класса образовательных результатов, предусмотренных ФГОС основного общего образования.

Задачами годичной команды учителей класса, в нашем понимании, являются:

оказание согласованной и скоординированной педагогической поддержки учащимся класса в достижении ими запланированных результатов;

помощь в осознании и преодолении детьми трудностей, возникающих в текущем учебном процессе;

совместные годовое и текущее планирование и анализ учебного процесса.

Исходя из обозначенных выше задач, оптимальными формами работы годичной команды учителей (ГКУ) мы считаем:

очные заседания, в том числе с онлайн интернет-участием;

заочные заседания (электронная почта, форум, работа в общем документе в удаленном доступе);

обмен информацией, данными, в том числе с использованием средств мобильной связи;

записи и комментирование в общем электронном журнале или его аналоге;

взаимное посещение уроков, анализ видеозаписей уроков и их фрагментов;

другие формы, выработанные и принятые ГКУ.

Предметами совместной работы учителей в годичной команде должны стать:

динамика достижения учащимися запланированных результатов предметного и метапредметного характера;

этапность и распределение приоритетных целей в формировании универсальных учебных действий;

состав обобщенных способов универсальных учебных действий;

календарный график контрольных работ или других форм текущей и/или промежуточной аттестации;

диагностические средства для оценки сформированности универсальных учебных действий и выработки решений по педагогической поддержке учащихся, нуждающихся в ней;

вопросы индивидуальной поддержки учащихся, нуждающихся в ней.

Мы отдаем себе отчет в том, что вопрос о руководстве ГКУ может решаться по-разному, в зависимости от особенностей и условий реализации данной идеи в школе. При этом свою позицию по данному вопросу считаем необходимым обозначить.

Руководство ГКУ, на наш взгляд, может осуществляться в зависимости от того, насколько общественной или общественно-административной схемы придерживаются руководители общеобразовательного учреждения.

Руководитель может назначаться директором школы, а можно рассмотреть варианты, когда руководитель годичной команды учителей избирается из состава ГКУ на принципах добровольности, самовыдвижения, сменности, возможна реализация принципа дежурного сменного руководителя, а также работа ГКУ на принципах самоорганизации. В настоящее время в основном рассматривается вариант назначения руководителя как возглавляющего формальное объединение, что снижает степень заинтересованности и мотивированности участия педагогов в ее работе.

Руководитель ГКУ представляет интересы объединения в коллегиальных органах управления образовательной организации, а также обеспечивает сотрудничество с руководителем образовательной организации в вопросах создания условий и поддержки работы ГКУ как общественного объединения.

Руководитель организует учет мнения педагогов по вопросам, касающимся их законных прав и интересов в контексте педагогической деятельности по реализации образовательных программ.

Руководитель ГКУ организует работу в соответствии с гибким графиком на условиях мобильного согласования, а также в соответствии с планом работы ГКУ, либо осуществляет текущее планирование по вопросам, выдвигаемым по инициативе педагогов из состава ГКУ.

Представление модели годичной команды учителей мы считаем необходимым завершить описанием принципов документационного обеспечения деятельности ГКУ.

Документационное обеспечение деятельности ГКУ должно осуществляться исходя из перечисленных ниже утверждений.

Состав документов ГКУ определяется по принципу необходимости и достаточности в ходе планирования работы ГКУ и в текущем процессе.

Принцип необходимости определяет инициативное введение любых документов, которые обеспечивают возможность совместной деятельности учителей и требуют фиксации процессов и/или результатов как учебной, так и педагогической работы.

Принцип достаточности реализуется в виде определения и устранения избыточных документов, которые не используются в практической работе годичной командой и могут быть внесены в архив или удалены безвозвратно.

Документационное сопровождение деятельности ГКУ осуществляется преимущественно в электронных формах без дублирования в печатном виде.

ГКУ может предоставлять данные об учебной работе учащихся в неперсонифицированном виде по запросу органов управления образовательной организацией в контексте реализации законодательных актов о защите чести и достоинства, соблюдения норм конфиденциальности и этики.

Перечень и состав документов ГКУ определяется ГКУ исключительно самостоятельно.

Годичная команда учителей рассматривается нами как одно из условий не только реализации ФГОС ОО в части формирования универсальных учебных действий у учащихся, но и как предпосылка изменения роли учителя в современной школе – от предметника к фасилитатору, тьютору, консультанту. Данный акцент в работе подобного объединения педагогов был озвучен как участниками конференции, о которой было сказано выше, так и в ходе интернет-конференции «Годичная команда учителей класса: содержание и методика экспериментальной работы», проведенной Научно-методическим центром содержания образования АСОУ. В частности, неоднократно высказывалась мысль о предоставлении учителю такой формой работы возможности посмотреть на «проблемных» учеников глазами своих коллег, что помогает точнее понять причины неуспешности детей и мотивацию их поведения как на уроке, так и вне его.

Активное участие в работе интернет-конференции приняли педагоги «Пролетарской СОШ» Серпуховского района Московской области. Они поделились своим видением того, как в рамках ГКУ может применяться такая методика коучинга, как «Lesson Study». Целью применения этой методики является совершенствование проводимых учителями уроков на основании наблюдения за действиями учеников с разным уровнем успеваемости на уроке и в результате обмена мнениями о возможных причинах ученических неудач и возможностях улучшения работы педагога.

Материалы мероприятий по данной тематике, проведенных Научно-методическим центром содержания образования ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», были

представлены для общего ознакомления и обсуждения в Консультационном центре «ФГОС! УРОК?», расположенном на сайте «Электронная академия АСОУ» [1].

Список использованных источников

1. Консультационный центр «ФГОС! УРОК?» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://e.asou-mo.ru/index.php/forum/fgos>
2. Положение о годичной команде педагогов, организующих работу по предпрофильной подготовке обучающихся [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://school5balascho.ucoz.ru/index/lokalnye_normativnye_akty/0-110
3. Положение о годичной команде педагогов, организующих работу по предпрофильной подготовке учащихся IX классов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: shkola-nurkeevo.ucoz.ru/predprofil.doc
4. Положение о годичной команде педагогов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: sch41.ru/fgos/poloj_godich_komand.doc
5. Положение о творческих объединениях педагогов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://school6.okis.ru/file/school6/1.37.pdf>

РЕГИОНАЛЬНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «ФОРМИРОВАНИЕ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ И ДОСТИЖЕНИЕ ПЛАНИРУЕМЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ПО ФИЗИКЕ, ХИМИИ, БИОЛОГИИ И ФИЗИЧЕСКОЙ ГЕОГРАФИИ», 29 СЕНТЯБРЯ 2016 г.

УДК 37.08

НАУЧНЫЙ МЕТОД КАК ОСНОВА РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ НАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Разумовский В. Г.,

главный научный сотрудник

центра естественнонаучного образования

Института стратегии развития образования РАО,

академик РАО, д.п.н., профессор

Аннотация. Для решения проблемы естественнонаучной грамотности школьников предлагается использование в обучении научного метода познания: как ориентировочной основы для приобретения учащимися опыта познавательной и творческой деятельности, и как средства для формирования у них системы универсальных научных умений; как мощного ресурса для развития интереса и мотивации учащихся к изучению науки; как средства повышения эффективности обучения и воспитания на фоне интереса и положительных эмоций учащихся, поскольку метод предполагает успех в разгадке изучаемого явления и совпадение теоретического предвидения с результатом экспериментальной проверки.

Ключевые слова: научный метод познания, естественнонаучная грамотность, научная грамотность, познавательная деятельность.

Abstract. To solve the problem of science literacy of students proposed educational use of the scientific method of cognition: how Pro-rabochey basis for learners to acquire the experience of cognitive and creative activities, and as means for forming of a system of universal scientific skills; as a powerful resource for the development of inter-CA and students ' motivation to study science; as a means of increasing the effectiveness of training and education on the background of the interest and positive emotions of students, because the method involves the success in the solution of the phenomenon under study and the coincidence of theoretical foresight with result of experimental verification.

Keywords: the scientific method of cognition, scientific literacy, scientific literacy, cognitive activity.

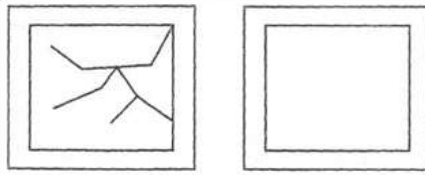
В педагогической прессе активно обсуждается выполнение принятого в 2012 году Федерального Государственного образовательного стандарта общего образования [1]. Целевые установки этого документа вполне соответствуют велению времени. Общее образование строится ... «в интересах становления личности, гражданственности и самосознания обучающихся, их духовно-нравственного развития, обеспечения национальной сплоченности, безопасности и социального прогресса, качества и конкурентоспособности российского образования». Эти установки прямо относятся ко всем общеобразовательным дисциплинам, но особенно к физике, предмет которой дает наибольшие возможности для «формирования критически мыслящей творческой личности, активно и целенаправленно познающей мир, осознающей ценность науки, труда и творчества для человека и общества, мотивированной на образование и самообразование в течение всей своей жизни; владеющей основами научных методов познания окружающего мира, мотивированной на творчество и современную инновационную деятельность; готовой к учебному сотрудничеству, способной осуществлять исследовательскую, проектную и информационную деятельность» [1 с. 7]. Однако, вызывает тревогу то, что на протяжении полутора десятков лет в тестовых проверках ЕГЭ, и в особенности PISA, фиксируется отставание наших школьников в общей и, в первую очередь, *научной грамотности* [2].

Научную грамотность школьников в исследованиях PISA по смыслу можно определить как «уровень понимания науки и техники, который должен функционировать в современном индустриальном обществе», как знание сути научного метода познания и как умение отличить научное знание от непроверенной информации [13]. Очевидно, что научная грамотность подрастающего поколения нашей страны становится особенно актуальной в свете требований Президента и Правительства, касающихся перевода нашей экономики на передовые научные технологии производства и замещение импорта.

Чтобы разобраться в этой проблеме, приходится обратиться к анализу содержания тестовых заданий, которые вызывают наибольшие трудности у наших школьников, и понять причины, которые порождают эти трудности. Анализ показывает, что наши школьники прекрасно справляются с заданиями ОГЭ и ЕГЭ, требующими знание законов физики и умение решать задачи с заданными параметрами, но часто не подготовлены к применению этих знаний и умений в практической деятельности. Между тем научная грамотность предполагает способность не только овладевать научными знаниями, но и использовать эти знания для того, чтобы распознавать проблемы природы, техники и технологии производства, приобретать новые знания, научно объяснять явления и делать научные выводы на основе сопоставления теоретических выводов и экспериментальных данных.

Покажем это на наиболее типичных примерах заданий PISA, которые вызывают наибольшие трудности у наших школьников.

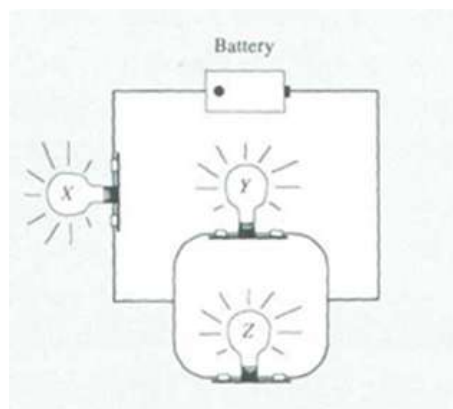
Задание 1. «Удар мяча и камня по стеклу»



На рисунке показаны два одинаковых окна. Левое окно треснуло от удара камня. В соседнее окно ударился теннисный мячик, имеющий ту же массу и скорость, что и камень. Однако окно не треснуло.

Какова основная причина того, что при ударе камня окно треснуло, а при ударе теннисного мяча нет? (35 %) верных ответов. (Здесь и далее в скобках указан процент верных ответов.)

Задание 2.



В цепь батареи включены три одинаковые лампочки X, Y и Z. Какие из них светят одинаково ярко?

а) X и Y; б) X и Z; в) Y и Z ; г) X, Y и Z.

Какую лампочку нужно выкрутить, чтобы две другие погасли?

а) X; б) Y; в) Z.

Задание 3 (24 %)

В9. Лампочка, соединенная с батареей, загорается. Какое описание происходящего вы считаете наилучшим?

A.		Ток идет к лампе по одному проводу и вызывает свечение нити накала. Тот же ток возвращается в батарею по другому проводу.
B.		Ток идет к лампе по двум проводам, соединяется в лампе, и лампа загорается.
C.		Ток идет к лампе по одному проводу и вызывает свечение нити накала. Меньший по величине ток возвращается в батарею.
D.		Токи от обоих полюсов батареи соединяются и идут по одному проводу к лампе, зажигая ее.

В качестве аналогичного примера покажем результат нашего исследования естественнонаучной грамотности всех выпускников 9-х классов одного из муниципальных районов Подмосковья, проведенного год назад. Знания законов физики, в частности 3-го закона Ньютона и закона сохранения импульса, вполне коррелируют с результатами ОГЭ и близки к 60% .

Однако эти результаты сразу снижаются в 2 раза (до 30%) при ответе на практико-ориентированные вопросы, требующие применения этих знаний для объяснения конкретных явлений [3].

Приведем эти два примера.

Задание 4.



Два школьника **a** и **b** сидят на роликовых стульях (см. рис.), которые могут двигаться практически без трения. Масса школьника **a** больше массы школьника **b**. Школьник **a** отталкивает школьника **b**. Каковы силы действия школьников друг на друга?

Варианты ответов:

- A. Силы взаимодействия школьников равны нулю.
- B. Сила действия школьника **a** на школьника **b** больше, чем **b** на **a**.
- C. Силы взаимодействия равны и направлены противоположно.
- D. Сила действия школьника **a** на школьника **b** меньше, чем **b** на **a**.

Задание 5.

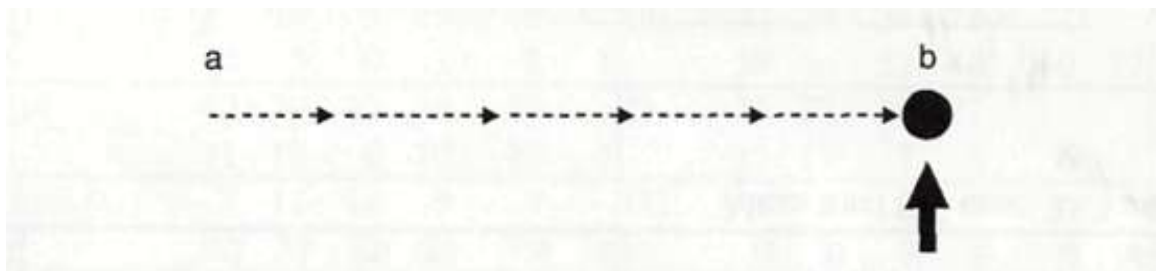


Рис. 1

Хоккейная шайба скользит по льду слева направо (рис. 1). Жирная стрелка указывает направление удара клюшкой. По какой траектории (рис. 2) движется шайба после удара клюшкой: A, B, C, D, E?

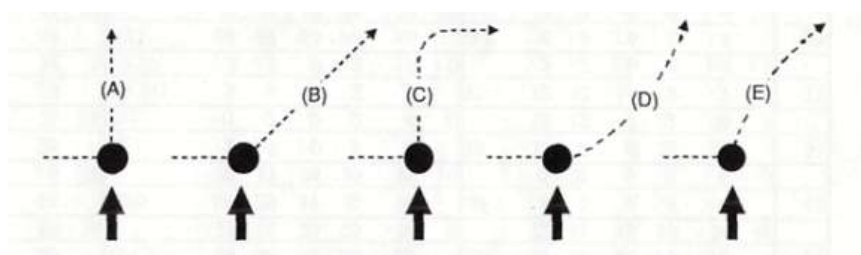


Рис. 2

При анализе сложности всех этих заданий на первый взгляд может даже показаться, что приведенные примеры заданий PISA и TIMSS гораздо проще, чем основная часть заданий ЕГЭ, с которыми наши школьники с успехом справляются. Но на самом деле сложность заданий по научной грамотности состоит в том, что в них обозначается проблема, но нет указания на то, какие научные знания нужно использовать для ее решения. Школьники не могут идентифицировать встречающиеся им бытовые, лабораторные или

производственные явления с изученными научными понятиями, законами и теоретическими выводами. Им гораздо легче решить сложную задачу по прямо или косвенно указанной формуле, чем объяснить простое явление, в котором нужно «увидеть» управляющую этим явлением (изученную!) закономерность в виде формулировки закона или принципа, формулы или графика, модели или схемы и др.

Причин отмеченных недостатков научной грамотности много, но здесь мы остановимся на одной из главных, которая приводит к «формализму» знаний школьников. Об этом в свое время писал В. А. Фабрикант: «Когда мы говорим о высоком научном уровне изложения учебного материала, то зачастую под этим понимаем сугубо логизированную схему изложения результатов развития науки. Однако при этом в учебниках, как правило, тщательно вытравляют следы того реального пути, которым шла наука для получения соответствующих результатов. Тем самым у учащихся создается неверное представление о научном методе. Мы их, по существу, знакомим с методом изложения научных результатов, а не с методом их получения»[10, с. 9]. При этом неизбежно возникает разрыв между теорией и практикой, который приводит к формализму знаний учащихся.

На уроках мы обучаем теоретическим и экспериментальным методам исследования явлений природы, но очень мало говорим о *научном методе познания*, в котором теория и эксперимент неразрывно связаны. Благодаря этой связи наука обладает силой прогноза и выводы ее экспериментально проверяемы. Это отличает научное знание от всех других видов информации и в этом сила науки. Поэтому научный метод познания в школьном обучении становится центральным звеном в преодолении формализма и в повышении качества образования и воспитания.

Исторически создание научного метода познания связывается с именем Г. Галилея, который пришел к выводу о том, что во избежание ошибок теория и эксперимент в научном познании должны быть неразрывно связаны в следующей последовательности:

- 1) чувственный опыт и постановка проблемы;
- 2) интуитивное выдвижение гипотезы в виде аксиомы;
- 3) математическое (логическое) развитие аксиомы и вывод логических следствий;
- 4) экспериментальная проверка гипотезы и вытекающих из нее следствий [4].

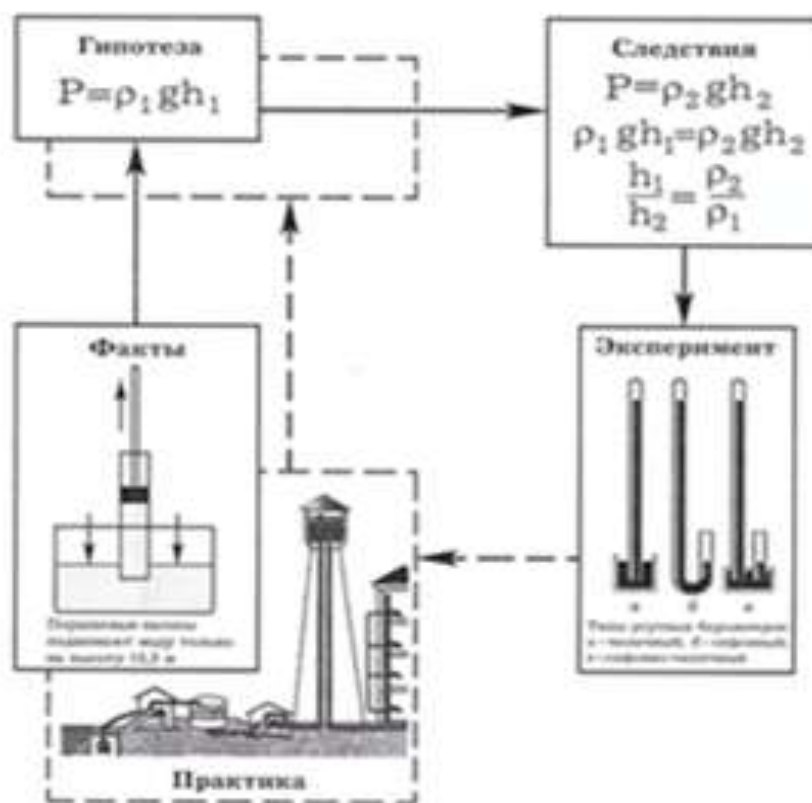
Опираясь на анализ развития физики, очень четко о цикле научного творчества и о роли интуитивного мышления в нем написал А. Эйнштейн в одном из своих писем: «Схематически эти вопросы я представлю себе так:

логически полученных частных утверждений) и 2) динамика компонентов творческого мышления: интуитивное – при переходе от опытных фактов к аксиомам, а также при переходе от теоретических утверждений к опыту, и логическое – при выводе следствий из гипотезы – абстрактной модели явления).

Соответственно научному методу познания в изложении А. Эйнштейна систему изучения законов физики эвристическим методом можно представить в виде циклической схемы: от исследования загадочного явления к выдвижению гипотезы в виде модели, формулы или принципа, от гипотезы к вытекающим из нее логическим выводам, и далее к экспериментальной проверке этих выводов [5]. Эта схема может быть использована в педагогических целях для субъективного (по Т. Рибо) «переоткрытия» учащимися того, что было открыто в историческом развитии науки [8]. Согласно этой схеме процесс учебного познания начинается с анализа экспериментальных фактов, с постановки познавательной проблемы. Путем догадки на основе прежнего познавательного опыта выдвигается гипотеза, которая может быть в виде упрощенной модели явления, в виде принципа или правила или в символическом виде (формула, график, таблица и т.п.). Из гипотезы логическим путем дедуктивно выводятся следствия, которые позволяют объяснить или предвидеть еще незнакомые явления или их свойства. Некоторые из теоретических выводов удастся проверить экспериментально. Сплошные стрелки указывают на неразрывную связь теории и опыта, гипотезы и следующих из нее логических выводов. Штриховые линии указывают на то, что эксперименты, подтверждающие гипотезу, становятся для нее исходными фактами, а противоречащие ей, служат основанием для нового цикла познания. (Так возникли СТО и квантовая теория.) В целом схема указывает на «спиральный» (по Ф. Энгельсу) процесс развития научного знания.

Как применяется эта схема в учительской практике? Каково ее назначение *для понимания неразрывной связи составляющих ее элементов научного знания: явлений, понятий, символов и величин, которые характеризуют эти явления?*

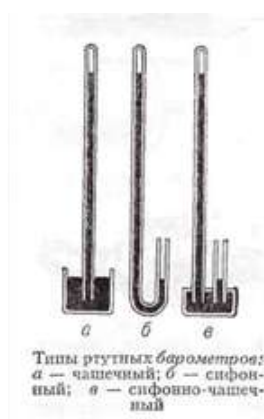
Начать ознакомление школьников с научным методом познания можно на историческом примере открытия существования атмосферного давления, сделанного итальянским ученым Э. Торричелли.



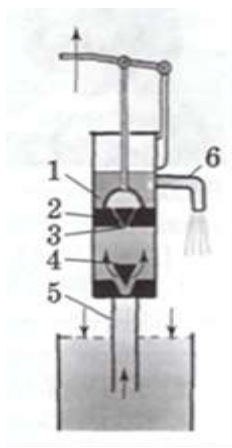
На схеме представлен цикл из четырех этапов последовательности действий Э. Торричелли, который:

1) *обнаружил странный факт и сформулировал проблему*: почему поршневой насос поднимает воду из скважины не более, чем на 10,3 м? (Бытовавшее ранее объяснение – «природа не любит пустоты» – этим фактом опровергается!);

2) *выдвинул гипотезу*: в образующийся вакуум вслед за движением поршня вверх вода загоняется под действием атмосферного давления, которое равно давлению водяного столба высотой $h_1 = 10,3$ м;

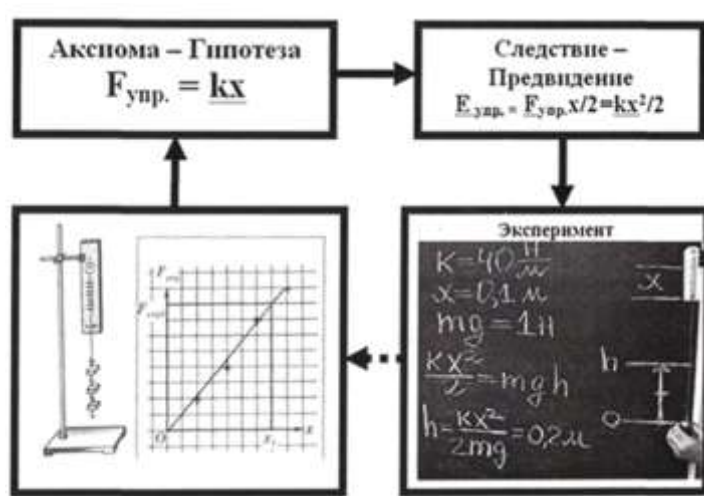


3) *сделал логический вывод* о том, что в вакуумной трубке ртуть под действием атмосферного давления должна подняться на высоту во столько раз меньшую, во сколько раз плотность ртути ρ_2 больше плотности воды ρ_1 ;



4) подтвердил с помощью *экспериментальной проверки* этот вывод. Так было открыто существование и величина атмосферного давления. Одновременно был изобретен ртутный барометр, получило объяснение действие водокачки. На этой основе строится и действует вся поршневая система современного водоснабжения[7].

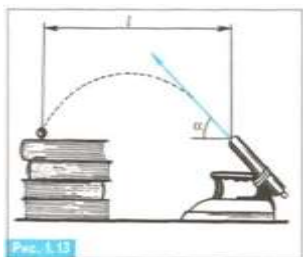
Эта схема научного метода познания чрезвычайно полезна для понимания эвристической силы теоретического знания. В выводах из гипотезы в модельной или знаковой форме мы находим объяснения еще непознанных, а также предвидение новых явлений. В этом состоит мощь научного познания, которое ведет к прогрессу во всех областях человеческой культуры, к пониманию смысла человеческого бытия. Особенно полезна эта схема при изучении законов и принципов науки, а также при обобщении изученного материала, когда краткое, сжатое обобщение проливает свет на множество, казалось бы, разрозненных явлений и событий. Наконец, самое главное: цикл научного познания, усвоенный учащимися, способствует становлению их самостоятельного научного мышления, а также развитию их познавательных и творческих способностей.



Далее в зависимости от возможностей оборудования кабинета физики и своей инициативы учитель сможет преподавать многие темы эвристическим методом. Приведем два примера из учебника по физике [11, с. 22].

Закона Гука (см. схему):

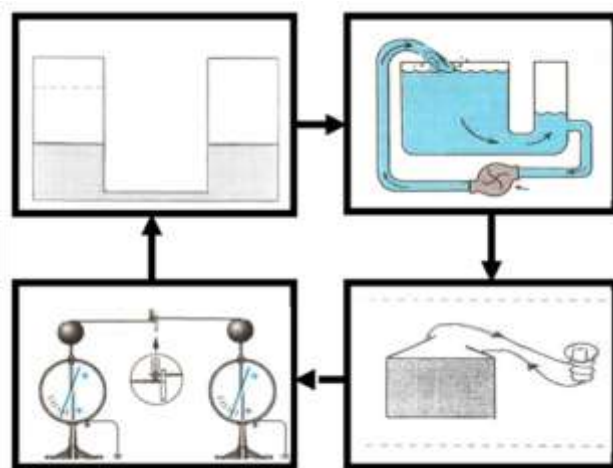
1. Экспериментальное исследование зависимости силы упругости пружины от ее деформации приводит к построению графика функциональной зависимости $F_{\text{упр.}} = kx$.
2. Этот результат служит основанием для выдвижения гипотезы о том, что при деформации упругого тела сила прямо пропорциональна деформации: $F_{\text{упр.}} = kx$.
3. Полученное уравнение легко преобразовать и, как следствие, получить формулу для определения потенциальной энергии упруго деформированного тела. Она численно равна площади под графиком деформированного тела или, что то же самое, произведению средней силы деформации на величину деформации: $E_p = 1/2 F_{\text{упр.}}x = 1/2 kx^2$.
4. Справедливость теоретического вывода формулы можно проверить экспериментально разными способами. Например, если, подвесив к пружине грузик массой m , растянуть ее на длину x и затем отпустить, то можно рассчитать, что грузик полетит вверх на высоту h , которая предсказана вычислением по формуле $h = kx^2/(2mg)$. К восторгу школьников результат эксперимента совпадает с теоретическим предвидением.



Задание на дом. Измерив нужные характеристики пружинной пушки, рассчитайте угол, под которым должен быть сделан выстрел, чтобы снаряд пролетел до цели заданное расстояние. Теоретический расчет проверьте экспериментально.

Понятие об электрической цепи

Покажем, как модельные гипотезы используются при формировании понятий *разность потенциалов, напряжение, направление электрического тока, количество электричества, закон сохранения электрического заряда*. Гипотезы для теоретического осмысления и объяснения опытов и наблюдаемых явлений могут быть не только в виде формул и принципов, но и в виде моделей – аналогий.



1. Цикл познания начинается с демонстрации выравнивания показаний стрелок электрометров (их потенциальной энергии, в дальнейшем «потенциалов») при их соединении проводником с неоновой лампочкой. При этом лампочка на мгновение вспыхивает.

2. Гипотеза: явление выравнивания потенциалов состоит в перетекании части заряда от большего потенциала к меньшему потенциалу. Об этом свидетельствует кратковременная вспышка лампочки. Это явление подобно выравниванию уровней однородной жидкости в сообщающихся сосудах.

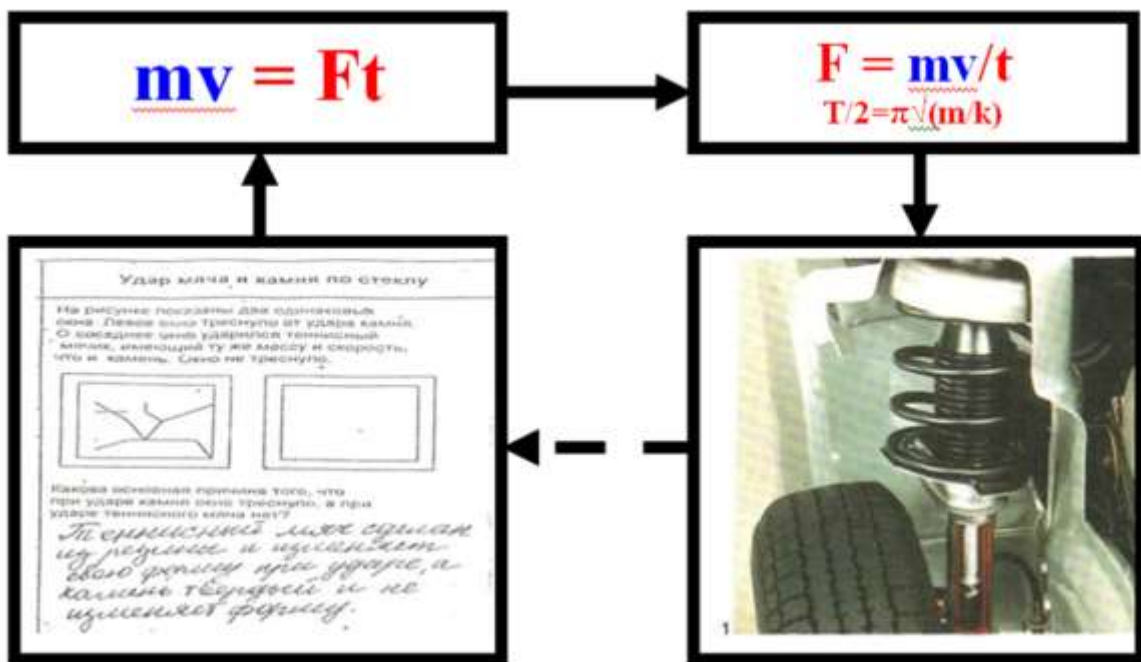
3. Теоретический вывод состоит в том, что для получения постоянного тока в проводнике нужна постоянная разность потенциалов на его концах. Она должна создаваться подобно насосу источником тока – генератором, в котором заряды переносятся от меньшего потенциала к большему потенциалу. Этот перенос совершается «сторонними силами».

4. Эксперимент подтверждает теоретический вывод. В данном случае таким генератором является батарея элементов. Разделение электрических зарядов в ней происходит в результате химических реакций – «сторонних» сил.

Теперь схематически на примерах нескольких тем покажем, как следует применять научный метод познания при объяснении решения показанных выше трудных заданий [6, с. 19].

I. Почему камень разбивает стекло, а мяч отскакивает от окна?

Ответ на задание 1. «Удар мяча и камня по стеклу».



I.

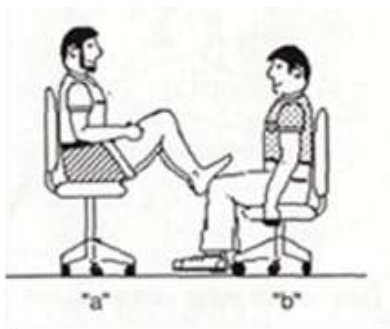
1. Анализ явления позволяет идентифицировать его с понятиями «импульс тела», «импульс силы», со вторым законом Ньютона. Оба тела – и мяч, и камень – перед ударом имеют одинаковый импульс mv .

2. Догадка-гипотеза состоит в том, что ответ на поставленный вопрос находится во втором законе Ньютона, представленном в виде: $Ft = mv$.

3. Теоретический вывод из этого уравнения (предвидение!) состоит в том, что время взаимодействия мяча и камня со стеклом может быть разным вследствие малого коэффициента жесткости k_1 мяча в сравнении с жесткостью камня k_2 . Соответственно сила взаимодействия мяча со стеклом будет во столько раз меньше, чем у камня, во сколько раз будет больше время взаимодействия.

4. Этот вывод подтверждается практикой. Для уменьшения силы ударов на практике используются рессоры, буферы и бамперы. Люди и животные при приземлении подгибают ноги т.д.

Ответ на задание 4.

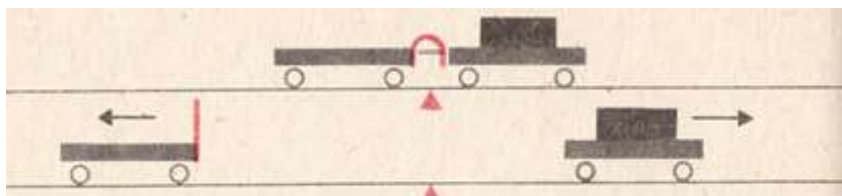


1. Проблема: каковы силы действия школьников друг на друга?

2. Гипотеза: в соответствии с третьим законом Ньютона тела действуют друг на друга с силами, направленными вдоль одной и той же прямой, равными по модулю и противоположными по направлению $F_1 = -F_2$.

3. Теоретический вывод: $m_a a_1 = -m_b a_2$.

4. Эксперимент подтверждает теоретический вывод: при равных силах взаимодействия тел разной массы эти тела получают ускорения, обратно пропорциональные их массам.



Ответ на задание 5.

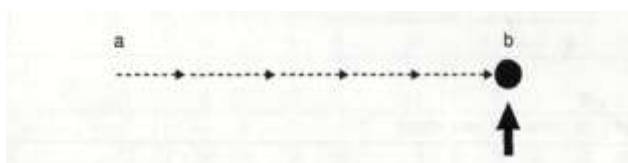


Рис. 1

1. Хоккейная шайба скользит по льду слева направо (рис. 1). Жирная стрелка указывает направление удара клюшкой. По какой траектории (рис. 2) движется шайба после удара клюшкой: А, В, С, D, Е?

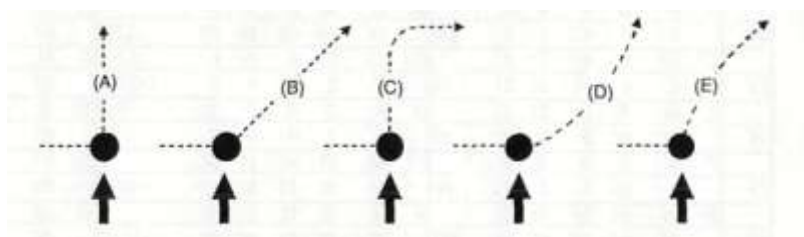
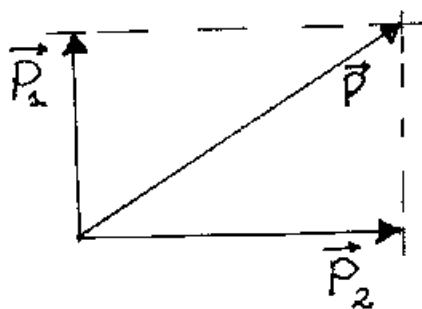


Рис. 2

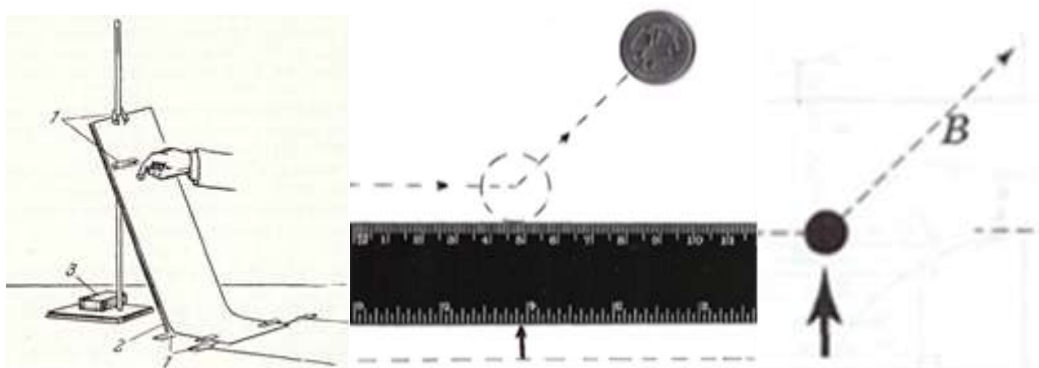
2. Гипотеза: при ударе клюшкой шайба, имеющая импульс $\vec{p}_1$, получит дополнительный импульс $\vec{p}_2$, и произойдет сложение импульсов $\vec{p} = \vec{p}_1 + \vec{p}_2$.

3. Результат сложения векторов показан на рисунке:



4. Модельный эксперимент с монеткой и стальной линейкой проводится на штативе с листом плотной бумаги в качестве горки.

Соскользнувшую на горизонтальную плоскость монетку ударяем сбоку стальной линейкой. Происходит сложение импульсов – изменяется направление движения монетки.



Эксперимент подтверждает правильный ответ В.

Экспериментальная проверка технологии обучения на основе научного метода познания, личные наблюдения авторов и отзывы учителей показывают ее эффективность в решении следующих актуальных проблем:

1. Повышение эффективности уроков за счет того, что его главной частью является изучение нового материала на основе демонстрационного и лабораторного эксперимента. При этом качество знаний, умения и способности оцениваются не только как итог, не отдельно, а в процессе познания. Это стимулирует учащихся к активной познавательной деятельности на уроке.

2. Овладение школьниками научным методом познания открывает им широкие возможности для проявления самостоятельности, независимости и свободы в процессе познания и, что особенно важно, ощущения радости творчества. Владея методом познания, ученик ощущает себя равным в правах с учителем на научные суждения. Это способствует развитию познавательной инициативы ученика, без которой не может идти речи о полноценном процессе формирования личности.

3. Технология обучения на основе научного метода познания позволила авторам создать учебные пособия нового типа для учащихся 7–9-х классов, а также методические пособия для учителей. В учебники включены и содержательная, и процессуальная

составляющие, т.е. они не только содержат то, что нужно усвоить, но и организуют процедуру научного познания изучаемого материала. Это позволило экспериментально убедиться в высокой эффективности разработанной образовательной технологии [9].

Таким образом, хотя современное содержание физического образования, судя по номенклатуре рекомендуемых программ, можно считать соответствующим современным требованиям развития цивилизации, однако как опыт деятельности, формируемый в школе, оно явно не соответствует ФГОС и значительно отстает от среднего международного уровня.

Требует развития и усовершенствования вся деятельностная сторона учебного процесса: номенклатура и содержание упражнений, лабораторных работ, практикума, содержание переводных и выпускных экзаменов, распределение учебного времени на уроках по видам деятельности учащихся.

Список использованных источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования. Среднее (полное) общее образование. Проект. – М.: Российская академия образования, 2011.
2. Денищева, Л. О. Сравнительная оценка естественно-математической подготовки выпускников средних школ России (по результатам международного исследования – TIMSS 1995) / Российская академия образования / Л. О. Денищева, Г. С. Ковалева. – М., 1998. – 128 с.
3. Естественнонаучная грамотность и экспериментальные умения выпускников основной школы: некоторые результаты диагностики / В. Г. Разумовский, А. Ю. Пентин, Г. Г. Никифоров, Г. М. Попова // Школьные технологии. – 2016. – № 1. – С. 63–92.
4. Льюи. История физики / Льюи. – М., 1970. С. 80–81.
5. Разумовский, В. Г. Развитие творческих способностей учащихся в процессе обучения физике: пособие для учителей / В. Г. Разумовский. – М.: Просвещение, 1975.
6. Разумовский, В. Г. Решение проблемы научной грамотности – неотложная перспектива развития содержания физического образования / В. Г. Разумовский // Сибирский учитель. – 2012. – № 3. – С. 12–25.
7. Разумовский, В. Г. ФГОС: инновационные принципы формирования содержания естественнонаучного образования на примере физики / В. Г. Разумовский, В. В. Майер, Е. И. Варакина // Физика в школе. – 2012. – № 3. С. 12–25.
8. Рибо, Т. Опыт исследования творческого воображения / Т. Рибо. – СПб., 1901.
9. Технология развития способностей школьников самостоятельно учиться, мыслить и творчески действовать / В. Г. Разумовский, В. А. Орлов, Ю. А. Сауров, В. В. Майер // Физика в школе. – 2007. – № 6. – С. 50–55.

10. Фабрикант, В. А. Физика, оптика, квантовая электроника: избр. ст. / В. А. Фабрикант. – М.: Изд-во МЭИ, 2000. С. 8–9.
11. Физика: учебнике для учащихся 7–11 классов общеобразовательных учреждений / В.Г. Разумовский, В.А. Орлов, Г.Г. Никифоров [и др.]. – М.: ВЛАДОС. 2011.
12. Эйнштейн, А. Собрание научных трудов / А. Эйнштейн. – М., 1967. – Т. IV. – С. 569–570.
13. ArtHobson, The Suiрprising Effectiveness of College Scientific Literacy. THE PHYSICSTEACHER. – Vol. 46, October 2008. – с. 405.
14. Webster’s Encyclopedic Unabridget Dictionary of the English Language, 1994. – С. 1279.

ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНАЯ ГРАМОТНОСТЬ:
ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОДХОД

*Перминова Л. М.,
профессор кафедры теории и практики непрерывного образования
ГОУ ВО МО «Московский государственный
областной университет» (МГОУ),
д.пед. н.,
Россия, Москва
E mail: lum1030@yandex.ru*

Аннотация. В статье рассматривается дидактический подход к понятию «естественнонаучная грамотность» как сравнительно новому виду школьных образовательных стандартов. Дается характеристика естественнонаучной грамотности с дидактических позиций и доказывается базовая функция естественнонаучной грамотности в обеспечении систематичности и преемственности реализации задач естественнонаучного образования.

Ключевые слова: образовательный стандарт; естественнонаучная грамотность; уровни естественнонаучной грамотности; состав научного знания; познавательные функции научного знания; научный метод; ценности.

Abstract. The article discusses a didactic approach to NSL (Natural-Scientific Literacy) concept as a relatively new kind of school education standards. NSL is defined from didactic point of view, and its basic function is proved to ensure the consistency and continuity of implementation of natural-scientific education's tasks.

Keywords: educational standard; natural-scientific literacy; NLS levels; the structure of scientific knowledge; cognitive function of scientific knowledge; scientific method; values.

Среди достижений цивилизации грамотность является наиболее значимым в развитии человека и общества, поскольку выступает одним из факторов социального благополучия. С понятием «грамотность» связывают элементарную грамотность и функциональную грамотность; в то же время в российской школе нашли отражение три уровня образованности, предложенные в свое время ЮНЕСКО: кроме названных двух используется уровень социальной компетентности, о чем сказано далее как имеющее значение для характеристики ЕН-грамотности.

Важнейшей задачей школьного образования является социальная адаптация учащихся, которая осуществляется в процессе социализации. На эффективность

социализации влияет образованность человека – качество личности как способность использовать в познавательной и практической деятельности продукты материального и духовного труда людей, руководствуясь социальными нормами и духовными ценностями [1; 4; 5; 6]. Уровень образованности отражает круг продуктов духовного и материального труда, социальных норм и ценностей, которые личность способна использовать в деятельности для достижения своих целей. Начальным условием образованности является грамотность.

Этим тенденциям отвечают образовательные стандарты общего образования (ФГОС ОО). В стратегии российского школьного образования концепция образовательного стандарта предстает в единстве общего, особенного и частного как взаимосвязь надпредметного (ключевые компетенции и компетентности), метапредметного (общеучебные умения и навыки) и предметного (специального). Общеязыковой психологической формой их выражения являются универсальные учебные действия (УУД) [7; 9]. В характеристике естественнонаучной грамотности наше внимание сосредоточено на соотношении и взаимосвязи функциональной грамотности и социальной компетентности в области естественнонаучного знания, а также физической географии.

Для целостного освещения проблемы приведем краткие характеристики уровней образованности. Элементарная грамотность характеризуется способностью использовать основные способы познавательной деятельности (чтение, письмо, счет, компьютерную грамотность как язык) для достижения элементарных, ближайших целей своей деятельности. Учитывая, что методологической основой современных ФГОС являются культурно-историческая теория развития личности (Л. С. Выготский), культурологическая теория содержания образования (М. Н. Скаткин, В. В. Краевский, И. Я. Лернер) и системно-деятельностный подход, можно говорить об освоении языка естественнонаучных предметов как знаковой системы.

Уровень функциональной грамотности предполагает способность человека решать стандартные жизненные задачи в различных сферах жизни, деятельности, в профессии на основе преимущественно прикладных знаний (прежде всего, правил) и умений. Наиболее простым случаем является умение действовать по алгоритму. Образовательный стандарт «функциональная грамотность» включает: а) общеучебные умения; б) «функциональные» межпредметные умения, ведущие к практическому применению системы знаний для решения типовых жизненно-образовательных задач; в) практические умения взаимодействия школьника с социальными институтами города (умения социальной технологии, социальной коммуникации); г) предметные базовые и дополнительные знания и умения, необходимые для продолжения общего и (или) профессионального образования. Эта сторона

функциональной грамотности отражает содержательно-деятельностную составляющую как «технологическую базу» жизни человека и общества.

Другая сторона функциональной грамотности может быть охарактеризована как потребностно-мотивационная, определяющая внутреннюю, психологическую готовность и способность, predisposedness к: повышению уровня образованности; выбору профессии; пониманию особенностей жизни в определенных социокультурных условиях; к коммуникативной деятельности в новой социокультурной среде [2; 3; 6; 8; 11] .

Особенностью содержания социальной компетентности как уровня образованности является способность к использованию знаний и умений, материальных и духовных ценностей в сфере *теоретической деятельности*. Данный уровень образованности подразделяется на три вида: общекультурную компетентность, допрофессиональную и методологическую компетентность [6]. Компетентность связана с умением использовать научно-теоретическое знание как средство оценивания, т.е. в его методологическом значении. Таким образом, последние два уровня образованности отличны друг от друга по крайней мере двумя существенными чертами: уровнем использования знаний и видом знания. Функциональная грамотность необходима в повседневной жизни и деятельности; это поведение в стандартных, знакомых или несколько видоизмененных ситуациях в динамике каждодневной жизни, в ее «горизонтальных» связях. Прикладное знание не является методологическим ориентиром в теоретической деятельности; эту функцию выполняет только теоретическое знание – закон, теория, принцип. Социальная компетентность требует деятельности ума по «вертикали»: идентификации, соотнесения имеющихся у человека знаний, умений, представлений и ценностей с высшими видами развития научного знания – законами и теориями, с содержанием мировоззренческих идей. Социальная компетентность опирается на системность знаний в ее иерархической структуре [8; 11].

Как существенную отличительную черту отметим, что функциональная грамотность не требует изменения объектов и их функций (чаще это – материальные объекты), а *требует выработки у субъекта умений адаптивного характера при взаимодействии с ними* (например, природа; учреждения – театр, музей, школа), в то время как социальная компетентность *требует умения мысленного оперирования объектами, мысленного поворачивания проблем* для разностороннего их рассмотрения. В свое время для характеристики функциональной грамотности нами было введено понятие «минимальное поле функциональной грамотности», обоснована его структура с позиций системного и культурологического подходов, показано отличие технологий формирования функциональной грамотности и социальной компетентности [8; 11].

Функциональная грамотность активно изучалась за рубежом [1; 4; 5] и в нашей стране [2; 3; 6; 8]. С позиций системного и культурологического подходов минимальное поле функциональной грамотности включает сферы: «человек», «природа», «город», «учреждение (организация)», «СМИ (тексты)», «приборы, модели, техника» [8; 11], соотносимые с предметным полем культуры, включающим два вида бытия – материальное и духовное (по М. С. Кагану). В то же время в характеристике функциональной грамотности выделены языковая грамотность, математическая грамотность, экологическая грамотность, техническая грамотность, экономическая грамотность и др., которые проявляются в соответствующих сферах минимального поля функциональной грамотности.

В формировании ЕН-грамотности в наибольшей степени значимы сферы «природа», «приборы, модели, техника», «книга, текст».

Важнейшим условием существования человека, общества, науки, экономики, производства и культуры является грамотное «обращение» с природой – базисной основой благоприятного развития государства. В основе ценностного отношения к природе, формируемого еще со школьной скамьи, лежат элементарная и функциональная грамотность, социальная компетентность, соответственно понимаемые в контексте экологической грамотности, ЕН-грамотности и ЕН-компетентности.

Освоение сферы «природа» предполагает: 1) научное объяснение явлений природы, наблюдаемых в повседневной жизни; 2) экологическую грамотность как всеобщий уровень образованности в области природы (знание, понимание и соблюдение правил экологического поведения), который должен быть достигнут каждым учеником; 3) естественнонаучную грамотность. Работа по формированию экологической грамотности должна вестись, начиная со ступени дошкольного образования, продолжаться в начальной школе и далее, однако основные экологические понятия (экосистема как целостность, популяция, вид и др., правила экологического поведения) должны быть усвоены и сформированы к старшей школе. В нашей стране и за рубежом хорошо известны работы в области естественнонаучного образования, географии (В. Г. Разумовский, М. В. Рыжаков, А. Н. Захлебный, А. А. Журин и др.).

Научное объяснение явлений природы связано с освоением состава и содержания таких наук, как биология, ботаника, зоология, физика, химия, астрономия, физическая география, и предполагает: а) владение соответствующими языками этих наук – понятиями; б) знание явлений и научных фактов, законов, теорий; в) владение научным методом; г) понимание ценностей естественно-научного знания как необходимого условия жизни человека и общества. Таким образом, научное знание включает фактуальное знание (понятия, явления, факты, правила; эмпирические методы: наблюдение, эксперимент) и

концептуальное знание (законы, теории, принципы – всеобщие, общие, специальные; теоретические методы: анализ, синтез, обобщение и др.).

Научному знанию присущи познавательные функции: описательная, объяснительная, предсказательная, интегративная, синтезирующая, практическая – они явственно проявляются в системе естественных наук. Для овладения познавательными функциями научного знания существуют определенные лексические структуры, доступные учащимся любого возраста и даже ранее. Формирование **экологической грамотности** – это прежде всего освоение фактуального знания и овладение описательной функцией научного знания, ибо объяснительная функция хотя и может быть реализована с помощью прикладного знания, но полнота ее реализации обеспечивается теоретическим знанием, опорой на взаимосвязь эмпирических и теоретических методов научного познания [9].

Овладение всей полнотой состава естественнонаучного знания во взаимосвязи фактуального и концептуального знания и познавательными функциями научного знания характеризует **естественнонаучную компетентность**, в которой имеют место три ее вида: общекультурная компетентность (необходима всем учащимся общеобразовательной школы на «выходе»); допрофессиональная ЕН-компетентность (в рамках естественнонаучного цикла, естественнонаучного направления в общеобразовательной школе); методологическая компетентность (профильные классы, связанные с непосредственным выбором профессии; гимназии, лицеи). Поэтому важно установить содержание естественнонаучной грамотности как уровня образованности в области естественнонаучного знания с учетом богатства межпредметных связей и интегративного содержания.

Изложенное позволяет заключить, что **естественнонаучная грамотность** является не промежуточным уровнем образованности между экологической грамотностью и естественнонаучной компетентностью, но **базовым**, многосоставным уровнем образованности в области естественнонаучного знания, способствуя систематическому усвоению как общих основ естественных наук в их интегративных связях (общих/межпредметных понятий, явлений, требующих объяснения с позиций физики, химии, биологии, экологии и др.; законов, учений и концепций), так и глубокого понимания (описания, объяснения и предсказания) условий формирования научной картины мира, в которой естественнонаучное знание (фактуальное и концептуальное, методы и ценности естественных наук) занимают важнейшее место, давая возможность грамотно использовать его и для других наук – физической и экономической географии, экологии, экономики и, конечно, для компетентной организации и размещения производства.

Каково же содержание естественнонаучной грамотности? В силу исключительной особенности химического языка [12] обращение к химической стороне жизни природы,

человека, многих технологических производств и процессов, резко возросшая потребность в новых искусственных материалах, достижения теоретической и ядерной химии и др. диктуют необходимость ознакомления с «тонким» уровнем развития материи уже на школьной скамье. Поэтому допустимо говорить:

1) *об элементарной естественнонаучной грамотности*, связывая ее содержание с основными характеристиками элементарной грамотности (в данном случае знание химического языка, чтение химических текстов, записи на языке химии – химические уравнения и т.д.), или языка физики, биологии, – без знания которых не может быть достигнут следующий уровень естественнонаучной грамотности, а именно:

2) уровень *функциональной грамотности* в содержании естественнонаучной грамотности, т.е. *умение использовать прикладное знание, специальные знания по образцу и в знакомой ситуации* с присущими характеристиками функциональной грамотности (владение общенаучными знаниями в системе естественнонаучного образования как основами физики, химии, биологии – понятия «атом», «молекула», «вещество», «состав», «структура», «функция», «движение», «скорость», «научная картина мира»; законами – периодический закон, постоянства состава и др.; эмпирическими методами научного исследования – наблюдение, эксперимент; функциями научного знания в рамках известного содержания; владение общеучебными умениями и навыками – организационными, информационными, интеллектуальными, коммуникативными, – с которыми соотносятся все группы универсальных учебных действий, поскольку умение есть форма представления действия); а также

3) уровень *общекультурной естественнонаучной компетентности* как умение использовать теоретическое естественнонаучное знание (законы, теории, принципы соответствующих наук, изучение которых предусмотрено учебной программой, в условиях межпредметных связей) для решения задач (в видоизмененной и новой ситуации; некоторых проблем), требующих участия теоретического мышления в его видах (понятийного и образного мышления), использования некоторых теоретических методов исследования, практического моделирования; умения сотрудничать, быть в диалоге, использовать функции научного знания в рамках известного и нового содержания.

Таким образом, естественнонаучную грамотность имеет уровневое выражение и включает: 1) элементарную естественнонаучную грамотность; 2) функциональную естественнонаучную грамотность; 3) общекультурную естественнонаучную компетентность, находясь в «сцепке» с экологической грамотностью и ЕН-компетентностью. *Общекультурная естественнонаучная компетентность является содержанием, обеспечивающим преемственность основной и старшей школы.* Возможность и

необходимость обучения учащихся теоретическим знаниям при изучении предметов естественнонаучного цикла доказана нами исследованием функций и места структурно-логических схем (СЛС) описания видов знания в учебном процессе для формирования системности знаний как их качества [10]. СЛС описания понятия, закона, научного факта, эксперимента, теории и прикладного знания разработаны Л. Я. Зориной. Временной интервал первичного включения СЛС описания закона и СЛС описания теории составляет: 2-я четверть 8-го класса – 1-я четверть 9-го класса. Конечно, речь шла об условиях обучения 70-х-80-х гг. прошлого века. *Их интерпретация относительно настоящего времени обучения не изменяет того факта, что теоретическое естественнонаучное знание изучается в основной школе, а следовательно, необходимо учить умению использовать его для решения теоретических проблем, т.е. для формирования общекультурной естественнонаучной компетентности как составляющей естественнонаучной грамотности, т.е. уровня образованности основной школы.*

Отличие общекультурного уровня естественнонаучной грамотности от допрофессионального и методологического уровней естественнонаучной компетентности – в сложности проблем, требующих и расширенных, и углубленных знаний, способов деятельности общих и специальных (различные виды моделирования, специальные методы исследования, связанные с применением математики и ИКТ) и др.

Специальное выделение естественнонаучной грамотности в содержании школьного образования позволяет выстроить линию систематичности и преемственности в изучении естественнонаучных предметов по всей многоступенчатой школьной вертикали, обеспечивать мотивированный выбор как подготовку к продолжению образования в вузе, к изучению естественных и смежных с ними наук, освоению и развитию современного производства, в котором естественнонаучное знание, современная техника и технологии играют все большую роль.

Следует остановиться на понятиях, связь между которыми не всегда явственно осознается педагогами: ключевые компетенции, общеучебные умения и навыки, предметное содержание, универсальные учебные действия. В свое время нами была доказана связь психологического (универсальных учебных действий - УУД) и дидактического (общеучебных умений и навыков – ОУУН) в образовательных стандартах как связь внутреннего (действия) и внешнего (умения) [7]. С точки зрения деятельностного подхода и функциональной неоднородности общеучебных умений личностные и регулятивные УУД соотносимы с организационными ОУУН, познавательные УУД соотносимы с информационными и интеллектуальными ОУУН, отражая наличие ориентировки и исполнительных действий в познавательной деятельности; коммуникативные УУД

однозначно соотносимы с коммуникативными ОУУН, поскольку умение есть показатель владения действием [7; 9].

Ключевые компетенции, как неоднократно отмечалось в документах о ФГОС общего образования, имеют сложный состав. Поскольку в содержании образования есть общее (дидактическое, общенаучное) и специальное (предметное), логично предположить, что ключевая компетенция как имеющая место в разных видах деятельности (всеобщая) содержит в своем составе общее и специальное содержание (по В. С. Ледневу, «общее – носитель частного, специального») или инвариантное (ОУУН) и вариативное (предметное, изменяющееся): *КК (ключевая компетенция) = ОУУН (общеучебные умения и навыки) + предметное содержание (знания, специальные умения и навыки, методы, ценности)*. В то же время каждая компетенция связана с какой-либо функцией научного знания: например, компетенция «находить, называть» – с описательной функцией, и требует использования информационных умений; компетенция «доказывать» – с объяснительной функцией научного знания, и требует опоры на интеллектуальные умения и т.д. [9, с. 65–66; 11]. Опора на дидактический формат образовательных стандартов может способствовать успешному формированию естественнонаучной грамотности учащихся.

Список использованных источников

1. Бранд, О. Функциональная неграмотность в промышленно развитых странах / О. Бранд // Перспективы / вопросы образования. – ЮНЕСКО. – 1988. – № 2.
2. Вершловский, С. Г. Функциональная грамотность выпускников школ / С. Г. Вершловский, М. Д. Матюшкина // Социс. – 2007. – № 5. – С. 140–144.
3. Гаврилюк, Н. В. Преодоление функциональной неграмотности и формирование социальной компетентности / Н. В. Гаврилюк // Социс. – 2007. – № 12. – С. 105–111.
4. Каллен, Д. Школьная неуспеваемость – фактор неграмотности / Д. Каллен // Перспективы / вопросы образования. – ЮНЕСКО. – 1988. – № 2.
5. Ландшеер, В. де. Концепция «минимальной компетентности» / В. де Ландшеер // Перспективы / вопросы образования. – ЮНЕСКО. – 1988. – № 1.
6. Лебедев, О. Е. Демократическая школа в Петербурге. Проблемы управления развития региональной образовательной системы / О. Е. Лебедев. – СПб.: ЦПИ, 1996.
7. Перминова, Л. М. Дидактическая взаимосвязь школьных образовательных стандартов первого и второго поколений / Л. М. Перминова // Педагогика. – 2010. – № 4. – С. 26–33.
8. Перминова, Л. М. Минимальное поле функциональной грамотности / Л. М. Перминова // Педагогика. – 1999. – № 2. – С. 26–29.

9. Перминова, Л. М. Современная дидактика: от Коменского до наших дней (философско-педагогические аспекты современной дидактики): монография / Л. М. Перминова. – М.: МИОО, 2015. – 272 с.
10. Перминова, Л. М. Функции и место структурно-логических схем в учебном процессе: дис. ... канд. пед. наук / Л. М. Перминова. – М: НИИ ОП АПН СССР, 1979.
11. Перминова, Л. М. Функциональная грамотность учащихся: основы теории и технология / Л. М. Перминова. – СПб.: ЦПИ, 1997. – 200 с.
12. Перминова, Л. М. Функциональная грамотность учащихся. Современный урок. – М.: МИОО, 2009. – 111 с.
13. 9. Перминова, Л. М. Язык химии как средство развития учащихся / Л. М. Перминова // Химия в школе. – 2002. – № 7. – С. 26–29.

ДИАГНОСТИКА ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ

Камзеева Е. Е.,

начальник отдела ГАОУ ДПО

«Московский центр качества образования»,

к.физ.-мат.н.,

Россия, г. Москва.

Аннотация. В статье представлен анализ основных результатов независимой диагностики естественнонаучной грамотности, проводимой осенью 2015 года среди учащихся 9-х классов в московских школах.

Ключевые слова: независимая диагностика, естественнонаучная грамотность.

Abstract. This article provides an overview of results for students of 9 classes of Moscow schools that participated in science literacy study.

Keywords: independent diagnostics, scientific literacy.

В ноябре 2015 года ГАОУ ДПО «Московский центр качества образования» предложил образовательным организациям Москвы независимую диагностику естественнонаучной грамотности для обучающихся 9-х классов. Диагностика такой направленности проводилась впервые, и потребность в ней сформировалась на основе анализа результатов метапредметных диагностик, проводимых МЦКО в последние годы.

Во-первых, проводимые из года в год диагностики читательской грамотности (на параллелях 6–8-х классов) свидетельствуют о том, что школьники в большей степени испытывают затруднения при работе с текстом естественнонаучного содержания, нежели с художественными текстами.

Во-вторых, существенные дефициты знаний выявились при анализе выполнения заданий на методологию науки: планирование эксперимента для проверки выдвинутых гипотез, формулирование выводов по результатам проведенного исследования, оценка достоверности полученных результатов.

Таким образом, по результатам проводимых в последние годы метапредметных диагностик были выделены следующие группы метапредметных умений, которые требуют самого пристального внимания:

- освоение новой информации естественнонаучного содержания;
- формирование методологических знаний и умений;

– перенос знаний, полученных при изучении отдельных предметов естественно-научного цикла (биология, физика, химия), в практические ситуации.

Полученные данные коррелируют с результатами международных исследований PISA (Programme for International Student Assessment). Международные тесты включают, в том числе, блок заданий на проверку сформированности естественнонаучной грамотности, которая определяется как «способность человека:

- ✓ осваивать и использовать естественнонаучные знания для распознавания и постановки вопросов, для освоения новых знаний, для объяснения естественнонаучных явлений и формулирования основанных на научных доказательствах выводов в связи с естественнонаучной проблематикой;

- ✓ понимать основные особенности естествознания как формы человеческого познания;

- ✓ демонстрировать осведомленность в том, что естественные науки и технология оказывают влияние на материальную, интеллектуальную и культурную сферы общества;

- ✓ проявлять активную гражданскую позицию при рассмотрении проблем, связанных с естествознанием.

Согласно данным, представленным по результатам исследования PISA-2012 Центром оценки качества образования ИСРО РАО², результаты российских 15-летних школьников остаются ниже среднего уровня по сравнению с другими странами – участницами исследования (при том, что по сравнению с 2006 годом в 2012 году наблюдается повышение среднего балла российских учащихся по естественнонаучной грамотности). Результаты исследования PISA выявили недочеты в сформированности ряда важных умений у российских учащихся: осуществлять поиск информации по ключевым словам; анализировать процессы проведения исследований; составлять прогнозы на основе имеющихся данных; выявлять и интерпретировать научные факты и данные исследований; интерпретировать графическую информацию; проводить оценочные расчеты и прикидки.

Все это указывает на необходимость уделять большее внимание формированию естественнонаучной грамотности не только как образовательному показателю, но и как «гражданской характеристики, которая в большой мере отражает уровень культуры общества, включая его способность к поддержке научной и инновационной деятельности»³.

²URL <http://www.centeroko.ru/>

³Интернет-газета «Лаборатория знаний» издательства БИНОМ. Выпуск 4, апрель 2012. <http://gazeta.lbz.ru/>

Этот вывод соответствует и требованиям ФГОС ООО⁴, в соответствии с которым у выпускника основной школы должно быть сформировано такое универсальное учебное действие, как смысловое чтение, а при изучении предметов естественнонаучного цикла межпредметные умения:

- овладение умениями формулировать гипотезы, конструировать, проводить эксперименты, оценивать полученные результаты;
- овладение умением сопоставлять экспериментальные и теоретические знания с объективными реалиями жизни.

Чтобы привлечь внимание школ к обозначенной проблеме, Московский центр качества образования разработал диагностику естественнонаучной грамотности, которая была предложена для учащихся 9-х классов. Диагностическая работа содержала 6 информационных естественнонаучных блоков и построенных на их основе заданий. Задания были направлены на оценивание сформированности умений проводить исследования и делать выводы по результатам исследований, владеть рядом общих приемов решения задач, а также умений работать с текстом естественнонаучного содержания.

Отбор содержания для конструирования заданий диагностической работы проводился с учетом базового понятийного аппарата, сформированного у обучающихся при изучении предметов естественнонаучного цикла основной школы (биология, физика и химия) на момент тестирования. При этом контекст заданий строился на внеучебном материале.

Каждый вариант комплекта диагностических тестов состоял из 16 заданий различного типа: заданий с выбором единственного верного ответа из четырех предложенных (ВО); заданий с кратким ответом (КО); заданий с развернутым ответом (РО).

В каждом варианте были представлены задания различных уровней сложности: первого (I), второго (II) и третьего (III).

Ответы на задания с выбором ответа и с кратким ответом обрабатывались автоматически после сканирования бланков. Проверка выполнения заданий с развернутым ответом проводилась экспертами на основе специально подготовленных критериев.

Интерпретация результатов осуществлялась на основе суммарного балла, полученного за выполнение работы. В зависимости от суммы баллов определялись четыре уровня: низкий, средний, повышенный, высокий. Нижняя граница низкого уровня соответствовала 65% выполнения заданий 1-го уровня сложности, а нижняя граница высокого уровня – выполнению как минимум всех заданий 1-го и 2-го уровней сложности.

⁴ ФГОС ООО, утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации № 1897 от 17 декабря 2010 г.

В диагностике естественнонаучной грамотности принимали участие 19270 девятиклассников из образовательных организаций Москвы. Средний процент выполнения теста равен 49,1%. Обобщенные результаты диагностики по всей выборке участников представлены в таблице 1.

Таблица 1

Распределение учащихся по уровням овладения универсальными учебными действиями				Выполнение заданий по уровням сложности		
Низкий	Средний	Повышенный	Высокий	Уровень 1	Уровень 2	Уровень 3
8%	44%	41%	7%	68%	42%	20%

Распределение участников диагностики по полученным тестовым баллам за выполнение всей работы представлено на рисунке 1.

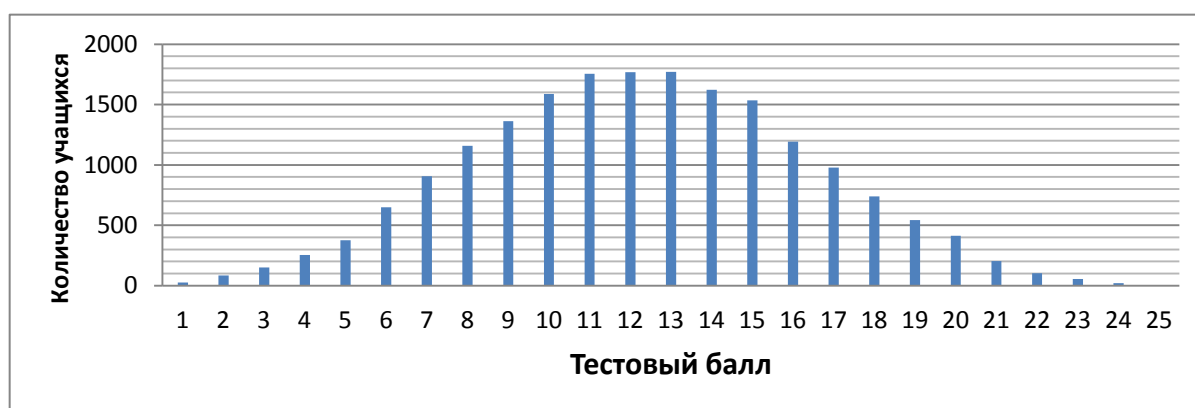


Рис. 1

Результаты диагностики свидетельствуют о том, что большинство девятиклассников (92%) владеют контролируемыми универсальными учебными действиями (УУД). Около половины тестируемых (48%) выявили повышенный и высокий уровень сформированности естественнонаучной грамотности.

Между тем уровень освоения был достигнут только для заданий 1-го уровня сложности. Структура овладения учащимися 9-х классов проверяемыми умениями представлена в таблице 2.

Таблица 2

Контролируемые УУД	Средний процент выполнения, %
1. Познавательные действия по решению задач (проблем), проведению исследований	
Представлять основные соотношения, следующие из условия, в виде графиков, схем, таблиц и других моделей, используя их для нахождения решений	41,6
Планировать этапы исследования	51,4
Предлагать подходящие способы измерения выбранных характеристик	26,6
Анализировать результаты проведенного исследования и делать выводы	66,9
2. Познавательные действия по работе с информацией и чтению	
Находить в тексте конкретные сведения, факты, заданные в явном виде	66,8
Соотносить информацию из разных частей текста, сопоставлять основные текстовые и внетекстовые компоненты	63,7
Формулировать выводы, основываясь на тексте; находить аргументы, подтверждающие вывод	42,4
Обобщать информацию из разных частей текста, из разных текстов	22,4
Оценивать достоверность информации на основе имеющихся знаний	11,0
Применять информацию из текста при решении учебно-практических задач	27,5

Большинство заданий первого блока проверяли метапредметные умения проводить исследования (наблюдения, опыты и измерения).

Результаты диагностики свидетельствуют о том, что учащиеся 9-х классов в среднем освоили умение проводить анализ и формулировать выводы по экспериментальным исследованиям, описанным в тексте задания, но затрудняются планировать этапы исследования, анализировать способы (или условия) проведения исследования. Причем наиболее успешно учащиеся справляются с заданиями на выбор верного ответа, а наибольшие затруднения испытывают при выполнении заданий с развернутым ответом. Несмотря на то, что в течение многих лет в контрольных измерительных материалах для

государственной итоговой аттестации по физике и биологии в 9-х классах используются качественные задачи с развернутым ответом, сохраняется дефицит в умениях выпускников основной школы формулировать логически связанное обоснование.

В диагностическую работу были включены три блока заданий, построенных к текстам естественнонаучного содержания и проверяющих познавательные действия по работе с информацией и чтению.

Девятиклассники не испытывали трудности при выполнении заданий, контролирующих умение находить в тексте конкретные сведения, факты, заданные в явном виде (около 67%), достаточно успешно справились с заданиями на сопоставление информации из разных частей текста (около 64%). Однако это были самые простые задания по работе с информационным блоком. Задания такого типа успешно отрабатываются еще в начальной школе.

Выпускник основной школы должен более глубоко освоить навыки смыслового чтения: уметь формулировать выводы, основываясь на тексте, применять информацию из текста при решении учебно-практических задач, оценивать достоверность информации на основе имеющихся знаний. Однако при выполнении заданий такого типа девятиклассники испытывали серьезные затруднения (процент выполнения в зависимости от контролируемого умения составляет 42% – 11%). Даже среди учащихся, продемонстрировавших высокий уровень подготовки, немногим более половины справились с заданиями на оценку достоверности информации (54% выполнения при уровне освоения в 50%).

Процент выполнения задания существенно зависит не только от проверяемого универсального учебного действия, но и от типа задания: задания с открытым ответом остаются самыми сложными для учащихся. Ниже приводится пример 1 выполнения заданий к одному из предлагавшихся информационных блоков («Парниковый эффект»): задание 1 – 69% выполнения; задание 2 – 58%; задание С1 – 21%.

Пример 1. Текст «Парниковый эффект» и группа заданий к нему.

Парниковый эффект

Для определения температуры нагреваемого Солнцем объекта важно знать его расстояние от Солнца. Чем ближе планета Солнечной системы к Солнцу, тем выше её средняя температура. Для объекта, удалённого от Солнца, как Земля, значение средней температуры на поверхности должно быть примерно равным -15°C .

В действительности климат Земли значительно более мягкий. Её средняя температура на поверхности составляет около 18°C за счёт так называемого парникового эффекта.

Эффект «парника» известен всем, имевшим дело с этим незамысловатым огородным сооружением. В атмосфере он выглядит так. Часть видимого излучения Солнца, не отразившаяся от облаков, проходит через атмосферу, исполняющую роль стекла или плёнки, и нагревает земную поверхность. Нагретая поверхность остывает, испуская тепловое излучение, но это уже другое излучение – инфракрасное. Атмосфера поглощает восходящий от поверхности планеты поток инфракрасного излучения, нагревается и, в свою очередь, нагревает поверхность Земли.

Пары воды поглощают около 62% инфракрасного излучения, что способствует нагреву нижних слоёв атмосферы. В списке парниковых газов за водяным паром следует углекислый газ (CO_2), поглощающий в прозрачном воздухе 22% инфракрасного излучения Земли.

1 Благодаря парниковому эффекту

- 1) в холодную пасмурную погоду шерстяная одежда предохраняет тело человека от переохлаждения
- 2) чай в термосе остаётся длительное время горячим
- 3) солнечные лучи, прошедшие через застеклённые окна, нагревают воздух в комнате
- 4) в летний солнечный день температура воды в водоёмах ниже температуры песка на берегу

2 Выберите из перечня все верные утверждения и обведите их номера.

- 1) В нижних слоях атмосферы преобладает азот (78%), поэтому он играет наибольшую роль в парниковом эффекте.
- 2) Атмосфера поглощает видимое излучение в значительно меньшей степени по сравнению с инфракрасным излучением.
- 3) Основную роль в парниковом эффекте играют водяные пары, так как они поглощают большую часть инфракрасного излучения.
- 4) Средняя температура у поверхности планеты зависит только от удалённости планеты от Солнца.
- 5) Средняя температура на поверхности Земли равна -15°C .

Обведённые цифры запишите в ответ, не разделяя их запятыми.

Ответ: _____.

С1. Ряд ученых считают, что деятельность человека (использование автомобильного транспорта, развитие промышленности) может привести к глобальному потеплению (изменению среднегодовой температуры на Земле). На чем основан этот вывод? Ответ обоснуйте.

Образец возможного ответа

В результате сжигания топлива автомобилей (работы тепловых электростанций и т.д.) в атмосферу выбрасывается углекислый газ. Углекислый газ относится к парниковым газам. Увеличение его концентрации может привести к потеплению.

Содержание критерия	Баллы
В ответе есть указание на то, что в результате деятельности человека в атмосферу выбрасывается углекислый газ или другие антропогенные газы, которые являются парниковыми газами.	1
Представлены общие рассуждения, не относящиеся к ответу на поставленный вопрос	0
Максимальный балл	1

Задания 1 и С1 проверяют умение интерпретировать информацию из текста с привлечением некоторого практического опыта и знаний школьников и, согласно экспертной оценке, не должны иметь столь значимую разницу в выполнении (69% и 21%). Едва ли девятиклассники не знают, что при сжигании топлива выделяется углекислый газ, который является парниковым (явно заданная в тексте информация). Но самостоятельно сформулировать столь нехитрый вывод при выполнении задания С1 у большинства тестируемых не получилось.

По итогам проведенного исследования можно сформулировать следующие рекомендации для учителей-предметников: как можно чаще на уроках естественнонаучных предметов:

- давать возможность учащимся объяснять свои идеи;
- проводить лабораторные или практические работы и обсуждать полученные результаты;
- применять естественнонаучные знания для решения проблем, взятых из жизни (от вопросов, связанных с личной практикой человека, до глобальных экологических проблем);

При организации учебного процесса необходимо предусмотреть более широкое использование заданий с открытым ответом по всем формируемым и контролируемым видам деятельности.

Список использованных источников

1. <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/>

КЛЮЧЕВЫЕ ФАКТОРЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО ФИЗИКЕ В
ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ В РАКУРСЕ ФОРМИРОВАНИЯ
ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ

*Никифоров Г. Г.,
старший научный сотрудник
центра естественнонаучного образования
Института стратегии развития образования РАО,
к. пед. н.,
Россия, г. Москва
Попова Г. М.,
методист МОУ МЦ «Раменский дом учителя»,
муниципальный координатор
по аттестации педагогических работников
Раменского муниципального района,
Россия, Московская обл., г. Раменское
E-mail: ms.gmpopova@mail.ru*

Аннотация. На основе анализа противоречий массовой педагогической практики, УМК, нарушения некоторых дидактических принципов выделены ключевые факторы организации учебного процесса, позволяющие в рамках достижения планируемых результатов формировать естественнонаучную грамотность. Выделены сквозные линии планирования учебного процесса и технология построения уроков на основе научного метода познания в циклической интерпретации В. Г. Разумовского. Доклад построен на первых результатах первого в России совместного исследования по формированию естественнонаучной грамотности, которое проводят Центр естественнонаучного образования Института стратегии развития образования РАО, Комитет по образованию Раменского муниципального района и Раменский дом учителя.

Ключевые слова: учебный процесс, естественнонаучная грамотность, мониторинг качества образования, планируемые результаты обучения, ключевые факторы организации учебного процесса, сквозные линии планирования, научный метод познания, межпредметные связи.

Abstract. The report based on the analysis of the contradictions of mass pedagogical practice, teaching materials, violations of some of the didactic principles of apportionment; the key factors of the educational process whereby the achievement of planned results to form a natural-

scientific literacy. Dedicated line end-to-end planning of educational process and technology of building lessons based on the scientific method-knowledge in the cyclical interpretation of V. G. Razumovsky. The report is based on the first results of Russia's first joint research on the formation of natural-science literacy, organised by the Centre for science education, Institute of education development strategy of RAO, the education Committee of the Ramensky municipal district and the Ramenskiy teacher's house.

Keywords: educational process, science literacy, education quality monitoring, learning outcomes, key factors in the Organization of educational process, through planning, scientific method of cognition, intersubject links.

1. Естественнонаучная грамотность и планируемые результаты

В рамках проблематики нашей конференции важно отношение к союзу «и» в названии «Формирование естественнонаучной грамотности и достижение планируемых результатов обучения по физике...». Что означает этот союз? Компетенции естественнонаучной грамотности (далее - ЕНГ) интегрированы в планируемые результаты, или они дополнительные к ним? Если они туда интегрируются, то элементы ЕНГ это общепредметные или предметные результаты? Относятся ли они к личностным?

Вот основные компетенции ЕНГ [2].

Три основные группы умений, характеризующие естественнонаучную грамотность

- научное объяснение явлений на основе имеющихся знаний;
- применение методов естественнонаучного исследования;
- интерпретация данных и использование научных доказательств для получения выводов.

Естественнонаучная грамотность (упрощенная схема)



Как известно, планируемые результаты делятся на два типа: «ученик научится» и «ученик получит возможность научиться» [7]. Ясно, что без деления ПРО на эти типы оптимальную систему их достижения построить невозможно. Какие компетенции ЕНГ к какому типу относятся? Если обсуждаемый союз трактовать как исключительно разделительный, то однозначно возникнет проблема при ГИА по итогам основной школы,

так как КИМ ОГЭ ориентированы на дидактический принцип полноты итоговой проверки, а не только на практико-ориентированные вопросы, которые в определенной мере коррелируют с компетенциями ЕНГ.

В статье [2] проанализировано соотношение между требованиями ФГОС и компетенциями ЕНГ и показано, что в части общепредметных требований и освоения научного метода имеет место фактическое совпадение этих требований.

2. Выделение ключевых факторов

2.1. Изложенное показывает, что оптимальным является такой ключевой фактор организации учебного процесса, как **комплексный, единый подход** к формированию элементов ЕНГ и планируемых результатов.

Это вывод подтверждается и результатами диагностики уровня ЕНГ и экспериментальных умений всех выпускников 9-х классов нашего района [1], которую мы провели в начале нашего совместного исследования.

Приведем лишь один пример, который показывает однозначную связь предметных умений и ЕНГ.

Пример задания из диагностической работы по проверке экспериментальных умений с использованием реального оборудования по исследованию скольжения бруска по наклонной плоскости:

Задание 1 (вар. МЗ)

Проверка гипотезы о времени движения бруска по наклонной плоскости при изменении массы.

Пример задания по проверке ЕНГ: объяснить зависимость остановочного (тормозного) пути от параметров шин.





Сравним успешность

• ЕН–грамотность

В 7 классе, а затем в 9-м ученики изучали законы трения и даже выясняли, что сила трения не зависит от площади.

Правильный ответ дали 8 %

Экспериментальные умения

Ученики изучили законы Ньютона.

1. Измерили время 75%
2. 65% получили одинаковые времена

Объяснение дали те же 8 %

2.2. Следующий ключевой фактор отвечает на вопрос «Что является дидактической основой учебного процесса в целом и методической основой организации учебной деятельности школьников в рамках системно-деятельностного принципа ФГОС?».

Этот ключевой фактор: научный метод познания. Его циклическая структура (по В. Г. Разумовскому) позволяет построить структуру изучения разделов и тем курса, конструировать отдельные уроки различных типов, на его основе можно разработать дидактические материалы нового типа и ориентировочную основу действий планирования учебного материала. Научный метод познания интегрирует планируемые результаты различного типа в единую систему с естественным включением компетенции ЕНГ, на его основе можно реализовать комплексный подход к формированию планируемых результатов всех типов, в том числе и планируемый результат, о применении знаний и умений различных

ЕН-предметов в смежных предметах впервые включенный в примерную программу, раздел о научном методе познания включен в содержание всех естественнонаучных предметов.

Принцип цикличности



Рассмотрим в качестве примера организацию процесса изучения второй темы в 7-м классе (по УМК Перышкина) «Первоначальные сведения о строении вещества» в экспериментальных школах района, участвующих в исследовании. Обращаем внимание на то, что циклическая структура научного метода используется в качестве универсального плана-схемы (ориентировочной основой деятельности, особого типа дидактическим материалом), который ученик сможет применять и при освоении компетенций ЕНГ.

Ключевая идея раздела состоит в том, что разнообразные свойства тел объясняются их внутренним строением. При развертывании ключевой идеи раздела целесообразно пользоваться структурой научного метода, так как развитие молекулярной физики в историческом аспекте полностью соответствует этой структуре.

В основу организации учебного процесса при изучении темы положены две идеи – организация уроков-исследований, где учащиеся в рамках организованного совместного исследования, используя только что полученный инструмент – цикл научного познания, получают опытное обоснование МКТ, и моделирование как основной способ создания предметно-чувственного и словесного представления о явлениях, объясняемых молекулярно-кинетической теорией.

Опорным материалом на уроках-исследованиях становится цикл научного познания, представленный в виде плана-схемы (табл.1).

Таблица 1

ГИПОТЕЗА	ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА
ФАКТЫ ИЗ НАБЛЮДЕНИЙ	СЛЕДСТВИЕ-ПРИМЕНЕНИЕ ГИПОТЕЗЫ К ОБЪЯСНЕНИЮ ФАКТОВ

План-схема позволяет учителю строить урок, начиная с любого элемента цикла. Например, первый урок можно начать с демонстрации опытов по растворению веществ (факты из наблюдений) и построить на этом эксперименте проблемную ситуацию, подвести учеников к модели дискретного строения вещества (гипотеза) и на ее основе «повторить» увиденное на модели (следствие, предвидение) и завершить урок объяснением реальных природных явлений (экспериментальная проверка). А можно начать с чтения текста поэмы Лукреция Кара «О природе вещей» (предвидение), найти в нем доказательства выдвинутого предположения о дискретности веществ, а затем, используя моделирование как способ осмысления прочитанного, спланировать эксперимент по ее проверке. Кроме того, план-схема позволяет работать как с верными, так и с неверными предположениями. Верные становятся фактической основой гипотезы [6] и позволяют делать выводы о причинно-следственных связях в наблюдаемых явлениях (цикл замыкается). Неверные предположения, отвергнутые экспериментальной проверкой, запускают новый цикл научного познания (цикл делает новый виток).

Рефлексия по итогам исследований проводится с помощью второго опорного материала (табл. 2), который заполняется по мере изучения темы и к концу изучения темы – уроку обобщения материала – позволяет получить целостную картину причинно-следственных связей в описываемых МКТ явлениях.

Таблица 2

Состояния вещества	Свойства				Различия в строении, движении и взаимодействии				
Особенности	Сохранение формы	Сохранение объема	Скорость диффузии	Особые свойства	Количество молекул на 1 см ³	Расстояние между молекулами	Характер движения молекул	Скорость движения молекул при комнатной температуре	Величина притяжения и отталкивания между молекулами

газы									
жидкос ть									
тв.тело									

Ключевой урок в этой теме – обобщающий. На этом уроке ученики самостоятельно с помощью модели дискретного строения вещества решают контекстные задачи, озвучивают объяснительные предположения о причинах изменения физических свойств агрегатных состояний (ученик научится) и неньютоновской жидкости или композитных материалов (ученик получит возможность научиться).

2.3. Главная проблема изучения физики в основной школе – отход от принципа «физика в основной школе – физика явлений». Для 9-го класса этот вывод просто подтверждается анализом учебника. Результаты нашего исследования подтверждают этот вывод как при диагностике уровня освоения предметных знаний и умений, так и при проверке уровня ЕНГ по объяснению явлений: этот уровень не превосходит 15–20%.

Таким образом, актуален ключевой фактор организации учебного процесса: приоритетом должно быть исследование явлений на основе единой структуры различных видов знаний: изучаются физические явления, вводятся физические величины, при помощи которых можно описать явления, устанавливаются взаимосвязи между физическими величинами в виде различных закономерностей.

2.4. Научный метод познания, положенный в основу организации учебного процесса, приводит к необходимости использовать эксперимент **как постоянно действующий фактор учебного процесса и организации самостоятельной деятельности**, так как в базовых естественных науках эксперимент – основа естественно-научного познания природы. Опора только на традиционные одночасовые лабораторные работы не позволяет использовать этот фактор. Поэтому важно использовать кратковременные работы.

3. Сквозные линии планирования

При планировании изучения курса физики основной школы выделяются сквозные линии предметных и общепредметных планируемых результатов (табл.3).

Только при их выделении в явном виде удастся реализовать системный подход к организации учебного процесса и принцип непрерывности в формировании умений и оптимизировать процесс достижения планируемых результатов.

Сквозные линии

Явления	Наблюдения явлений	Физические величины, характеризующ ие явления	Закономерно сти, законы	Объяснение наблюдений
Элементы научного метода и ЕНГ	Исходные факты	Моделирован ие, гипотезы	Эксперимент (опыт)	Практическое применение (контекст)
Эксперимен т, как постоянно действующий фактор	Урок- исследование	Кратковреме нный фронтальный эксперимент	Традиционна я лабораторная работа	Проекты
Эксперимен тальные умения	Чтение и анализ графиков	Представлени е результатов эксперимента в виде графиков или таблиц	Измерения (прямые и косвенные). Измерение как статистическое исследование, погрешности, сравнение величин	Планировани е эксперимента
Задачи	Задачи по готовым моделям	Задача, требующая составления модели	Задания по текстам разного содержания (смысловое чтение)	Контекстные задания по ЕНГ

Модели	Модели физических объектов и процессов	Математические уравнения и графики как модели	Границы применимости законов и закономерностей как идеальных моделей реальных процессов	Использование моделей для объяснения явлений

4. Рабочая гипотеза и условия достижения поставленных целей модернизации учебного процесса

В 2016/17 учебном году будет проведена апробация предлагаемого подхода к организации учебного процесса при изучении физики в 7-м классе в пяти ОО Раменского муниципального района, контроль эффективности будет проводиться на примере еще пяти контрольных школ на основании анализа комплексной диагностики в начале и конце учебного года. Рабочей гипотезой стала гипотеза о возможности достижения планируемых результатов обучения и формирования ЕНГ с использованием научного метода познания как научно-методической основы организации учебного процесса на основе системно-деятельностного принципа ФГОС.

Необходимо выполнить ряд условий, необходимых для результативности действия выделенных факторов и достижения поставленных целей модернизации учебного процесса.

Выделим важнейшие из этих условий, заложенных в организацию ОЭР.

4.1. В качестве временного критерия организации процесса считается принцип 50 = 50, т.е. 50% учебного времени должно быть отдано формированию опыта деятельности, что возможно (при 2 часах) только при интеграции деятельности и содержания, проще говоря, при изучении предметного содержания в процессе деятельности.

4.2. Строгий учет двух типов планируемых результатов: *ученик научится* и *ученик получит возможность научиться*.

4.3. Соблюдение некоторых дидактических принципов, которые в массовой педагогической практике не выполняются.

4.3.1. Принцип полноты проверки. Соблюдение этого принципа диктует необходимость включать в текущую и итоговую проверку и экспериментальные умения, и умения, входящие в состав ЕНГ, и общепредметные умения, а не только предметные.

4.3.2. Соблюдение и учет межпредметных связей естественнонаучных предметов. Очевидно, что не может быть и речи о формировании ЕНГ в замкнутых условиях одного из ЕН-предметов. Именно поэтому при разработке утвержденных Примерных программ и был сформулирован планируемый результат о применении знаний в смежных областях.

Основой для соблюдения межпредметных связей является научный метод, который входит в предметное содержание всех ЕН-предметов.

Приведем один интересный пример: впервые в учебнике 7-го класса появился признак, по которому ученики должны отделять физические явления от химических. Многие из нас могли и не заметить этого при подготовке к первому уроку в 7-м классе.

Давайте вспомним материал по закону сохранения энергии в 8-м классе в механических и тепловых процессах. Какова история открытия этого закона? Один из исторических парадоксов его открытия состоит в том, что ни один из профессиональных физиков середины XIX века не участвовал в этом процессе. Этот закон был открыт принципиально как естественнонаучный.

Как физики используют этот факт для целей формирования ЕНГ?

В учебнике химии О. С. Gabrielyana [8] в 8-м классе целый параграф посвящен моделям и их роли при исследовании химических явлений. А что делаем мы? Первый раз слово «модель» появилось у нас при изучении строения вещества в 7-м классе. Потом мы благополучно забыли про них на два года. В 9-м классе вводятся понятия «материальная точка», «маятник», «замкнутая система» и т.д., но в процессе введения этих понятий они не определяются как модели реальных объектов или процессов, и поэтому границы применения этих понятий для описания изучаемых явлений запоминаются, а не следуют логически из понимания, что любая модель имеет естественные границы применимости, вытекающие из степени упрощения реального природного процесса. Зачастую при изучении смежных явлений, например, строения атома в 8-м и 9-м классе, мы просто игнорируем знания учащихся, полученные в химии.

4.3.3. Межпредметные связи с математикой. Или мы только говорим, что математика – язык физики, или мы используем весь арсенал математических знаний для формирования ЕНГ и планируемых результатов. Мы много лет говорим о том, что в новых условиях эти связи невозможны, а в это время математика просто ушла далеко вперед. Посмотрите: в математике используется принцип графической интерпретации изучаемого материала, а при изучении физики в различных УМК можно отыскать лишь несколько графиков реальных процессов, а в задачниках приводятся только задачи с дидактически препарированными графиками и тех – не больше 10 %.

Посмотрите на наш первый урок по механическому движению в 7-м классе и сравните с тем, что происходит в математике с 5-го класса.

Математика давно оперирует терминами «вероятность и статистическое исследование» и «дисперсия», «мода и размах ряда чисел». Мы же в основной школе лишь находим среднее арифметическое, а при изучении молекулярных явлений даже в 10-м классе стесняемся произнести слова «вероятность».

4.3.4. Преодоление внутренних противоречий принципа научности и доступности.

Этих противоречий накопилось достаточно. Они приводят к внутри предметным логическим и прочим проблемам, которые не позволяют эффективно формировать ЕНГ и достигать планируемых результатов.

Приведем примеры. Почему только в конце раздела о взаимодействии появляется динамометр, а в конце раздела «Тепловые явления» – закон сохранения? Почему мы вводим только понятие индукции магнитного поля, которое объективно сложнее понятия напряженности электрического поля (его не вводим), а затем пытаемся сформировать адекватное природе представление об электромагнитных волнах? Почему в основной школе электромагнитные волны должны изучаться по такой же методике, как в 11-м классе, разве нельзя подойти к волнам как явлению природы, изучив их особенности на простых и понятных экспериментах, а не базироваться на колебательном контуре, который объективно сложнее электромагнитных волн?

Именно необходимость преодоления этих противоречий приводит к перестановкам в предлагаемом планировании по сравнению с авторским УМК.

Результаты нашей работы в рамках совместного исследования учителя физики Раменского муниципального района представили на региональном семинаре «Опыт и проблемы формирования математической и естественнонаучной грамотности школьников на современном этапе развития образования» и на Дне учителя физики на «Всероссийском марафоне учебных предметов» [3].

Итогом работы в 2015–2016 году стали методические рекомендации по организации учебного процесса, которые помогут учителю в ходе изучения физики естественным образом формировать естественнонаучную грамотность и добиваться достижения планируемых результатов обучения.

Список использованных источников

1. Естественнонаучная грамотность и экспериментальные умения выпускников основной школы: некоторые результаты диагностики / В. Г. Разумовский, А. Ю. Пентин, Г. Г. Никифоров, Г. М. Попова. – Школьные технологии. – 2016. – № 1.

2. Пентин, А. Ю. Некоторые направления модернизации курса физики основной школы: формирование естественнонаучной грамотности учащихся / А. Ю. Пентин // Физика в школе. – 2015. – № 6.
3. Планирование учебного процесса и конструирование уроков с учетом формирования естественнонаучной грамотности / В. Г. Разумовский, А. Ю. Пентин, Г. Г. Никифоров, И. А. Губская, Г. М. Попова, Н. В. Андреева, Л. Б. Королева, М. А. Пчелкина, Е. С. Рябова, Е. А. Нарыжная // Физика в школе. – 2016. – № 6.
4. Примерная основная образовательная программа основного общего образования. [Электронный ресурс] – URL: <http://edu.crowdexpert.ru/subjects/subjects> .
5. Разумовский, В. Г. Проблемы теории и практики школьного физического образования / В. Г. Разумовский. – М.: Изд-во РАО, 2016.
6. Разумовский, В. Г. ФГОС и изучение физики в школе: о научной грамотности и развитии познавательной творческой активности школьников: монография / В. Г. Разумовский, В. В. Маейр, Е. И. Вараксина. – М.; СПб.: Нестор-История, 2014.
7. Физика. Планируемые результаты обучения / А. А. Фадеева, Г. Г. Никифоров, М. Ю. Демидова, В. А. Орлов. – М.: Просвещение, 2014.
8. Химия. 8 класс: учебник / О. С. Габриелян. – М.: Дрофа, 2014.

ШКОЛЬНЫЙ ЭКСПЛОРАТОРИУМ И ЕГО РОЛЬ В ОРГАНИЗАЦИИ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Андреева Н. В.,

Пчелкина М. А.,

учителя физики МОУ «Удельнинская гимназия»,

Россия, Московская область, Раменский район.

E-mail: nataol@list.ru , pchelkin.a@mail.ru

Аннотация. Рассмотрен опыт организации школьного эксплораториума, проанализированы актуальные проблемы изучения естественнонаучных предметов и формирование естественнонаучной грамотности и выделены те из них, решению которых способствует включение эксплораториума в образовательное естественнонаучное пространство школы.

Ключевые слова: естественнонаучная грамотность; школьный музей; эксплораториум; образовательное пространство; научные развлечения; естественнонаучные лаборатории; учебная деятельность; системно-деятельностный подход.

Annotation. The experience of school eksploratoriuma, analyzed topical problems of studying science subjects and the formation of scientific literacy and are the ones which promotes the inclusion of eksploratoriuma in educational scientific space school.

Keywords: science literacy; School Museum; Exploratorium; educational space; scientific entertainment; science laboratories; educational activities; system-activity approach.

В мировой практике стремление пробудить у детей, подростков и населения интерес к естественным наукам привело к появлению и широкому распространению научных музеев, театров, лабораторий. Для усиления остроты восприятия материала появляется целое направление работы таких музеев – интерактивные экскурсии, а чуть позже возникают постоянно действующие интерактивные образовательные музеи, в которых посетителям предлагаются различные виды активных действий, связанных с изучением природных явлений, моделей, механизмов. Один из первых таких музеев – «Эксплораториум» – был создан в Сан-Франциско в 1969 году.

В последнее время много подобных музеев появилось в различных городах нашей страны. Так, в Москве открылись «Экспериментаниум» – музей занимательной науки, «Живые системы» – музей человека, «Иннопарк» – детский центр научных открытий. По подобию интерактивных музеев создаются центры дополнительного образования: дворец

творчества детей и молодежи «Интеллект», центр развития творчества детей и юношества «Технорама» и другие.

Мы часто со своими ребятами организуем экскурсии в подобные музеи, посещение которых становится для учащихся настоящим праздником открытий через развлечения.

Но традиционный интерактивный музей почти не коррелирует с системой школьного естественнонаучного образования, так как его деятельность происходит вне образовательного пространства. В результате познавательный и мотивационный эффект, достигаемый в таких музеях, как правило, не имеет продолжения в дальнейшем обучении.

С целью разрешения этого противоречия, по крайней мере, в рамках компетенций образовательного учреждения, родилась идея внедрить интерактивные экспозиции в систему школьного образования. Мы создали интерактивный научный музей в нашей гимназии, который назвали «Эксплораториум» – по названию музея в Сан-Франциско, ставшему уже нарицательным. При этом мы учитывали опыт школ, в которых уже созданы подобные лаборатории и музеи, например, школьные нанолаборатория и планетарий в школе № 29 г. Подольска.



Наш эксплораториум выглядит традиционно, это типичный научный музей. Небольшое помещение, оформленное в стиле научной лаборатории, на стенах – постоянно действующая экспозиция «Оптические иллюзии», тематические столы с экспонатами: «Физические игрушки», «Природа молний», «Двигатель своими руками», «Изучаем микромир», «Свет и цвет», «Световое шоу». Есть здесь и цифровые лаборатории для исследований, и многое другое. Источником создания базы экспонатов такого музея явилась в первую очередь развитая система лабораторного и демонстрационного оборудования кабинетов физики, химии и биологии. Очень много идей мы подсмотрели в федеральном информационно-методическом центре «Навигатор образовательных технологий» фирмы ООО «Научные развлечения». Экспонаты приобретаем в магазинах и на выставках, а некоторые делаем сами вместе с учащимися.



Эксплораториум – это образовательное пространство, где обучающимся предоставляется возможность увидеть и самостоятельно выполнить увлекательные опыты, в наглядной и доступной форме не только познакомиться с законами природы, но и узнать, как человечество научилось использовать их в жизни. Здесь все (или почти всё) можно испытать и потрогать, вниманию школьников – многочисленные приборы, реагенты и приспособления для исследований: микроскопы, точнейшие весы, цифровое лабораторное оборудование.

Цель интеграции музея в образовательное пространство естественнонаучного обучения заставила нас найти способы отойти от чисто музейной парадигмы его работы. Нами найден следующий выход: объединение эксплораториума как музея с учебными лабораториями.

Создано пять научных лабораторий: лаборатория робототехники, включая модуль «Электронный конструктор», лаборатория научных развлечений по физике, лаборатория увлекательных экспериментов по химии, лаборатория по физиологии, лаборатория «Наураша». Эти лаборатории работают не в стенах музея, но связаны с ним общей целью – создание ситуации импрессинга, сопровождение детского любопытства и радости открытий, предвосхищение научных открытий во время уроков.

Остановимся на некоторых лабораториях, более близких к физике.

Лаборатории «Наураша» – это игровой мультимедийный продукт для дошкольников и учеников первых классов. Мальчик Наураша – маленький гений,



исследователь и конструктор, увлеченный желанием познавать мир. Он переносит игроков в удивительную цифровую лабораторию, где с помощью датчика «Божья Коровка» дети учатся измерять температуру, понимать природу света, звука, магнитного поля и других природных явлений.

Очень важно познакомить детей с тем, как «живет и работает» человеческий организм, что происходит при нарушении его функций. Узнать это позволяет цифровая лаборатория по физиологии.

Лаборатория «Научные развлечения» – это физическая лаборатория, где наука постигается экспериментальным путем, где с помощью любопытства, интереса и собственных рук изучаются научные законы и явления окружающего мира. Занятия в лаборатории «Научные развлечения» позволяют привить интерес ребят к науке, повысить мотивацию к учению. Занятия в этой лаборатории проводятся с использованием наборов «Научные развлечения» в рамках внеурочной деятельности в 5-х и 6-х классах. Собранные учащимися экспериментальные установки часто становятся экспонатами нашего музея.

Всем нам хорошо известны проблемы школьного естественно научного образования:

- провал в непрерывной системе школьного естественнонаучного образования, возникший в 5–6-х классах;
- автономная работа трех естественнонаучных кабинетов (физики, химии и биологии);
- отсутствие в школах специальных помещений для проектной деятельности, моделирования и т.д., предусмотренных стандартом по материально-техническому обеспечению ФГОС.

Какова же роль школьного эксплораториума в решении этих проблем?

Первую проблему в полной мере можно решить только в рамках Концепции естественнонаучного образования, разработка которой планируется в будущем году. Но и в рамках компетенций образовательного учреждения могут быть предприняты некоторые шаги в этом направлении, в том числе и за счет ресурсов эксплораториума.

Проблема взаимосвязи и взаимодействия в работе учителей естественнонаучных предметов существует очень давно.



Каждый преподаватель решает проблемы формирования естественнонаучной грамотности и научной картины мира, к сожалению, независимо от других. Хотя в каждом из этих предметов (физике, химии, биологии) есть раздел «Научный метод познания» и планируемые результаты обучения предусматривают умения применять предметные знания в смежных естественнонаучных областях. Как показывает наш опыт, школьный эксплораториум создает благоприятные условия для совместной работы учителей и объединяет их усилия в естественнонаучном образовании учащихся.

Что касается третьей проблемы, то мы считаем, что эксплораториум как раз и может служить тем помещением, о котором говорится в стандарте по материально техническому обеспечению ФГОС.

Эксплораториум также позволяет решить и некоторые внутрипредметные проблемы изучения физики. Ведь целый ряд важнейших явлений в школе не изучается. В рамках эксплораториума этот пробел можно восполнить. Кроме того, благодаря эксплораториуму повышается как эффективность использования традиционного оборудования, так и степень освоения цифрового.

Нашему эксплораториуму всего лишь год, и за это время нам удалось выявить следующие направления его использования:

- проведение обзорных и тематических экскурсий для групп школьников различных возрастов;
- использование ресурсов эксплораториума на уроках;
- проектная деятельность;
- проведение образовательных курсов в рамках внеурочной деятельности;
- подготовка и проведение научных шоу;
- интеграция естественнонаучных предметов и формирование естественнонаучной грамотности.



Проиллюстрируем «музейно-лабораторную» деятельность «Эксплораториума» весьма показательным примером. Так, отсутствие в школьной программе каких-либо представлений о цвете как физико-физиологическом явлении – серьезная проблема с точки зрения естественнонаучной грамотности. Мы этот пробел восполняем с помощью эксплораториума на разных уровнях обучения:

- работа в лаборатории «Наураша» с модулем «Свет». В игровой форме преподносятся первоначальные сведения о световых явлениях, что способствует расширению детского кругозора;
- работа в лаборатории «Научные развлечения» с набором «Цвет и свет». В духе научного поиска изучаются свойства света. Учащиеся создают интересные эффекты, с использованием простых источников света, ищут ответ на вопрос – почему окружающий нас мир сияет всеми цветами радуги и как работает наше цветовое зрение;
- посещение экспозиции музея «Оптические иллюзии» раскроет особенности нашего цветового восприятия;
- более глубокое изучение цвета с помощью аддитивной и субтрактивной моделей;
- исследование цветового разложения количественно с помощью цифрового спектрометра.



Список использованных источников

1. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность/ Алексей Николаевич Леонтьев.- 2-е изд.,стер.-М.: Смысл; Издательский Центр «Академия», 2005.
2. Столяров, Б. А. Музейная педагогика. История, теория, практика: учеб. пособие / Б. А. Столяров. – М.: Высшая школа, 2004.
3. Юхневич, М. Ю. Я поведу тебя в музей: учеб. пособие по музейной педагогике / М-во культуры РФ. Рос. ин-т культурологии / М. Ю. Юхневич. – М., 2001.

ФОРМИРОВАНИЕ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ ПРИ УГЛУБЛЕННОМ ИЗУЧЕНИИ ФИЗИКИ: ИНТЕГРИРОВАННАЯ СИСТЕМА САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА

*Пчелкина М. А.,
учитель физики МОУ «Удельнинская гимназия»,
Россия, Московская область, Раменский район.
E-mail: pchelkin.a@mail.ru*

Аннотация. Представлен опыт учителей Удельнинской гимназии. Подробно описана сущность интегрированной системы самостоятельного эксперимента, проанализирована роль этой системы при формировании естественнонаучной грамотности, представлена модель ее применения на уровне планирования при углубленном изучении физики (на примере УМК А. В. Касьянова). В заключении описан урок-исследование, на котором формируется такая компетенция ЕНГ как интерпретация данных и использование научных доказательств для получения выводов.

Ключевые слова: естественнонаучная грамотность; фронтальная работа; лабораторный практикум; интегрированная система самостоятельного эксперимента; цифровые лаборатории; основные умения естественнонаучной грамотности; календарно-тематическое планирование; урок-исследование.

Annotation. Describes the experience of the teachers of Udel'ninskoj school. Described the essence of the integrated system of independent experiment examined the role of this system in the formation of scientific literacy, provides a model for its application in planning with in-depth study of Physics (for example, CMD a. v. Kasyanova). In the conclusion of the lesson study is described which formed such competence YEUNG as interpretation of data and the use of scientific evidence to draw conclusions.

Keywords: science literacy; front work; laboratory workshop; integrated system of independent experiment; Digital laboratory; the basic skills of scientific literacy; calendar-thematic planning; lesson-study.

Какой самостоятельный эксперимент эффективен с точки зрения формирования ЕНГ при углубленном уровне изучения физики?

В самой простой интерпретации суть ЕНГ определяется тремя компетенциями [5]:

- ✓ научное объяснение явлений на основе имеющихся знаний;
- ✓ применение методов естественнонаучного исследования;

✓ интерпретация данных и использование научных доказательств для получения выводов.

Теперь посмотрим на эти компетенции с точки зрения эффективности самостоятельного эксперимента при традиционном подходе к структуре и способам организации. Традиционный подход подразумевает деление самостоятельного эксперимента на фронтальные лабораторные работы и практикум. Фронтальные лабораторные работы у всех авторов УМК для углубленного уровня расположены в конце учебника, и никаких авторских указаний о месте и роли данной работы в учебном процессе учитель получить не может. С практикумом ситуация еще хуже. Приведем три основные причины, по которым нас не устраивает существующее положение с физическим практикумом в свете вышеприведенных естественнонаучных компетенций.

Несоответствие первое. Во всех УМК для профильного обучения физике (В. А. Касьянов, Г. Я. Мякишев, Г. Н. Степанова) от 20 до 40 часов отводится физическому практикуму. Причем нигде нет ни перечня работ, ни каких-либо инструкций или рекомендаций по его выполнению. В примерных программах [7] говорится о необходимости проведения практикума при углубленном изучении физики, но перечня работ практикума нет и указаний по форме организации этого практикума тоже нет. Учителю эти проблемы необходимо решать самостоятельно.

Несоответствие второе. Как показывает опыт, экспериментальная работа, проводимая в отрыве от изучаемой темы, малоэффективна. Максимальную пользу самостоятельный эксперимент приносит, если он выполняется в процессе изучения темы, в крайнем случае, сразу после изучения. А в ряде случаев самостоятельным экспериментом целесообразно открывать новую тему, ведь часто только так возможно построить изучение нового материала в соответствии с циклом научного познания.

Несоответствие третье. Последний аргумент кому-то может показаться несущественным, но те, кто работает в старшей школе, согласятся, что конец года всегда скомканный: майские праздники, выставление оценок, экзамены. В 10-м классе дети уже расслаблены, в 11-м, наоборот, напряжены, но совершенно другими проблемами. В любом случае им не до сложных долгих работ по давно забытым темам.

Разрешение возникающих противоречий возможно в рамках интегрированной системы самостоятельного эксперимента

Идея интеграции была предложена И. С. Царьковым и Г. Г. Никифоровым и представлена в [8]. Она доводится до уровня новой педагогической технологии самостоятельного эксперимента в рамках плановой работы двух экспериментальных площадок Центра естественнонаучного образования Института стратегии развития

образования РАО – Удельнинской гимназии (учителя – Н. В. Андреева, М. А. Пчелкина) и школы № 29 г. Подольска (учитель – И. С. Царьков) – в ходе совместного исследования по естественно-научной грамотности, которое проводят Институт стратегии, Раменский Комитет по образованию и Раменский Дом учителя.

Суть предложенного нововведения заключается в объединении двух форм самостоятельного эксперимента (фронтального и практикума) в одну новую форму – интегрированную. Необходимым обязательным условием интегрированной системы является перенос экспериментальных работ с конца года в то место, где изучается соответствующая тема.

Роль цифровой лаборатории

Прежде осуществить такой перенос было невозможно. Во-первых, установки для подобных работ в школе имелись в одном-двух экземплярах. Во-вторых, для выполнения работ практикума требовалось длительное время, что не позволяло использовать их по фронтальной технологии и интегрировать с изучаемым материалом. Теперь же, имея цифровую лабораторию «Научные развлечения» [9] во фронтальной комплектации, мы можем выполнять экспериментальные работы фронтально и быстро, а в ряде случаев делить работу на два этапа: наблюдение явления и снятие показаний датчиков – первый, обработка результатов – второй, и последний этап выполнять дома. Так, благодаря технологическим свойствам Цифровой лаборатории, стало возможным внедрение работ практикума в учебный процесс уже в составе интегрированной системы.

Календарно-тематическое планирование

Итак, взяв на вооружение интегрированную систему, нам необходимо было пересмотреть календарно-тематическое планирование. Мы можем показать, что у нас получилось, на примере программы В. А. Касьянова [2, 3]. Ниже для примера приведена одна страница составленного нами календарно-тематического планирования.

2. Механика (74 часа)			
2.1. Кинематика материальной точки (24 часа)			
4/1	Траектория. Закон движения		1.09–5.09
5/2	Путь и перемещение		7.09–12.09
6/3	Средняя скорость. Мгновенная скорость и ее измерение	СЭ1	7.09–12.09
7/4	Относительная скорость движения тел		7.09–12.09
8/5	Равномерное прямолинейное движение		7.09–12.09
9/6	Решение задач по теме «Равномерное прямолинейное движение»		7.09–12.09

10/7	Ускорение. Исследование зависимости скорости от времени при равноускоренном движении. Измерение ускорения	СЭ2	14.09–19.09
11/8	Решение задач по теме «Равнопеременное прямолинейное движение»		14.09–19.09
12/9	Равнопеременное прямолинейное движение. Исследование зависимости пути от времени	СЭ3	14.09–19.09
13/10	Решение задач по теме «Равнопеременное прямолинейное движение»		14.09–19.09
14/11	Свободное падение тел		14.09–19.09
15/12	Лабораторная работа №1 «Измерение ускорения свободного падения»	ЛР1	21.09–26.09
16/13	Одномерное движение в поле тяжести при наличии начальной скорости		21.09–26.09
17/14	Решение задач по теме «Свободное падение тел»		21.09–26.09
18/15	Баллистическое движение		21.09–26.09
19/16	Лабораторная работа №2 «Изучение движения тела, брошенного горизонтально»	ЛР2	21.09–26.09
20/17	Решение задач по теме «Баллистическое движение»		28.09–3.10
21/18	Кинематика периодического движения		28.09–3.10
22/19	Равномерное движение по окружности. Центробежное ускорение		28.09–3.10
23/20	Кинематика колебательного движения		28.09–3.10
24/21	Исследование движения нитяного маятника	СЭ4	28.09–3.10
25/22	Решение задач по теме «Кинематика материальной точки»		5.10–10.10
26/23	Решение задач по теме «Кинематика материальной точки»		5.10–10.10
27/24	Контрольная работа по теме: «Кинематика материальной точки»	КР1	5.10–10.10

Синим цветом выделены фронтальные лабораторные работы, предусмотренные в УМК, а желтым – уроки, основанные на самостоятельной экспериментальной деятельности разного характера: и так называемые уроки-исследования, и традиционные фронтальные работы «от звонка до звонка», и кратковременные эксперименты на одном из этапов урока. От практикума в конце года мы отказались. На заседании Центра естественнонаучного образования Института стратегии развития образования РАО эта рабочая программа была одобрена. Очевидно, что мы только выиграли от такой замены. Посмотрите на таблицу: вместо 20 работ физического практикума в конце года мы имеем 53 урока исследования и экспериментирования, на которых обязательно присутствует самостоятельный эксперимент.

	Кол-во часов		Кол-во часов с фронтальным экспериментом			
	Касьянов В. А.	Удельнинская гимназия	Фронтальные лабораторные работы		Уроки исследования и экспериментирования	
			Всего	Из них с ЦЛ	Всего	Из них с ЦЛ
Физика в познании мира	3	3	0	0	0	0
Механика	66	74	5	3	16	11
Молекулярная физика	49	61	3	2	11	7
Электростатика	25	29	1	1	4	1
Электродинамика	51	59	3	1	14	9
Электромагнитное излучение	43	46	4	0	8	1
Физика высоких энергий	16	16	1	0	0	0
Элементы астрофизики	8	8	0	0	0	0
Повторение	29	29	0	0	0	0
Физический практикум	40	0				
Резерв	20	10				
Итого	175+175	170+165	17	7	53	29

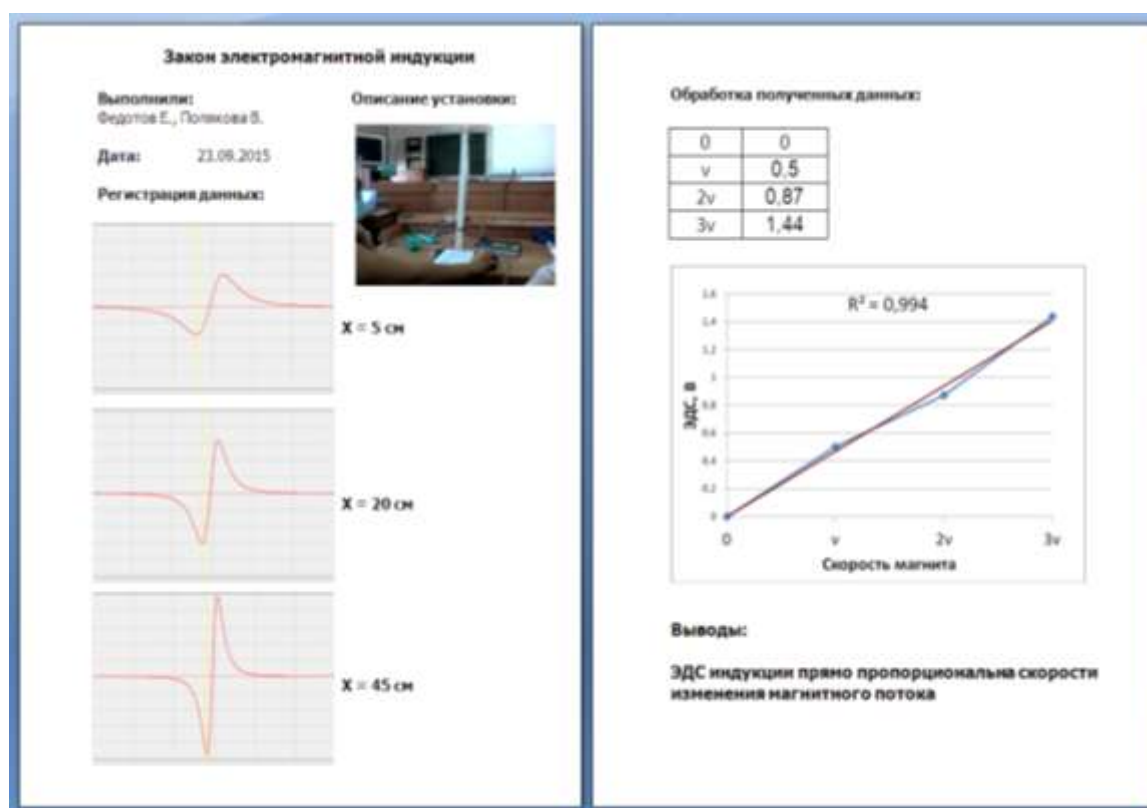
Уроки-исследования

Интегрированная система позволяет с помощью цифровой лаборатории сделать эксперимент постоянно действующим фактором учебного процесса [4]. И эти слова стали в буквальном смысле девизом всей нашей работы. Мы разрабатываем уроки-исследования, где изучение нового материала целиком построено на основе совместных исследований ученика и учителя [1], которые во многих случаях удается построить в соответствии с циклом научного познания [6]. И тогда знания не спускаются сверху вниз, а заново добываются в процессе исследования. А самостоятельный эксперимент становится самой важной частью такого урока.

В качестве примера применения интегрированной технологии как способа формирования третьей из вышеприведенных компетенций ЕНГ (*интерпретация данных и использование научных доказательств для получения выводов*) рассмотрим урок-исследование «Закон электромагнитной индукции».

При традиционном подходе к организации этого урока не удастся решить проблему экспериментального подтверждения основного закона электромагнитной индукции (первого уравнения Максвелла).

Для выдвижения гипотезы о факторах, влияющих на ЭДС индукции, используется традиционное лабораторное оборудование. Ученики быстро и легко приходят к выводу о том, что ЭДС индукции зависит от скорости изменения магнитного потока. На этом, к сожалению, возможности традиционного оборудования исчерпываются. Ответ на вопрос о конкретном виде зависимости можно получить только на основе цифрового оборудования. Как проводится эта часть исследования? Если в школе реализуется традиционный подход к лабораторному практикуму и есть, например, три цифровые лаборатории, то ответ на этот вопрос переносится на конец года. Мы же проводим фронтальное исследование здесь и сейчас.



На рисунке представлен пример электронного отчета ученика. На нем мы видим фото экспериментальной установки на столе ученика. Катушка перемещается вдоль

направляющей для магнита. Осуществляется три спуска магнита при трех положениях катушки. Справа мы видим временные развертки ЭДС, наводимой в катушке. Так как ученикам известно, что скорость пропорциональна времени движения магнита, им необходимо лишь проверить гипотезу о прямой пропорциональности максимума ЭДС от скорости магнита. Справа представлен результат этой проверки.

Важнейший результат урока-исследования – подведение итогов. Последние 8–10 минут мы обобщаем полученные ребятами результаты и переоткрываем закон электромагнитной индукции.

Список использованных источников

1. Андреева, Н. В. Технология совместных экспериментальных исследований учителя и учащихся / Н. В. Андреева // Физика в школе. – 2009. – №8.
2. Касьянов, В. А. Физика 10 кл. Углубленный уровень: учебник / В. А. Касьянов. – М.: Дрофа, 2013.
3. Касьянов, В. А. Физика 11 кл. Углубленный уровень: учебник / В. А. Касьянов. – М.: Дрофа, 2013.
4. Никифоров, Г. Г. ФГОС-Лаборатория – фронтальные комплекты нового поколения / Г. Г. Никифоров, О. А. Поваляев // Физика. – 2016. – № 1. – С. 10–14.
5. Пентин, А. Ю. Некоторые направления модернизации курса физики основной школы: формирование естественнонаучной грамотности учащихся/ А. Ю. Пентин // Физика в школе. – 2015. – №6.
6. Разумовский, В. Г. ФГОС и изучение физики: о научной грамотности и развитии познавательной и творческой активности школьников: монография / В. Г. Разумовский, В. В. Майер, Е. И. Вараксина. – М.; СПб: Нестор-История, 2015.
7. Примерные основные общеобразовательные программы. URL: <http://fgosreestr.ru/>
8. Урок в цифровом кабинете физики: учебный физический эксперимент. Современные технологии: 7–11 классы: методическое пособие / Г. Г. Никифоров, О. А. Поваляев, Н. В. Андреева, И. С. Царьков [и др.]; под ред. Г. Г. Никифорова. – М.: Вентана-Граф, 2015. – С. 81–93.
9. Цифровая лаборатория: методические рекомендации по работе с комплексом оборудования и программным обеспечением фирмы «Научные развлечения» / О. А. Поваляев [и др.]. – М., 2015.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ-ОЦЕНКИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ УМЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ
В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА

*Долгушин А.Н.,
заместитель директора по учебно-методической работе,
учитель физики МОУ «Лицей № 23»,
Россия, Московская область, Воскресенский м.р.
E-mail: dolgushin23fizika@yandex.ru*

Аннотация. В статье рассматривается применение экспериментальных задач-оценок с целью формирования экспериментальных умений при обучении физике на профильном уровне на перспективу внедрения федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования.

Ключевые слова: экспериментальные задачи-оценки, ФГОС среднего общего образования, физика на профильном уровне.

Abstract. The article discusses the use of experimental tasks-assessments with the purpose of formation of experimental skills in physics teaching at the profile level for the future implementation of the Federal state educational standard of secondary General education.

Keywords: experimental tasks-assessment, FGOS SOO, physics at the profile level.

Анализ ФГОС в отношении требований к предметным результатам освоения основной образовательной программы показывает наличие сходных элементов – как на уровне основного общего образования (ФГОС ООО), так и на уровне среднего общего образования (ФГОС СОО).

«Физика» ФГОС ООО [2, с. 14]: «приобретение опыта применения научных методов познания, наблюдения физических явлений, проведения опытов, простых экспериментальных исследований, прямых и косвенных измерений с использованием аналоговых и цифровых измерительных приборов; понимание неизбежности погрешностей любых измерений».

«Физика» (базовый уровень) ФГОС СОО [2, с. 19]: «требования к предметным результатам освоения базового курса физики должны отражать:

- владение основными методами научного познания, используемыми в физике: наблюдение, описание, измерение, эксперимент; умения обрабатывать результаты

измерений, обнаруживать зависимость между физическими величинами, объяснять полученные результаты и делать выводы».

«Физика» (углубленный уровень) – требования к предметным результатам освоения углубленного курса физики должны включать требования к результатам освоения базового курса и дополнительно отражать:

- владение умениями выдвигать гипотезы на основе знания основополагающих физических закономерностей и законов, проверять их экспериментальными средствами, формулируя цель исследования;
- владение методами самостоятельного планирования и проведения физических экспериментов, описания и анализа полученной измерительной информации, определения достоверности полученного результата».

Несмотря на то, что обеспечение системно-деятельностного подхода является требованием нового стандарта, учитель физики использует уже отработанные методические приемы включения учеников в активную познавательную деятельность, ведь ученик познает, осваивает понятия только когда действует. Исследуя воспитательный и учебный потенциал лабораторного практикума, остановимся на экспериментальных задачах-оценках.

Экспериментальные задачи – это физические задачи, постановка и решение которых связаны с экспериментом: с различными измерениями, воспроизведением физических явлений, наблюдениями за физическими процессами, сборкой электрических цепей и т.д.

Почему выбор остановился на экспериментальных задачах-оценках?

1. Экспериментальные задачи способствуют повышению активности учащихся на уроках, развитию логического мышления, учат анализировать явления, побуждают ученика напряженно думать, привлекая все свои теоретические знания и практические навыки.

2. Разбирая экспериментальные задачи, ученики убеждаются на конкретных примерах, что их школьные знания вполне применимы к решению практических вопросов, что с помощью этих знаний можно предвидеть физическое явление, его закономерности. То есть книжные утверждения приобретают реальный смысл. Решение таких задач способствует получению учениками прочных, осмысленных знаний, умению пользоваться этими знаниями в жизни.

3. Самостоятельное решение учениками экспериментальных задач способствует активному приобретению умений и навыков исследовательского характера, развитию творческих способностей. Здесь им приходится не только составлять план решения задачи, но и определять способы получения некоторых данных, самостоятельно собирать установки.

4. Разбор таких задач воспитывает у учеников критический подход к результатам измерений. На практике они убеждаются, что результаты измерений всегда приближительны,

что на их точность влияют различные причины, и потому, производя эксперимент, необходимо устранять все побочные влияния.

5. Экспериментальные задачи помогают ученикам лучше решать расчетные, решение которых часто сводится к подстановке чисел, данных в условия, в формулы без уяснения физического смысла задачи.

6. Экспериментальные задачи строятся так, чтобы в ходе решения ученик сначала высказал предположения, обосновал умозрительные выводы, а потом проверил их на опыте. Такое построение вызывает у учеников большой интерес к задачам и при правильном решении большое удовлетворение своими знаниями. Решение данных задач воспитывает у учащихся стремление активно, собственными силами добывать знания, стремление к активному познанию мира.

7. Владение методом оценок, наряду с интуицией, является очень важным качеством исследователя при разработке и анализе новых идей, весьма существенным в творческой работе.

Все многообразие экспериментальных задач можно классифицировать следующим образом (рис.1):



Рис. 1. Классификация экспериментальных задач

Алгоритм решения подобных задач можно выстроить следующим образом [1, с. 82–86]:

Количественная задача расчетного типа:

1. Анализ условия задачи и аналитическое решение с выходом на данные, получаемые из опыта.
2. Отбор оборудования или анализ предложенного оборудования на предмет возможности получения необходимых данных.
3. Создание экспериментальной установки или использование готовой экспериментальной установки.
4. Планирование и проведение эксперимента, снятие результатов измерений.
5. Расчет искомой величины по формулам, выведенным при реализации пункта 1.
6. Оценка погрешности с помощью выбранного метода обработки результатов измерений.
7. Вывод, который предполагает:
 - запись конечного результата с погрешностью;
 - анализ причин возникновения погрешности;
 - оценку (сравнение) полученного результата.

Количественная задача исследовательского типа:

1. Анализ условия задачи и выдвижение гипотезы о характере зависимости между исследуемыми величинами.
2. Моделирование экспериментальной установки, позволяющей измерить величины для подтверждения гипотезы об их зависимости.
3. Создание экспериментальной установки, исходя из предложенного оборудования, или использование готовой экспериментальной установки.
4. Планирование хода и проведение эксперимента, снятие результатов измерений.
5. Обработка и анализ полученных результатов, построение графика зависимости, определение аналитического выражения.
6. Оценка погрешности с помощью выбранного метода обработки результатов измерений.
7. Вывод:
 - характер зависимости между исследуемыми величинами;
 - аналитическое выражение;
 - анализ причин отклонения от зависимости».

За небольшой опыт использования экспериментальных задач-оценок на учебных занятиях в собственной методической копилке удалось сформировать банк заданий, который охватывает практически все основные разделы школьного курса физики – как на базовом, так и на профильном уровне среднего общего образования.

Раздел «Механика»

1. Количественная задача расчетного типа: оценить количество теплоты, выделяемое при движении деревянного бруска (каретки) без начальной скорости вниз по наклонной плоскости. Используется оборудование «L-micro» тематического раздела «Механика».

2. Количественная задача расчетного типа: оценить коэффициент трения скольжения шариковой пружинной ручки по горизонтальной поверхности стола. Используется оборудование: шариковая пружинная ручка, линейка.

Раздел «Молекулярная физика»

1. Количественная задача расчетного типа: оценить длину цепочки, если все молекулы куска школьного мела выстроить в один ряд. Используется оборудование: кусок школьного мела цилиндрической формы или формы прямоугольного параллелепипеда, электронные весы, линейка.

2. Количественная задача расчетного типа: оценить число молекул каждую секунду испаряющихся с квадратного сантиметра свободной поверхности воды в стакане. Используется оборудование: стакан с водой, электронные весы, линейка, секундомер.

3. Количественная задача расчетного типа: оценить массу воздуха в комнате. Используется оборудование: измерительная лента, термометр, барометр-анероид.

4. Количественная задача исследовательского типа: определить закон (аналитическое выражение) остывания горячей жидкости (воды). Как площадь свободной поверхности жидкости (воды) влияет на скорость остывания и на графическую зависимость температуры от времени? Используется оборудование: термометр, секундомер, блюдца с различной площадью поверхности, горячая вода. Обработка полученных данных возможна средствами MicrosoftExcel или с помощью научного калькулятора CASIO fx-82ES PLUS.

Раздел «Электродинамика»

Количественная задача исследовательского типа: оценить КПД электрического чайника. Как объем воды влияет на числовое значение КПД электрического чайника. Используется оборудование: электрический чайник с известной мощностью по паспорту, секундомер, вода. Возможен вариант решения представленной задачи в домашних условиях, и в этом заключается дидактическая ценность, так как это позволяет ученику самостоятельно формировать навыки исследователя.

Раздел «Механические колебания»

Количественная задача расчетного типа: оценить объем комнаты (площадь поверхности стола) с помощью математического маятника. Используется оборудование: математический маятник, секундомер.

Раздел «Геометрическая оптика»

Количественная задача расчетного типа: оценить высоту предмета, доступ к вершине которого невозможен. Используется оборудование: плоское зеркало, измерительная лента.

Анализ используемого оборудования показывает, что при решении большинства представленных экспериментальных задач-оценок используются доступные средства измерения физических величин.

В качестве примера рассмотрим решение одной из количественных экспериментальных задач-оценок расчетного типа на определение длины цепочки, если все молекулы куска школьного мела выстроить в один ряд с учетом представленного алгоритма.

1. Анализ условия задачи и аналитическое решение с выходом на данные, получаемые из опыта: а) метод рядов, одна молекула заключена в элементарный куб, масса одной молекулы, плотность; б) знание химической формулы мела и молярной массы – возможен вариант использования интернет-ресурсов. При аналитическом решении задачи

расчетная формула имеет вид $l_{расч} = \sqrt[3]{\left(\frac{m \cdot N_A}{\mu}\right)^2 \cdot a \cdot b \cdot c}$, если кусок школьного мела имеет форму прямоугольного параллелепипеда.

2. Отбор оборудования или анализ предложенного оборудования на предмет возможности получения необходимых данных: электронные весы, линейка.

3. Создание экспериментальной установки или использование готовой экспериментальной установки.

4. Планирование и проведение эксперимента, снятие результатов измерений: измерить массу школьного куска мела, геометрические параметры для расчета объема.

5. Расчет искомой величины по формулам, выведенным при реализации пункта 1.

6. Оценка погрешности с помощью выбранного метода обработки результатов измерений: а) относительная погрешность косвенного измерения длины молекулярной цепочки $\varepsilon_l = \frac{2}{3} \left(\frac{\Delta m}{m} + \frac{\Delta N_A}{N_A} + \frac{\Delta \mu}{\mu} \right) + \frac{1}{3} \left(\frac{\Delta a}{a} + \frac{\Delta b}{b} + \frac{\Delta c}{c} \right)$; б) абсолютная погрешность

$$\Delta l = \varepsilon_l \cdot l_{расч}.$$

7. Вывод, который предполагает:

- запись конечного результата с погрешностью $l = (l_{расч} \pm \Delta l)_M$,

$$\varepsilon_l = \left[\frac{2}{3} \left(\frac{\Delta m}{m} + \frac{\Delta N_A}{N_A} + \frac{\Delta \mu}{\mu} \right) + \frac{1}{3} \left(\frac{\Delta a}{a} + \frac{\Delta b}{b} + \frac{\Delta c}{c} \right) \right] \cdot 100\%;$$

- анализ причин возникновения погрешности;
- оценку (сравнение) полученного результата длины молекулярной цепочки с

расстоянием от Солнца до Земли.

В качестве элемента закрепления приобретенных экспериментальных умений можно предложить учащимся решить задачу олимпиадного уровня [3, с. 5]: «Молекулы воды могут образовывать столь длинные цепочки, что если бы некоторые из них удалось распрямить, то ими можно было опоясать Землю по экватору. Оцените, сколько литров воды потребуется для образования такой молекулярной цепочки?».

В заключение отметим, что применение развернутого алгоритма решения экспериментальных задач-оценок позволяет использовать их в качестве полноценных лабораторных работ в рамках физического практикума или в виде самостоятельных исследовательских мини-проектов.

Список использованных источников

1. Величко, А. Н. Формирование экспериментальных умений при обучении физике / А. Н. Величко, Н. З. Година // Сибирский учитель. – 2014. – № 2 (93).
2. <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/documents/543>
3. <http://4ipho.ru/data/documents/mun2003.pdf>

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОДУЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ ФИЗИКИ

Осипова Л. Г.,

учитель физики, информатики и ИКТ,

МБОУ «СОШ № 8»,

Россия, г. Щелково.

E-mail : osipovfluda1967@mail.ru

Аннотация. Технология модульного обучения носит вариативный характер и может быть представлена наряду с некоторым стандартом целым рядом различных моделей. Важно воспользоваться идеей, а варианты возможны самые разнообразные. Это особенно важно учитывать на уроках физики.

Ключевые слова: модульное обучение, педагогические технологии.

Abstract. The Technology of modular training is variable in nature and can be presented along with some standard a number of different models. It is important to use the idea, and the options varied. This is particularly important in physics lessons.

Keywords: modular training, pedagogical technology.

Знания только тогда знания,

когда они добыты собственной мыслью, а не памятью.

Л. Н. Толстой

Современное общество заинтересовано в том, чтобы его граждане были способны самостоятельно и активно действовать, принимать решения, гибко адаптироваться к изменяющимся условиям жизни. Цель профессионального образования – подготовка рабочих, умеющих ориентироваться в нестандартных ситуациях, анализировать возникающие проблемы, самостоятельно разрабатывать и реализовывать план действий.

Формирование этих качеств возможно при использовании такой образовательной системы, которая была бы направлена на самостоятельное овладение обучающимися знаниями и умениями. Одной из таких технологий является модульное обучение.

Технология модульного обучения позволяет обучающемуся приобретать навыки рационального использования времени на уроке, учиться соизмерять свои силы и способности, более ответственно подходить к оценке выполненной работы, искать пути решения поставленных задач. Технология модульного обучения, как личностно-ориентированная, позволяет одновременно оптимизировать учебный процесс, обеспечить его целостность в развитии познавательной и личностной сферы обучающихся.

Цель модульного обучения – содействие развитию самостоятельности обучающихся, их умению работать с учетом индивидуальных способов проработки учебного материала.

Модульное обучение базируется на деятельностном принципе: только тогда учебное содержание осознанно усваивается, когда оно становится предметом активных действий учеников, причем не эпизодических, а системных. Модульная технология строится на идеях развивающего обучения посредством дифференциации содержания и дозы помощи обучающемуся, а также организации учебной деятельности в разных формах (индивидуальной, групповой, в парах постоянного и сменного состава). В основании модульной технологии находится и программированное обучение. Интенсивный характер технологии требует оптимизации процесса обучения, т.е. достижения наилучшего результата с наименьшей затратой сил, времени и средств.

Из положительных аспектов данной технологии я выделила для себя следующие:

- жесткая последовательность действий, законченность блоков содержания, предполагающая движение обучающегося с постепенным погружением в детали циклов;
- индивидуальный темп обучения, адаптация к индивидуальным особенностям обучаемых за счет исходной диагностики знаний и темпа усвоения;
- обязательный самоконтроль;
- формирование ориентировочной основы действий;
- гибкое управление обучением;
- рефлексивный подход (многократно повторяющаяся учебная деятельность обучающихся в ходе самостоятельной работы на адекватном индивидуализированном уровне сложности переводит умения в навыки).

Поскольку модульная технология обучения призвана, в частности, устранить прогрессирующую пока потерю интереса обучающихся к учебе, она ориентирована на использование естественной потребности ребят в познании окружающего мира, на развитие их самостоятельности и активности. Необычная организация занятий в рамках модульной технологии – сильнейший стимул учебы, развития познавательного интереса. Изменение методики преподавания, связанное с внедрением в учебно-воспитательный процесс модульной технологии, затрагивает изменение не только содержания обучения, но и его методы, ориентируя их на возвышение, развитие личности обучающегося, на создание благоприятных условий для ее становления и развития.

Основной целью обучения я считаю создание условий для самореализации личности каждого обучающегося, удовлетворения его образовательных потребностей в соответствии с его наклонностями, интересами и возможностями. Необходимо подготовить обучающихся к

творческому, интеллектуальному труду, социализировать с учетом реальных потребностей рынка труда.

В современных условиях возрастает объем информации и знаний, поэтому преподаватели средних специальных учебных заведений просто обязаны кардинально поменять взаимоотношения обучающегося и преподавателя в учебном процессе. Одно из ведущих положений теории деятельности – эффективное обучение. Оно предполагает такую организацию, при которой обучающийся сам оперирует учебным содержанием, и только в этом случае знания усваиваются осознанно и прочно.

Обучающийся должен учиться сам, а преподаватель – осуществлять мотивационное управление его учением, т.е. заинтересовать, организовать, а также координировать, консультировать и контролировать учебную деятельность.

Достичь желаемого возможно, применяя такие современные технологии обучения, как, например, модульное обучение. Именно модульное обучение интегрирует все то прогрессивное, что накоплено в педагогической теории и практике. Из программированного обучения заимствуется идея активности обучающегося – четкие действия в определенной логике; постоянная проверка своих действий самоконтролем, индивидуальный темп учебно-познавательной деятельности. Из теории поэтапного формирования умственных действий используется самая ее суть, отраженная в названии. Кибернетический подход обогатил модульное обучение идеей гибкого управления деятельностью. Психология обогатила обучение рефлексивным подходом. Накопленные обобщения теории и практики дифференциации, оптимизация обучения, принцип проблемности – все это интегрируется в основах модульного обучения, в принципах и правилах его построения, отборе методов и форм осуществления процесса.

Технология модульного обучения является адаптивной, природосообразной, способствует сохранению уровня психофизического здоровья, снижению тревожности, росту самостоятельности и качеству обучения. Она научно актуальна: в ней сочетаются новые подходы к обучению и традициям, накопленные с момента возникновения обычного комбинированного урока. Технология имеет широкий диапазон внутреннего саморазвития, в ней заложена энергия постоянно развивающейся системы. Опыт ее применения неизбежно приводит к росту компетентности обучающихся и преподавателей. Информационные технологии в модульном обучении сочетают в себе стимулы повышения профессионального мастерства с выполнением общественно важной миссии – подготовки способных, увлеченных людей.

Модульный урок отличается от обычного тем, что ученики учатся работать самостоятельно, общаться и помогать друг другу, оценивать свою и чужую работу. Особое

внимание обращается на то, чтобы каждый обучающийся уяснил цель урока, что и как необходимо изучить на данном уроке, на чем сосредоточить свое внимание. Осознанность учебной деятельности переводит преподавателя из режима информирования в режим консультирования и управления. Роль учителя на модульном уроке – управление работой обучающихся. При такой организации работы есть возможность общаться практически с каждым обучающимся, помогать слабым и консультировать сильных.

У значительной части учеников отмечается неуверенность в себе, страх неудачи, апатия. Модульный урок дает возможность получать много оценок – баллов – за все виды устных и письменных работ. При этом получается, что даже двойка перестает быть «приговором». Получив неудовлетворительную отметку, обучающийся может самостоятельно исправить ее, доработав материал. В журнале выставляют только оценки «выходного контроля».

Домашнее задание зависит от качества работы на уроке. Если обучающийся отработал все учебные элементы и набрал максимальное количество баллов, то ему нет необходимости выполнять домашнее задание. Если же в ходе работы допускались ошибки, то рекомендуется повторить тот или иной учебный материал. Обычно в конце каждого урока-модуля есть рекомендации преподавателя, которые начинаются словами: «Если ты что-то не усвоил на уроке, не расстраивайся, повтори параграф №..., выполни решение следующих задач».

Модульное обучение активизирует способности обучающихся, поэтому предусмотрены задания творческого характера. Такая работа оценивается отдельно. Мотивация обучения повышает интерес к предмету, занятость каждого обучающегося исключает нарушения дисциплины.

Преподаватель должен понять, что для обеспечения высокой профессиональной подготовки в условиях рыночной экономики необходимо смещать акцент в сторону самостоятельной учебной деятельности обучающихся, что его задача – не набивать их головы автоматически знаниями, как копилку, а научить учиться.

Стоит отметить, что в модульную технологию обучения органически вписывается рейтинговая система оценки знаний, так как в модулях очень четко представлены все элементы знаний, а также уровни их усвоения.

Список использованных источников

1. Касьянов, В. А. Физика: учеб. для 11 кл. общеобразоват. учреждений / В. А. Касьянов. – 2-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2002. – 416 с.
2. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998.

3. Третьяков, П. И. Технология модульного обучения в школе / П. И. Третьяков, И. Б. Сенновский. – М.: Новая школа, 1997.

4. Физика: учеб. для 11 кл. общеобразоват. учреждений / Г. Я. Мякишев, Б. Б. Буховцев. – 15-е изд. – М.: Просвещение. 2006. – 381 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ В РАМКАХ
ВЫПОЛНЕНИЯ ЗАДАНИЙ ПО ФИЗИКЕ, СВЯЗАННЫХ С РАДОНОВОЙ ОПАСНОСТЬЮ

*Сафронова О. А.,
аспирантка 2-го курса МПГУ,
Россия, г. Москва
E-mail: ksenka007@list.ru*

Аннотация. В статье рассматривается актуальность формирования естественнонаучной грамотности учащихся и конструктивного отношения к проблеме воздействия радиоактивного излучения на человека на примере радиоактивного газа радона. Предложена система задач, в рамках которой формируются знания и умения, определяемые современными стандартами образования. Содержание задач поможет учителю раскрыть наиболее важные вопросы, касающиеся радоновой опасности.

Ключевые слова: естественнонаучная грамотность, радиоактивность, радоновая опасность.

Abstract. In the article discusses of the relevance for the formation of pupils' scientific literacy and constructive attitude towards the problem of the impact of radiation on the human as an example of radioactive gas radon. It is proposed the system of tasks in the framework of which it is possible the formation of knowledge and skills, defined by modern standards of education. The contents of the tasks will help the teacher to reveal the most important questions concerning the dangers of radon

Keywords: scientific literacy, radiation, radon risk.

Предыстория воздействия радона на человека уходит в глубь веков, когда о радиоактивности еще не было известно ничего. С радоном связывают скоротечную болезнь – «горняцкую чахотку», о которой писал еще Г. Агрикола. Но лишь в 1937 году австрийский врач Л. Телеки установил, что эта болезнь не что иное, как рак легких. Одной из причин заболевания является повышенное содержание радона в шахтах. На сегодняшний день «проблема радона» (здесь и далее – воздействие радиоактивного газа радона на человека. – *Авт.*) широко обсуждается, но в обществе существует недопонимание опасности радона и игнорирование этой проблемы как проблемы социального значения. Связано это с тем, что последствия воздействия радона проявляются через многие годы после облучения, а никаких видимых проявлений у газа радона (окраски, запаха и т.п.) нет, также отсутствует однозначная зависимость между содержанием радона в воздухе и уровнем смертности от рака легких. К тому же люди часто с нежеланием принимают решение по снижению

содержания радона в зданиях, поскольку оно требует определенных денежных затрат и времени [3].

И. Н. Бекман, профессор МГУ, говоря о проблеме радона как о комплексной, указывает на следующие ее аспекты: «...В проблеме радона остается много нерешенных вопросов. С одной стороны, они имеют чисто научный интерес, а с другой – без их решения сложно проводить какие-либо практические работы» (имеется в виду экспериментальные и прикладные исследования. – *Авт.*).

И.Н. Бекман сформулировал эти проблемы в следующем виде:

1. Модели радиационных рисков⁵ при облучении радоном получены на основе анализа данных по облучению шахтеров. До сих пор неясно, насколько справедлив перенос этой модели риска на облучение в жилищах.

2. Достаточно неоднозначна проблема определения эффективных доз облучения при воздействии ДПР⁶ радона и торона⁷. Для корректного перехода от ЭРОА⁸ радона или торона к эффективной дозе необходимо принимать во внимание такие факторы, как доля свободных атомов⁹ и распределение активности по размерам аэрозолей (поскольку речь идет о частицах аэрозоля, имеется в виду, что чем меньше размер частицы, тем глубже она проникает в дыхательную систему. – *Авт.*). До сих пор не существует надежной математической модели, описывающей процессы накопления радона, торона и их ДПР в атмосфере помещений с учетом всех путей поступления, параметров строительных материалов, покрытий и т.п.

3. Существуют проблемы, связанные с уточнением региональных особенностей формирования доз облучения от радона и его ДПР, поскольку геологическая обстановка большинства городов изучена плохо...» [1, С. 22-23].

Для предупреждения негативных последствий воздействия радона необходимо преодоление сложившегося стереотипа, что только радиационные аварии или утечки высокорadioактивных отходов могут создавать неприемлемые условия для проживания людей. Необходимо также перебороть существующую в обществе «радиофобию». Помимо этого, сегодня все чаще говорят о потребности в формировании естественнонаучной грамотности учащихся, которая обоснована государственной образовательной политикой и введением новых стандартов.

Образовательные стандарты нового поколения выдвигают ряд требований к результатам освоения образовательной программы по дисциплинам естественнонаучного

⁵ Вероятность возникновения у человека или его потомства какого-либо вредного эффекта в результате облучения [Бекман И. Н. Радиоактивность и радиация, Радиохимия. М.: Онто-Принт, 2011. Т. 1. С. 348].

⁶ Дочерние продукты распада.

⁷ Торон – радиоактивный элемент, изотоп радона.

⁸ ЭРОА – эквивалентная равновесная объемная активность.

⁹ Атомы, способные терять электроны под воздействием внешних факторов.

цикла. Современное понимание образовательных результатов выходит за рамки обычного перечня знаний, умений и навыков, они являются конечным продуктом процесса обучения и свидетельствуют о качественных изменениях в личности обучающегося, проявляются в его поведении, взаимодействии с социальной средой. Сегодня школьники слабо ориентируются в актуальных проблемах естествознания, таких, как экологические проблемы, проблемы здорового образа жизни, влияние науки и техники на развитие общества и др. Их рассмотрению, по нашему мнению, не уделяется должного внимания в школьных курсах. Самым сложным для школьников оказывается умение интегрировать знания, а также применять их для получения новых знаний, объясняющих явления окружающего мира [5]. Справиться с возникающими трудностями при освоении образовательной программы педагогу помогают задания, в рамках которых возможно формирование метапредметных умений и навыков, развитию которых уделяется сегодня особое внимание.

В учебники физики 11-го класса включена тема «Биологическое действие радиоактивных излучений». Излучение радона – самый распространенный «бытовой» пример радиоактивного воздействия на человека, поэтому необходимо познакомить школьников с тем, что собой представляет газ радон, чем он опасен, как уменьшить негативные последствия его воздействия. Предлагается система заданий, которая позволяет ответить на наиболее важные вопросы, касающиеся радоновой опасности. В предлагаемой системе каждое задание состоит из 3 блоков: вводной части (преамбулы для учителя), собственно заданий и методических рекомендаций к ним.

В ходе выполнения учащимися заданий необходимо подчеркивать, что радиации не нужно бояться, а нужно знать, как себя защитить от нее. Конечными целями предложенной системы заданий является знакомство учащихся с проблемой радона, достижение метапредметных результатов¹⁰, формирование умений, специфичных для данной темы¹¹, а также преодоление стереотипов, связанных с недостаточными знаниями общества о радиации.

В рамках Задания 1 «Радон – что это за газ?» учащиеся знакомятся с понятием естественного радиоактивного фона, с тем, что наибольший вклад в него вносит газ радон, что собой представляет этот газ, и чем он опасен. Задание 2 «Стройматериалы» объясняет критерии выбора стройматериалов для жилья с точки зрения радиационной безопасности.

¹⁰ В данном случае речь идет об умении предвидеть возможные результаты своих действий, умении воспринимать, перерабатывать и предъявлять информацию в словесной, образной, символической формах, анализировать и перерабатывать полученную информацию в соответствии с поставленными задачами, выделять основное содержание прочитанного текста, находить в нем ответы на поставленные вопросы и излагать его.

¹¹ Умения, специфичные для данной темы, – работа с дозиметром, знание единиц измерения радиоактивности и их связей.

Задание 3 «Пути поступления радона в жилой дом, распределение в комнатах» позволяет рассмотреть не только пути поступления радона в дом, но и распределение его в различных жилых и нежилых помещениях. Задание 4 «Проветривание комнат» объясняет важность вентиляции и проветривания как путей значительного снижения уровня радона в помещении. Задания 5 и 6 «Измерение уровня радиационного фона в жилом доме» построены на результатах реально проведенных измерений, моделируют конкретные бытовые ситуации, знакомят с основными дозовыми пределами, необходимостью мониторинга концентрации радона, а также с измерительными приборами. Примеры некоторых заданий представлены ниже:

Таблица 1

Вклад различных источников в радиационный фон [2]

Источники	Вклад, %
Космические лучи	8%
Земная кора	8%
Пища, дыхание	11%
Радон	55%
Промышленные товары	3%
Медицинское обследование (включая рентген)	15%
Другие источники	< 1%

Задание 1. В таблице 1 показаны различные источники, которые вносят вклад в радиационный фон. Определите, какие из источников относятся к естественным, какие – к искусственным, и постройте круговую диаграмму «Вклад различных источников в радиационный фон» (рис. 1).



Рис. 1. Диаграмма «Вклад различных источников в радиационный фон» [2]

Задание 2. Рассмотрите рисунок и ответьте на предложенные вопросы:

1. В каких единицах показана концентрация радона? Какой физический смысл имеет величина 100 Бк/м^3 , как ее понимать?
2. Объясните, почему в ванной комнате и кухне концентрация выше, чем в жилой комнате.



Рис. 2. Распределение радона в комнатах [4]

Методические рекомендации к заданиям:

Представленные задания можно по отдельности включать в содержание урока по соответствующей тематике как примеры, разбираемые в классе, либо задавать на дом (задания 1–3). Всю цепочку заданий можно разобрать в рамках факультатива либо элективного курса, а задания 4–6 с доработкой можно предложить для проектной деятельности учащихся.

В ходе выполнения предложенных заданий у учащихся развиваются умение работать с графиками, таблицами, диаграммами, анализировать полученные данные, применять их для выполнения поставленных задач, выделять главное из полученной информации, умение работать с текстом, перекодировать информацию из одного вида в другой, закрепляются знания о радоновой проблеме как комплексной. Выполнение данных заданий также способствует формированию естественнонаучной грамотности учащихся, что в современной образовательной среде становится все более и более актуальным.

В качестве раздаточного материала используются карточки с графиками, таблицами, текстами заданий. Контроль выполнения заданий – в ходе устной беседы (обсуждения) на уроке, работа с текстом (ответы на вопросы после прочтения), выполнение проектов и презентаций как итоговых по окончании изучения темы.

В заключение подчеркнем, что радоновая проблема существует давно, и еще очень много вопросов остаются невыясненными. Помимо приносимого вреда, необходимо также познакомить учащихся и с положительными сторонами использования радона (например,

радоновые ванны, которые существуют на курортах не только в России, но и за рубежом). Необходимо формировать у учащихся правильное, конструктивное отношение к радоновой проблеме в частности и к самому явлению радиоактивности в целом. Такое отношение способствует развитию естественнонаучной грамотности учащихся и позволяет им лучше ориентироваться в современном информационном пространстве.

Список использованных источников

1. Бекман, И. Н. Радон: враг, врач и помощник: курс лекций / И. Н. Бекман. – М.: МГУ, 2000. – с. 23.
2. Касьянов, В. А. Физика-11 / В. А. Касьянов. – М.: Дрофа, 2003. – 416 с.
3. Радиационная безопасность жилья, или Что нужно знать о радоне [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://zivert-nn.ru/stdpage.php?_pagename=page195 (дата обращения – 20 июня 2016 г.).
4. Радиация. Дозы. Эффекты. Риск / пер. с англ. Ю. А. Банникова. – М.: Мир, 1990. – С. 14–18.
5. Формирование функциональной естественнонаучной грамотности школьников [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://xn----8sb3aemcew1d.xn--p1ai/formirovanie-funktsionalnoj-estestvenno-nauchnoj-gramotnosti-shkolnikov/> (дата обращения – 10 сентября 2016 г.).

ПРОЕКТНАЯ И УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРИ ИЗУЧЕНИИ
БИОЛОГИИ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ
ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ

*Паршутина Л.А.,
старший научный сотрудник
Центра естественнонаучного образования
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»,
к. пед. н.,
Россия, г. Москва
E-mail: parshutinala@mail.ru*

Аннотация: В статье излагается теория и практика проектной и исследовательской деятельности школьников, описана их структура, основные виды, типы и этапы работы. Предложены рекомендации по выполнению проектно-исследовательских работ, рассмотрены основные критерии оценки.

Ключевые слова: естественнонаучное образование, метапредметные результаты, проектная деятельность, исследовательская деятельность.

Abstract: The article outlines the theory and practice of project and research activity of pupils, describes its structure, main types, and stages of work. The author makes recommendations on the implementation of project and research activity, considers the basic evaluation criteria.

Keywords: natural-science education, metasubject results, project activities, research activities.

В качестве востребованного образовательного результата, в контексте выполнения требований ФГОС ООО и повышения качества естественнонаучного образования, все чаще рассматривается естественнонаучная грамотность (ЕНГ) школьников. Овладение ЕНГ означает приобретение учеником способности действовать, применяя освоенные предметные методы и метапредметные умения (познавательные, информационные, коммуникативные, исследовательские и т.д.) для решения встречающихся им в жизни проблем, связанных с естественными науками [2].

Сегодня принято понимать, что *«естественнонаучная грамотность»* – это способность учащихся использовать естественнонаучные знания для отбора в реальных жизненных ситуациях тех проблем, которые могут быть исследованы и решены с помощью научных методов, для получения выводов, основанных на наблюдениях и экспериментах,

необходимых для понимания окружающего мира и тех изменений, которые вносит в него деятельность человека, а также для принятия соответствующих решений»[4].

Естественнонаучная грамотность включает в себя следующие компоненты:

1. «Общепредметные» (общеучебные) умения, навыки, формируемые в рамках естественнонаучных предметов.

2. Естественнонаучные понятия и ситуации, в которых используются естественнонаучные знания.

Для определения уровня сформированности естественно-научной грамотности учитываются следующие умения учащихся:

- использовать естественнонаучные знания в жизненных ситуациях;
- выявлять вопросы, на которые может ответить естествознание;
- выявлять особенности естественнонаучного исследования;
- делать выводы на основе полученных данных;
- формулировать ответ в понятной для всех форме;
- уметь описывать, объяснять и прогнозировать естественнонаучные явления;
- уметь интерпретировать научную аргументацию и выводы, с которыми они могут встретиться в средствах массовой информации;
- понимать методы научных исследований;
- выявлять вопросы и проблемы, которые могут быть решены с помощью научных методов.

Перечисленные выше умения уточняют понятие естественнонаучной грамотности.

Проанализировав перечисленные умения, можно подойти к выводу о необходимости повышения качества естественнонаучного образования в школе, в частности биологии. Учителю необходимо учить школьников не только академическим знаниям, но и умениям выделять идеи и методы деятельности, перестраивать известные приемы и находить новые приемы учебной деятельности. Выводить следствия, используя обобщенные связи между объектами и обобщенные приемы. Уделять как можно больше внимания вопросам решения прикладных задач как в стандартных, так и в нестандартных ситуациях, самостоятельной работе школьников по использованию обобщенных приемов, справочников и других источников.

Наиболее эффективной, в плане формирования естественнонаучной грамотности у учащихся, является проектная и учебно-исследовательская деятельность, так как она призвана не только решать познавательные задачи, но и ориентировать учащихся в

ключевых проблемах современного мира, формировать у них коммуникативные качества, обеспечивающие успешную деятельность в будущей жизни [1].

Метод проектов является одним из наиболее перспективных направлений в современном образовании по овладению оперативными знаниями в процессе социализации. В основе любого проекта лежит какая-то значимая проблема, на которую учащиеся должны найти ответы. Решение проблемы предусматривает, с одной стороны, использование совокупности разнообразных методов и средств, а с другой, предполагает необходимость интегрирования знаний, умений применять знания из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей.

Сегодня метод проектов может гармонично дополнять традиционную классно-урочную систему как новая технология обучения, в которой видна самостоятельная, познавательная, творческая работа учащихся над разрешением проблемы по желаемому изменению объекта или процесса, выполненная под руководством учителя, способствующая реальному вхождению субъекта в культурное и историческое пространство социума.

Важной стороной методики использования метода проектов является *классификация учебных проектов*. Достаточно точную и подробную типологию предлагает Е. С. Полат, выделяя ряд типологических признаков, определяющих тип проектов (рис. 1).



Рис.1. Типология проектов

В педагогической практике по биологии чаще всего выполняемые учащимися проекты носят комплексный характер, сочетая в себе несколько видов. Сочетание исследовательских и практико-ориентированных проектов, индивидуальных и групповых форм организации работы над ними создает условия не только для формирования исследовательских умений и навыков, но и для овладения системными способами решения сложных проблем. В любом случае, каждый тип проекта характеризуется тем или иным видом координации, сроками исполнения, этапностью, количеством участников. Поэтому, разрабатывая тот или иной проект, надо иметь в виду и характерные признаки каждого из них.

Особого внимания заслуживают как индивидуальные, так и групповые проекты. Например, выполнение учащимся индивидуального проекта способствует формированию у него навыков самообучения, способности к самостоятельной исследовательской работе. Одним из основных средств достижения этих целей является выполнение каждым учащимся в течение учебного года индивидуального проекта. В большинстве случаев индивидуальный проект принимает форму отдельных, зафиксированных на бумаге исследований. Помимо такой формы презентации, учащиеся могут выполнить проект и в других формах (учебное пособие – макет, организация выставки, творческая работа).

Структура проектной деятельности представляет собой многоступенчатую систему взаимосвязанных этапов (табл. 1).

Таблица 1

Этапы проектной деятельности

Название этапа	Характеристика этапов
Этап I. Подготовка проекта	Изучение предложенной проблемы. Формулировка проблемы. Определение цели и задач проекта. Составление плана работы. Составление рабочего графика. Определение обязанностей и их распределение внутри команды (группы). Разработка системы оценки проекта
Этап II. Реализация проекта	Составление предложений по проекту. Корректировка хода реализации проекта
Этап III. Итоги работы над проектом	Анализ результатов работы над проектом. Презентация проекта

Проектная деятельность сегодня может осуществляться как на уроках биологии, так и во внеклассной работе. Учебный проект, выполняемый на проектном уроке (уроках), либо разрабатывается учителем с учетом конкретной ситуации в учебно-воспитательном процессе, либо заимствуется. Заимствованный учебный проект (из учебно-методических пособий, педагогического опыта коллег и др.) обязательно должен быть адаптирован к конкретной ситуации учебно-воспитательного процесса, в которой он будет осуществляться.

Для того чтобы спланировать свою педагогическую работу по проектному и предметному обучению, учителю необходимо проанализировать учебный план предметного обучения. Традиционно учитель занимается этим в начале учебного года для составления календарно-тематического плана. Желательно найти такие моменты в плане, где заканчивается один тематический блок и начинается другой. Эти моменты могут быть удачным местом для организации проектного урока. Проектный урок здесь может быть как обобщающего типа, так и предваряющего. При таком планировании проектные уроки будут возможны 2, 3 или 4 раза в учебном году. В условиях напряженного предметного учебного плана выкроить больше времени для проектных уроков вряд ли возможно, да и не нужно. Как было выше сказано, с помощью учебного проекта учитель сможет решать и задачи предметного обучения.

В процессе работы над проектом ученики неизбежно выйдут за рамки предметного школьного содержания, получат представление о месте этого знания в ряду культурных общечеловеческих ценностей, приобретут свои смысловые акценты. Работа над проектом позволит расширить узкопредметный взгляд на изученные явления до межпредметного и надпредметного.

Приведем примеры проектов, выполненных в ходе обобщающих уроков.

Проект: «Город будущего – каким ему быть?»

Цель проекта: сформировать у учащихся понятие о городе как об экосистеме, об экологических проблемах и основных требованиях к экосистеме современного города.

Задачи проекта:

Научить учащихся предвидеть мини-проблемы, которые предстоит решить при выполнении проекта, составить план по улучшению и развитию своего населенного пункта.

Сформировать умение работать с информацией (находить источники, из которых ее можно почерпнуть), проводить исследования, передавать и презентовать полученные знания и опыт.

Сформировать навыки совместной работы и делового общения в группе.

Воспитывать бережное отношение к городской среде и формировать убеждение о причастности каждого человека к экологической ситуации в городе.

В проекте выделяются следующие этапы:

Подготовительный этап: обмен знаниями по теме, интересами; высказывания пожеланий, вопросов; обсуждение возникших идей; перечисление возможных тем проекта; формулирование подтем для работы подгрупп.

Приведем примеры тем и практических работ проекта, предлагаемых **школьникам**:

- *Основные экологические проблемы города (практическая работа «Определение рейтинга экологических проблем города»).*
- *Экологические условия для жизни человека (социальный опрос «Перспективы развития города»).*
- *Экологическое образование и воспитание подрастающего поколения (практическая работа «Создание проекта экологической школы в городе»).*
- *Детские дворы в городе (практическая работа «Разработка плана-проспекта детского двора в городе будущего»).*
- *Жилье человека в городе (социальные опросы «Соответствует ли ваша квартира экологическим нормативам», «Я строю новый дом»).*
- *Проблема водоснабжения города (социальные опросы «Экономно ли мы расходует воду», «Расчет среднесуточного потребления воды семьей, школой»).*
- *Город и бытовые отходы (практическая работа «Изучение качественных и количественных характеристик бытовых отходов, производимых одной семьей за неделю»; социальный опрос «Как сделать наш город чистым?»).*
- *Транспорт в городе (практическая работа «Разработка плана-проспекта новых средств передвижения в городе будущего»).*
- *Производство и потребление электроэнергии в городе (практическая работа «Разработка плана-проспекта нетрадиционных методов получения электроэнергии в городе будущего»).*

После обсуждения тем участники проекта получают задание: придумать эмблему проектной группы или сделать визитную карточку; подобрать литературу по теме реферата, имеющуюся в библиотеке, а также по возможности познакомиться с информацией, размещенной на различных сайтах в Интернете; продумать ход выполнения практической работы; подготовить наглядный материал: фотографии, плакаты, макеты, музыкальное сопровождение и др.

Этап планирования: определение временных рамок, ограничивающих этапы работы; обсуждение вариантов оформления отчетности о выполненной работе; формулирование наиболее актуальных проблем, способных оказать влияние на ход исследовательской

работы. Учитель знакомит учащихся с вопросами: как работать с книгами и журналами? Как правильно оформлять реферат? Как проводить анкетирование и тестирование?

Организационно-исследовательский этап: исследовательская работа учащихся и самостоятельное получение новых знаний; уточнение намеченных целей и задач; поиск и сбор информации через собственные знания и опыт учащихся; обмен информацией с другими лицами (учащимися, учителями, родителями, приглашенными консультантами и т.д.); изучение специальной литературы, привлечение материалов средств массовой информации, Интернета.

В ходе данного этапа учащиеся самостоятельно проводят исследования, учитель следит за ходом исследования, оказывает необходимую помощь. В его задачу также входят корректировка деятельности групп и отдельных участников и помощь в обобщении промежуточных результатов для подведения итогов в конце этапа. На этом же этапе проводится подведение итогов проделанной работы. Представители каждой группы отчитываются о проведенных исследованиях, рассказывают о том, в каком состоянии находится работа над рефератом, презентацией.

Этап представления результатов: на данном этапе учитель предоставляет учащимся максимальную самостоятельность и помогает проявить творческую активность в выборе форм представления результатов проекта. Во время защиты проекта выступает каждая группа, освещая свою тему.

Во время выполнения проекта, школьники учатся:

- объяснять или описывать естественнонаучные явления на основе имеющихся научных знаний, а также прогнозировать возможные изменения и последствия;
- распознавать научно обоснованные объяснения или предсказания, отличать их от ненаучных высказываний;
- докладывать о результатах своей работы, отвечать на вопросы и отстаивать свою точку зрения.

Еще одной популярной формой работы в достижении ЕНГ является **учебно-исследовательская деятельность** учащихся. Одна из важнейших задач, стоящих перед школами сегодня – подготовка школьника-исследователя, владеющего современными методами поиска, способного творчески подходить к решению проблем, пополнять свои знания путем самообразования.

Исследовательская деятельность учащихся – это такая форма организации учебно-воспитательной работы, которая связана с решением учащимися творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным результатом в различных областях науки, техники, искусства и предполагает наличие основных этапов, характерных для научного

исследования: постановку проблемы, ознакомление с литературой по данной проблематике, овладение методикой исследования, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, выводы [2].

Исследовательская деятельность направлена как на получение новых знаний, так и на обогащение общественного и личного опыта.

Учебно-исследовательская деятельность по биологии сочетает в себе использование теоретических знаний и эксперимента, требует умения моделировать, строить план исследования, осуществлять эксперимент, иметь навыки построения схем, диаграмм. Ученик должен научиться сам формулировать изучаемую биологическую проблему, выдвигать и обосновывать причины ее возникновения, разрабатывать и проводить эксперимент, делать выводы и предложения. Хорошо организованная исследовательская деятельность по биологии способствует формированию у учащихся естественнонаучных знаний по общим, региональным и локальным проблемам.

На уровень учебно-исследовательской работы влияет то, как учащийся умеет организовать свою работу, поставить эксперимент, просчитать вперед свои действия, производить моделирование и прогнозирование изучаемых явлений и процессов. Выполняя исследовательскую работу, учащиеся должны понимать, что важно не только провести наблюдения, поставить эксперимент, но и установить сущность исследуемых явлений, проанализировать результаты эксперимента и наблюдений, проследить, что изменилось по сравнению с предыдущими исследованиями, а что осталось неизменным, соотнести результаты с целями и сделать выводы.

Учебно-исследовательская деятельность предполагает наличие нескольких основных этапов (табл. 2).

Таблица 2

Этапы исследовательской деятельности

Название этапа	Характеристика этапов
Этап 1. Подготовительный	Учащиеся изучают литературу, занимаются сбором предварительных данных об объекте изучения, подбирают методики и необходимое оборудование, заводят дневники
Этап 2. Экспериментальный	В процессе полевых исследований, экспедиций, практических работ учащиеся проводят системные наблюдения, сбор информации, закладывают опытные ключевые участки, делают их описание
Этап 3. Камеральный	Осуществляется обработка образцов экспедиционных материалов, определяется видовой состав, создаются коллекции и гербарии, составляются таблицы, проводится математическая обработка результатов, построение карт, диаграмм, графиков

Этап 4. Аналитический	Проводится работа по выявлению причинно-следственных связей, закономерностей, экологических проблем, составляются рекомендации и предложения
Этап 5. Отчетный	Составляется отчет об исследовательской работе по следующим разделам: актуальность темы; цель и задачи исследования; литературный обзор; описание методик исследования, постановки эксперимента, использование и комментарий чертежей, диаграмм, таблиц, фотографий; выводы и предложения по работе; список литературы. На основе полученных материалов готовятся доклады на конференции, оформляются творческие работы на конкурсы
Этап 6. Информационный	Этот этап деятельности предусматривает ознакомление коллектива школы, населения микрорайона, органов власти, ведомств и служб, СМИ с полученными результатами, предложениями и рекомендациями
Этап 7. Практический	Личное участие школьников в практической работе по охране природы: - выступления с докладами на научно-практических конференциях школьников, в конкурсах, олимпиадах, выставках; - пропаганда экологических знаний (подготовка лекций, бесед, устных журналов, проведение экскурсий, разработка листовок, плакатов, газет, оформление выставок, проведение тематических вечеров, праздников и др.); - участие в практических делах по озеленению улиц, парков, восстановлению и охране родников, зон отдыха и т.д.; - пропаганда здорового образа жизни; - овладение знаниями основных законов по охране природы

Биология – школьный предмет, в котором имеются реальные возможности приобщить учащихся к учебно-исследовательской работе, развить их творческие способности. Длительные наблюдения, эксперимент, самостоятельные учебные исследования могут и должны стать неотъемлемой частью преподавания этих предметов.

Существует множество видов работы исследовательского характера:

- Учебно-исследовательская работа на уроке: *урок-исследование, урок-лаборатория, урок изобретательства, урок-защита исследовательских работ, урок-экспертиза, и т.д.*
- Учебно-исследовательская деятельность во внеурочное время: *кружки, секции, курсы.*
- Организационно-массовые мероприятия: *олимпиады, викторины, конкурсы, игры, экспедиции, конференции.*
- Учебно-исследовательская работа может проходить на *базе научного общества учащихся, исследовательских объединений, музеев.*

Педагогический опыт показывает, что учебно-исследовательская деятельность осуществляется как на уроках, так и во внеклассной работе. Однако полноценное учебное исследование практически невозможно вместить в рамки традиционного урока, только отдельные элементы исследовательского метода можно отрабатывать на уроке.

Например, учащимся 7-го класса при изучении биологии (раздел «Зоология») можно предложить выполнить работу «Различия в поведении морских свинок и хомяков на цветовой и звуковой фактор». Отдельные задания практического характера школьники могут выполнить при изучении тем: «Нервная система. Рефлекс. Инстинкт», «Органы чувств. Регуляция деятельности организма». В заданиях учащимся предлагается проследить за ходом поведения морской свинки и хомяка на основе выработки у них условных рефлексов на звуковой и цветовой фактор и определить, в чем состоят различия в поведении грызунов на эти факторы.

Во время изучения темы «Класс "Птицы"», школьникам можно предложить выполнить учебно-исследовательскую работу на тему «Влияние пищевого фактора на миграцию птиц в населенном пункте», где они определяют видовое разнообразие и численность птиц на выбранном маршруте, составляют графики численности птиц и делают выводы о влиянии пищевого фактора на миграцию птиц в населенном пункте. Полученные результаты учащихся оформляют в виде рефератов и готовятся к выступлению на уроке.

Учащимся 8-го класса на уроках биологии (раздел «Человек и его здоровье») можно предложить выполнить исследовательскую работу на тему «Влияние спорта на здоровье школьников». Так, при изучении тем «Дыхательная система», учащиеся на уроке могут выполнить практическое задание: «Изучение функционального состояния дыхательной системы». Во время изучения темы «Обмен веществ» школьники определяют энерготраты при различной физической нагрузке и составляют рацион дневного питания.

Учащимся 9–11-х классов при изучении раздела «Общая биология» можно предложить выполнить работы природоохранного значения, отдельные вопросы которых можно рассмотреть на уроках при изучении тем: «Популяционно-видовой уровень», «Экосистемный уровень», «Биосферный уровень». Так, на уроках биологии с учащимися можно выполнить ряд исследовательских заданий:

- *Мониторинг зеленых насаждений и их роль в экологическом состоянии города.*
- *Простейшие способы очистки воды из природных источников.*
- *Определение уровня шума.*
- *Определение качества продуктов питания по содержанию в них нитратов.*

- *Изучение флоры и качества водной среды местных водоемов.*

Учебно-исследовательские работы, выполненные во внеурочное время, построены на тех знаниях, которые ученик получил на уроках. Это связано с тем, что основное и дополнительное образование, как правило, существуют параллельно, пересекаясь спонтанно и периодически. Вместе с тем взаимосвязь основного и дополнительного образования способствует целенаправленному формированию системы прочных, осознанных учеником знаний и овладению им надпредметными умениями, открывает широкие возможности для учебно-исследовательской деятельности.

Приведем пример учебно-исследовательской работы, выполненной школьниками во внеурочное время.

Тема работы: «Мониторинг зеленых насаждений и их роль в экологическом состоянии города».

Цель работы: провести мониторинг зеленых насаждений и выявить их роль в экологическом состоянии города.

Ход работы:

1. Изучение видового разнообразия зеленых насаждений на выбранных участках.

Для проведения работы учащиеся на территории города выделяют три основных участка обследования, каждый из которых делят на условные зоны. Для изучения видового состава участков заводится паспорт зеленых насаждений, где указывается дата обследования, номер учетного участка, вид насаждений, вид посадки насаждений, порядковый номер, количество стволов у деревьев, присутствие лишайников и состояние насаждений.

Состояние насаждений определяется по шкале визуальной оценки зеленых насаждений по внешним признакам. За единичное дерево принимают дерево, в радиусе 3 м от которого не наблюдается других деревьев. Если деревья находятся друг от друга на расстоянии меньше 3 м, то их принимают за группу деревьев.

2. Изучение состояния зеленых насаждений изучаемых объектов.

Изучение состояния зеленых насаждений определяется в баллах по шкале визуальной оценки деревьев по внешним признакам. Изучается состояние дерева, кроны, листьев, прироста, ствола.

3. Изучение влияния машинных выбросов на состояние зеленых насаждений.

Для выявления факторов, влияющих на состояние растительности, необходимо выбрать 7–10 контрольных точек, расположенных на участках. Контрольные точки находятся неподалеку от дорог. На них считается количество выбросов, выделяемых

машинами, изучается качество почвы по всхожести на ней кресс-салата, взвешивается масса пыли на листьях деревьев.

При изучении влияния машинных выбросов на состояние насаждений определяется участок дороги протяженностью примерно 100 м. Затем подсчитывается число единиц автотранспорта, проходящего по участку за 15 минут, определяется их число за 1 час – N (умножением на 4).

Далее рассчитывается общий путь (S), пройденный всеми машинами за 1 час: $S = N * 100$ м; количество топлива (R), сжигаемое двигателями автомашин: $R = S * K$, где K – расход топлива на 1 км пути в литрах.

Учащиеся рассчитывают количество выделившихся вредных веществ на выбранных участках дорог по бензину. Для этого используют данные методической литературы: при сгорании топлива, необходимого для пробега одного км, выделяется 0,6 л угарного газа, 0,1 л углеводородов, 0,04 л диоксида азота. Подсчет числа машин происходил три раза в сутки (утром, днем и вечером), а затем выводилось среднее значение и округлялось до целого числа.

Многие виды зеленых насаждений очень чувствительны к газам и пыли. Наиболее вредные для растений примеси – сернистый газ, хлор. Вредны также копоть и пыль, которые, оседая на листьях, закупоривают дыхательные устья и ослабляют фотосинтез.

4. Изучение сравнительной запыленности контрольных точек.

Чтобы проследить уровень запыленности городских территорий и выявить, влияет ли пыль на состояние деревьев и кустарников, на контрольных точках необходимо выбрать пять видов разных деревьев. Это береза повислая, пузыреплодник калинолистный, боярышник, рябина обыкновенная и клен остролистный. Собранные листья сначала взвешиваются, затем протираются ваткой, смоченной спиртовым раствором, затем сушатся и снова взвешиваются. Из разности масс находится масса пыли. На основании полученных данных учащиеся строят гистограммы, показывающие массу пыли на листьях. Также вводят коэффициент K, показывающий эффективность удержания листьями пыли на своей поверхности. K – это безразмерная величина, вычисляемая по формуле $K = m/M * 100\%$; где *m* – масса пыли на листе, *M* – масса чистого листа (без пыли).

Высокий уровень учебно-исследовательских работ позволяет школьникам обобщать и публиковать свои исследования, выступать на российских, международных научно-практических конференциях.

Проектная и учебно-исследовательская деятельность при изучении биологии в контексте формирования ЕНГ учащихся позволяет не только значительно расширить диапазон знаний учащегося, сформировать умения анализировать и сопоставлять,

моделировать возможные пути развития ситуации, но и ведет к возрастанию его познавательного интереса, развитию умения работать с источниками информации, помогает в выборе профессии.

Параллельно с этим изменяются и личностные качества учащегося: идет формирование адекватной самооценки, воспитывается стремление к кооперации при сохранении собственной позиции и умении доказательно отстаивать ее.

Результат – формирование основ ЕНГ – фундамента дальнейшего успешного интеллектуального развития личности.

Список использованных источников

1. Волкова, С. А. Формирование универсальных умений школьников по химии на основе проектной деятельности / С. А. Волкова // Материалы XII Международной научно-практической конференции «Проблемы и перспективы развития науки в начале третьего тысячелетия в странах СНГ»: сборник научных трудов. – Переяслав-Хмельницкий, 2013. – С. 101.
2. Заграничная, Н. А. Как формировать естественнонаучную грамотность учащихся при изучении химии и биологии / Н. А. Заграничная, Л. А. Паршутина // Теоретические и методологические проблемы современного образования: материалы XXVII Международной научно-практической конференции. – М.: Изд-во «Институт стратегических исследований»; Перо, 2016. – С. 70.
3. Паршутина, Л. А. Дидактические средства обеспечения учебно-исследовательской деятельности школьников в учебно-воспитательном процессе по естественнонаучным предметам: научно-методическое пособие / Л. А. Паршутина, П. И. Самойленко. – М.: АПК и ППРО, 2013. – 156 с.
4. Пентин, А. Ю. Некоторые направления модернизации курса физики основной школы: формирование естественнонаучной грамотности учащихся / А. Ю. Пентин // Физика в школе. – 2015. – № 6.

ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНАЯ ГРАМОТНОСТЬ УЧАЩИХСЯ КАК РЕЗУЛЬТАТ ИЗУЧЕНИЯ ХИМИИ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Заграничная Н. А.,

старший научный сотрудник

Центра естественнонаучного образования ИСПО РАО,

к. пед. н.,

Россия, г. Москва.

E mail: natolzag2009@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена проблемам формирования естественнонаучной грамотности учащихся. Представлен современный подход к определению структуры и содержания понятия *ЕНГ*. Естественнонаучная грамотность рассматривается как интегративный образовательный результат, проанализированы особенности его формирования в курсе химии основной школы.

Ключевые слова: естественнонаучная грамотность, научный метод познания, требования ФГОС к результатам обучения.

Annotation. The article considers issues of formation of the scientific literacy among students. Modern approach to the structure and content of scientific competence is defined. Scientific literacy is described as integrative result of education, analyzed features of its formation during the course of chemistry in middle school

Keywords: scientific literacy, scientific way of education, FGOS requirements to the education results.

Приоритетной задачей химического образования в основной школе является достижение учащимися уровня образованности, соответствующего их личностному потенциалу и обеспечивающего возможность продолжения образования. В последнее десятилетие в связи с постоянно увеличивающимся влиянием достижений естественных наук, все большее распространение получают представления об естественнонаучной грамотности (ЕНГ), которая рассматривается в социуме как интегративная характеристика человека, необходимая для жизни в современном мире.

Для определения сущности социально-педагогического явления «естественнонаучная грамотность при изучении химии» необходимо рассмотреть место и роль ЕНГ в дидактической системе школьного естественнонаучного образования. В контексте

рассмотрения сущностных характеристик ЕНГ важными представляются следующие проблемы, не решенные в методике преподавания химии:

- установление структуры, содержания и результатов обучения, характеризующих ЕНГ;
- соотнесение этих результатов с требованиями ФГОС;
- выявление связи ЕНГ с содержанием образования (научными знаниями и видами деятельности учащихся);
- определение дидактических возможностей учебного предмета «Химия» в формировании ЕНГ;
- разработка методических подходов и средств, с помощью которых может быть достигнут оптимальный уровень ЕНГ учащихся в курсе химии.

Нахождение возможных путей решения этих проблем входит в состав задач исследований сотрудников Центра естественнонаучного образования ИСРО РАО, где изучается феномен ЕНГ как одно из условий социальной адаптации учащихся, которая прямо связана с их образованностью.

Грамотность как социально-педагогическое явление традиционно рассматривалось в отечественной педагогике как в узком толковании, так и в широком понимании – как условие и показатель качества обучения, как определенная степень владения знаниями в той или иной области и умениями их применять [4]. Грамотность – это уровень образованности. «Уровень образованности отражает круг продуктов духовного и материального труда, социальных норм и ценностей, которые личность способна использовать в своей деятельности для достижения своих целей» [8, с. 15].

Если обратиться к трудам виднейших ученых в области методики обучения химии в общеобразовательной школе советского периода – В. Н. Верховского, П. А. Глориозова, С. Г. Шаповаленко, Л. А. Цветкова, то в них не упоминается понятие ЕНГ. В отечественной педагогике с середины 1960-х годов в научный обиход вошло терминологическое сочетание «функциональная грамотность», под которой понимается способность личности на основе знаний, умений и навыков нормально функционировать в системе социальных отношений, максимально быстро адаптироваться в конкретной культурной среде [1]. Понятие «функциональная грамотность», в зарубежной практике ему соответствует понятие «минимальная компетентность», получило развитие в период научно-технической революции XX века, как отражение противоречия между возросшими потребностями общества и профессиональными возможностями людей. В современной отечественной педагогической науке рассматривается последовательное достижение следующих уровней образованности: общей элементарной грамотности (начальная школа), функциональной

грамотности (основная школа). Высшей формой проявления грамотности является компетентность (средняя школа), что отвечает культурологической концепции содержания образования и отражает подходы, заложенные в общегуманитарные стандарты ЮНЕСКО по решению проблем грамотности (последняя четверть XX века) [8]. «Ориентация на формирование у учащихся функциональной грамотности позволит преодолеть чрезмерный академизм нашего школьного образования, приблизить его к проблемам, имеющим актуальное значение для сегодняшней жизни учащихся» (О. Е. Лебедев) [8, с. 4]. Большую роль в изучении этого явления сыграли научные исследования Л. М. Перминовой, которая разработала основы теории функциональной грамотности на основе культурологического и логико-дидактического подходов.

Сложившаяся система школьного естественнонаучного образования сегодня функционирует в контексте ФГОС ООО, отражающего основы системно-деятельностного подхода. Концепция образовательного стандарта предстает в единстве общего, особенного и частного [8]. В качестве общего выступает федеральный образовательный стандарт как показатель образованности членов общества; в рамках категории «особенного» мы можем рассматривать уровень образованности в основной школе – функциональную грамотность; частное находит свое выражение в проявлении функциональной грамотности, достигаемой в разных предметных областях образовательной программы. В области «Естественнонаучные предметы» мы можем говорить о ЕНГ как о частном проявлении функциональной грамотности при изучении химии, физики, биологии и других учебных предметов естественнонаучной направленности, что не противоречит идеям и смыслам, заложенным в ФГОС ООО.

Поэтому теорию функциональной грамотности мы рассматриваем в качестве методологического основания изучения социально-педагогического явления – ЕНГ учащихся основной школы. Считаем, что общие закономерности, выделенные в работах Л. М. Перминовой для «научно-обоснованной педагогической (социально-педагогической) модели того культурно-исторического поля, в котором должна формироваться, а следовательно, и замеряться функциональная грамотность» [8, с. 19], справедливы и для ЕНГ.

С учетом выделенных выше методологических подходов рассмотрим аспекты ЕНГ применительно к химическому образованию в основной школе. Большинство современных исследователей, работающих в этой области, придерживаются определения ЕНГ, которое используется в международной образовательной практике. Это связано с тем, что активное привлечение внимания к термину «естественнонаучная грамотность» в системе отечественного образования на рубеже XX–XXI веков связано с проведением

международных исследований учебных достижений по математике и естественным наукам TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) и с Международной программой по оценке образовательных достижений учащихся PISA (Programme for international Student Assessment). В рамках данных исследований естественнонаучная грамотность определяется следующим образом:

Естественнонаучная грамотность – способность человека осваивать и использовать естественнонаучные знания для распознавания и постановки вопросов, для освоения новых знаний, для объяснения естественнонаучных явлений и формулирования основанных на научных доказательствах выводов в связи с естественнонаучной проблематикой; понимать основные особенности естествознания как формы человеческого познания; демонстрировать осведомленность в том, что естественные науки и технология оказывают влияние на материальную, интеллектуальную и культурную сферы общества; проявлять активную гражданскую позицию при рассмотрении проблем, связанных с естествознанием (PISA) [5].

В приведенном определении выделены те компетентности, которыми должен обладать ученик в области естественных наук. Эти компетентности рассматриваются в документах PISA как образовательные результаты, соответствующие уровню сформированности ЕНГ. Таким образом, под влиянием международных подходов понятие «естественнонаучная грамотность» рассматривается в настоящее время в категории результатов обучения. По нашему мнению, этот факт не противоречит положениям теории функциональной грамотности. Этот уровень образованности, как и любой другой, проявляется в знаниях и умениях, опыте и ценностях, которыми овладели учащиеся и которые используются ими для решения различных проблем. То есть уровень образованности отображается в полученных результатах обучения. Следовательно, ЕНГ как уровень образованности может быть представлен личностными ресурсами, усвоенными знаниями, видами освоенной деятельности в области химии в интеграции с другими естественнонаучными предметами.

Соотношение содержания компетентностей ЕНГ (определения PISA) и результатов обучения, которые представлены в требованиях ФГОС ООО, проанализировано в работах сотрудников Центра естественнонаучного образования (ИСПО РАО) [3; 6]. Умения и способы деятельности, представленные в описании компетентностей PISA, фактически эквивалентны многим требованиям стандарта к предметным и метапредметным результатам освоения основной образовательной программы в части, касающейся естественнонаучных предметов. Так же они соответствуют и требованиям ФГОС ООО к личностным результатам, таким как: формирование целостного мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики; формирование основ экологической

культуры, развитие опыта экологически ориентированной рефлексивно-оценочной и практической деятельности в жизненных ситуациях. Таким образом, ЕНГ вписывается в систему образовательных результатов ООП.

На основании проведенного анализа мы считаем целесообразным характеризовать явление ЕНГ с различных сторон: как **комплекс личностных ресурсов** человека, которые могут быть использованы учащимися при решении значимых для них проблем; как **уровень образованности**, достигаемый учащимися основной школы, и как **интегративный** результат обучения в области естественнонаучных дисциплин.

В настоящее время в основных образовательных программах школ РФ не ставятся в явном виде задачи формирования ЕНГ учащихся и оценивания по этому критерию качества естественнонаучной подготовки выпускников основной школы. Возможно, в этом кроется одна из причин скромных результатов российских школьников¹² в международных исследованиях.

Приоритетной задачей школьного образования сегодня является достижение всех планируемых результатов обучения, заявленных в требованиях ФГОС ООО. Если требования к предметным результатам обучения выполняются с более или менее достаточной полнотой в рамках каждого отдельного предмета, то личностные и метапредметные результаты образования могут быть реально достигнуты при условии согласованного взаимодействия в организации обучения химии, физике, биологии и др. В качестве эффективного объединяющего подхода, способствующего выполнению требований ФГОС ООО в отношении всех видов образовательных результатов, может выступать направленность изучения всех естественнонаучных учебных предметов в основной школе на общий **интегративный** образовательный результат – формирование ЕНГ учащихся.

Для конкретизации содержательного аспекта, понимания сущности и особенностей формирования, для определения методик обучения в теории функциональной грамотности введено понятие «минимальное поле функциональной грамотности» (Л. М. Перминова). «Минимальное поле функциональной грамотности является моделью той действительности во взаимосвязи составляющих ее сфер, по отношению к которым человек проявляет себя либо на уровне функциональной грамотности, либо функциональной неграмотности. Оно включает сферы: человек, природа, город, организация (учреждение), книга, прибор» [8, с. 32]. Если соотнести возможности учебного предмета «Химия» со сферами этого поля, то

¹² Так, в исследованиях PISA (2006–2012 гг.), их знания и умения были отнесены к 2–3 уровням (из 6 уровней) естественнонаучной грамотности. Учащиеся РФ занимают 33–38 места при участии в исследованиях около 60 стран.

можно выявить те ситуации, в контексте которых возможно развитие ЕНГ на основе химических знаний и методов.

В образовательной практике зарубежных стран, учащиеся которых показывают высокие результаты ЕНГ (А. Ю. Пентин), присутствуют более обобщенные направления развития ЕНГ: «наука и повседневная жизнь», «Наука и общество», «Наука и окружающая среда» [7]. Для учебного предмета «Химия» такой подход является приемлемым и позволяет выделить сферы, в которых ученик будет осваивать роль исследователя, а учитель – отбирать актуальные познавательные ситуации для формирования ЕНГ: «Химия и повседневная жизнь», «Химия и общество», «Химия и окружающая среда».

Естественнонаучная грамотность школьников в настоящее время в значительной степени формируются под влиянием средств массовой информации. Причем основная масса подростков не отделяет научную информацию от ненаучной и даже ложной. Даже старшеклассники слабо связывают явления собственной жизни с естественнонаучной проблематикой, не проявляют активной жизненной позиции в отношении решения проблем, связанных с естествознанием [1]. Поэтому целесообразно, по нашему мнению, включать в содержание обучения актуальные проблемные ситуации: «Химия в СМИ», «Химия и экология», «Химия в решении проблем региона».

Таким образом, *ситуационное поле естественнонаучной грамотности* при изучении химии может включать взаимосвязанные сферы, в рамках которых определены проблемные ситуации, используемые для формирования ЕНГ учащихся:

- *Химия и общество* – химия и СМИ, химия и экология, химия и энергия, химия и современные технологии, химия и сохранение здоровья человека, химия в решении актуальных проблем своего региона.
- *Химия и повседневная жизнь* – а) вещества и материалы; б) лекарства; в) продукты питания; г) домашнее хозяйство; д) приборы, модели; е) транспорт.
- *Химия и окружающая среда* – химические вещества и процессы в живой природе, химические вещества и процессы в неживой природе, роль химии в охране природы.

Формирование естественнонаучной грамотности учащихся в рамках ситуационного поля ЕНГ поможет расширить возможности социализации учащихся в курсе химии, откроет путь для преодоления воздействия на школьников такого негативного социального фактора, как прогрессирующая *химическая безграмотность и химифобия*.

Анализ существующих в отечественном и зарубежном образовании подходов к определению структуры и содержания ЕНГ в сочетании с идеями ФГОС ООО позволил выделить сущностные характеристики этого понятия:

1. ЕНГ рассматривается как комплекс внутренних ресурсов ученика, используемый им для достижения своих целей и для решения проблем в учебных и жизненных ситуациях.

2. ЕНГ как *интегративный результат* естественнонаучного образования в основной школе включает следующие компоненты:

- *знаниевый* – адаптированные научные знания;
- *деятельностный* – метапредметные (общеучебные) и предметные (специальные) способы деятельности;
- *личностный* – научное мировоззрение, экологическое сознание, эмоционально-ценностные отношения.

3. Конкретизированные компоненты ЕНГ в виде комплекса знаний и базовых умений, которые будут формироваться в рамках ситуационного поля ЕНГ, послужат основой для разработки методики преподавания учебного предмета и инструментария для формирования и диагностики результатов обучения (см. Приложение).

При подготовке диагностических работ нами были выделены планируемые результаты, соответствующие компетентностям ЕНГ, и проведена детализация базовых умений для каждого результата. Эти умения определяют содержание заданий и могут рассматриваться в качестве показателей достижения каждого планируемого результата. Примеры детализации умений и соответствующие комплексные задания опубликованы в работах сотрудников Центра естественнонаучного образования [2].

Список использованных источников

1. Галкина, Е. А. Дидактические основы понятия о естественнонаучной грамотности личности обучающегося / Е. А. Галкина, А. В. Лукина // Астраханский вестник экологического образования. – 2014. – № 4 (30). – С. 46–48.

2. Заграничная, Н. А. Как формировать естественнонаучную грамотность учащихся при изучении химии и биологии / Н. А. Заграничная, Л. А. Паршутина // Теоретические и методологические проблемы современного образования: материалы XXVII Международной научно-практической конференции 28–29 июня 2016 г. / науч.-инф. издат. центр «Институт стратегических исследований». – М.: Перо, 2016. – С. 31–36.

3. Заграничная, Н. А. О формировании естественнонаучной грамотности учащихся / Н. А. Заграничная // Химия в школе. – 2016. – № 6. – С. 6–10.

4. Коджаспирова, Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: МарТ, 2005. – 448 с.

5. Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся. 2012. – URL: http://www.centeroko.ru/pisa12/pisa12_res.htm
6. Пентин, А. Ю. Концепция естественнонаучной грамотности и ее реализация в УМК «Школа БИНОМ» / А. Ю. Пентин, М. Н. Бородин // Лаборатория знаний: интернет-газета. – 2012. – Вып. 4. – URL: <http://www.gazeta.lbz.ru/2012/4>
7. Пентин, А. Ю. Особенности образовательной программы по естествознанию республики Сингапур: начальная и основная школа / А. Ю. Пентин // Проблемы современного образования: интернет-журнал. – 2015. – № 6. – URL: <http://www.pmedu.ru>
8. Перминова, Л. М. Функциональная грамотность учащихся. Современный урок / Л. М. Перминова. – М.: МИОО, 2009. – 111 с.

Планируемые результаты формирования ЕНГ (учебный предмет – «Химия»)

№	Планируемый результат обучения	Знаниевый компонент	Деятельностный компонент					Личностный компонент
			Умения:	решения проблем – организационные	информационные	коммуникативные	универсальные логические	общепредметные естественно-научные
1	Освоение естественно-научного метода познания для решения проблем. Освоение исследовательских умений	Надпредметные знания: методы познания – эмпирические и теоретические; язык науки; формы научного знания; функции научного знания. Межпредметные знания: методы познания веществ и явлений в химии, физике, биологии. Предметные	- Определение существующей проблемы и мотивация ее решения; - целеполагание и выдвижение гипотезы; - планирование деятельности для решения данной проблемы; - осуществление деятельности в данных условиях; - обработка, осмысление	Работа с текстом; обработка информации; информационный поиск	Составление письменного текста в соответствии с поставленной целью; устное сообщение; сотрудничество в группе	Анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, доказательство, определение понятий, установление аналогий, выделение существенных признаков, установление причинно-следственных связей	Наблюдение, измерение, моделирование, проведение эксперимента (реального и мысленного)	Формирование основ мировоззрения: целостного научного миропонимания и мировосприятия, эмоционально-ценностные отношения: осознанное и самостоятельное выражение собственных отношений, суждений при объяснении и оценке явлений, фактов окружающей действительности, способность отстаивать свои убеждения

		знания: химические методы изучения веществ и реакций; роль химии в обществе; необходимость химических знаний в повседневной жизни. Ситуационное поле: химия и общество, химия и окружающая среда	результатов, формулировка выводов; оценка результата деятельности и собственного продвижения; коррекция деятельности; представление результатов					
2	Способность объяснять или описывать естественно-научные явления на основе имеющихся научных знаний, а также прогнозировать возможные изменения и последствия	Межпредметные знания (физика, химия, биология, физическая география, экология) – явления в живой и неживой природе, понятия, закономерности, законы,	Идентификация (определение) существующей проблемы и мотивация ее решения; целеполагание и выдвижение гипотезы; планирование деятельности для решения данной проблемы; осмысление	Работа с текстом; обработка информации; информационный поиск	Составление письменного текста в соответствии с поставленной целью; устное сообщение; сотрудничество в группе	Анализ, синтез, сравнение, сопоставление, обобщение, систематизация, классификация, доказательство, определение понятий, установление аналогий,	Наблюдение, моделирование, проведение эксперимента (реального и мысленного)	Формирование целостного научного миропонимания и мировосприятия; развитие экологического мышления; эмоционально-ценностные отношения: осознанное и самостоятельное выражение собственных

		теории. Предметные знания в рамках содержательных линий: «Вещества и химические элементы», «Химические реакции», «Роль химии в развитии науки и техники, в жизни человека». Химический язык. Ситуационное поле: химия и общество, химия и окружающая среда, химия и повседневная жизнь	результатов, формулировка выводов			выделение существенных признаков, установление причинно-следственных связей		отношений, суждений при объяснении и оценке явлений, фактов окружающей действительности, способность отстаивать свои взгляды и убеждения
3	Способность использовать научные доказательства и имеющиеся данные для получения	Межпредметные знания (физика, химия, биология, физическая география, экология) –	Идентификация (определение) существующей проблемы и мотивация ее решения; целеполагание и выдвижение	Работа с текстом; обработка информации; информационный поиск	Составление письменного текста в соответствии и с поставленной целью; устное	Анализ, синтез, сравнение, сопоставление, обобщение, систематизация,	Наблюдение, измерение, моделирование, проведение эксперимента (реального и мысленного)	Формирование целостного научного миропонимания и мировосприятия; эмоционально-ценностные отношения:

	выводов, их анализа и оценки достоверности	явления в живой и неживой природе, понятия, закономерности, законы, теории. <i>Ситуационное поле:</i> химия и общество, химия и окружающая среда, химия и повседневная жизнь	гипотезы; осмысление результатов, формулировка выводов		сообщение; сотрудничество в группе	классификация, доказательство, определение понятий, установление аналогий, установление причинно-следственных связей		осознанное и самостоятельное выражение собственных отношений, суждений при объяснении и оценке явлений, фактов окружающей действительности, способность отстаивать свои взгляды и убеждения

Примечание: в таблице шрифтом выделены умения, играющие ведущую роль в формировании данного результата обучения.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ И ИГРЫ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ
КАК ПЕРСПЕКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ
НА ОСНОВЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА

Батова Н. В.,

учитель биологии

МОУ «Гимназия Павлово-Посадского муниципального района»,

Россия, г. Павловский Посад.

E-mail: nat_rom@bk.ru

Аннотация. ФГОС второго поколения направлен на реализацию новой личностно ориентированной развивающей модели современной школы, и призван обеспечить развитие личности обучающегося, его творческих способностей, сформировать интерес и умение учиться. Одной из функций личностно ориентированного обучения является гуманитарная, суть которой состоит в признании самоценности человека и обеспечении его физического и нравственного здоровья. Таким образом, в методике обучения биологии эффективными являются игровые технологии и здоровьесбережение. Под здоровьесберегающей образовательной технологией понимается система, создающая максимально возможные условия для сохранения, укрепления и развития духовного, эмоционального, интеллектуального, личностного и физического здоровья обучающихся. Игровые технологии – это неотъемлемая часть личностно ориентированного обучения. В свете ФГОС игры способствуют формированию личностных и коммуникативных УУД. Включение игровых методов обучения в учебный процесс позволяет обеспечить психологический комфорт, дает учителю и ученикам возможность творческого сотрудничества, дружеского заинтересованного общения на уроках.

Ключевые слова: личностно ориентированное обучение; здоровьесбережение; игровые технологии.

Abstract. The second generation of GEF is aimed at implementation of new student-centered educational model of the modern school, and is intended to ensure the development of student's personality, his creative abilities, to form interest and ability to learn. One of the functions of student-centered learning is a human, whose essence consists in the recognition of the intrinsic value of the person and ensuring his physical and moral health. Thus, in the methods of teaching biology effectively are gaming technology and health care. A health-preserving educational technology refers to the system, creating the best possible conditions for the preservation, strengthening and development of the spiritual, emotional, intellectual, personal and physical health

of students. Gaming technology is an integral part of student-centered learning. Taking into consideration GEF gaming encourages the development of personal and communicative universal educational actions. The inclusion of games into teaching methods in the educational process allows to provide psychological comfort, gives the teacher and students the possibility of creative collaboration and friendly concerned communication in the classroom.

Keywords: student-centered teaching; health care; gaming technology.

ФГОС второго поколения направлен на реализацию новой личностно ориентированной развивающей модели современной школы и призван обеспечить развитие личности обучающегося, его творческих способностей, сформировать интерес и умение учиться. Какие же технологии проведения урока лучше всего соответствуют личностной ориентации? В условиях внедрения стандартов второго поколения существует две тенденции биологического образования – гуманизация и гуманитаризация. Одной из функций личностно ориентированного обучения как раз и является гуманитарная, суть которой состоит в признании самоценности человека и обеспечении его физического и нравственного здоровья. Таким образом, во главу угла встает технология здоровьесбережения.

Под здоровьесберегающей образовательной технологией понимается система, создающая максимально возможные условия для сохранения, укрепления и развития духовного, эмоционального, интеллектуального, личностного и физического здоровья обучающихся. Однако существует несколько определений здоровья, одно из которых описывает его как «совокупность среднестатистических норм восприятия, мышления, эмоционального реагирования и поведения в сочетании с нормальными показателями соматического состояния индивида» [1, с. 5]. То есть если у ученика ничего не болит и температура в норме – значит, он здоров. Но это не так. Всемирная организация здравоохранения определяет здоровье как «состояние полного физического, духовного и социального благополучия». Тогда здоровым мы считаем не того, у кого ничего не болит, а того, кто способен эффективно выстраивать связи с окружающими людьми, достигать поставленных целей, быть социально успешным. Здоровье – одно из важнейших условий успешного обучения и развития школьника. Именно в школьные годы закладываются основы здоровья будущего взрослого человека, его привычки, ценности, жизненные приоритеты. Здоровье человека – это не только физическое, но и психическое благополучие. Психическое здоровье как составная часть здоровья вообще – важнейшее условие для сохранения высокой учебной мотивации учащихся, которая позволяет добиться усвоения учебного материала на максимуме познавательных ресурсов ребенка, способствует развитию и становлению личности [3, 4]. Не секрет, что в настоящее время увеличилось количество

невротизированных и тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством и эмоциональной неустойчивостью.

Как педагог, я на уроках часто наблюдаю симптомы проявления тревожности и невротизации. Это и фобии, и девиантное поведение, грызение ручки, дерганье ногой под партой, речевые проявления, такие как проглатывание слов, частые запинания и повторы. Невротические реакции охватывают соматическую и эмоциональную сферу, сферу общения ребенка, препятствуя формированию мотивации к учебной деятельности или обуславливая ее разрушение. Психологи доказали, что степень невротических реакций ребенка зависит от уровня его работоспособности, причем чем выше работоспособность, тем невротизация ниже. Также уровень невротизации снижается при увеличении креативности, творческой активности. Творчество обладает благоприятным воздействием на психику ребенка, развивает его интеллект и служит способом самовыражения личности. И, наконец, появлению невротизации у школьников способствует перегрузка информацией и большим объемом учебного материала.

Чтобы снизить уровень тревожности и невротизации, я стараюсь обеспечить на уроке комфортные условия обучения, дозированную учебную нагрузку с учетом возраста обучающихся, атмосферу доброжелательности, творчества и успеха, радость от общения с учителем и одноклассниками.

В условиях внедрения стандартов второго поколения существует две тенденции биологического образования – гуманизация и гуманитаризация. Гуманизация – это поворот от технократической цели обучения к цели становления и развития личности, создание условий для ее самореализации. Современный учитель никогда не придерживается командного стиля взаимоотношений с учащимися, а старается относиться к ребятам как к личностям, способным учиться не по принуждению, а добровольно, проявлять собственную активность, делать свой осознанный выбор; создает условия для сотрудничества и творчества, ориентируясь на анализ не столько результатов, сколько эффективности деятельности каждого учащегося. В этом ему помогают игровые технологии как неотъемлемая часть личностно ориентированного обучения.

Игра занимает особое место в учебной практике среди различных активных методов обучения, поскольку она, способствуя активизации мыслительной деятельности школьников, развивает их творческие способности. Игра рассматривается и как форма общения, и как форма деятельности, и как проявление и условие умственного развития. В свете ФГОС игры способствуют формированию личностных и коммуникативных УУД. Включение игровых методов обучения в учебный процесс позволяет обеспечить психологический комфорт, снять заорганизованность и невротизацию учащихся, дает учителю и ученикам возможность

творческого сотрудничества, дружеского заинтересованного общения на уроках. Скорее всего, каждый учитель замечал, что во время урока некоторые ученики зачастую не всегда внимают его речи, а играют под партой в мобильный телефон или исчерчивают тетрадь «морским боем». Так почему же не сыграть по их правилам, не переключить их внимание на процесс обучения?

На своих уроках я часто применяю игровые технологии, и по праву считаю их здоровьесберегающими. Дидактические игры оказывают большое влияние на развитие познавательной деятельности учащихся, в результате чего у ребят развивается гибкость ума, смекалка и такие мыслительные качества, как анализ, сравнение, логика. И все это происходит на фоне коммуникативного взаимодействия с другими участниками игры – одноклассниками.

Хочу привести пример игр, которые пользуются особым интересом у ребят на моих уроках.

Игра «Ораторы». Может быть использована при опросе. Задача игры – говорить в течение одной минуты на заданную тему. Учитель выбирает судью, который будет следить за временем и назначать каждому игроку тему. Игроки могут говорить на эту тему как хотят, но не повторяться и не мешкать. Другие игроки, если они считают, что говорящий нарушает правила, могут протестовать, и, если судья согласится с их доводами, оратор выбывает из игры. Победителем становится тот, кто говорит целую минуту без остановки и повторений.

Игра «Пантомима». Используется для физической и психологической разрядки. Игроки делятся на две команды, которые играют по очереди. Учитель сообщает на ушко капитану слово или фразу, которую команда должна изобразить, не прибегая к помощи слов, а соперники с трех попыток пытаются отгадать, что именно они показывают. В качестве загаданного слова или фразы следует выбирать биологические понятия или явления, которые можно изобразить с помощью пантомимы. Побеждает команда, которая отгадает больше слов с минимального количества попыток.

Игра-цепочка «Ответь–спроси». Используется при опросе. Ее преимущества: участие всего класса, оперативность, эмоциональный подъем. Предварительно, в качестве домашнего задания, учащимся предлагается придумать вопросы к параграфу. Первый вопрос задает учитель любому ученику, тот, правильно ответив, предлагает свой вопрос другому ученику, и так далее по цепочке. Если кто-то не справляется с ответом, разрешается ответить тому, кто знает, и игра продолжается. Оценка ставится тем, кто задавал интересные вопросы и давал правильные, четкие ответы.

Игра «Биолог-недоучка». Учитель составляет рассказ от имени биолога-недоучки, где тот делает много фактических ошибок в терминах или описании биологических явлений.

Ребята должны найти ошибки, исправить их и дать объяснение. Игра может быть как индивидуальной, так и командной. Ее можно использовать при опросе или в качестве домашнего задания. Такого рода игра развивает внимание и быстроту реакции, логическое мышление и требует хорошего знания учебного материала. Рассказы с ошибками можно также использовать при письменном опросе в виде карточек-заданий.

И это лишь небольшой пример того, что можно использовать на уроках биологии. Все методики обучения в рамках указанных технологий также способствуют формированию естественнонаучной грамотности учащихся.

В заключение хочу сказать, что образование в условиях реализации ФГОС второго поколения призвано поменять отношение учителя к ученику, изменить содержание и технологии обучения, превратить педагогический процесс в среду для развития личности.

Список использованных источников

1. Васильева, О. С. Психология здоровья человека / О. С. Васильева, Ф. Р. Филатов. – М., 2002. – С. 5.
2. Колеченко, А. К. Энциклопедия педагогических технологий: пособие для преподавателей / А. К. Колеченко. СПб.: КАРО, 2002. – 368 с.
3. Макеева, А. Г. Внеурочная деятельность. Формирование культуры здоровья. 5–6 классы / А. Г. Макеева. – М.: Просвещение, 2013. – 63 с. – (Работаем по новым стандартам).
4. Овчинников, Б. В. Технологии сохранения и укрепления психического здоровья: учебное пособие / Б. В. Овчинников, Г. П. Костюк, И. Ф. Дьяконов. – СПб.: СпецЛит, 2010. – 302 с.
5. Селевко, Г. К. Традиционная педагогическая технология и ее гуманистическая модернизация / Г. К. Селевко. М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 144 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ

*Красковский А.А.,
учитель биологии
МБОУ «Луневская СОШ»,
Россия, г. Москва.
E-mail: firaxis@mail.ru*

Аннотация. В статье рассмотрены средства информационных технологий в обучении биологии. Даются общая характеристика представленных средств и их возможные варианты использования на уроках биологии.

Ключевые слова: компьютер, цифровой микроскоп, документ-камера, интерактивная доска, онлайн-сервисы.

Abstract. The article deals with the means of information technologies in teaching biology. Given the General characteristics of the tools and their possible use in biology lessons.

Keywords: computer, digital microscope, document camera, interactive whiteboard, online services.

Вот уже 16 лет человечество вступило в новое тысячелетие, как окрестили его «информационной эпохой». Стремительное развитие электроники и вычислительной техники, а также повсеместное использование компьютеров, смартфонов и различных гаджетов только подчеркивают необратимость этого. Кто бы мог подумать еще каких-то 20–25 лет назад, что у каждого школьника в кармане будет лежать мощный компьютер?

Новая действительность, где информационные технологии проникли во все сферы жизни человека, ставит перед учителем множество совершенно новых задач, но главная из них – научить обучающихся работать в информационной среде. В последнее время образовательные организации массово внедряют интернет-технологии в учебный процесс: повсеместно вводятся электронные журналы и дневники, системы мониторингов и т.д. Все это в идеале приводит к тому, что учитель получает возможность доступа в Интернет в каждом классе для ИКТ-сопровождения урока, что делает вопрос использования современных технологий в учебном процессе весьма актуальным.

Чтобы реализовать эту задачу, современному учителю необходимо самому уметь не только работать в информационной среде, но и владеть современными информационными средствами обучения.

Все средства ИКТ делятся на два вида: аппаратные и программные.

К аппаратным относится само оборудование: персональный компьютер, принтер, сканер, устройства текстового ввода, проектор, наборы для мультипликации, интерактивная доска, документ-камера, цифровой микроскоп, устройства регистрации данных (датчики), устройства для выхода в Сеть и т.д.

К программным средствам ИКТ относится различный софт (компьютерные программы) – отдельно устанавливаемое на персональный компьютер программное обеспечение, а именно: электронные учебники, различные тренажеры, программы обработки данных, текстовые среды, тесты, электронные таблицы, виртуальные сервисы, презентации, программы виртуального общения и т.д. Многие педагоги, владея минимальным набором информационных средств обучения (персональным компьютером, проектором и минимальным набором программ), используют его только для дополнительного информационного сопровождения урока в виде презентаций, видеороликов и вывода текстовой информации, хотя возможности современных информационных технологий намного шире. С каждым годом количество информационных средств обучения не только увеличивается, но становится доступнее, появляются не только новые программные средства обучения, но и аппаратные.

Самыми интересными средствами обучения для обучающихся будут аппаратные. С помощью них становится увлекательным не только сам процесс обучения биологии, но и возможность самостоятельно применять свои знания на практике. Ярким примером может служить использование цифрового микроскопа на уроках биологии. Цифровой микроскоп – это приспособленный для работы в образовательных учреждениях оптический микроскоп с возможностью преобразовывать визуальную информацию в цифровую. С помощью него не только учитель может в режиме реального времени выводить нужную ему информацию на экран, но и сам ученик становится исследователем. В отличие от обычного микроскопа, цифровой микроскоп дает возможность фотографировать и делать видеоролики микропрепаратов, выводить их на экран, что способствует значительному повышению уровня обученности при низкой мотивации учащихся в 5–7-х классах. Цифровой микроскоп можно применять как на уроках, лабораторных и практических работах, так и в научно-исследовательских проектах обучающихся.

Другим примером может служить использование документ-камеры на уроках биологии. С помощью этого средства обучения учитель биологии легко может:

- показывать иллюстрации или тексты из печатных источников;
- проводить лабораторные и практические работы;
- показывать объемные предметы и макеты;

- проецировать информацию прямо с «листка» и т.д.

Использование документ-камеры на уроке будет интересно обучающимся не только 5–7-х классов, но и любой возрастной категории.

Помимо цифровых микроскопов, документ-камер могут использоваться цифровые датчики. Обычно они входят в состав комплекта цифровых лабораторий для цикла естественных наук, туда входя датчики измеряющие: дыхание, температуру, кислород, освещение, влажность, частоту сердечного ритма, рН-метр. Использование этих датчиков вносит разнообразие в процесс обучения. Работа с ними интересна не только старшеклассникам, но и обучающимся средней школы.

Главным минусом аппаратных средств обучения является их цена. Не каждая школа может позволить себе оборудовать кабинет биологии, поэтому альтернативой или дополнением могут служить программные средства обучения.

Самыми распространенными программными средствами обучения по биологии являются презентации, электронные пособия к учебникам, электронные приложения и энциклопедии. Они задействуют дополнительные каналы восприятия, формируют у школьников связь между образом и мыслью, сокращают время передачи и восприятия информации. Помимо использования презентаций как дополнительного сопровождения к уроку, можно вовлекать в процесс их создания обучающихся, например, с помощью онлайн-сервисов: OneNote, Evernote, MicrosoftSway и др. Они позволяют одновременно с разных устройств совместно под руководством учителя составлять заметки, править презентации. Обучающимся нравится такая форма работы в группах, так как она позволяет одним проявить свои творческие способности, другим – показать знания по биологии, третьим – проявить свою компьютерную грамотность.

Существуют программные средства обучения, которые можно использовать не только для сопровождения урока. К примеру, для контроля домашних заданий по биологии я использовал онлайн-сервис для создания тестов. Каждый тест имеет свой адрес (ссылку), перейдя по которому участник тестирования проходит опрос с любого устройства с выходом в Интернет, а составитель видит варианты его ответов у себя в личном кабинете. В настройках к тесту можно делать ставить ограничение по времени на ответ, выбирать виды заданий, вставлять иллюстрации и т.д.

Информационные средства обучения дополняют и делают процесс обучения многогранным. Их применение позволяет подойти к вопросу обучения биологии с качественно новой стороны, облегчить и творчески разнообразить предоставляемую на уроках информацию, существенно повысить интерес обучающихся к учебному процессу, а также качество их знаний.

Список использованных источников

1. Васильева, О. П. Применение информационных технологий в учебно-воспитательном процессе / О. П. Васильева // Классный руководитель. – 2008. – № 5. – С. 115–120.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; под ред. Е. С. Полат. – М., 2008.
3. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 2013. – 576 с.
4. <https://www.microsoft.com/ru-ru/store/p/sway/9wzdnrd2g0j>
5. <http://www.intel.com/content/www/us/en/education/k12/teachers.html>

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВОГО МИКРОСКОПА НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ УРОКОВ БИОЛОГИИ

*Семенова М. А.,
учитель биологии
МБОУ «СОШ № 4»,
к. биол. н.,
Россия, г. Щелково
E-mail: sma76@list.ru*

Аннотация. В статье рассмотрен мастер-класс, раскрывающий возможности цифрового микроскопа на уроках биологии, который позволит сформировать умения применять цифровой микроскоп на разных этапах урока.

Ключевые слова: компьютер, цифровой микроскоп, лабораторная работа, микропрепарат.

Abstract. The article describes the master class, revealing the possibility of a digital microscope in biology class, which will allow to form the skills to use digital microscope at different stages of the lesson.

Keywords: digital microscope, computer, digital microscope, laboratory work, microreport.

Появление цифрового микроскопа в образовательных организациях реализующих ФГОС ООО, не только позволяет обучающимся увидеть нечто новое, но прежде всего помогает учителю грамотно организовать урочную и внеурочную деятельность. Цифровой микроскоп дает возможность учителю увидеть то изображение, которое в действительности воспринимает обучающийся при рассматривании объекта в световой микроскоп.

Представленный мастер-класс состоит из двух частей: теоретическая включает объяснение учителя о возможностях использования цифрового микроскопа на разных этапах уроков биологии. Практическая часть заключается в проведении лабораторных работ с использованием цифрового микроскопа по темам: «Строение плесневых грибов», «Особенности строения и жизни моллюсков».

Цифровой микроскоп – это приспособленный для работы в школьных условиях увеличительный прибор, преобразующий визуальную информацию в цифровую. Он обеспечивает возможность передачи в компьютер в реальном времени изображение объекта и микропроцесса, его хранения, в том числе в форме цифровой видеозаписи, распечатки, включения в презентацию или прямой трансляции через мультимедийный проектор на экран.

Возможности цифрового микроскопа позволяют создавать целые коллекции фотоснимков изображений изучаемых объектов. С применением цифрового микроскопа появилась возможность более качественно и интересно проводить не только лабораторные работы, но и уроки объяснения нового материала, уроки контроля знаний.

Использование цифрового микроскопа на уроке биологии дает следующие преимущества:

- изучать исследуемый объект не одному обучающемуся, а группе одновременно, так как информация может быть выведена на монитор компьютера;
- использовать разноуровневые задания для обучающихся одного класса;
- изучать объект в динамике;
- создавать презентационные видеоматериалы по изучаемой теме;
- использовать изображения объектов на бумажных носителях в качестве раздаточного материала.
- вести электронный лабораторный дневник, используя средства ИКТ.

Применение цифрового микроскопа совместно с компьютером позволяет получить увеличенное изображение биологического объекта на экране монитора персонального компьютера или на большом экране с помощью проекционного устройства, подключаемого к компьютеру.

Использование при изучении биологии цифрового микроскопа экономит учебное время, способствует повышению эффективности и наглядности урока, переходу от репродуктивной передачи знаний к деятельностному познанию на уроке, а также к выполнению самостоятельных исследовательских проектов разного уровня сложности.

Исследовательская деятельность может быть реализована не только на уроках биологии, но и во внеурочной деятельности. Активное использование цифрового микроскопа позволит обучающимся почувствовать себя исследователями в той или иной области биологии.

Применение цифрового микроскопа на разных этапах уроков биологии

Оснащение учебных кабинетов компьютерной техникой и использование ее на уроке становятся обязательными атрибутами современной школы. Эффективно применять компьютер на уроках биологии поможет цифровой микроскоп.

Применение цифрового микроскопа для контроля знаний. Для того чтобы вовлечь в работу весь класс, опрос должен быть интересен всем обучающимся. Этого можно достичь, если материал представлен в наглядном и ярком свете.

1-й вариант – групповой контроль.

Темы контроля: «Типы растительных тканей», или «Типы животных тканей». Необходимое оборудование: набор готовых микропрепаратов, цифровой микроскоп, проектор, проекционная доска, заранее заготовленные таблички с пронумерованными изображениями на столах обучающихся.

Номер изображения	Тип ткани	Функция
1.	Образовательная	Деление, образование новых клеток, конус нарастания
2.		
3.		
4.		

На проецирование каждого изображения отводится строго определенное время (зависит от индивидуальных особенностей класса).

2-й вариант – индивидуальный контроль знаний.

Один обучающийся может выполнять полученное задание, а весь класс будет иметь возможность видеть результаты работы, задавать вопросы и вносить коррективы. Так реализуется коллективная познавательная деятельность, в процессе которой знания всех учащихся совершенствуются и несколько человек имеют возможность сразу получить оценки.

Применение цифрового микроскопа в процессе изучения нового материала.

Здесь так же может быть несколько вариантов его использования.

Первый вариант: совместная работа учителя и обучающихся в процессе демонстрации объекта. При этом учитель, демонстрируя препарат, объясняет новый материал, указывает обучающимся, на что нужно обратить внимание, задает вопросы.

Второй вариант: самостоятельное изучение обучающимися микропрепарата с использованием текста учебника. Учитель при этом контролирует и направляет деятельность учащихся.

Третий вариант: при изучении сложного микропрепарата сначала учитель объясняет особенности строения данного объекта путем вывода микропрепарата на экран, а затем каждый обучающийся самостоятельно изучает микропрепарат на рабочем месте, используя инструктивные карточки.

Если цифровых микроскопов на всех не хватает, то с одного прибора изображение выводится на экран; необходимо следить за тем, чтобы не одни и те же обучающиеся имели возможность непосредственно работать с микроскопом.

Применение цифрового микроскопа на этапе закрепления знаний. Здесь обучающимся можно предложить сравнить два изученных объекта, найти общее и отличия. Результатом такой работы может стать создание презентаций или ученических проектов.

Использование цифрового микроскопа на уроках биологии дает ощутимый эффект в плане формирования мотивации к изучению учебного материала, систематизации и углубления знаний обучающихся, развития их способностей к приобретению и усвоению знаний, развивает навыки практической исследовательской деятельности, создает почву для первых шагов в науку.

Однако использование всего этого оборудования требует наличия материально-технического базиса (компьютера и цифрового микроскопа, желательно на каждого обучающегося), подготовленного и заинтересованного учителя и электронных учебно-методических средств, доступных для пользования.

Применение цифрового микроскопа на лабораторной работе

Одна из самых больших сложностей, подстерегающих учителя биологии при проведении лабораторной работы с традиционным микроскопом, – это практически отсутствующая возможность понять, что же в действительности видят его ученики. Они постоянно обращаются к учителю, пытаясь понять, то они видят или нет, а помощника-лаборанта, как правило, у нас нет.

В реальности учитель один на 20 человек и 10 микроскопов. А стоящий посередине парты (один на двоих!) микроскоп нельзя сдвигать – иначе все настройки света и резкости сбиваются, при этом результаты работы (а также время и интерес) теряются. И фактически весь урок уходит на эту работу, и то не у всех получается добиться нужного результата.

При применении цифрового микроскопа можно использовать и живые объекты. Объектами исследования могут быть части цветка, поверхности листьев, корневые волоски, семена или проростки, плесневые грибы – мукор, пеницилл. У членистоногих – это лапки, усики, ротовые аппараты, глаза, покровы (например, чешуйки крыльев бабочек). У хордовых – чешуя рыбы, перья птиц, шерсть, зубы, волосы, ногти, и многое-многое другое.

Важно и то, что очень многие из указанных объектов после исследования, организованного с помощью цифрового микроскопа, останутся живы: насекомых – взрослых или их личинок, пауков, моллюсков, червей можно наблюдать, поместив в специальные чашечки Петри.

А любое комнатное растение легко становится объектом наблюдения и исследования, не теряя при этом ни одного листочка или цветочка. Это возможно благодаря тому, что верхняя часть микроскопа снимается и при поднесении к объекту работает как веб-камера,

давая десятикратное увеличение. Единственное неудобство состоит в том, что фокусировка при этом осуществляется только за счет наклона и приближения–удаления.

Зато, поймав нужный угол, вы легко выполните фотографию – прямо на части микроскопа, находящейся у вас в руках, есть необходимая кнопка: нажали – получили фотографию, нажали и удерживаете – осуществляется видеосъемка.

Проведение практической части мастер-класса осуществляется учителем с обучающимися.

Технология проведения лабораторной работы с цифровым микроскопом

Лабораторная работа на тему «Строение плесневых грибов».

Цель работы: познакомить обучающихся с характерными признаками строения плесневых грибов.

Оборудование: цифровой микроскоп, микропрепарат «Плесень мукор», компьютер.

Ход работы

1. Включить компьютер и запустить программу работы с цифровым микроскопом.
2. Рассмотреть гриб при малом и большом увеличении.
3. Сделать фотографию гриба при малом и большом увеличении.
4. Сохранить рисунок в своей папке под названием «Мукор».
5. Представить результаты своей работы всему классу, с помощью цифрового микроскопа.

Лабораторная работа на тему «Особенности строения и жизни моллюсков».

Цель: познакомить обучающихся с характерными особенностями строения и жизни моллюсков.

Оборудование: цифровой микроскоп, чашки Петри с раковинами и живыми моллюсками, компьютер.

Ход работы

1. Включить компьютер и запустить программу работы с цифровым микроскопом.
2. Рассмотреть объект при малом и большом увеличении. Отметить форму и окраску моллюсков. Зарисовать и подписать увиденное.
3. Обратить внимание на характер перемещения моллюсков по стеклу и бумаге. Какой след на них остается?
4. Сделать фотографию моллюска при увеличении, снять видео.
5. Сохранить рисунок и видео в своей папке под названием «Моллюски».
6. Представить результаты своей работы всему классу, с помощью цифрового микроскопа.

В конце урока учитель подводит итоги.

Использование цифрового микроскопа на уроках биологии позволяет повысить интерес к предмету, качество обучения, отразить существенные стороны биологических объектов, воплотив в жизнь принцип наглядности, выдвинуть на передний план наиболее важные (с точки зрения учебных целей и задач) характеристики изучаемых объектов и явлений природы.

Полученный с помощью цифрового микроскопа материал может быть использован как в учебном процессе, так и во внеурочной деятельности (кружок, факультатив, элективный курс).

Список использованных источников

1. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии: учеб. пособие / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Вильяме, Р. Компьютеры в школе: учеб. пособие / Р. Вильяме, К. Маклин; под ред. В. В. Рубцова. – М.: Профессия, 1988. – 333 с.
3. Гершунский, Б. С. Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы / Б.С. Гершунский. – М.: Педагогика, 1987. – 264 с.
4. Гордон, Т. Курс эффективного преподавателя. Как раскрыть в школьниках самое лучшее / Т. Гордон. – М.: Ломоносов, 2010. – 433 с.
5. Дурнева, И. А. Особенности методики использования электронного микроскопа на уроках биологии [Электронный ресурс] / И. А. Дурнева, М. Н. Мирнова // Современные научные исследования и инновации. – 2015. – № 12. – Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2015/12/>. – Загл. с экрана (дата обращения: 01.04.2016)
6. Интернет-источники:

http://olgagribunova.narod.ru/index.08.htm	Сайт методиста по ИКТ
http://krasnoperova.jimdo.com	Сайт учителя с разработками лабораторных работ
nsportal.ru>Школа>Биология>elektronnyu-mikroskop	Использование цифрового микроскопа на уроках
festival.1september.ru>articles/566658/	Использование цифрового микроскопа на уроках биологии и химии

РАСШИРЕНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ УЧЕБНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО БИОЛОГИИ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ЦИФРОВЫХ ЛАБОРАТОРИЙ

Серебрянская Н. А.,

учитель биологии

МОУ «Ново-Харитоновская СОШ № 10 с УИОП»,

Россия, Московская область, Раменский район.

E-mail nellihim@list.ru

Аннотация. В статье рассмотрены некоторые аспекты использования цифровых датчиков в практике преподавания биологии, обоснованы основные возможности инновационной методики, делающие ее соответствующей требованиям ФГОС. Практика работы школьного учителя показывает, что методика использования цифровых лабораторий проста в применении, дает много новых возможностей для эксперимента и позволяет реализовать связь биологии с другими предметами школьного цикла.

Ключевые слова: инновационная методика; цифровые лаборатории; новые возможности.

Abstract. The article deals with some aspects of the use of digital sensors in biology teaching practice, proved the main features of the innovative techniques that make it appropriate standard requirements. The practice of school teachers work shows that the method of use of digital laboratories easy to apply, gives a lot of new opportunities to experiment and allows for the connection of biology with other subjects of the school cycle.

Keywords: innovative technique; digital lab; new opportunities.

В соответствии со стратегией национального образования, а также в связи с перспективой будущей жизни современных школьников, которые должны быть адаптированы к реалиям формата цифрового государства, уже на стадии школьного образования перед ними стоят задачи – овладение научным подходом к решению различных задач, овладение умением сопоставлять экспериментальные и теоретические знания с объективными реалиями жизни, формирование умений проведения точных измерений и адекватной оценки полученных результатов, представления научно обоснованных аргументов своих действий, основанных на межпредметном анализе учебных задач. Данные задачи не могут быть эффективно реализованы при использовании традиционной экспериментальной базы кабинетов биологии. Исходя из требований к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования, прописанных в

федеральном государственном образовательном стандарте, возникает потребность освоения обучающимися навыков самостоятельного проведения проектно-исследовательских работ. Для выполнения проектов в области биологии обучающиеся должны владеть не только необходимым понятийным аппаратом, формируемым в рамках предмета, но и практическими навыками проведения исследований.

Учитель должен использовать компьютер как привычный для современного ребенка инструмент в своих учебных целях. Знакомая деятельность позволяет повысить мотивацию к обучению через процесс. И вполне можно говорить, что готовность школьника к жизни в мире компьютеров есть важнейший элемент социализации. Цифровые лаборатории – это дополнительные возможности для проведения исследований в области биологии, наряду с классическими методами исследования.

Датчиковые системы позволяют не только провести эксперимент, но и сразу обработать полученные данные. Все показания высвечиваются на экране в виде графической зависимости. «Скрытые параметры», например, содержание кислорода в воде, pH, уровень освещенности и т.д., измерение которых важно, но не всегда наглядно, становятся доступны для анализа и оценки их значения. Это позволяет сделать эксперимент многофакторным – получить данные, отражающие вклад каждого фактора в изменяющихся условиях, изучить комбинации факторов.

Использование датчика температуры позволяет показать процессы влияния температуры на процесс транспирации у растений. При использовании датчика освещенности можно наблюдать влияние света на процесс фотосинтеза у растений. При незначительном изменении освещенности, влажности или температуры можно увидеть зависимость скорости и процентного соотношения прорастания семян от влияния указанных факторов.

При явных и бесспорных преимуществах описываемой инновационной методики имеются и проблемы, которые так или иначе препятствуют внедрению цифровых лабораторий в практику массовой школы. Нет в достаточном количестве методических материалов по использованию датчиков в различных исследованиях. Техническая неготовность школ и отсутствие необходимой ИКТ-компетентности у учителей создают скорее психологический барьер, нежели технологический. Для общеобразовательных классов это еще и большая наполняемость, а также сокращение количества часов на преподавание предмета.

В данной ситуации освоение цифровых лабораторий стоит начать с использования микроскопа с цифровой видеокамерой, возможности которого гораздо шире, чем у обычного светового микроскопа. На занятиях внеурочной деятельности нами было проведено

исследование микромира капли воды из лужи после дождя. Цифровой микроскоп с видеокамерой может стать не только инструментом для исследования с новыми возможностями, но и «виновником» проблемной ситуации, новой гипотезы, а также мотивом для учебной деятельности. После того, как в объектив микроскопа попала хищная сувойка, «занимающаяся» охотой, урок приобрел вполне практический аспект – что называется, изучили непосредственно на живом материале. На экране не только увидели процесс охоты инфузории (для многих это было откровенным удивлением), но и смогли зафиксировать свое открытие в виде фото и видео.

Результаты съемки спирогиры из этой же капли можно использовать для планирования учебной цели урока путем постановки вопросов, с которых начнется изучение нового материала.

На этапе ознакомления с нитчатыми водорослями можно задать ряд вопросов и на их основании построить учебную работу:

- Почему водоросль называют нитчатой?
- За что она получила название спирогира?
- Сравнить хлоропласт высшего растения и зеленую спираль (хроматофор).

Если учесть, что информацию о гигиене зрения обучающиеся могут усвоить самостоятельно, можно позволить себе отойти от привычного программного содержания урока по данной теме и провести его, предложив детям мини-проект по исследованию солнцезащитных очков при помощи датчика освещенности. Так появляется возможность установить связь теории и практики – будет усвоена истина: выбирать нужно очки с большим показателем светопропускной способности. Также датчик растворенного кислорода можно использовать для проверки эффективности компрессора для аквариума. Сделать процесс фотосинтеза видимым помогут датчики кислорода и углекислого газа воздуха. Причем, наиболее простым исследованием с этим датчиком будет сравнение фотосинтетической активности комнатных растений. Данное исследование поможет не только убедить окружающих в необходимости содержания растений в помещении, но и подобрать наиболее активные фотосинтетики для помещения. Датчик влажности покажет, насколько сильно отличается по влажности вдыхаемый и выдыхаемый воздух. То есть, учитель, имеющий в распоряжении цифровую лабораторию по нескольким направлениям биологии и экологии, получает массу дополнительных возможностей для индивидуализации обучения, развития проектных и исследовательских навыков, а также получает замечательную возможность придать деятельностьную и практико-ориентированную основу биологическому образованию.

Список использованных источников

1. Антипов, С. А. Использование цифровой лаборатории в исследовательской деятельности учащихся по биологии и экологии [Электронный ресурс] / С. А. Антипов, Т. Э. Шинкарева. – Режим доступа: <http://www.openclass.ru/pages/173642>
2. Муллакаева, А. К. Формирование исследовательских навыков на уроках биологии с использованием цифровой лаборатории «Архимед» [Электронный ресурс] / А. К. Муллакаева. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/npo-spo/estestvennyye-nauki/library/2015/02/15/formirovanie-issledovatel'skikh-navykov-na-urokakh>

БИОЛОГИЧЕСКИЙ ПРАКТИКУМ В ШКОЛЕ:
ПОПУТНЫЕ ТЕЧЕНИЯ И ПОДВОДНЫЕ КАМНИ

Смелова В. Г.,

*доцент кафедры профессионального развития
педагогических работников Института дополнительного образования
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»,*

к. пед. н., доцент,

Россия, г. Москва.

E-mail: tinaalen@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрены основные тенденции изменения школьного биологического практикума в контексте введения федеральных государственных образовательных стандартов основного и среднего общего образования.

Ключевые слова: естественнонаучная грамотность, биологический практикум, ФГОС, внеурочная деятельность, проектная деятельность, ИКТ.

Abstract. The article describes the basic trends of the biological school workshop in the context of the introduction of the Federal State Educational Standards of primary and secondary education.

Keywords: scientific literacy, FSES, biological workshop, extracurricular activity, project activity, ICT.

*Чисто логическое мышление само по себе
не может дать никаких знаний о мире фактов:
всё познание реального мира исходит из опыта
и завершается им.*

А. Эйнштейн

Понимание основных особенностей естественнонаучного исследования – один из критериев естественнонаучной грамотности выпускника средней школы. На уроках физики, химии, биологии учащиеся приобретают опыт практической деятельности, без которой невозможно понимание естественнонаучной картины мира. Именно школьный практикум вызывает наибольший интерес учащихся на уроках биологии. Поэтому его методическая, техническая и технологическая организация всегда требовала особого внимания учителя.

Согласно определению педагогического словаря, практикум – это форма организации учебного процесса; самостоятельное выполнение учащимися практических и лабораторных

работ. В контексте данной статьи мы будем понимать под школьным практикумом любую практическую деятельность обучающегося, связанную с изучением мира живой природы и происходящих в нем процессов. Цель статьи – рассмотреть основные тенденции изменения школьного биологического практикума в условиях модернизации образования и обновления современной системы средств обучения.

Позитивные тенденции. Можно выделить три основных направления, расширяющих школьный биологический практикум: 1) законодательное закрепление внеурочной деятельности в связи с введением ФГОС; 2) связанная с внеурочной деятельностью обязательная проектная деятельность обучающихся; 3) обновление материально-технической базы учебного кабинета биологии. Рассмотрим их подробнее.

Внеурочная деятельность. Согласно ФГОС, основные образовательные программы основного общего и среднего общего образования реализуются организацией, осуществляющей образовательную деятельность через урочную и внеурочную деятельность, которая организуется по разным направлениям развития личности [7, с. 23–24; 8, с. 25]. Среди определенных ФГОС форм реализации внеурочной деятельности выделены, в том числе, школьные научные общества и поисковые и научные исследования. Таким образом, школьный биологический практикум (если рассматривать его в более широком контексте, чем лабораторная или практическая работа на уроке) вышел за рамки школьного урока биологии, и это значительно расширило его потенциальные возможности.

Проектная деятельность. Проектная деятельность закреплена ФГОС, стала обязательной к использованию в образовательном процессе и входит в систему оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы [2]. ФГОС основного и среднего образования определил место проектной деятельности в одном ряду с учебно-исследовательской деятельностью и компетенциями в области использования информационно-коммуникационных технологий [7, с. 24; 8, с. 26]. Отсюда следует, что школьный биологический практикум может реализовываться как составляющая учебного исследовательского проекта, а его выполнение в современных условиях предполагает использование высокотехнологичного оборудования.

Обновление материально-технической базы кабинета биологии. Первое масштабное обновление материально-технической базы кабинетов биологии, физики, химии произошло в 2004 году в рамках реализации приоритетного национального проекта «Образование». Следующее обновление произошло после принятия национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», которая определила ключевые моменты развития общего образования. Общая сумма расходных обязательств субъектов Российской Федерации,

возникших при реализации комплекса мер по модернизации общего образования субъектов Российской Федерации в 2011–2013 гг. составила 120 млрд рублей.

Рассмотрим два примера оборудования, которое оказало значительное влияние на расширение технологических возможностей школьного биологического практикума.

Настоящим прорывом в учебном биологическом эксперименте/исследовании стало использование цифровых и аналоговых *датчиков* в комплекте с соответствующим программным обеспечением (неточное, но устоявшееся название *цифровая лаборатория*). До прихода датчиковых систем в школьные стены учителю биологии приходилось ограничиваться демонстрацией опыта Сакса (фотосинтез), «прибором» для демонстрации дыхания корней и, в лучшем случае, самодельным прибором для демонстрации механизма вдоха и выдоха.

Сейчас учебный практикум по почвоведению, физиологии растений, физиологии человека, экологии значительно расширен. Существует широкий диапазон датчиковых систем разных производителей, разработанных именно в образовательных целях. Они позволяют проводить качественный и количественный анализ почвы, воздуха, воды и водных растворов (включая слюну и желудочный сок). С их помощью можно измерить и проанализировать частоту сердечных сокращений, частоту дыхания, кровяное давление, состав вдыхаемого и выдыхаемого воздуха, снять электрокардиограмму и др. Программное обеспечение, управляющее работой датчика(ов) позволяет визуализировать природный процесс (например, фотосинтез), проводить математическую обработку полученных данных [5].

Второй пример высокотехнологичного оборудования, которое расширило возможности учебного биологического эксперимента/исследования, – это *цифровой микроскоп* [4]. Благодаря цифровой камере, исследуемый объект можно изучать не одному ученику, а учебной группой, поскольку изображение объекта выводится на экран монитора компьютера/ноутбука. Кроме этого, можно делать фото- и видеозаписи объекта, создавать архивы фото- и видеоизображений. Это расширяет параметры протокола исследования, позволяет более точно анализировать динамику биологического процесса. Цифровые микроскопы с хорошей оптикой и качественным программным обеспечением расширили возможности биологического практикума до изучения объектов и процессов биотехнологии и нанотехнологии.

Помимо датчиковых систем и цифровых микроскопов существует и другое оборудование, разработанное в образовательных целях для расширения возможностей школьного биологического практикума. Это лабораторные наборы для электрофореза, изучения ферментов, выделения ДНК, анализа ПЦР (полимеразной цепной реакции) и пр.

[3]. В эти наборы, помимо необходимых расходных материалов (химикатов, гелей, генных маркеров, одноразовой лабораторной посуды и принадлежностей), входят микроцентрифуги, электрофорезные камеры, спектрофотометры, водяные бани и др. Все это позволяет познакомить школьников с современными методами, применяемыми в генной инженерии, биотехнологии и молекулярной биологии, другими словами, поднять школьный лабораторный практикум на уровень современной биологической науки.

Негативные тенденции

Сокращение часов на преподавание биологии. В 2004 году произошло значительное сокращение часов на преподавание биологии в школе. В первую очередь это отразилось на выполнении практической части программы. В связи с этим реализация школьного биологического практикума на уроке стала практически невыполнимой задачей.

Моральное и физическое старение учебного оборудования. Несмотря на значительную финансовую поддержку модернизации образования в 2011–2013 гг., кабинетов биологии это практически не коснулось.

Счастливыми исключениями стали около 100 школ Москвы, куда поступило оборудование в рамках проекта «Курчатовский центр непрерывного конвергентного (междисциплинарного) образования». Предполагается, что итогом формирования сети лабораторий данного проекта в области биологии должно стать выполнение метапредметных исследований на стыке блоков, выделяемых в феномене NIBS-конвергенции. Специальное высокотехнологичное оборудование позволяет выполнять исследовательские и проектные работы по следующим тематическим блокам: «Экологический мониторинг», «Микробиология и биотехнология», «Молекулярная биология и биохимия». Например, последний блок предполагает выделение ДНК из биологических объектов; изучение генетического полиморфизма природных популяций; создание генетически модифицированных организмов; проведение биохимических исследований и ДНК-диагностики.

Однако в большинстве российских школ оснащение учебным оборудованием для реализации школьного биологического практикума находится в удручающем состоянии. В 2013 году сектором средств обучения ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения РАО» под руководством Т. С. Назаровой, доктора педагогических наук, был проведен педагогический мониторинг материально-технической обеспеченности ФГОС. В мониторинге приняли участие 98 школ (городских, поселковых, сельских) различных регионов России [6]. На рисунке 1 показана диаграмма оснащенности кабинетов биологии для реализации учебного эксперимента в рамках школьного практикума. Цифры говорят

сами за себя – оснащенность учебным оборудованием составляет примерно половину от необходимого.

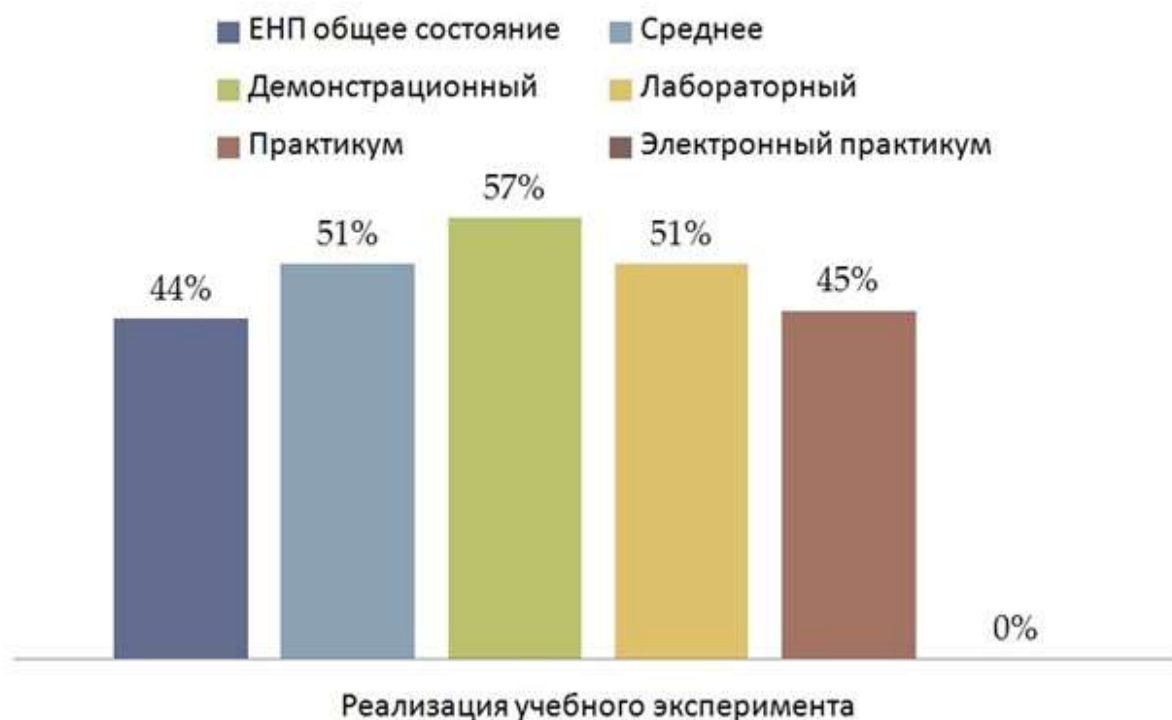


Рис. 1. Оснащенность кабинетов биологии средствами обучения для реализации школьного практикума (n = 28)

В 2016 году автором статьи был проведен мониторинг оснащенности учебным оборудованием кабинетов биологии одного из муниципальных районов Московской области [1]. Результаты оказались аналогичными. В настоящее время в школах практически отсутствует база для реализации школьного биологического практикума (рис. 1).



Рис. 2. Оснащенность кабинетов биологии лабораторным оборудованием (n = 37)

Отсутствие методической поддержки учителей. Даже те школы, в которые поступило новое оборудование, не всегда бывают методически подготовленными к его использованию в учебном процессе. Новые технические средства требуют обучения работе на новом оборудовании и методической поддержки его использования в образовательной деятельности. Имеет место и психологический фактор – низкая мотивация учителей биологии к освоению новых методов исследования природы с использованием высокотехнологичного оборудования на базе ИКТ.

Перспективы

Одно из возможных решений выхода из стагнации – интеграция с образовательными учреждениями высшего профессионального образования. В настоящее время на базе многих вузов в Москве, Санкт-Петербурге, Новосибирске, Казани и других городах Российской Федерации существуют программы реализации практикумов для школьников. Например, в Новосибирском государственном университете этот курс называется «Молекулярная биология для школьников». Его цель – познакомить школьников с современными методами, применяемыми в геномной инженерии, биотехнологии и молекулярной биологии. На занятиях ребята не только получают теоретические знания, но и сами выделяют ДНК, проводят электрофорез, измеряют количество белка с помощью спектрофотометра, проводят окраску по Граму и ставят полимеразную цепную реакцию со своей собственной ДНК. Преподаватели курса – аспиранты и научные сотрудники институтов биологического профиля СОРАН.

Таким образом, можно сделать следующие **выводы**:

1. Реализация школьного биологического практикума в современных условиях невозможна без использования высокотехнологичного оборудования, которое способствует формированию и развитию компетенции обучающихся в области применения ИКТ, расширяет познания учащихся в области новейших научных достижений и открытий.

2. Сокращение часов на преподавание биологии в школе, нехватка или полное отсутствие необходимого лабораторного оборудования, приборов и инструментов негативно отразилось на реализации школьного биологического практикума. Как следствие – биология из опытно-экспериментальной науки превращается в теоретический предмет. Отсутствие возможности практической работы на уроке ведет к снижению и полной потере интереса учащихся к изучению биологии.

3. Возможные решения проблемы:

1) перевод школьного биологического практикума в сферу внеурочной деятельности в форме научных обществ, учебно-исследовательской деятельности, проектной

деятельности при наличии современного оборудования, организованного в образовательной среде лаборатории учебно-исследовательской и проектной деятельности [7, с. 42; 8, с. 41].

2) сотрудничество с учреждениями высшего профессионального образования в рамках программ развития вуза(ов).

Список используемых источников

1. Смелова, В. Г. Анализ оснащённости учебным оборудованием кабинетов биологии общеобразовательных организаций Раменского района: Аналитический обзор / В. Г. Смелова. – Раменское, 2016. – 75 с.
2. Смелова, В. Г. Метод проектов в современной школе / В.Г. Смелова // Биология в школе. – 2007. – № 7.
3. Смелова, В. Г. Ресурсное обеспечение кабинета биологии в соответствии с ФГОС: на грани мечты и реальности / В. Г. Смелова // Биология. – 2015. – № 10. – С. 44–54.
4. Смелова, В. Г. Цифровой микроскоп на уроках биологии / В. Г. Смелова // Биология. – 2012. – № 1. – С. 32–36.
5. Смелова, В. Г. Цифровые лабораторные комплекты на уроках биологии / В. Г. Смелова // Биология. – 2012. – № 10. – С. 23–27.
6. Учебно-материальная база образовательного учреждения общего среднего образования и здоровье школьника: аналитический доклад. – М.: ИСМО РАО, 2014. – 152 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897 (с изм. приказом № 1644 от 29.12.2014).
8. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413 (с изм. приказом №1645 от 29.12.2014).

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ БИОЛОГИИ НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ

*Никишина С. Н.,
учитель биологии МОУ «СОШ № 4»,
Россия, г. Павловский Посад.
E-mail: svetnik1976@mail.ru*

Аннотация. В статье говорится о реализации компетентностного подхода в системе образования. В качестве средства организации учебно-познавательной деятельности используется система учебных заданий, классификация которых осуществляется с учетом их целевой направленности и характера учебно-познавательной деятельности учащихся. Смысл образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта. Целью компетентностного подхода является овладение способностями и навыками, необходимыми для эффективного выполнения профессиональных функций. Компетентностное обучение является перспективным, так как учебная деятельность приобретает исследовательский и практико-ориентированный характер. Необходима организация развивающей среды, которая обеспечивает условия для формирования ключевых компетентностей. Среди всех методов организации учебно-познавательной деятельности учащихся большое значение на современном этапе образования принадлежит методу проектов.

Ключевые слова: компетентность; исследование; проект; мотивация.

Abstract. The article method refers to the implementation of the competency-based approach in the education system. As a means of training and learning activities system of tasks is used, which is carried out according to their purpose and the nature of training and learning activities of students. The purpose of the education is to develop learners ' ability to solve problems in various spheres and activities through the use of social experience. The goal of competence-based approach is to master the abilities and skills needed for the effective performance of their professional tasks. Kompetentnostnoe learning is promising, because educational activities and research becomes practice-oriented. There is nesessity in developing sphere, which provides the conditions for the formation of key competencies. Among all the methods of training and learning activities of students the project method is of great importance at the current stage of education

Keywords: competence; study; project; motivation.

Важнейшим условием развития системы образования является реализация компетентностного подхода. Цель компетентностного подхода – овладение способностями и навыками, необходимыми для эффективного выполнения профессиональных функций.

В качестве средства организации учебно-познавательной деятельности используется система учебных заданий. Классификация этих заданий осуществлена с учетом их целевой направленности (теоретические, методические, практические, двигательные-аналитические, целостные) и характера учебно-познавательной деятельности учащихся (репродуктивные и проблемно-поисковые). Смысл образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся.

Выстраивая линию своих педагогических действий, я помогаю детям освоить знания, приобрести навыки учебно-познавательной деятельности, научиться применять знания в конкретной ситуации и достигать положительных результатов. Эти три составляющие и есть основа понятия «компетентность», – готовность эффективно организовывать внутренние и внешние ресурсы для достижения поставленной цели.

Компетентностное обучение является перспективным, так как учебная деятельность приобретает исследовательский и практико-ориентированный характер и при этом сама становится предметом усвоения. Ведущие деятели современной педагогики отмечают, что компетентность, выступая результатом обучения, является следствием саморазвития ученика, обобщением его личностно-деятельностного опыта.

Представляя свой педагогический опыт по формированию ключевых компетентностей у обучающихся, хочу отметить, что работа в данном направлении изменила и мою позицию в организации образовательного процесса, и характер взаимоотношений между мной и учеником. Я отвожу себе роль наставника, координатора, партнера. Моя задача на уроке – сопровождение детей в их самостоятельном поиске знаний. Поэтому считаю, что прежде всего необходима организация развивающей среды, которая обеспечивает условия для формирования ключевых компетентностей и включает в себя:

- 1) создание условий для приобретения опыта постановки и достижения цели;
- 2) деятельностный характер обучения, т.е. включение учащихся в реализацию какой-либо деятельности – исследование, проектирование;
- 3) ориентацию учебного процесса на развитие самостоятельности и ответственности ученика за результаты своей деятельности;
- 4) организацию продуктивной групповой работы;
- 5) обязательное использование заданий развивающего характера;

б) усиление практической направленности школьного образования по биологии.

Создание такой среды позволяет существенно повысить мотивацию детей к изучению биологии. А ведь именно мотивация (т.е. готовность к деятельности) является основным компонентом компетентностей. Наряду с традиционными способами повышения мотивации я отдаю предпочтение таким приемам, которые повышают внутреннюю мотивацию ребенка, и среди всех методов организации учебно-познавательной деятельности учащихся выделяю метод проектов.

Известно, что метод проектов предполагает выполнение учителем только функции управления и коррекции деятельности учеников, которые сами ставят перед собой задачи и решают их, осуществляют контроль своих действий и оценку своего результата. Проект как форма работы, требует оформления результатов для предъявления их окружающим.

Основная цель проектного обучения – создать условия для развития умения школьников учиться на собственном опыте и опыте других обучающихся в процессе разработки учебного проекта.

Этот метод продолжает активный поиск приемов развития творческого потенциала учеников, стимулирует познавательный процесс. Исследовательские проекты нацеливают учащихся на глубокое изучение проблемы, защиту собственных путей ее решения, направляют их на решение реальных проблем. Учащиеся получают удовлетворение от результатов своего труда.

Проектная деятельность по биологии начинается с выполнения лабораторных работ.

При проведении лабораторных работ учащиеся записывают проблему (тема лабораторной работы), формулируют цель; составляют план проведения лабораторной работы, используют разнообразные источники информации; выполняют лабораторную работу, оформляют ее, проверяют полученные результаты, пишут выводы, сдают работу на проверку.

Так, при изучении темы по экологии «Охрана атмосферы» был создан экологический проект «Определение состояния атмосферы города Павловского Посада по комплексу признаков хвойных». Учащиеся методом биоиндикации определяли экологическое состояние атмосферы нашего города; выделяли наиболее загрязненные его районы, анализировали возможные причины такого экологического состояния атмосферы в тех или иных районах города. Была организована система мониторинга за состоянием атмосферного воздуха в городе. Эта групповая работа проводилась в течение трех месяцев.

Проект, безусловно, был ориентирован на старшеклассников. Сначала он защищался в рамках курса, затем – на День науки в школе. Проект получил высокую оценку, что

позволило учащимся защищать его на городских, а затем и региональных научно-практических конференциях.

В работе «Экологические проблемы реки Клязьмы» изучался животный и растительный мир реки, химические и физические свойства воды реки (анализировалось состояние поверхностных и подземных вод района), качественный состав воды по взвешенным веществам, нефтепродуктам, СПАВ, азоту аммонийному, БПК и др. Проводился анализ ливнестоков по работающим в районе предприятиям. Изучалась работа очистных сооружений, выявлялись недостатки по очистке воды. Учащиеся предлагали свой способ очистки, более перспективный (УФ лампами).

В работе «Лесохозяйственная экология нашего района» изучались животный и растительный мир леса; показатель продуктивности леса; источники загрязнения леса; способы борьбы с вредителями и болезнями леса; лесными пожарами (проводилась оценка газоустойчивости растений); заповедные лесные участки и их функции. Разрабатывались меры, необходимые для сохранения имеющихся на территории района заповедных территорий.

Успех обучения во многом зависит от готовности учителя организовать проектную деятельность школьника и управлять процессом проектирования. Успешное педагогическое управление дает возможность учащимся научиться самим выявлять проблемы, определять цель и пути ее достижения, мотивировать свою работу, распределять и планировать свою деятельность, следовать графику самостоятельной работы.

Проектная деятельность способствует формированию положительных мотивов обучения, познавательной активности, выработке умений в постановке достижения целей, умения самоконтроля и самооценки.

Исследовательские проекты позволяют развивать креативные способности, такие качества личности, как трудолюбие, самостоятельность и активность.

При данном виде работы учитываются индивидуальные особенности учащихся, что позволяет осуществлять дифференцированный подход в обучении.

Учебно-исследовательская деятельность учащихся – процесс совместной работы учащегося и педагога по выявлению сущности изучаемых явлений и процессов. **Целью** такого взаимодействия является создание условий для развития творческой личности. В процессе достижения поставленной цели важно решить следующие **задачи**:

- выявить склонности учащихся к ведению научно-исследовательской деятельности;
- развить интерес к познанию мира, сущности процессов и явлений;
- развить умение самостоятельно, творчески мыслить.

Решающее значение в научной работе имеет представление исследования и защита проектов. Дети принимают участие в научно-практических конференциях, что ускоряет процесс социализации школьников, способствует развитию исследовательских и творческих умений учащихся, развивает рефлексивное мышление, самоконтроль, что делает обучение более эффективным и полезным. У учащихся развивается монологическая речь.

Почему следует ориентировать учащихся на участие в конкурсе?

Во-первых, в действующих образовательных стандартах второго поколения предусматривается проектно-исследовательская деятельность школьников при изучении учебных дисциплин на всех ступенях школьного образования: начальной, средней, старшей. Уже в учебных программах и учебниках по биологии заложены некоторые элементы исследовательской деятельности: отдельные задания к параграфам, темы для устных сообщений и небольших докладов, практико-ориентированные исследования в формате лабораторных и практических работ.

Во-вторых, творческая деятельность стимулирует мотивационную сферу обучения. Педагогам-практикам хорошо известно, как сложно поддерживать интерес школьников к предмету, особенно при изучении сложных тем или вопросов, сочетающих понимание биологических процессов и явлений с освоением понятийного аппарата учебного предмета биологии, законов и закономерностей. Проектная деятельность способствует погружению ученика в конкретную проблему и освоению им совокупности биологических знаний, раскрывающих рассматриваемую тематику.

В-третьих, в ходе разработки проекта происходит формирование группы умений, которые в зарубежной педагогике известны как навыки решения проблемы: постановка проблемы, поиск информации, обработка данных, составление плана на основе поставленных целей и задач, выбор методов и оформление результатов работы. Фактически перечислены базовые универсальные умения, применяемые в исследовательской деятельности любого уровня. Кроме того, проектная деятельность предполагает сочетание урочной и внеурочной деятельности, организует свободное время учащихся, расширяет кругозор.

Обучение в русле компетентностного подхода – это процесс приобретения опыта решения значимых практико-ориентированных проблем. Мой профессиональный опыт показывает, что будущее за компетентностным подходом в образовании.

Список использованных источников

1. Ашихмина, Т. Я. Школьный экологический мониторинг: учебно-методическое пособие / Т. Я. Ашихмина. – М.: АГАР, 2000.

2. Болотов, В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10.
3. Высоцкая, М. В. Биология и экология. 10–11 классы: проектная деятельность учащихся / М. В. Высоцкая. – Волгоград: Учитель, 2008.
4. Иванов, Д. А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: учебно-методическое пособие / Д. А. Иванов, К. Г. Митрофанов, О. В. Соколова. – М.: АПК и ПРО, 2003.
5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е. С. Полат. – М.: Академия, 2000.
6. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998.
7. Третьяков, П. И. Технология модульного обучения в школе / П. И. Третьяков, И. Б. Сенновский. – М.: Новая школа, 2001.

ЭКОЛОГО-ГЕОГРАФИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ
ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

*Петрова Н. Н.,
ведущий научный сотрудник
Центра естественнонаучного образования
ИСРО РАО, д. пед. н., профессор,
Россия, г. Москва.
E-mail: geopetrova@mail.ru*

Аннотация. Раскрываются возможности школьной географии в процессе формирования естественнонаучной грамотности обучающихся на примере изучения окружающей среды. Предлагаются методические пути изучения пространственно-временных изменений в окружающей среде как под влиянием природных факторов, так и в результате жизни и хозяйственной деятельности человека: мониторинг окружающей среды на основе наблюдений, работы с приборами и инструментами, графическая и картографическая интерпретация полученных данных, географическое моделирование.

Ключевые слова: естественнонаучная грамотность, мониторинг, географическая карта.

Abstract. Describes the possibility of school geography in the formation of scientific literacy of students on the example of studying the environment. Methodical way of studying spatial and temporal changes in the environment under the influence of natural factors and of life and of human activities: environmental monitoring based on observations, work with devices and instruments, graphical and cartographic interpretation of the obtained data, geographic modelling.

Keywords: estestvennaya literacy, monitoring, geographical map.

Интеграция наук и научных направлений может осуществляться по нескольким направлениям. Первое – **по объекту изучения**. Так, например, интегрируются науки о Земле. География, геофизика, геохимия, геология и многие другие науки и научные направления изучают объекты, процессы и явления на нашей планете. Другой путь – интеграция наук на **основе единого метода их исследования**. Космическое земледование, например, позволяет использовать результаты дистанционного зондирования – космические снимки – представителям разных наук и научных направлений. Это могут быть метеорологи, гидрологи, экологи, геологи и многие другие. Третье направление предусматривает интеграцию наук на **основе изучения схожих взаимодействий различных процессов и**

явлений. Например, науки о взаимодействии различных организмов с окружающей средой занимаются изучением экологических процессов как в природных, так и в социально-экономических системах. В данной статье мы рассмотрим эколого-географический аспект в системе естественнонаучного образования.

Понятие о **географической картине мира** встречается в научной литературе довольно редко. Однако все его трактовки сходятся в одном – оно отражает представление человека о природе и обществе, его отношение к ним. Вследствие своеобразного положения географии на стыке естественных и общественных наук географическая картина мира входит в качестве составляющей как в естественнонаучную, так и общественно-научную картину мира. В ходе развития науки происходит ее периодическое обновление [6].

Важнейшее научное представление, формируемое средствами географии – категория пространства. Изучение облика нашей планеты, как результата длительных процессов, формирует понимание того, что события на Земле развиваются во времени и пространстве. Представление о взаимодействиях в географическом пространстве позволяет развивать у школьников особое восприятие территориального единства, умение ориентироваться и разумно действовать в окружающей среде, где протекает жизнь и деятельность человеческого общества; умение прогнозировать тенденции ее изменения и развития; выявлять и объяснять причины событий; выдвигать гипотезы, предположения; делать выводы [4].

Современный этап в развитии учебного предмета призван наиболее полно реализовать интегральную естественно-общественную сущность географии как науки, а также социальный заказ школе в целом. География – это пространственная наука, имеющая многогранные связи с другими науками и находящаяся на стыке естественных и общественных наук. Данная специфика позволяет ей осуществлять **комплексный подход** к изучению явлений и процессов в окружающей среде на локальном, региональном и глобальном уровнях. Географическая наука и учебный предмет обобщают в своем содержании знания о развитии природы и общества, синтезируя «выходы» как гуманитарных, так и естественных наук и учебных предметов [3; 11].

Активная хозяйственная деятельность людей приводит к неустойчивости системы «человек – окружающая среда». Каждому человеку в отдельности и обществу в целом должно быть не все равно, где будет проложена дорога, возведен небоскреб, организован нефтеналивной терминал или сооружен порт, как проходит модернизация или

перепрофилирование промышленных предприятий, с использованием каких химических веществ выращиваются сельскохозяйственные растения и т.д. [1; 8].

В этой связи приоритетным на современном этапе развития учебного предмета является изучение географической и окружающей среды, т.е. той части географической оболочки, с которой общество непосредственно взаимодействует в своей жизни и хозяйственной деятельности. Объектом изучения школьной географии является территория, где в пространстве и во времени взаимодействуют природные и социально-экономические геосистемы разного ранга локального, регионального, глобального уровней.

Факторы географической среды можно представить в трех группах.

Солярно-планетарные (физические) и собственно географические (природные) факторы, по мнению академика Андрея Александровича Григорьева (1883–1968), «управляют» географической средой.

Первая группа факторов охватывает, с одной стороны, все виды непосредственного влияния на Землю Солнца, а также явления, вытекающие из формы и размеров Земли, ее движений, энергии радиоактивного распада в ядре Земли. Солярно-планетарные факторы влияют на все процессы и явления планеты.

Географические факторы, по мнению А.А. Григорьева, подразделяются на основные, определяющие собой общий характер географической среды, и производные, которые обусловлены первыми, но, раз возникнув, могут оказать и на них известные влияния. К первым относятся климат, рельеф, вода и другие, ко вторым – растительность, почвы, животный мир и человек с его хозяйственной деятельностью.

По мнению А. А. Григорьева, принципиальное различие этих групп факторов определяется в первую очередь тем, что изменения, происходящие с первыми, неизбежно отзываются, и притом сравнительно быстро, на всей поверхности Земли. Напротив, изменения факторов географической среды отражаются в первую очередь на ней самой.

А.А. Григорьев считал, что отдельные факторы географической среды со временем могут видоизмениться, но главное – может измениться их относительное значение [2].

В настоящее время значительно возросло влияние человека, его хозяйственной деятельности на географическую среду. Взаимовлияние социально-экономической группы факторов и географической среды сегодня довольно масштабно, что обусловило их выделение в отдельную группу (см. рис.).

Функционирование предложенной модели следует, с одной стороны, пространственно-временной парадигме, с другой — общегеографическим подходам.

К этим подходам относятся:

– геоэкологический подход, заключающийся в целостном отражении совокупности природы, хозяйства и населения в их функциональном единстве, отвечающем экологическим потребностям человека и времени;

– ландшафтный подход, позволяющий перейти от изучения фактов как таковых к выяснению всесторонних связей в природных системах, в единстве с деятельностью человека;

– средовый подход, рассматривающий влияние природных, социально-экономических и техногенных процессов окружающей географической действительности на здоровье и жизнедеятельность человека;

– культурологический подход, позволяющий при изучении географических процессов и явлений выявлять и анализировать конкретные для них культурные аспекты и др. [5; 11].

Остановимся на возможностях средового подхода в обучении. Во-первых, средовый подход позволяет отойти от традиционного изучения геосфер в школьном курсе в логике ресурсного подхода: ресурсы геосфер – их хозяйственное использование – экологические проблемы, но представить их как часть окружающей нас среды. Воздушная, водная, геологическая, биопочвенная среды окружают нас каждый день. Другими словами, мы изучаем то, чем мы дышим, какую воду пьем, на какой почве растет соседний лес и где может залежать природный газ, который есть в каждом доме (см. рис.).

Таким образом, средовый подход в обучении позволяет сделать акцент не на составе и структуре геосфер, хозяйственном использовании их ресурсов, а на вопросах, с которыми ежедневно сталкивается школьник:

- Что нужно сделать, чтобы воздух был чистым?
- Почему чистая вода – это здоровье?
- Почему пересох родник?
- Как сохранить природное равновесие, добывая в карьере песок или гравий?
- Почему почву называют природным фильтром?
- Как снег может служить индикатором чистоты воздуха?

Во-вторых, средовый подход в обучении позволяет сформировать идею о том, что не только в природе все взаимосвязано и закономерно, но и человек, его жизнь и хозяйственная деятельность должны учитывать эти связи и органично «вписываться» в законы природы, поддерживая качество окружающей среды. В дальнейшем эти идеи целесообразно использовать для изучения круговорота веществ и превращения энергии [7].

В настоящее время в школьном курсе географии всесторонне изучаются только круговороты воды. Однако самым ярким и показательным примером круговоротов является **Большой географический круговорот**, объединяющий в себе все известные круговороты, связывая тропосферу, гидросферу, литосферу и биосферу в пространственно-временном единстве. Он складывается из отдельных процессов круговорота химических элементов, воды, газов и других веществ.

К этим процессам относятся:

- циркуляция воды в океане;
- циркуляция воздуха в атмосфере;
- круговорот воды;
- биологические круговороты;
- круговороты горных пород.

Конечным результатом общего круговорота веществ и энергии является обособление и функционирование географической оболочки, географической среды и окружающей среды в целом. Человек рассматривается при этом как часть природы, без которой он существовать не может. Чистый воздух, вода, не отравленные вредными химическими веществами продукты питания определяют качество нашей жизни. Другими словами, сохраняя природу, мы сохраняем себя [12].

Необходимым методическим условием реализации средового подхода является формирование **системы практических навыков** мониторинга окружающей среды. К ним относятся:

- наблюдения за характером атмосферных процессов, погодой, водными объектами, горными породами;
- описание, характеристика и сравнение прямых и обратных связей в природном комплексе;
- работа с приборами и инструментами, фиксация результатов наблюдений;
- графическая, картографическая интерпретация полученных данных;
- географическое моделирование.

Эти навыки не только формируют географическую грамотность обучающихся, но и являются неотъемлемой частью их естественнонаучной грамотности [13].



Эколого-географический аспект, формируемый на основе изучения окружающей среды, адекватно отражает современные изменения географической науки и практики. Весьма глубокая дифференциация географического знания сопровождается в настоящее

время все возрастающей его интеграцией, прочной основой которой является характерный для географии **комплексный подход** к изучению процессов и явлений, единственно адекватный пространству как объекту изучения. Комплексный подход как один из краеугольных камней методологии географической науки формирует особый взгляд человека на мир, постоянную внутреннюю установку на создание целостных представлений, образов объектов, явлений во всей их сложности, расчлененности и многообразии, столь необходимые для будущей деятельности учащихся в любых областях науки и практики. Географическое знание стремится к объединению природного и социального, что также определяет его уникальное значение в формировании естественно-научного мировоззрения школьников [8].

Изучаемые географией комплексные, но пространственно дифференцированные процессы и явления рассматриваются на трех основных уровнях: глобальном, региональном и локальном, что позволяет сформировать у учащихся представления о целостных образах территорий разного масштаба (от своего микрорайона до географической оболочки в целом), показать облик нашей планеты во всем его многообразии и единстве. В то же время сочетание разных масштабов территорий способствует внутренней познавательной ориентации человека видеть в конкретном объекте или процессе проявление общих законов и закономерностей и понимать, что общее не существует вне конкретных явлений.

Моделирование географического пространства при помощи образно-знаковых моделей сделало его важнейшим средством научного познания в географии и других науках о Земле и обществе, особым универсальным языком общения, фиксации и передачи информации – средством коммуникации [12].

Список использованных источников

1. Говорушко, С. М. Геоэкологическое проектирование и экспертиза: учебное пособие для студентов вузов / С. М. Говорушко. – Владивосток: ДВГУ. – 2009. – 388 с.
2. Григорьев, А. А. Закономерности строения и развития географической среды / А. А. Григорьев. – М.: Мысль, 1966. – 382 с.
3. Исаченко, А. Г. В поисках методологических основ единства географии (обзор точек зрения) / А. Г. Исаченко // Известия Всес. геогр. общества. – 1986. – № 5. – С. 377–386.

4. Исаченко, А. Г. География в современном мире: кн. для учителя / А. Г. Исаченко. – М.: Просвещение. – 1998. – 160 с.
5. Лобжанидзе, А. А. Этнокультурная парадигма современного географического образования: монография / А. А. Лобжанидзе // М.: МИИО, 2007 – 208 с.
6. Максаковский, В. П. Географическая культура: учебное пособие для студентов вузов / В. П. Максаковский. – М.: ВЛАДОС. – 1998. – 416 с.
7. Моисеев, Н. Н. Еще раз о проблеме коэволюции / Н. Н. Моисеев // Вопросы философии. – 1998. – № 8. – С. 26–32.
8. Петрова, Н. Н. География для настоящего и будущего: методические подходы к совершенствованию школьного географического образования / Н. Н. Петрова, Ю. А. Соловьева // География в школе. – 2014. – № 1. – С. 47–52.
9. Петрова, Н. Н. Землеведение: учебное пособие / Н. Н. Петрова, Т. В. Лихолат, Ю. А. Соловьева. – М.: Форум, 2011. – 464 с.
10. Петрова, Н. Н. Методические особенности конструирования содержания курсов географии в 5 и 6 классах / Н. Н. Петрова, А. В. Шатных, Ю. А. Соловьева // География в школе. – 2012. – № 7. – С. 45–48.
11. Петрова, Н. Н. Научные основы современного школьного курса географии / Н. Н. Петрова, Ю. А. Соловьева // Наука и образование XXI века: материалы VI Международной научно-практической конференции (26 октября 2012 г., СТИ, г. Рязань): в 2 т.; под общей ред. проф. А. Г. Ширяева, З. А. Атаев, А.В. Барановский. – Рязань, СТИ, 2012. – Т. 2. – С. 178–182.
12. Петрова, Н. Н. Новые подходы к конструированию содержания географического образования в основной школе / Н. Н. Петрова, А. С. Базанов // География в школе. – 2014. – № 2. – С. 54–51.
13. Петрова, Н. Н. Учебный практикум как одна из форм реализации деятельностного подхода на уроках географии / Н. Н. Петрова, А. В. Семенихина // География в школе. – 2012. – № 6–9.
14. Розанов, Л. Л. Геоэкология: учебное пособие для учащихся / Л. Л. Розанов. – М.: Дрофа, 2005. – 204 с.

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ
ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГЕОГРАФИИ

Греханкина Л.Ф.,

зав. кафедрой естественнонаучных дисциплин

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

к. пед. н., доцент,

Россия, г. Москва.

E-mail: grekhankina_lf@asou-mo.ru

Аннотация. В статье автор выделяет критерии сформированности естественнонаучной грамотности, определяет затруднения и обосновывает проблемы естественнонаучного образования. На основе анализа результатов ГИА по географии показывает основные проблемы формирования естественнонаучной грамотности по отдельным разделам школьной географии. На основе результатов ГИА сформулированы направления работы кафедры естественнонаучных дисциплин по формированию естественнонаучной грамотности и совершенствованию образования в условиях реализации ФГОС.

Ключевые слова: естественнонаучная грамотность, государственная итоговая аттестация (ГИА).

Abstract: In article the author shows the scientific – methodical conditions of the introduction to the standard the geography in schools the Moscow region. Reflects the stages, experienced technology introduction of the GEF. For each phase demonstrates the results of the introduction, the growth of professional skills of geography teachers.

Keywords: science literacy, the state final examination (GIA).

Естественнонаучную грамотность понимают как способность и готовность обучающихся применять естественнонаучные знания для объяснения естественнонаучных явлений и формулирования выводов, основанных на научных доказательствах [1].

Критериями сформированности естественнонаучной грамотности можно считать:

- понимание материального мира на основе научных знаний;
- обладание компетенциями, включающими умения обращаться к научным знаниям и использовать их, делать выводы на основе известных фактов;
 - узнавание жизненных ситуаций, апеллирующих к науке;
- интерес к естественнонаучному знанию, включение естественнонаучной любознательности в индивидуальную систему ценностей.

На основе результатов международных исследований образовательных достижений учащихся PISA [2] можно выделить причины затруднений по естественнонаучным предметам:

- низкий уровень владения умениями, связанными с выявлением проблемы, определением ключевых понятий и источников, необходимых для поиска информации, различением основных методов естественнонаучных исследований;
- низкий уровень сформированности общеучебных умений: работа с информацией, представленной в текстах, таблицах, диаграммах или рисунках;
- недостаточная практическая ориентированность содержания образования по естественнонаучным дисциплинам, их некоторая оторванность от реалий жизни, окружающей школьника.

Традиционная ориентация отечественного естественнонаучного образования на формирование основ наук – физики, химии, биологии и физической географии – определяет фундаментальность естественнонаучного образования. По результатам исследований выявлено, что большинство программных вопросов по естествознанию усвоено 70% российских учащихся.

В условиях введения ФГОС меняется парадигма образования со знаниевой на системно-деятельностную, ориентированную на формирование универсальных учебных действий. Происходит ориентация на усиление мировоззренческого аспекта школьных естественнонаучных предметов, усиливается их воспитательный, развивающий и общекультурный потенциал. Развитие образовательной среды в современных условиях предполагает обновление школ современными средствами информационных технологий, создание ресурсных центров школьного естественнонаучного образования, сочетание школьных занятий с самостоятельной работой обучающихся, проведение исследований, выполнение проектов и практических заданий.

Результаты ГИА по географии в Московской области и проблемы формирования естественнонаучной грамотности обучающихся [3; 4].

География, как учебный предмет, объединяет в своем содержании основы физической и социально-экономической географии, входит в ГИА в число предметов по выбору.

Незначительное количество участников ЕГЭ по географии в Московской области объясняется небольшим количеством специальностей, для поступления на которые требуется предоставить результаты ЕГЭ по географии. Кроме того, многие вузы, даже географической направленности, заменили профильный предмет для поступления с географии на обществознание.

Выбор же предмета географии для сдачи ОГЭ, на наш взгляд, определили познавательный интерес к предмету, возможность использования на экзамене атласов по географии. Экзамен по географии требует знание географической карты и умение с ней работать. Именно такие умения, как знать, читать, понимать карту, делать выводы, отбирать информацию, необходимую для выполнения задания, находить причины и соотносить их со следствием для обоснования своей точки зрения, проверяют задания ОГЭ.

Учителю важно планировать время для выполнения работ по карте для развития пространственного воображения и формирования знаний о географическом положении отдельных географических объектов мира и России, а также практических работ по чтению топографических карт.

Исходя из анализа данных по результатам ГИА в Московской области, можно составить некоторое представление о сформированности естественнонаучной грамотности по географии.

Сравнение уровня овладения материалом отдельных разделов курса географии показывает, что элементы содержания, относящиеся к физической географии (6–8-е классы) усвоены хуже, чем знания по экономической и социальной географии, изучаемой в 9–11-х классах.

Участники экзамена лучше всего справляются с заданиями, требующими простого воспроизведения материала. Процент выполнения тех же заданий в измененной ситуации значительно ниже. Географические знания раздела «Знать/понимать» в целом усвоены большинством выпускников. Отмечаются трудности обучающихся при ответах по содержательным разделам: «Земля – планета солнечной системы», «Природопользование и геоэкология», «География России». Наблюдается недостаточный уровень усвоения географических понятий. Уровень усвоения знаний фактов и географической номенклатуры выше, чем знаний о географических закономерностях.

Многие недостатки подготовки обучающихся могут быть связаны со слабым уровнем сформированности базовых предметных и метапредметных умений, непониманием некоторых географических терминов и понятий, неумением объяснять существенные признаки географических объектов и явлений, недостаточной готовностью обучающихся применять имеющиеся знания в новой ситуации для решения познавательных и практических задач, недостаточной сформированностью у них пространственных представлений о положении на карте изучаемых географических объектов и их взаимодействии.

Проблемы общей подготовленности обучающихся могут быть связаны также: с общей тенденцией сокращения учебного времени на изучение географии в основной и

старшей школе; с нерациональным распределением учебного времени, когда в условиях дефицита времени ряд содержательных элементов остается вне зоны пристального внимания учителя.

Повышению естественнонаучной грамотности по географии способствует выделение за счет вариативной части программы дополнительных часов на изучение тем «План и карта», «Земля – планета Солнечной системы». При составлении тематического планирования курсов географии для основной школы учителю следует иметь в виду, что разделы стандарта «Источники географической информации» и «Природопользование и геоэкология» универсальны. В этой связи в каждом курсе географии необходимо планировать раздел или тему, которая включала бы отдельные вопросы этих универсальных блоков.

В своей работе учителям географии необходимо использовать банк заданий и демонстрационные варианты заданий ГИА. Целесообразно применять текущий (тематический) контроль знаний и умений обучающихся с помощью заданий различного типа, аналогичных тем, которые используются при проведении итоговой аттестации в форме ГИА. Целесообразно предложить обучающимся отдельные задания из экзаменационных работ в процессе изучения текущего материала как пример на закрепление пройденной темы.

Включение в инвариантную часть стандарта по географии содержания по географии своего региона, своей местности позволяет на конкретных примерах краеведческого содержания проводить отработку практических умений.

Предметом особого профессионального внимания учителя должно стать развитие у обучающихся таких универсальных учебных умений, как умение самостоятельно обрабатывать представленную информацию: анализировать информацию, представленную в условиях заданий, выделять главные признаки понятий, устанавливать причинно-следственные связи, использовать полученные знания и умения при решении различных задач, делать аргументированное заключение, принимать решение на основе полученной информации.

Основные направления повышения качества подготовки выпускников по естественнонаучным предметам и географии:

1. Расширение изучения естественнонаучного и географического содержания за счет часов вариативной части учебного плана:

а) выделение за счет вариативной части программы дополнительных часов на изучение тем, вызвавших затруднения на ГИА;

б) включение в практические задания текущий (тематический) контроль заданий по типологии КИМ с применением решения задач для формирования умений и навыков применять знания в новой ситуации.

2. Повышению качества подготовки выпускников по естественнонаучным предметам способствует профильное обучение. Для профильных классов физико-химического, химико-биологического, медицинского профилей физика, химия, биология изучаются на профильном уровне. К сожалению, количество профильных классов, где география является профильным предметом; в Московской области крайне мало. Классов географического и биолого-географического профиля практически нет. Очень часто даже в классах социально-экономического профиля, где география является профильным предметом, часы на ее изучение сокращаются до 2, как для базового уровня, хотя в профильных классах на изучение географии отводится 6 часов.

3. Введение в образовательную деятельность обучающихся элективных курсов и модулей естественнонаучной и географической направленности смогут повысить естественнонаучную грамотность.

4. Организация внеурочной деятельности по географии в условиях реализации ФГОС способствует повышению качества подготовки выпускников по естественнонаучным предметам и географии.

5. Важную роль в подготовке обучающихся по предмету принадлежит учителю.

Повышение квалификации и переподготовка учителей, в том числе по актуальным вопросам в период реализации ФГОС ООО, помогут, на наш взгляд, повысить естественнонаучную грамотность и качество подготовки выпускников образовательных организаций Московской области. Сокращение количества часов, отводимых на предметы в учебных планах, естественно, сказывается на количестве специалистов, работающих в школах. Причем подготовка учителей естественнонаучного цикла проводится в университетах на уровне подготовки бакалавров естественнонаучных дисциплин.

Основными направлениями совершенствования образовательной деятельности педагогов в дополнительном профессиональном образовании АСОУ мы считаем:

– Включение в содержание программ повышения квалификации и переподготовки специальных тем «Результаты ГИА по предмету и проблемы подготовки обучающихся к итоговой аттестации». Это дает возможность обогатить опыт учителей научно-методическими подходами, используемыми при разработке моделей экзаменационных работ ГИА, учесть особенности учебных предметов на этапах основного и среднего образования. Все это позволяет учителям скорректировать свою деятельность и ориентировать деятельность обучающихся на самоконтроль и самооценку, проверку их индивидуальной, творческой деятельности, выявление уровня сформированности общеучебных умений.

– Использование результатов единого государственного экзамена для проведения серии семинаров для учителей: «Результаты ЕГЭ, ОГЭ в Московской области и проблемы

подготовки учащихся к государственной итоговой аттестации по естественнонаучным предметам». Основным результатом таких семинаров является определение направлений решения проблем, возникающих при подготовке обучающихся, а также обеспечение учителей методическими рекомендациями, позволяющими ликвидировать существующие трудности.

- Результаты экзамена, проблемы и затруднения, выделенные при выполнении заданий КИМ ГИА, определяют выбор тематики, содержания проблемных курсов повышения квалификации учителей. Например: «Опыты по физике с использованием нового учебного оборудования», «Современные технологии обучения решению задач по физике», «Решение расчетных задач по химии».

Список использованных источников

1. Бородин, М. Н. Концепция естественнонаучной грамотности и ее реализация в УМК «Школа Бином» [Электронный ресурс] / М. Н. Бородин, А. Ю. Пентин // «Лаборатория знаний»: интернет газета; Бином. – 2012. – Вып. 4. – Режим доступа: <http://gazeta.ibz.ru>
2. Основные результаты международных исследований образовательных достижений учащихся PISA 2006 [Электронный ресурс]. – М.: ИСМО РАО, 2007. – Режим доступа: <http://www.centeroko.ru/>
3. Солодухина, Н. Н. Анализ результатов ЕГЭ по географии в 2015 году: сборник / Н. Н. Солодухина, Л. Ф. Греханкина. – М.: АСОУ. – С. 153–180.
4. Солодухина, Н. Н. Анализ результатов ЕГЭ по географии в 2016 году: сборник / Н. Н. Солодухина. – М.: АСОУ. – С. 164–198.

СИСТЕМА МЕЖПРЕДМЕТНЫХ ЗАДАЧ В ИЗУЧЕНИИ РЕГИОНОВ РОССИИ В КУРСЕ
«ГЕОГРАФИЯ РОССИИ» (8–9-Й КЛАСС)

*Комарова О. Ю.,
учитель географии и биологии
МБОУ «СОШ № 5»,
Россия, г. Химки.
E-mail: olga.komaroff@gmail.com*

Аннотация. Статья посвящена проблеме обучения учащихся самостоятельно устанавливать межпредметные связи на уроках географии в курсе «География России». Автор рассматривает регионы России как межпредметные объекты и раскрывает методику составления системы межпредметных задач.

Ключевые слова: методика преподавания, география России, межпредметные связи, география, биология, межпредметная задача.

Abstract. The article is dedicated to the matter of training students to establish interdisciplinary relations during the course «Geography of Russia». The author considers Russian regions as interdisciplinary objects and provides the methodology for interdisciplinary tasks.

Keywords: teaching methodology, geography of Russia, interdisciplinary relations, geography, biology, interdisciplinary tasks.

Интеграция учебных дисциплин является одним из приоритетных направлений совершенствования процесса обучения. Интегрированные уроки, интегрированные дисциплины находятся в центре внимания методики преподавания географии, но они – завершающий этап формирования целостного знания. Установление межпредметных связей в рамках изучения различных дисциплин обязательно должно предшествовать интегрированным формам обучения. Иначе они превратятся в пассивное сообщение учащимся готовых положений. Этим объясняется необходимость формирования в процессе обучения интегрированных знаний посредством установления межпредметных связей [2].

Межпредметные связи – необходимое условие реализации принципа систематичности в обучении, выраженное в согласованности программ школьных дисциплин, а также конкретное выражение в процессе обучения связей между содержанием школьных дисциплин [3]. В методике преподавания тема межпредметных связей географии и отдельных дисциплин исследована на содержательном уровне, однако содержание обучения

изменяется со временем и существует потребность в изучении объективных связей, связей комплекса дисциплин.

Курс «География России» занимает центральное место в школьной географии и выполняет следующие задачи: формирование гражданской идентичности у учащихся, формирование целостного комплексного образа России и каждого из ее регионов, применение географических знаний и умений. Изучение регионов в курсе «Географии России» построено на основе страноведческой комплексной характеристики территории, что выражается в наследовании основных блоков характеристики и повышенном внимании к взаимосвязям между ними.

Россия и каждый регион России – это межпредметные понятия. Регион – азональный комплекс географической оболочки, обладающий территорией, единством и своеобразием исторически сложившихся и взаимосвязанных особенностей природы, населения и хозяйства. Географическая характеристика региона – межпредметная учебная задача, поскольку причинно-следственные связи – неотъемлемая часть характеристики. Многие причинно-следственные связи в школьной географии простираются далеко за ее пределы.

Межпредметное содержание пронизывает структуру изучения региона России и может быть привлечено на каждом этапе (см. рис.1). В характеристике региона России межпредметным содержанием в основе связей географии с другими дисциплинами выступают:

- знания об экологических факторах, адаптациях и биологических особенностях живых организмов – с биологией;
- знания об исторических факторах развития – с историей;
- знания о физических и химических свойствах объектов и процессов окружающей среды, технологических особенностях промышленного производства – с химией и физикой;
- знания о русской литературе и литературе народов России – с литературой;
- математические способы получения и преобразования информации – с математикой;
- языковые способы получения и преобразования информации – с русским языком.

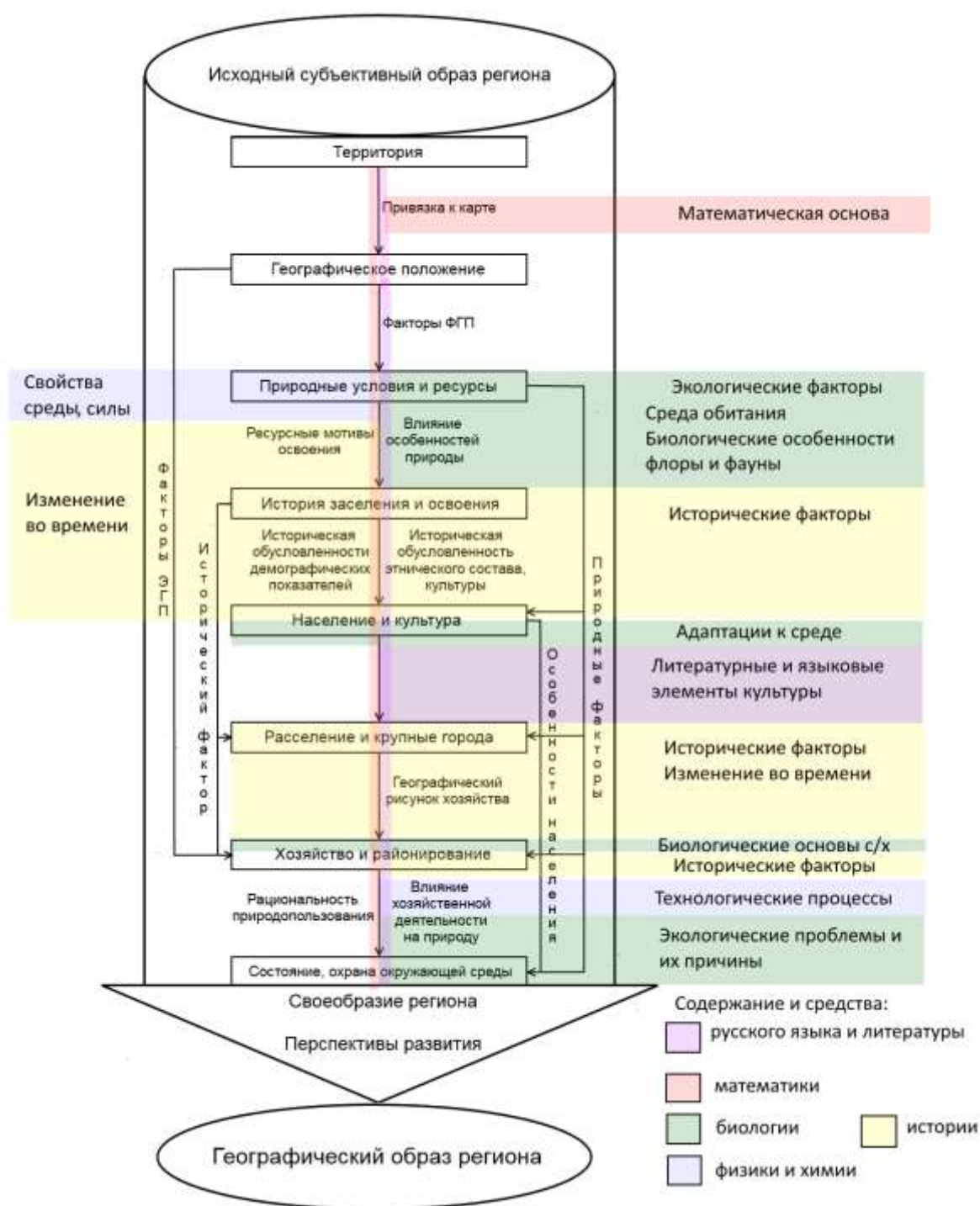


Рис. 1. Межпредметное содержание в структуре изучения региона
(составлено автором)

Если мы хотим сформировать у учащихся систему межпредметных связей географии и других дисциплин и научить их самостоятельно интегрировать содержание разных дисциплин, необходимо обучить их обобщенному способу решения межпредметных учебных задач и закрепить это умение решением системы конкретно-практических межпредметных задач.

По В. Н. Максимовой, межпредметная задача – это «задача, которая требует подключения знаний из различных предметов, или задача, составленная на материале одного предмета, но используемая с определенной познавательной целью в преподавании другого предмета» [6]. Как и любая задача, межпредметная задача состоит из четырех компонентов: условия, требования, решения и обоснования [5]. Условие задачи включает набор исходных фактов, требование – некое противоречие или вопрос, решение – алгоритм операций над условием в соответствии с требованием, обоснование – результат и его объяснение.

Система межпредметных задач в региональной части курса «География России» должна состоять из ряда последовательно решаемых объединенных единым межпредметным содержанием задач, которые изменяются по мере изучения курса:

- по цели – от задач на актуализацию к задачам на применение межпредметного содержания [7];
- по логической направленности – от дедуктивных к индуктивным [6];
- по уровню познавательной активности – от репродуктивных к исследовательским [6];
- по уровню сложности – от простых к сложным.

Рассмотрим систему межпредметных задач в рамках изучения регионов России на примере взаимодействия географии и биологии. География изучает закономерности распространения различных объектов и явлений по поверхности Земли. Распространение живых организмов зависит от их биологических особенностей. Поэтому география и биология имеют обширное межпредметное содержание, затрагивающее вопросы среды обитания, ее факторов и адаптации организмов к окружающей среде. Основной целью решения задач с таким межпредметным содержанием (см. табл. 1) служит выявление взаимосвязей организмов и среды их обитания; биологических особенностей организмов и особенностей их распространения.

Таблица 1

Изменение межпредметных задач по географии и биологии по мере изучения регионов России в 8-м классе (задачи – автора)

Этап установления межпредметных связей [1]	Регион	Формулировка межпредметной задачи
Актуализация необходимого межпредметного содержания	Восточно-Европейская равнина Северный Кавказ	Вспомните, какие приспособления характерны для животных и растений разных природных зон. Найдите примеры среди живого мира природных зон Восточно-Европейской равнины. Вспомните, как изменяется растительный покров в горах. Найдите соответствие среди

		растений высотных поясов Северного Кавказа и природных зон Восточно-Европейской равнины
Перенос содержания из одного предмета в другой	Западная Сибирь	Подумайте, какие из видов, населяющих Восточно-Европейскую равнину, можно было бы переселить на Западно-Сибирскую равнину и почему.
Синтез и обобщение содержания различных предметов	Восточная Сибирь	Докажите, что у лиственницы сибирской не может быть конкурентов в тайге Восточной Сибири
Применение обобщенного нового содержания в новых измененных условиях	Дальний Восток	Используя знания о многообразии животного и растительного мира Дальнего Востока, предположите, как изменялись климатические условия в регионе в течение Кайнозойской эры

Решение системы межпредметных задач в региональной части курса «География России» позволяет охватить межпредметные связи географии с большинством школьных дисциплин, включить учащихся в активную поэтапную деятельность по интеграции знаний и умений, развить у учащихся умение видеть и устанавливать межпредметные связи, успешно формировать представления о регионах России.

Список использованных источников

1. Елагина, В.С. Теория и методика реализации межпредметных связей в обучении школьников: учеб. пособие / В. С. Елагина. – Челябинск: Образование, 2002. – 157 с.
2. Каясова, Т. А. Развитие принципов интегрирования в педагогической мысли XX века (исторический аспект): монография / Т. А. Каясова. – М.: Изд-во МГОУ, 2012. – 78 с.
3. Лошкарёва, Н. А. Межпредметные связи как средство совершенствования учебно-воспитательного процесса: монография / Н. А. Лошкарёва. – М.: МГПИ, 1981. – 54 с.
4. Максимова, В. Н. Межпредметные связи и совершенствование процесса обучения: книга для учителя / В. Н. Максимова. – М.: Просвещение, 1984. – 143 с.
5. Методика преподавания математики в средней школе: учеб. для вузов / Ю.М. Колягин [и др.]. – М.: Просвещение, 1975. – 462с.
6. Панчешникова, Л. М. Методика осуществления межпредметных связей экономической географии зарубежных стран с историей / Л. М. Панчешникова // География в школе. – 1971. – № 3. – С. 32–37.
7. Подходова, Н. С. Межпредметные задания. Матричный классификатор межпредметных заданий / Н. С. Подходова, С. В. Аранова // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. – 2012. – № 6. – С. 143–153.

РОЛЬ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ХИМИИ

Решетникова И. А.,

учитель биологии и химии

МБОУ «Средняя школа № 1»,

Россия, г. Зарайск.

E-mail: reshetnikova-68@mail.ru

Аннотация. Внеурочная деятельность по химии способствует реализации требований федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: формированию у обучающихся основ культуры исследовательской и проектной деятельности, навыков участия в различных формах организации учебно-исследовательской и проектной деятельности (творческие конкурсы, олимпиады, научные общества, научно-практические конференции, национальные образовательные программы и т.д.); осознанному выбору в дальнейшем условий предпрофильной подготовки и естественнонаучного профиля; формированию естественнонаучной грамотности.

Ключевые слова: федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования; внеурочная деятельность; химический эксперимент; проектно-исследовательская деятельность.

Abstract. Extracurricular activities for chemistry contributes to implementation of requirements of Federal state educational standard of basic General education: formation at trained bases of culture of research and design activity, skills of participation in various forms of organization of educational-research and design activity (creative competitions, the Olympic games, scientific societies, scientific conferences, national educational programs, etc.); contributes in the future conscious choice conditions pre training and science profile; the formation of scientific literacy among.

Keywords: federal state educational standard of basic General education; extracurricular activities; chemical experiment; design and research activities.

Современное общество, государство, семья предъявляют новые требования к образованию. Они отражены в Федеральном государственном образовательном стандарте.

В соответствии с ФГОС основного общего образования «изучение предметной области «Естественнонаучные предметы» должно обеспечить: формирование целостной картины мира; овладение умениями формулировать гипотезы, проводить эксперименты,

оценивать полученные результаты, овладение умением сопоставлять экспериментальные и теоретические знания с объективными реалиями жизни; формирование умений безопасного и эффективного использования лабораторного оборудования, проведения точных измерений и адекватной оценки полученных результатов, представления научно обоснованных аргументов своих действий, основанных на межпредметном анализе учебных задач» [1].

Одним из предметов области «Естественнонаучные предметы» является химия. Данный учебный предмет позволяет обеспечить необходимые условия для индивидуального развития каждого обучающегося, роста его творческого потенциала и познавательных мотивов – как через урочную, так и через внеурочную деятельность учащихся.

Химический эксперимент позволяет использовать системно-деятельностный подход и обеспечивает активную учебно-познавательную деятельность обучающихся.

Учитывая проблемы школьного химического образования (сокращение часов, отводимых на изучение химии, снижение мотивации к ее изучению), считается целесообразным заинтересовать школьников химией как можно раньше. С этой целью в школе разработана и реализуется программа внеурочной деятельности «Юный химик». Для поддержания интереса к занятиям и обеспечения доступности изучаемого материала основным методом обучения выбран химический эксперимент.

Проводя увлекательные опыты, школьники получают возможность раскрывать секреты природы и лучше понимать происходящие вокруг явления.

Главная цель внеурочной деятельности – развивать мышление, формируя и поддерживая интерес к химии, способствовать формированию у учащихся знаний и умений, необходимых в повседневной жизни для безопасного обращения с веществами, используемыми в быту.

Каждое занятие внеурочной деятельности «Юный химик» связано с овладением какого-либо практического навыка безопасной работы с веществом и приобретением новых полезных в жизни сведений о веществах. Данное направление является частью работы по профессиональной ориентации учащихся, так как призвано способствовать в дальнейшем осознанному выбору условий предпрофильной подготовки и естественнонаучного профиля.

Внеурочная деятельность позволяет реализовать и такое требование федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, как формирование у обучающихся основ культуры исследовательской и проектной деятельности, навыков разработки, реализации и общественной презентации обучающимися результатов исследования, предметного или межпредметного учебного проекта, направленного на решение научной, личностно и (или) социально-значимой проблемы.

Занятия внеурочной деятельности имеют ряд преимуществ перед урочной системой.

Во-первых, на этих занятиях нет таких четких временных рамок как на уроке, во-вторых, на них возможно более полное сотрудничество учащихся и учителя, что важно для проектно-исследовательской деятельности; в-третьих, именно здесь можно осуществить дифференцированный подход к организации исследовательской деятельности.

Учащиеся, которые посещают занятия по внеурочной деятельности, отличаются по способностям, интересам и склонностям, поэтому при организации проектно-исследовательской деятельности необходимо использовать дифференцированный подход. В данном случае речь идет об организации и создании специальных условий для обучения учащихся с целью эффективного развития их индивидуальных и личностных качеств.

Опыт показывает, что на занятия по внеурочной деятельности не всегда приходят школьники, уже заинтересованные данным предметом, важно не оттолкнуть их, а, используя различные средства, постараться повысить их познавательную активность, а может, и самооценку.

Организовав исследовательскую деятельность с учащимися 5-го класса, которые не отличались своими успехами в учебе, но проявляли интерес к исследованиям, проводимым на наших занятиях, я понимала, что этот исследовательский проект поможет им поверить в себя и изменит к ним отношение других. Рассматривание на занятиях по внеурочной деятельности «Юный химик» тем «Определение растворимости веществ в воде» и «Обесцвечивание раствора» подвело учащихся к исследовательскому проекту «Исследование поглотительной способности различных адсорбентов с разработкой рекомендаций по их использованию». Выполнение исследовательской работы позволило мне увидеть детей в новом свете, не зажатыми, как на уроках, а целеустремленными, активными, заинтересованными в результате своей деятельности. Выполнив проектную работу и готовясь к выступлению на районной конференции проектных, исследовательских и творческих работ, ребята до последнего не были уверены в себе, пришлось подключить к этому процессу классного руководителя и психолога школы. В итоге мальчишки смогли преодолеть свой страх перед аудиторией. Участие в первой для них конференции показало все их плюсы и минусы; они сами сделали вывод, на что в следующем проекте и его защите они обратят внимание. Но больше всего меня порадовало другое – слова благодарности родителей этих учащихся, которые взглянули на своих детей другими глазами и так же поверили в их способности.

Одним из требований ФГОС основного общего образования является формирование навыков участия в различных формах организации учебно-исследовательской и проектной деятельности (творческие конкурсы, олимпиады, научные общества, научно-практические конференции, национальные образовательные программы и т. д.) [1].

Школьная, районная конференция проектных, исследовательских и творческих работ – это первый шаг в формировании данного навыка. Здесь учащиеся знакомятся с работами, выполненными их школьными товарищами или ребятами других школ района.

Таким образом, на занятиях внеурочной деятельности «Юный химик» обучающиеся приобретают опыт использования различных методов изучения веществ, наблюдения за их превращениями при проведении несложных химических экспериментов с использованием лабораторного оборудования и приборов; овладевают способностью анализировать и объективно оценивать жизненные ситуации, связанные с химией, навыками безопасного обращения с веществами, используемыми в повседневной жизни. То есть происходит формирование химической и естественнонаучной грамотности.

Список использованных источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – URL: http://минобрнауки.рф/документы – Приказ_1897.pdf.
2. Аранская, О. С. Проектная деятельность школьников в процессе обучения химии: 8-11 классы: методическое пособие / О. С. Аранская, И. В. Бурая. – М.: Вентана-Граф, 2007.
3. Пильникова, Н. Н. Путешествие в мир интересных явлений / Н. Н. Пильникова // Первое сентября. – 2013. – № 1. – С. 26–35.

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ЗАДАНИЯ ПО ХИМИИ КАК СРЕДСТВО
ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ И ФОРМИРОВАНИЯ
МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ

*Шаяхметова Н. М.,
учитель химии,
МУО «Гимназия № 41»,
к. хим. н., доцент,
Россия, г. Люберцы.
E-mail: nshayakhmetova@bk.ru;*
*Марина Н. А.,
учитель биологии,
МУО «Гимназия № 41»,
Россия, г. Люберцы.
E-mail: marinanatalia_91@mail.ru*

Аннотация. Важной составной частью образования является развитие функциональной грамотности, одним из основных навыков которой является естественно-научная грамотность. При определении уровня сформированности естественно-научной грамотности обучающихся оценивается их умение применять естественно-научные теоретические знания в реальных жизненных ситуациях.

Современное обучение в школе должно учитывать данные обстоятельства с целью улучшения качества образования в целом. Одним из путей решения поставленных задач является внедрение в учебный процесс практико-ориентированных задач по химии, моделирующих различные жизненные и профессиональные ситуации. Эта методика поможет в дальнейшем тем учащимся, которые намереваются изучать естественно-научные дисциплины в вузах.

Ключевые слова: функциональная грамотность, естественно-научная грамотность, естественно-научные теоретические знания, практико-ориентированные задачи;

Abstract. One of the basic parts of education is a development of functional literacy, the most important skill of which is scientific literacy. The level of students' scientific literacy is measured by their ability to apply theoretical knowledge in real life. Modern school should take into consideration these circumstances in order to improve the quality of education on the whole. The problem may be solved by integrating practically oriented tasks in chemistry studies, which allows

representing various real life and professional situations. This method will be especially helpful for those students, who intend to continue their scientific studies in higher education institutions.

Keywords: functional literacy, scientific literacy, practically oriented tasks in chemistry.

*Ум заключается не только в знании,
но и в умении прилагать знания на деле.*

Аристотель

Изменения в мировой экономике XXI века, породившие необходимость приспособления к конкурентной экономической среде, обострили проблемы качества образования, поскольку «образовательный интеллект» населения рассматривается важнейшим стратегическим ресурсом государства.

Образовательные стандарты нового поколения [1; 6] выдвигают ряд требований к результатам освоения образовательной программы по химии. Современное понимание образовательных результатов выходит за рамки обычного перечня знаний, умений и навыков, они являются конечным продуктом процесса обучения и свидетельствуют о качественных изменениях в личности обучающегося, проявляются в его поведении, взаимодействии с социальной средой.

По данным организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) в каждом ученике необходимо развивать навыки общения, креативности и критического мышления (так называемые 3C'S: communication, creativeandcriticalthinking) [2].

Будучи общепризнанной, данная тенденция расширяет понятийное поле ожидаемых результатов обучения. Теперь они включают в себя не только привычные знания, умения и навыки, но и компоненты функциональной грамотности.

Функциональная грамотность – это способность личности на основе полученных в школе знаний нормально функционировать в системе социальных отношений, максимально быстро адаптироваться в конкретной культурной среде, т.е. способность применять естественно-научные понятия, методы на практике [5].

Важной частью функциональной грамотности, одним из ее основных навыков является естественнонаучная грамотность. Это способность человека осваивать и использовать естественнонаучные знания для постановки вопросов, освоения новых знаний, объяснения естественнонаучных явлений, основанных на научных доказательствах. Кроме того, естественнонаучная грамотность включает понятия основных закономерностей и особенностей естествознания, осведомленности в том, что естественные науки и технологии оказывают влияние на материальную, интеллектуальную и культурную среды общества.

Функциональная грамотность – это индикатор общественного благополучия. Функциональной грамотности школьников уделяется особое внимание при проведении Международных педагогических исследований (PISA – международная программа по оценке образовательных достижений). Цель исследования – оценить, обладают ли обучающиеся, получившие общее обязательное образование, знаниями и умениями, необходимыми для полноценного функционирования в обществе [2; 5]. Объектом исследования являются ученики 15-летнего возраста, так как во многих странах к этому возрасту завершается обязательное обучение в школе. Именно на данном этапе важно определить состояние тех знаний и умений, которые могут быть полезны учащимся в будущем. Результат этих исследований для российских школ второй и третьей ступени обучения пока невысок.

Таким образом, возникло противоречие между новыми параметрами обучения и воспитания подрастающего поколения XXI века и недостаточными механизмами их реализации. Самым слабым местом оказалось умение интегрировать знания, а также применять их для получения новых знаний, объясняющих явления окружающего мира. Кроме того, система образования должна подготовить людей, приспособленных к жизни в условиях информатизации и развития новых технологий [3].

Задача формирования естественно-научной грамотности и достижения образовательных результатов ФГОС предъявляет определенные требования к содержанию учебной деятельности на уроке и необходимым компетенциям учителя.

Только компетентный учитель может сформировать у обучающегося компетенции, которые необходимы ему для дальнейшего обучения и профессионального развития, социальной адаптации в современном мире. Необходимо научить детей самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекать для этой цели знания из разных областей, прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решений, уметь лаконично излагать свою мысль, т.е. сформировать «ключевые компетенции» у обучающихся.

Химия – одна из важных областей естествознания, позволяющая обучающимся развивать свой творческий потенциал. Аксиологический подход при обучении химии способствует формированию ценностного отношения к процессу познания и использованию химических знаний. При этом у обучающихся формируются как предметные, межпредметные, так и метапредметные ключевые компоненты, и как результат – функциональная естественно-научная грамотность.

Для достижения этого были поставлены следующие задачи:

- продолжение работы над повышением научно-теоретического уровня в области теории и методики преподавания химии;

- применение разнообразных образовательных технологий для повышения мотивации обучающихся к изучению химии и усилению действенности их химических знаний в соответствии с жизненными потребностями и будущими профессиональными интересами;
- включение в учебный процесс практико-ориентированных и профессионально ориентированных задач по химии.

Существующие УМК практически не содержат тексты задач из реальной конкретной жизни и профессиональной сферы или их крайне мало. Часто задания по химии имеют низкий мотивирующий потенциал, поскольку никак не связаны с практикой, и, следовательно, могут формировать негативное отношение к предмету. Поэтому одним из путей решения этой диагностической проблемы является включение в учебный процесс заданий, в которых химическая сторона явления показана не изолированно, а во взаимосвязи с другими явлениями и сторонами жизни. Важное значение имеет составление практико-ориентированных и профессионально ориентированных ситуационных задач, которые начинаются с проблемного вопроса «Почему?» и решение которых повышает интерес обучающихся, с легкостью вовлекая их в дискуссию.

Химическая учебная задача – это модель проблемной ситуации, решение которой требует от обучающегося мыслительных и практических действий на основе знаний законов, теорий и методов химии, направленная на закрепление, расширение знаний и развитие естественно-научной грамотности.

В условиях профильного обучения необходимо в своей педагогической практике уделять больше внимания таким задачам. Во-первых, решение практико-ориентированных задач – это практическое применение теоретического материала, приложение научных знаний на практике. Во-вторых, – прекрасный способ осуществления межпредметных и метапредметных связей, т.е. связи химической науки с жизнью [7].

Обучение с использованием практико-ориентированных задач приводит к более прочному усвоению информации, так как возникают ассоциации с конкретными действиями и событиями. Особенность этих задач (необычная формулировка, связь с конкретными жизненными ситуациями) вызывает повышенный интерес обучающихся к изучаемой дисциплине, способствующий развитию любознательности, творческой активности; помогает раскрыть значение знаний по химии в понимании окружающего мира и в грамотном, научно обоснованном применении веществ. Обучающихся захватывает сам процесс поиска путей решения задач. Они получают возможность развивать логическое и ассоциативное мышление. Практико-ориентированные задания способствуют интеграции знаний, побуждают учащихся использовать дополнительную литературу (и не только по

химии), что повышает интерес к учебе в целом, положительно влияет на прочность и качество знаний [8].

Используемые в учебном процессе профессионально ориентированные химические задачи составлены с учетом профессиональных особенностей целого ряда специальностей: технологических, ветеринарных, медицинских, фармакологических, сельскохозяйственных и других. Формулировка таких задач демонстрирует непосредственную связь вышеперечисленных специальностей с общей, неорганической, органической и аналитической химией и формирует понимание того, что химия является теоретической базой для освоения общепрофессиональных и специальных дисциплин, изучаемых в вузах: биохимии, биотехнологии, технологического контроля, химии пищи и других. Кроме того, выполнение подобных заданий позволяет уже со школы знакомить учеников с различными специальностями, что способствует, в том числе, профессиональной ориентации выпускников школ [4].

Практико-ориентированные задания можно разделить на 3 группы: теоретические, экспериментально-теоретические и расчетные. В приложении к данной статье мы предлагаем некоторые практико-ориентированные и профессионально ориентированные задачи, охватывающие различные темы из общей, неорганической и органической химии.

Практико-ориентированные задачи

Задача 1. Почему шахтеры в Западной Европе и на Руси в прежние времена, спускаясь в шахты, брали с собой канарейку?

Научно-популярная информация-подсказка. В прошлом были частыми случаи отравления людей в угольных шахтах угарным газом. Поскольку угарный газ не имеет запаха, то опасность подступала незаметно. Шахтеры брали с собой канарейку в клетке в качестве индикатора: канарейки падают в обморок от присутствия в воздухе следов угарного газа и метана.

Задание. Установите молекулярную формулу угарного газа, если массовые доли углерода и кислорода в нем равны 42,86% и 57,14% соответственно.

Задача 2. Почему в домах с печным отоплением есть риск отравления угарным газом? Для чего необходимо открывать заслонку печи?

Задание. Напишите уравнения реакций горения угля при закрытой и открытой заслонке печи.

Задача 3. Зачем хозяйки при выпечке пирогов кладут в тесто пищевую соду? Почему предпочтительнее класть в тесто вместо соды специальный разрыхлитель теста?

Научно-популярная информация-подсказка. Как известно, при выпечке из теста в него кладут пищевую соду или ставший популярным разрыхлитель теста, чтобы изделия

получались пышными и воздушными. Разрыхлитель отличается от соды своим химическим составом.

Задание. Напишите химические формулы пищевой соды и разрыхлителя теста. Дайте названия этим веществам по номенклатуре ИЮПАК. Приведите уравнения химических реакций, протекающих в тесте при его выпечке. На основании протекающих реакций объясните преимущество использования разрыхлителя.

Задача 4. Почему нельзя использовать при строительстве жилых домов железнодорожные шпалы в качестве строительного материала?

Научно-популярная информация-подсказка. Шпалы – это деревянные бруски, используемые при строительстве железной дороги. Самым распространенным и привычным видом защитного материала, которым пропитывают шпалы, является креозот. Креозот представляет собой пропиточное масло, получаемое в процессе коксохимической переработки. Основным компонентом креозота является феноло-формальдегидная смола, которая обладает высокой токсичностью и канцерогенностью.

Задание. Напишите химическую формулу феноло-формальдегидной смолы и реакцию ее получения. К какому типу органических веществ относится данное вещество? Как называется реакция его получения?

Задача 5. Почему вредно, с точки зрения безопасности пищевых продуктов, частое употребление в пищу копченых продуктов (мяса, рыбы)?

Научно-популярная информация-подсказка. В последнее время «копчености» из праздничного лакомства перешли в число часто употребляемых продуктов. При естественном копчении рыбных или мясных продуктов используется обычный дым, содержащий много природных консервантов. Однако при дымовом копчении образуется бензопирен – канцерогенное вещество. В настоящее время большинство производителей мясных и рыбных деликатесов, упрощая технологию их производства, используют копильную жидкость – так называемый «жидкий дым». Содержание бензопирена в «жидком дыме» делает небезопасным употребление таких продуктов.

Задание. Определите молекулярную формулу бензопирена, если массовые доли углерода и водорода в нем равны 95,24% и 4,76% соответственно. Установите структурную формулу бензопирена, который относится к классу полициклических углеводородов (ПАУ), если в его химической структуре присутствуют исключительно бензольные кольца.

Задача 6. Почему клюква и брусника могут очень долго храниться в свежем виде без сахара?

Задача 7. Почему на Руси в деревнях свежее мясо хранили в молочной сыворотке?

Научно-популярная информация-подсказка. В бруснике и клюкве содержится прекрасный консервант – бензойная кислота. Кислая сыворотка за счет ферментов, повышающих кислотность желудочного сока, и молочнокислых бактерий содержит в своем составе бензойную кислоту, которая обладает дезинфицирующими свойствами. Именно поэтому раньше на Руси в деревнях свежее мясо клали прямо в сыворотку – так удавалось довольно долго сохранять его, не прибегая к какой-либо специальной обработке.

Задание. Установите молекулярную формулу бензойной кислоты, если известно, что массовые доли углерода, водорода и кислорода в ней равны 68,85%, 4,92% и 26,23% соответственно. Изобразите структурную формулу кислоты, зная, что в ней присутствуют бензольное кольцо и функциональная группа карбоновых кислот.

Профессионально-ориентированные задачи

Задача 1. В качестве консервантов и фиксаторов окраски в мясоперерабатывающей промышленности используются: нитрит калия (Е 249), нитрат калия (Е 252), нитрит натрия (Е 250) и нитрат натрия (Е 251). Какие из этих солей в водном растворе подвергаются гидролизу? Напишите уравнения гидролиза этих солей в ионно-молекулярной и молекулярной формах.

Задача 2. Одним из реактивов, применяющихся в анализе для определения неорганического фосфора мяса, является 0,05 М раствор серной кислоты. Сколько мл 12%-ного раствора серной кислоты ($\rho = 1,08$ г/мл) нужно взять для приготовления 500 мл раствора, требуемого для анализа?

Задача 3. В качестве регулятора кислотности и синергиста антиокислителей в пищевой промышленности используется ортофосфорная кислота (Е 338). Напишите уравнения ступенчатой диссоциации ортофосфорной кислоты, вычислите значение рН ее 0,001%-ного раствора.

Задача 4. Для определения кислотности молочных продуктов в анализе используют 0,1 М раствор гидроксида натрия. Сколько мл 24%-ного раствора гидроксида натрия ($\rho = 1,76$ г/мл) требуется для приготовления 500 мл 0,1 М раствора? Какая химическая реакция лежит в основе этого метода анализа?

Задача 5. Для определения жира в молочной сыворотке в качестве одного из аналитических реагентов применяют раствор серной кислоты с массовой долей кислоты 85% ($\rho = 1,78$ г/мл). Сколько мл раствора серной кислоты с массовой долей 95% ($\rho = 1,835$ г/мл) надо взять для приготовления 1 л вышеуказанного раствора?

Задача 6. Для определения содержания хлорида натрия в некоторых пищевых продуктах применяют 0,1 М раствор нитрата серебра. Рассчитайте, сколько граммов нитрата

серебра потребуется для приготовления 500 мл 0,1 М раствора. Какая химическая реакция лежит в основе данного анализа?

Задача 7. При язвенной болезни желудка назначают 0,05% раствор нитрата серебра. Суточная доза нитрата серебра для человека – 0,1 г. На сколько дней хватит больному 2 л 0,05% раствора нитрата серебра?

Задача 8. Фторосодержащие добавки, которые вводят в профилактических целях в зубные пасты, замедляют образование и распространение бактериального налета на зубах – причины кариеса. Определите массовую долю элементного фтора в зубной пасте, содержащей 0,5% фторида олова (IV) и 0,25% фторида натрия.

Задача 9. Физиологический раствор, используемый в ветеринарии – 0,9% раствор хлорида натрия. Рассчитайте, сколько необходимо взять соли и воды для приготовления 2 кг такого раствора.

Задача 10. В ветеринарной практике применяется 5% раствор хлорида кальция. Рассчитайте массы соли и воды, необходимые для приготовления 150 мл такого раствора ($\rho = 1,1$ г/мл).

Задача 11. Вычислите массу перманганата калия, необходимого для приготовления дезинфицирующего раствора массой 1,2 кг с массовой долей соли 0,5%.

Задача 12. При многих заболеваниях для укрепления организма назначают внутривенное вливание раствора глюкозы с массовой долей глюкозы 40%. Рассчитайте, сколько граммов глюкозы и воды необходимо для приготовления 250 г такого раствора.

Список использованных источников

1. Федеральный образовательный стандарт среднего (полного) образования [Утвержден Министерством образования и науки РФ от 17 апреля 2012 г. № 413].
2. Алдер, Г. Техника развития интеллекта / Г. Алдер. – СПб.: Питер, 2001.
3. Иванова, Р. Г. Общая методика обучения химии в школе / Р. Г. Иванова. – М.: Дрофа, 2008. – 160 с.
4. Неорганическая химия. Растворы: Методические указания к лабораторно-практическим и семинарским занятиям / Н. В. Василевич, Н. М. Шаяхметова [и др.]. – М.: Франтера, 2005. – 28 с.
5. Новый взгляд на грамотность. По результатам международного исследования PISA-2. – М.: Логос, 2004. – 296 с.
6. Перминова, Л. И. О взаимосвязи образовательных стандартов и преемственности высшего и среднего образования / Л. И. Перминова // Химия в школе. – 2013. – № 8. – С. 11–18.

7. Пичугина, Г. В. Повторяем химию на примерах из повседневной жизни / Г. В. Пичугина. – М.: АРКТИ, 1999.
8. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998.

ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ
ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПО ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

Шаталов М. А.,

доцент кафедры экономики

АНОО ВО «Воронежский экономико-правовой институт»,

канд. экон. наук,

Россия, г. Воронеж.

E-mail: amista2007@rambler.ru;

Мычка С.Ю.,

старший преподаватель кафедры менеджмента

АНОО ВО «Воронежский экономико-правовой институт»,

Россия, г. Воронеж.

E-mail: svetlana_mychka@mail.ru

Аннотация. В данной статье рассматриваются методы повышения качества обучения студентов естественнонаучным дисциплинам путем применения инновационных способов. В работе авторами предложены основные инновационные методы обучения с указанием практической значимости рассмотренных образовательных инноваций.

Abstract. This article describes the methods to improve the quality of student learning natural sciences through the application of innovative methods. In this paper the authors proposed the main innovative teaching methods with an indication of the practical significance of the considered educational innovation.

Ключевые слова: инновации, образование, наука, естественнонаучные дисциплины, методы обучения, эффективность образования.

Keywords: innovation, education, science, natural sciences, teaching methods, the effectiveness of education.

Целью любой образовательной системы является обучение, воспитание и развитие личности, а ее показателем служит позитивный результат, который сегодня в профессиональном образовании рассматривается через качественную подготовку специалиста [6]. Подготовка студентов в рамках обучения естественнонаучным дисциплинам не является исключением, а инновации – неотъемлемая ее часть.

На сегодняшний день существует немало проблем в структуре естественнонаучного образования [2; 5]:

1. Мотивационные (общественная недооценка значимости естественнонаучного образования; перегруженность школьных и вузовских программ техническими элементами и устаревшим содержанием; нереалистичность аттестационных требований для значительной части выпускников).

2. Содержательные (устаревание содержания и формальность изучения математики на всех ступенях образования; потребности будущих специалистов в математических знаниях и методах, которые опираются на информационные технологии, учитываются слабо и др.).

3. Кадровые (нехватка учителей и преподавателей вузов, которые могут качественно преподавать естественнонаучные дисциплины с учетом учебных интересов различных групп обучающихся).

В настоящее время, в условиях реформирования отечественной системы образования, все большее значение имеют различные инновационные процессы.

Инновационная деятельность в широком смысле подразумевает ряд взаимосвязанных видов работ, комплекс которых гарантирует возникновение действительных инноваций. Примером служат [1; 4]:

- научно-исследовательская деятельность (результатом является реализация действительных инноваций: разработка нововведений, ноу-хау, различных изобретений и пр.);
- проектная деятельность (разработка на базе научных знаний инновационных проектов);
- образовательная деятельность (направление развития профессиональных навыков и опыта с целью реализации инновационных проектов).

Итак, к инновационным способам организации обучения при подготовке студентов в процессе преподавания естественнонаучных дисциплин можно отнести (рис. 1):

- метод проектов. Данный метод позволяет студентам развивать и укреплять свои теоретические знания при практических разработках, накапливая опыт;
- метод сотрудничества и кооперирования. Данный метод позволяет набирать и укреплять исследовательский, поисковый способ развития; применение мозговой атаки, сбор и обработка данных, анализ источников, эксперимент и т.д. позволяют повышать уровень теоретических и практических знаний исследовательским путем, что способствует накоплению опыта.

Проведение занятий в виде «мозгового штурма» помогает решить несколько задач: применяется метод, используемый в профессиональной деятельности будущего выпускника, экспертные группы при помощи рабочих версий анализируют самые разнообразные идеи с

доказательствами важности и значимости придуманной или реальной ситуации, а также получают опыт организации и проведения инновационного занятия.

При использовании такой формы, как учебное моделирование научного исследования, студенты применяют полученные знания и навыки по методике сбора данных, их анализа, а также осваивают исследовательские процедуры.

Проектная деятельность студентов ставит в центр образовательного процесса практические вопросы овладения профессией и на этой базе стимулирует интерес к теории. Практика показывает, что студенты, разработавшие свой проект, готовы его отстаивать, аргументировать свою позицию, вести дискуссию с оппонентами, а также мотивированно осваивают теорию вопроса, хорошо удерживают материал в памяти даже годы спустя.



Рис. 1. Классификация инновационных методов обучения естественнонаучным дисциплинам

Применение в процессе обучения таких основных интерактивных методов обучения, как разнообразные творческие задания, работа в малых группах, различные образовательные

игры, экскурсии, внеаудиторные методы обучения, также способствует развитию потенциала обучающихся, росту их кругозора – как в общекультурной, как и в профессиональной сфере.

В ходе образовательного процесса студенты должны уметь решать поставленные задачи, правильно и эффективно действовать в стрессовых ситуациях, рационально применяя все полученные знания и умения. Схематично данный процесс можно представить в виде цикла последовательных действий (рис. 2).



Рис. 2. Блок-схема цикла умственных процедур от возникновения проблемной ситуации до ее разрешения

Для организации эффективных и благоприятных условий обучения студентов естественнонаучным дисциплинам целесообразно применять следующие принципы: доступность, адаптивность, систематичность, последовательность, визуализация, развитие интеллектуального потенциала студентов и обеспечение обратной связи.

Конечно, нельзя забывать о том, что одни из самых значимых критериев успешного обучения студента как будущего профессионала – его желание, стремление и заинтересованность в обучении. Поэтому психологическими условиями успеха работы студентов являются, прежде всего, формирование интереса к выбранной профессии и методики изучения ее особенностей и специфики, а именно: взаимоотношения между студентами и преподавателем в процессе обучения; уровень сложности заданий во время обучения, в том числе для самостоятельной работы, а также вовлеченность студентов в формируемую деятельность будущей специальности [3].

Таким образом, применение инновационных методов обучения в системе естественнонаучного обучения студентов является актуальным и перспективным направлением, особенно в условиях постоянного совершенствования и развития системы российского образования.

Список использованных источников

1. Андриященко, Я. Э. Анализ педагогических технологий, используемых в процессе профессиональной подготовки магистров физико-математических специальностей в открытых образовательных ресурсах / Я. Э. Андриященко // Синергия. – 2016. – № 3. – С. 26–30.
2. Ахмедов, А. Э. Развитие профессиональной мобильности в условиях многоуровневой системы образования / А. Э. Ахмедов, И. В. Смольянинова // Профессионально личностное развитие преподавателя и студента: традиции, проблемы, перспективы: материалы III Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). – 2015. – С. 289-293.
3. Дьяченко, С. А. Модель развития самообразования студента в процессе обучения математическим дисциплинам / С. А. Дьяченко // Территория науки. – 2015. – № 5. – С. 20–25.
4. Маклаева, Э. В. Организация продуктивной деятельности студентов средствами математики / Э. В. Маклаева, С. В. Федорова // Синергия. – 2016. – № 2. – С. 27–32.
5. Мычка, С. Ю. Проблемы образования в Российской Федерации / С. Ю. Мычка // Территория науки. – 2012. – № 2. – С. 48–51.
6. Мычка, С. Ю. Синергетические эффекты взаимодействия науки, бизнеса и образования / С. Ю. Мычка // Актуальные проблемы развития вертикальной интеграции системы образования, науки и бизнеса: экономические, правовые и социальные аспекты: материалы Международной научно-практической конференции. – 2014. – С. 113–116.

МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: СОДЕРЖАНИЕ И ТЕХНОЛОГИИ РЕАЛИЗАЦИИ», 25 ОКТЯБРЯ 2016 Г.

ПЛЕНАРНАЯ ЧАСТЬ

УДК 373.24

СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ И ИНИЦИАТИВЫ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Соломенникова О.А.,

зав. кафедрой дошкольного образования

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

к. пед. н., доцент,

Россия, г. Москва.

E-mail: osolomennikova@yandex.ru;

Тарасова И.В.,

воспитатель,

МДОУ «Центр развития ребенка– детский сад № 2 «Росинка»,

Россия, Московская обл., г.о. Черноголовка.

E-mail: tiv_1@mail.ru

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы влияния сюжетно-ролевой игры на формирование инициативы и самостоятельности детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: инициатива, самостоятельность, сюжетно-ролевая игра, дошкольный возраст.

Abstract. This article examines the effect of role play on the formation of the initiative and independence of children of preschool age.

Keywords: initiative, independence, pretend play, preschool age.

Проблема развития инициативы и самостоятельности детей занимает одно из первых мест в современном дошкольном образовании, педагоги и психологи уделяют достаточное внимание изучению подходов к решению данной проблемы. Столь явный интерес продиктован необходимостью решения одной из важнейших задач, которую ставит перед педагогами современное образование – формирование активной, целеустремленной, творческой личности, способной принимать самостоятельные решения и подготовленной к стремительно меняющимся условиям жизни в современном обществе, и решать задачу

формирования активной, целеустремленной, инициативной личности следует уже на этапе дошкольного детства.

Дошкольный возраст – уникальный период в развитии ребенка, когда происходит формирование всех сторон его личности. Ребенок дошкольного возраста постоянно стремится к познанию чего-то нового, открывает в этом неизведанном еще для себя мире массу удивительного и интересного. Активность ребенка, его самостоятельность и инициативность, проявляемая во многих видах деятельности, являются залогом того, что в будущем из маленького ребенка вырастет взрослый человек, способный ориентироваться в потоке информации и самостоятельно решать возникающие перед ним задачи. Именно в период дошкольного детства закладываются такие волевые качества, как целеустремленность, самостоятельность, выдержка, настойчивость. Отметим, что в Конституции Российской Федерации, в Федеральном законе Российской Федерации «Об образовании в РФ» и других нормативных документах сформулирован социальный заказ государства в системе образования: воспитание инициативного, ответственного человека, готового самостоятельно принимать решение в ситуации выбора. Одним из основных принципов дошкольного образования, указанных в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, является поддержка инициативы детей в различных видах деятельности. Выдающийся психолог и педагог Л.С. Выготский в своих трудах отмечает, что ведущей формой деятельности ребенка дошкольного возраста является игра [8]. Дошкольники успешно усваивают воспитательные и образовательные задачи, диктуемые образовательными программами, благодаря игровой деятельности, так как игра – это своеобразный, свойственный дошкольному возрасту способ усвоения общественного опыта. В игре формируются и развиваются все стороны личности ребенка, происходят значительные изменения в его психике, которые подготавливают переход к новой, более высокой стадии развития. Формируемые в игре личностные качества ребенка, умения и привычки позднее, пригодятся в процессе обучения, общения с людьми.

Среди многообразия игр детей дошкольного возраста, важное место занимают творческие или сюжетно-ролевые игры. Известные деятели в области психологии и педагогики (Д.Б. Эльконин, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, А.П. Усова и др.) занимались вопросами влияния сюжетно-ролевой игры на формирование личности ребенка. И все же исследований, посвященных проблеме развития самостоятельности и инициативы у детей дошкольного возраста посредством сюжетно-ролевой игры, очень мало. Мы полагаем, что сюжетно-ролевая игра обладает огромным воспитательным потенциалом и является благодатной почвой для развития самостоятельности и инициативы детей дошкольного возраста. Именно в этих играх ребенок может в полной мере реализовать себя

как активный участник творческого процесса. Еще Л.С. Выготский, ссылаясь на работу Пиаже, указал, что в сюжетно-ролевой игре правила возникают «из взаимного сотрудничества взрослого и ребенка или детей между собой, и это такие правила, в установлении которых участвует сам ребенок» [5]. Действительно, в таких играх ребенок без прямого участия взрослого, самостоятельно устанавливает правила, по которым будет играть. Этой же позиции придерживается и известный педагог Д.В. Менджерицкая, которая утверждает, что творческие или сюжетно-ролевые игры стимулируют дошкольников к проявлению самостоятельности. Дети сами разыгрывают роли и события, размышляют над ними, устанавливают связи между разными событиями, по собственному усмотрению избирают наилучший образ реализации замысла, применяют на практике уже полученные ранее знания, выражают их словом [7].

Явная связь между сюжетной игрой и развитием детской самостоятельности, на наш взгляд, четко прослеживается в работе Д.Б. Эльконина [9]. Автор рассматривает возникновение ролевой игры в ходе исторического развития общества. В его работе нам показался интересным тот факт, что дети, живущие в условиях первобытного общества, обладают, в отличие от современных детей, высокоразвитой самостоятельностью. Д.Б. Эльконин объясняет это тем, что «доступные для ребенка примитивные орудия и формы труда дают ему возможность развития ранней самостоятельности» [9, с. 55]. Для ребенка первобытного общества, утверждает автор, «процесс труда приносит чувство удовлетворенности и связанного с этим удовольствия от деятельности, осуществляемой вместе со взрослыми и как взрослые» [9, с. 55]. На тот момент ролевая игра была не развита, но эта деятельность фактически равноценна творческой игре современных дошкольников, в процессе которой дети получают огромное удовольствие от осуществляемых самостоятельных действий и взаимоотношений со сверстниками и взрослыми.

Ученые (С.Л. Рубинштейн, С.Н. Теплюк, А.А. Люблинская и др.) сделали вывод, что предпосылки самостоятельности у ребенка закладываются в период раннего детства, и только к 5–7 годам вырабатывается завершающий компонент в формировании самостоятельности – функция самоконтроля. Научные исследования Н.Я. Михайленко, А.М. Матюшина, Н.Н. Подьякова, Р.С. Буре, Е.Е. Кравцовой свидетельствуют о том, что к концу старшего дошкольного возраста в условиях оптимального воспитания и обучения дети могут достичь определенного уровня развития самостоятельности в разных видах деятельности. Мы полагаем, что возраст 5–7 лет является наиболее благоприятным для развития самостоятельности ребенка и проявления им инициативы. Именно к концу старшего дошкольного возраста дети достигают наиболее выраженных показателей самостоятельности при условии правильного педагогического воздействия и создания наиболее оптимальных

условий для развития этих качеств личности. А сюжетно-ролевая игра является отличным средством развития самостоятельности дошкольников.

Специфика сюжетной игры такова – ребенок действует в воображаемой, вымышленной ситуации: перевоплощается во взрослого, проигрывая ту роль, которая ему наиболее интересна, он практически проживает ту жизнь, которую сам и создал. В такой игре ребенок испытывает внутреннее ощущение свободы, он может беспрепятственно творить, действовать в соответствии со своими желаниями и возможностями. Дошкольника вдохновляет то, что игровые отношения и действия разворачиваются в соответствии с задуманным им самим планом. Играя, малыш приобретает умение доводить начатое до конца. У ребенка дошкольного возраста постепенно возникает желание решать задачи, продиктованные правилами игры, добиваться поставленной цели.

В своей работе Д.Б. Эльконин указал на то, что «центральной компонентой сюжетно-ролевой игры является роль – соответствующий принятым в обществе нормам и правилам способ поведения людей в различных ситуациях». Проигрывая роль, ребенок отождествляет себя с определенным персонажем, действует в соответствии с выбранной ролью, следует тем правилам, которые предписывает роль. Проигрывая разноплановые роли, ребенок смотрит на определенные ситуации с различных сторон. Он не только осваивает нормы поведения, установленные обществом, но и учится понимать других людей, взаимодействовать с ними, налаживать добрые, дружеские взаимоотношения. Ребенок все время находится в поиске, занимая тем самым активную позицию.

Творческая игра основана на возникновении воображаемой ситуации, в которой прослеживаются ее содержание и сюжет. Д.Б. Эльконин определил сюжет игры как область действительности, которая воспроизводится детьми в игре. Содержание игры – это то, что «воспроизводится ребенком в качестве центрального и характерного момента деятельности и отношений между взрослыми в их бытовой, трудовой, общественной деятельности» [8]. Сюжет игры может быть совершенно разным, что, в свою очередь, связано с уровнем знаний ребенка об окружающей действительности. Чем шире кругозор ребенка, чем больше он знает, тем меньше однообразия будет в сюжетных играх. С развитием игры дошкольники дополняют свой сюжет различными ролями, переплетают несколько сюжетных линий. Дети, воспроизводя жизненную ситуацию в творческой игре, делают упор на ранее полученные знания. В данной ситуации им приходится сталкиваться с проблемой самостоятельного выбора между имеющимися у них знаниями и умениями. Дети, проявляя инициативу, выбирают сюжет, распределяют роли, самостоятельно намечают план развития игры и действуют согласно этому плану.

Воспитательное значение игры во многом зависит от мастерства педагога, от правильного методического руководства взаимоотношениями детей. В сюжетно-ролевой игре для развития самостоятельности и инициативы детей старшего дошкольного возраста воспитателю необходимо подбирать такие методы руководства игрой, которые не подавляют инициативу, развивают самостоятельность ребенка. В противном случае ребенок в сюжетно-ролевой игре не проявит своего творческого потенциала. Инициативу в игре будет проявлять педагог, а вовсе не ребенок, что пагубно скажется на формировании личностно-волевых качеств ребенка и успешном обучении в школе. В старшем дошкольном возрасте дети уже умеют самостоятельно организовывать сюжетно-ролевые игры: выбирать тему игры, создавать предметно-развивающую среду, выполнять действия и правила, продиктованные игрой. Недопустимо, как считает С.Л. Новоселова, «как прямое навязывание детям готовых, идущих от воспитателя тем для игры, так и разучивание определенных сюжетов или строго тематический подбор игровой атрибутики, сковывающий детскую инициативу в игре» [4]. В научных работах и методических руководствах по педагогике исследователями (Д.В. Менджерицкая, Р.И. Жуковская, Н.Я. Михайленко, В.П. Залогина и др.) предложены интересные рекомендации, касающиеся вопросов организации и руководства сюжетно-ролевой игрой. Н.В. Краснощекова отмечает, что основной задачей руководства играми старших дошкольников является «развитие у них самостоятельности и самоорганизации, формирование умений договориться о теме игры, распределить роли, наметить основное развитие сюжета, подготовить игровую обстановку» [6]. Выше мы упоминали, что сюжеты игр самостоятельно развиваются на основе наблюдений, ранее полученных ребенком знаний об окружающем мире, и чем обширнее знания, тем разнообразнее игра. Практика показывает, что при отсутствии разносторонних знаний детская игра перестает развиваться и затухает. Следовательно, педагогу необходимо создавать условия для постоянного пополнения имеющегося запаса знаний дошкольников. Воспитатель должен постоянно обновлять развивающую предметно-пространственную среду в группе таким образом, чтобы она способствовала проявлению инициативы детей при постановке и решении ими игровых задач, возникающих по ходу реализации игрового замысла. Только при соблюдении всех этих условий игра будет успешна. Если ребенок владеет знаниями о ролях и содержании игры, он чувствует себя увереннее, сюжет игры стремительно разворачивается, появляются новые сюжетные линии. Ребенок получает истинное удовлетворение от игры, что положительно влияет на его стремление к проявлению активности и инициативы, а также к самостоятельности в игре.

Сюжетно-ролевая игра – отличная база для культивирования в ребенке таких качеств личности, как самостоятельность и инициатива, а старший дошкольный возраст – наиболее

благоприятный для становления этих качеств. Дети сами выбирают, в какую игру играть, определяют пути ее развития, каким образом будут раскрывать свои роли. В ходе игры дети самостоятельно принимают решение о том, какими средствами они будут воплощать образ. В творческой игре для ребенка нет ничего невозможного. Так, малыш при особом желании может отправиться в космическое путешествие или перевоплотиться в полицейского, все зависит от фантазии ребенка. Сюжетно-ролевая игра побуждает к активной творческой деятельности, позволяет дошкольнику самостоятельно включаться в те сферы человеческой деятельности, которые в реальной жизни еще долго будут оставаться для ребенка недоступными. Дети, начиная играть, по собственной инициативе выбирают участников игры, распределяют роли, устанавливают игровые правила, регулируют взаимоотношения.

Но самое важное – в творческой игре дети воплощают в жизнь свои собственные взгляды, свою позицию в отношении того или иного события, у ребенка есть свобода выбора и право принятия собственного решения.

Список использованных источников

1. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 г.) // Российская газета. –1993. – 26 дек.
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М.; Л., 2014.
3. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. №1155 // Дошкольное воспитание. – 2014. – № 2. – С. 4–17.
4. Абрамян, Л.А. Игра дошкольника / Л.А. Абрамян, Л. В. Артемова; под ред. С.Л. Новоселовой. – М., 1989.
5. Выготский, Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62–68.
6. Краснощекова, Н.В. Сюжетно-ролевые игры для детей дошкольного возраста / Н.В. Краснощекова. – 3-е изд. – Ростов н/Д., 2008.
7. Менджерицкая, Д.В. Воспитателю о детской игре : пособие для воспитателя дет. сада / Д. В. Менджерицкая; под ред. Т.А. Марковой. – М., 1982.
8. Эльконин, Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.Б. Эльконин. – 4-е изд., стереот. – М., 2007.
9. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – 2-е изд. – М., 1999.

НОВЫЕ ЗАКОНОДАТЕЛЬНЫЕ ОСНОВЫ БОЛГАРСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: МЕЖДУ
ТРАДИЦИЯМИ И ИННОВАЦИЯМИ

Галчева К.Б.,

доктор по педагогике (к. пед. н., доцент)

Пловдивского университета им. П. Хилендарского,

Болгария, г. Пловдив

E-mail: kemm@abv.bg;

Галчев Г.И.,

гл. ассистент (ст. преподаватель),

руководитель педагогического и издательского центра

«Педагогический дом Галчева»,

Болгария, г. Пазарджик

E-mail: galchev@abv.bg

Аннотация. В статье представлены некоторые правовые нормы, которые были приняты для реформирования болгарского образования. Уделено внимание научно-практической работе авторов, направленной на установление связей между новаторскими идеями в дошкольном образовании с нормативно-правовой базой для создания детского сада авторского типа.

Ключевые слова: новый закон о дошкольном и школьном образовании в Болгарии, инновационная авторская программная система.

Abstract. Some of the legal norms, which were adopted for the reforming of Bulgarian education, are represented at the article. Attention is paid to the authors' scientific and practical work, which aimed to establish links between innovative ideas of early-childhood education with the legal basis for the creating the kindergarten of a new authoring type.

Keywords: new law on pre-school and school education in Bulgaria; innovative authoring educational system.

После почти тридцатилетней имитации образовательных реформ в Болгарии был принят новый закон – «Закон о дошкольном и школьном образовании» (ЗДШО). Вступление его в силу с 1 августа 2016 г. вызвало дебаты о его целесообразности. Этот дискуссионный процесс разделил обсуждающих его на три фракции: оптимисты, пессимисты и реформаторы.

По мнению реформаторов, закон является инновационным! На этом положении строятся рассуждения, сопоставляющие традиционно накопленный опыт, связанный с содержанием образования и структурой образовательной системы в Болгарии, и новые идеи и предлагающие решения, которые изменяют философию образования, модернизируют образовательный процесс подрастающих поколений, и, соответственно, принесут положительные плоды в результате приложенных усилий. Мы ограничимся рассуждениями в сфере дошкольного образования.

Традиция болгарского дошкольного воспитания развивается уже около 150 лет. Начало ее было положено Драганом Цанковым публикацией первой статьи «Садик для детей», напечатанной у нас в переводе с французского в журнале под его редакцией «Читалиште» («Дом просвещения»). Затем последовал ряд материалов, посвященных раннему обучению и воспитанию ребенка «Забавачница (*детский сад*), или Школа для детей от 2 до 7 лет». Со своими новаторскими взглядами на практику он стал первым болгаринем, который доказывал необходимость учреждений для воспитания маленьких детей.

Первый детский сад в Болгарии был открыт Николой Живковым в 1882 г. в городе Свиштов. В соответствии с принятым в 1891 г. Законом о народном просвещении организуются детские школы для детей от 3 лет и до 6-летнего возраста, основной целью которых была подготовка ребенка к школе.

Необходимые изменения в наши дни начинаются с принятием Народным собранием (парламентом) Болгарии 30 сентября 2015 г. Закона о дошкольном и школьном образовании, вступившего в силу с 1 августа 2016 г., который заменил Закон о народном просвещении от 1991 г. Этот закон является шагом вперед в формировании нормативной базы в области болгарского образования по ряду причин:

специальное место выделено дошкольному образованию, что очевидно еще из заглавия закона;

определены ясно сформулированные цели (ст. 5, п. 1). Основными целями дошкольного и школьного образования являются: интеллектуальное, эмоциональное, социальное, духовно-нравственное и физическое развитие, а также поддержка каждого ребенка и каждого ученика в соответствии с его возрастом, потребностями, способностями и интересами;

вместо государственных образовательных требований новый закон вводит государственные образовательные стандарты по 19 направлениям; приведем в качестве примера некоторые из них: 1 – дошкольное образование, 2 – усвоение болгарского литературного языка, 8 – гражданское, здоровьесберегающее, экологическое и интеркультурное образование, 14 – статус и профессиональное развитие учителей,

директоров и других педагогических специалистов и др. Они должны определить рамки для достижения ожидаемых результатов;

разработана новая модель организации и реализации оценки квалификационной деятельности педагогических специалистов посредством кредитно-рейтинговой системы и отражения достигнутой компетентности в профессиональном портфолио педагогического специалиста;

водится новая модель аттестации учителей и других педагогических работников;

будут создаваться центры для поддержки личностного развития, в которых будут организованы внешкольные занятия в области развития общих интеллектуальных и специальных способностей как одаренных детей, так и детей и учеников со специфическими образовательными проблемами, затрудненной социальной интеграцией и другими дефицитами;

появился термин «инновации», а также регламентировано функционирование новаторских и авторских программных систем, которые децентрализируют образовательную систему;

впервые в болгарском законе утверждены инновационные (*новаторские*) школы и определена разработка механизма их функционирования и оценки.

Мы хотели бы представить свой обобщенный опыт создания, апробации и внедрения авторской системы дошкольного воспитания, включающей и подготовку ребенка к школе, опубликованный в книге «Идеи на каждый день в детском саду [Или как сохранить детство ребенку]» (1995) [1].

Почему модель, которую мы представляем, является инновационной? Потому что в ней реализуется интеграция, основанная на принципах детского развития теория, сочетается с практикой, кроме того, она позволяет педагогу проявлять творчество с целью преодоления шаблонов и догматизма в педагогическом процессе.

Первый этап 1992–1995. Авторская модель дошкольного воспитания связана с созданием авторского типа детского сада. В 1992 г. с разрешения муниципального совета ЦДГ (детский сад полного дня) «Дыга» («Радуга») в городе Пазарджик был включен в работу по авторскому проекту Камелии Галчевой, Георги Галчева и Эмили Вацевой. В этот период в Болгарии существовали только еще два авторских детских сада. В методическом пособии «Идеи на каждый день в детском саду», которое было одобрено Министерством образования и науки Болгарии (МОН), протокол № 5 от 16.04.1998, обобщен опыт нашей авторской системы дошкольного воспитания.

Основным теоретическим положением нашей исследовательской работы стало создание модели дошкольного воспитания «по индивидуальному пошиву», а не по принципу

«массового производства по шаблону». Теоретическое обоснование воспитательного процесса мы было представлено в монографиях «Экологическое воспитание ребенка» [К. Галчева, 1993], «Игра ребенка» [Г. Галчев, 1993], «Воспитание ребенка» [К. Галчева, Г. Галчев, 1994], «Ребенок и мир взрослых» [К. Галчева, Г. Галчев, 1995], «Педагогика взаимодействия ребенка и окружающей среды» [К. Галчева, Г. Галчев, 1998], «Педагогическое взаимодействие с ребенком XXI века» [К. Галчева, 2015], «Неудобная педагогика» [К. Галчева, 2015].

Второй этап – 1995–2008. Апробация и дополнение системы. Обогащение системы продолжалось в течение всего периода с момента ее создания. Для нужд экологического воспитания и формирования безопасного поведения мы разработали пособия для самостоятельной работы детей – серии «Ребенок и природа» (1999–2001) и «Мир ребенка» (2001–2003). Кроме того, в помощь педагогам-практикам были опубликованы «101 игра по экологическому воспитанию» (2001) и «Безопасное поведение ребенка» (2004).

Третий этап начался в 2008 г. и продолжается по настоящее время. В своей творческой работе по разработке и использованию системы технологически мы прошли все научно обоснованные этапы, без которых разработка стала бы педагогически несостоятельной. Среди них:

1) информационно-диагностический этап – изучение и анализ литературы, которая дала нам ответ на вопрос: «Нужна ли новая модель для дошкольного воспитания и, в частности, для подготовки ребенка к школе?»;

2) прогностический этап – прогнозирование результатов нашей педагогической деятельности. Время, когда мы начали – 1992 г., было трудным, своего рода безвременье – начало переходного периода в Болгарии, отсутствовала новая программная документация. Нужно было взять ответственность на себя, чтобы представить новую, актуальную для государства, взявшего курс на демократизацию, модель;

3) практический этап опытно-исследовательской деятельности. Посредником между авторами и коллегами-практиками стал наш электронный журнал «Списание за двама» («Школа для двоих»), www.galcheva.com, который уже десятый год популяризирует идеи нашей педагогической модели;

4) аналитический этап включал продолжение анализа и дополнения модели, сообразно с постоянно меняющимися социальными условиями. Это наш своего рода отклик на ст. 70, п. 3 Закона о домашнем и школьном образованиях, где сказано, что государственные, муниципальные и частные детские сады могут работать по авторским и инновационным программным системам в соответствии с государственным образовательным стандартом дошкольного образования.

Созданная нами инновационная авторская система в настоящее время будет использоваться в шести детских садах в различных болгарских городах – Бургасе, Старой Загоре, Бяла-Слатине, Пештере – и в селе Тырнава.

Наше понимание воспитания и образования детей дошкольного возраста сосредотачивается в следующих рамках. На первом месте воспитательная теория и практика, направленная на формирование личности ребенка. В ее основе теория Ури Бронфенбреннера о процессе человеческого развития как взаимодействии между индивидуумом и окружающей его средой. Наше понимание воспитательного процесса близки к положениям, выдвинутым Бронфенбреннером, но выходят за границы экологической связи «человек – природа» и относятся больше к сфере социальной экологии, которую еще называют экологией человека. Ведущим здесь является наше понимание необходимости формирования эко/биоцентрического поведения (человек – часть природы), целью которого должно стать преодоление антропоцентризма (человек – повелитель природы).

На рисунке представлена картина человеческого ресурса с точки зрения экологии человека.



Прослеживается динамика увеличения количества групп субъектов, которые имеют значение для функционирования социальной экосистемы:

семья: ребенок – родитель;

детский сад: ребенок – родитель – воспитатель;

общество: ребенок – родитель – воспитатель – общество.

Второе место в процессе разработки нашего видения заняли основы углубленного критического анализа достигнутого в системе дошкольного воспитания в Болгарии, а также мировых тенденций личностного формирования личности, принимая во внимание и существующие до настоящего времени недостатки. Наши новые взгляды мы реализуем в нескольких направлениях:

- 1) актуализация цели воспитания в соответствии с характерными особенностями дошкольного возраста;
- 2) определение позиции ребенка в педагогическом процессе;
- 3) конкретизация основных вопросов воспитательного процесса.

Основная цель воспитательной работы – **СОЦИАЛИЗАЦИЯ** ребенка и превращение его в **ЛИЧНОСТЬ**, на что прямо указано в ст. 24., п. 1 Закона о дошкольном и школьном образовании, детский сад является учреждением в системе дошкольного и школьного образования, в котором растят, воспитывают, **СОЦИАЛИЗИРУЮТ** и обучают детей от трехлетнего возраста до их поступления в 1-й класс в соответствии с государственным образовательным стандартом дошкольного образования.

Цель определяет и вид личностно ориентированной модели образования, которая включает: эмоциональное и психическое благополучие здорового и счастливого ребенка, экологию детства, познавательное развитие ребенка, формирование социальных умений, формирование коммуникативных умений, стимулирование детской креативности.

Структурно и содержательно примерная модель воспитания и развития ребенка помещается в следующей схеме:

1. **«Мир ребенка»**, содержание: ребенок играет, занимается спортом, работает, развлекается. Первое направление предполагает физическое развитие детей на основе экологической и здоровьесберегающей среды, создание условий для повышения физической работоспособности и закаленности детского организма, правильного питания и формирования понимания основ здорового образа жизни.

2. **"Ребенок и мир взрослых"**, содержание: природа и знание, труд и собственность, общение и этикет, традиции и праздники. Второе направление связано с формированием положительного отношения к окружающей природной и общественной среде на основе более полных и точных знаний о ней; воспитанием положительного отношения к собственности; овладением культурным поведением и элементами этикета; приобщением детей к непреходящим традициям быта и культуры болгарского народа.

3. **"Ребенок и мир искусства"**, содержание: ребенок и болгарский язык; ребенок рисует, поет и танцует; ребенок рассказывает и творит. Третье направление обращено к овладению болгарским языком, искусствами и творчеством.

На практике воспитательные цели выводятся и конкретизируются, исходя из описанных выше воспитательных направлений.

При создании системы мы придерживались подходов, имеющих непреходящее значение, которые научно обосновывают педагогический процесс. Это комплексно-интеграционный, личностный, ситуационный, синергетический, валеологический, экологический и резилианс- подходы.

На третье место мы ставим необходимость осовременить воспитательное взаимодействие педагога с детьми и их родителями, а также предложить применение инновационных форм и использование интерактивной организации участия в них:

соответствие современным связям и отношениям основных видов деятельности, составляющих воспитательный процесс в детском саду;

подбор и структурирование приемлемого познавательного содержания сообразно указанным воспитательным направлениям для реализации поставленной цели;

усиленное присутствие различных видов, типов, форм игровой деятельности;

создание диагностической системы, с помощью которой объективно, периодически и комплексно можно оценивать достижения детей и педагогов;

создание системы приобщения родителей к проблемам воспитательной работы в детском саду.

Практическая реализация вышеизложенных положений будет связана с нашими новыми решениями, конкретизированными в программной системе для каждой возрастной группы. В ст. 65, п.1 нового закона сказано, что педагогическое взаимодействие в дошкольном образовании организуется в основной и дополнительных формах. В нем также указано, что педагогическая ситуация остается основной формой педагогического взаимодействия, дополнительными же формами педагогического взаимодействия является деятельность, которая организована воспитателем группы вне педагогических ситуаций в соответствии с потребностями и интересами детей.

Краткий анализ показывает необходимость целостного обновления дошкольного образования, являющегося частью образовательной системы Болгарии. Введение стандартов для структурных компонентов системы и связанных с ними целями ни в коем случае не исключает творчество. Важно учитывать, что этот процесс является сугубо национальным и привнесение сложившихся в других странах моделей и готовых разработок бессмысленно и беспредметно.

Список использованных источников

1. Галчева, К. Идеи за всеки ден в детската градина / К. Галчева, Г. Галчев, Е. Вацева. Пазарджик, България 1995.
2. Галчева, К. Педагогическото взаимодействие с детето XXI век / К. Галчева. – Пазарджик, България, 2015.
3. Галчева, К. Неудобната педагогика / К. Галчева. – Пазарджик, България, 2015.
4. Закон за народното просвещение 1891. – URL: <http://www.mc.government.bg>
5. Закон за дошкольное и училищно образование 2015. – URL: <http://www.mc.government.bg>

РОССИЙСКАЯ МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ДЕТСКОГО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО
ТВОРЧЕСТВА В БОЛГАРСКОМ ДЕТСКОМ САДУ

Милева Е.К.,

педагог дополнительного образования,

руководитель Арт Студии в детских садах «Надежда» и «Слынце»,

к. пед. н., доцент,

Болгария, г. Асеновград

E-mail: elena-rivina@yandex.ru

Аннотация. Представлен опыт работы по ознакомлению детей дошкольного возраста с традиционной народной керамикой в условиях изостудии, оказывающей дополнительные образовательные услуги, на базе детского сада. Автор использует традиционную российскую методику приобщения дошкольников к декоративно-прикладному искусству на материале болгарского народного декоративно-прикладного искусства.

Ключевые слова: керамика, изобразительное творчество детей дошкольного возраста.

Abstract. Experience of working in familiarization of pre-school children with traditional folk ceramics in the conditions of Art Studio, which is providing additional educational services on the basis of the kindergarten, is represented. The author uses the traditional Russian methods of familiarizing of preschool children to arts and crafts on the material of the Bulgarian folk arts and crafts.

Keywords: ceramics, creativity in fine arts of children of preschool age.

Искусство керамики – своеобразная и невероятно интересная часть изобразительного искусства. В рамках деятельности Арт Студии мы решили познакомить детей лишь с одним из его фрагментов – с традиционной болгарской керамикой. Керамическая посуда – один из наиболее доступных и понятных дошкольникам видов декоративно-прикладного искусства, а яркие и одновременно простые и лаконичные образы народного творчества неизменно привлекают внимание и вызывают интерес у ребят.

Искусство керамики на территории Болгарии своими корнями уходит в глубину веков и даже тысячелетий. Известно оно уже в каменном веке, в археологических музеях хранится огромное количество артефактов времен неолита. Античные традиции фракийских и греческих мастеров продолжились в средние века, когда и сформировалось два основных типа украшения керамики – глазурованная расписная керамика и сграффито. Эти техники используют и современные болгарские мастера.

Мы полагаем, что приобщение ребенка дошкольного возраста не только к окружающему миру, но и к искусству следует начинать с ближайшего окружения – своего квартала, родного города и т.д. Хотелось бы, чтобы он узнал, насколько талантливы были его предки, как талантливы современные художники и дизайнеры, что традиции народного искусства продолжают и в наши дни. Город Асеновград часто называют священными воротами Родоп: он находится в предгорьях Родопских гор, славящихся своей чарующей красотой, а сам регион известен своеобразной культурной традицией. В этих краях бытует легенда: «Некогда святой Спиридон первым попытался сделать сосуд из глины. Мучился, мучился, но ему это не удалось, потому что глина прилипала к его рукам. Тогда он расплакался. Слезы падали на глину, и он понял: для того чтобы вылепить сосуд на гончарном круге нужно взять воду. Замесил он глину с водой и сделал первый сосуд. После этого обжег его в печи. Вот так и началось гончарное ремесло, поэтому святой и почитается гончарами» (цит. по: [1, с. 19]). В этой легенде отразилась и творческая природа гончарного промысла, и непосильный труд ремесленника, а также народные представления о том, что для создания произведения от творца требуется полная самоотдача.

Основными центрами гончарного дела были Разлог (Благоевградская область), Бусинци (Софийская область), Берковица (область Монтана), Троян (Ловечская область), Габрово. Однако, по мнению Надежды Теневой, родопские мастера ни в чем не уступали им, а Асеновград был довольно крупным центром промысла [1]. Мастерские гончаров размещались за городом, поскольку печи для обжига сильно дымили. Для росписи использовали глиняные горшочки-кувшинчики, в которые вставляли трубки – соломки, куриные перья, через них краска из горшочка вытекала в процессе украшения глиняных изделий. Сосуды изготавливали в соответствии с потребностями быта и хозяйственной деятельности. В целом гончарный промысел региона развивался в рамках традиций, характерных для страны в целом. Мастера работали в стилистике, сходной с пиринской – разложской керамикой, а также троянской. Этнограф Снежана Благоева рассказывает еще одну легенду, связанную со святым Спиридоном, бытовавшую в Пиринском регионе: «Св. Спиридон придумал гончарный круг, положил на него комок глины, закрутил круг ногами, а руками вылепил горшок. В то время в мастерскую пришел один старик, которым оказался дедушка Господь. Посмотрел старец, как работает мастер, и спросил: «Зачем, сынок, мучаешься – вертишь руками, ногами. Остановись и отдохни!» Св. Спиридон перестал вертеть колесо и ответил, что ему нужно зарабатывать на пропитание. Старик поинтересовался, что он будет делать с горшком, когда снимет его с гончарного круга, а св. Спиридон ответил, что обожжет его в печи на огне. Старец в поношенной одежде показался святому голодным, и он дал ему хлеб и проводил до ворот. Когда же он вернулся, то увидел,

что горшок стал золотым и наполнен золотом. (цит. по: [1, с. 30–31]). Эту легенду можно интерпретировать не только в смысле воспитания уважения к труду. После росписи и обжига изделия становятся поистине золотыми – яркими, нарядными, красочными, сверкающими глазурью.

В XX в. происходит сокращение объемов производства, однако гончарные изделия в Родопском крае пользуются спросом вплоть до 1950-х годов. Основным центром развития и производства традиционной болгарской керамики в наши дни является город Троян, а основным типом керамики – троянская. Причем независимо от того, где она была создана – в Трояне, Софии или Балчике. Для ее выполнения используется единая техника, что и придает изделиям узнаваемость и оригинальность. Мастер, используя гончарный круг, с помощью небольшой резиновой груши с наконечником, через который вытекает краска, наносит на вращающееся изделие узор – разнообразные линии, пятна, капли точки. Краски стекают, перемешиваются, а художник придает красочным разводам определенную форму, превращая их в цветы, волны, гребни гор, павлиньи перья. На сегодняшний день Троян – это центр и промысла, и керамического искусства, а также школа мастерства. В городе функционирует несколько керамических мастерских, а самое главное есть художественное училище – Национальная гимназия прикладных искусств им. профессора Венко Колева с отделением керамики. И практически все болгарские известные и успешно работающие художники-керамисты – ее выпускники.

Согласно действующей в Болгарии единой государственной программе и новому стандарту дошкольного образования предполагается в рамках образовательного направления «Изобразительное искусство» решение таких задач, как ознакомление воспитанников подготовительных к школе групп – детей 7-го года жизни – с декоративно-прикладным искусством и формирование у них представлений о декоративно-прикладном искусстве как об одном из видов изобразительного искусства. Однако чаще всего в педагогических системах, разработанных на основе государственной программы, и в практике работы под декоративно-прикладным искусством понимается оформительская деятельность в целом.

В России народные промыслы привыкли считать частью декоративно-прикладного искусства и основой для приобщения детей к этому виду изобразительного искусства. А традиционной методикой декоративного рисования считается выполнение элементов и создание простейших композиций по мотивам росписей народных промыслов. Необходимо подчеркнуть, что, во-первых, так было далеко не всегда, а во-вторых, похоже, что это уникальное российское явление.

В начале XX в. в методике преподавания декоративного рисования практиковалось выполнение геометрических орнаментов, в частности по клеткам, а также приемы

стилизации растений. Это была общепринятая система, распространенная и в России, и за рубежом. Просуществовала она в дошкольном образовании практически до середины 1980-х гг. Методические рекомендации Е.И. Васильевой и Е.Г. Ковальской были разработаны в рамках указанной концепции. Перелом наступил в результате исследований и методической деятельности ученых и художников-педагогов В.С. Кузина, Т.Я. Шпикаловой, Э.И. Кубышкиной и др., радикальным образом изменивших декоративное рисование как часть методики преподавания изобразительного искусства в школе. А работа Т.Я. Шпикаловой «Народное искусство в художественном образовании и эстетическом воспитании в средней общеобразовательной школе: теоретическое обоснование системы обучения и воспитания» стала своего рода констатацией внедрения новой системы [2]. Применительно к дошкольному образованию эти идеи развивались в трудах Т.С. Комаровой, А.О. Грибовской, О.А. Соломенниковой и др.

Мы проводили занятия с детьми в условиях дополнительного образования в течение 2015/16 учебного года, охватывая участников Арт Студии. В них приняли участие пять групп дошкольников по 8–12 человек. Студийцы – это ребята, посещающие среднюю и подготовительную группы детского сада «Пролет» («Весна»), а также среднюю, старшую и подготовительную группы детского сада «Надежда». При разработке занятий учитывались возраст детей, перспектива дальнейшей работы и условия, имеющиеся в детском саду.

Как правило, некоторые элементы росписи ребята 4–5 лет выполняют на листе бумаги круглой формы (тарелка) или прямоугольной, вытянутой по горизонтали (развертка стаканчика, кружки), в 5–6 лет украшают бумажные силуэты изделий, традиционных для конкретного промысла (чайники, чашки, кувшины, вазы и др.), а в 6–7 лет расписывают изделия объемной формы, ими же и вылепленные из глины (или изготовленные из папье-маше, или сконструированные из картона).

Мы начали в конце октября 2015 г. с темы «Вазочка, горшочек, кувшинчик», включавшей по два занятия в подготовительных группах. Первым занятием стала лепка из глины. Желание заинтересовать детей изобразительной деятельностью и необходимость познакомить с новым для большинства ребят материалом – глиной – заставили нарушить традиционную дидактическую последовательность. Основная цель занятия по лепке состояла в развитии у детей 7-го года жизни интереса к искусству керамики. Процесс детского творчества предварял просмотр фрагмента видеоролика https://www.youtube.com/watch?v=m53l8_A6gGc, наглядно демонстрирующего особенности работы мастера – гончара и реставратора Ивана Арабаджиева, изготавливающего на гончарном круге глиняный сосуд. Внимание детей обращали на то, как он приводит в действие гончарный круг и как использует воду, создавая из глины различные по форме произведения керамики. Далее использовался показ приемов

лепки. В ходе второго занятия дети украшали свои вазочки и кувшинчики произвольно, по собственному замыслу, используя гуашь. Следующее занятие, непосредственно посвященное знакомству с традиционными приемами росписи болгарской керамики, проводилось уже в конце января 2016 г. Время было выбрано не случайно, во время и после рождественских и новогодних праздников проводится много различных мероприятий, так или иначе связанных с народными обычаями и традициями, а телевидение предлагает разнообразные репортажи и передачи, им посвященные, так что дети получают некоторую информацию и впечатления о народной культуре. На базе детского сада «Надежда» ребята расписывали настоящие керамические декоративные тарелки, поскольку имелась такая возможность, а воспитанники детского сада «Прóлет» украшали картонные силуэты. Занятия также начинались с просмотра видеофильма (<https://www.youtube.com/watch?v=Yl19FFELf0M>), в процессе которого ребята наблюдали, как мастер Лидия Докузлийска расписывает тарелку. Основное внимание было уделено наглядным материалам – фотографиям, с помощью которых выделяли элементы росписи, обсуждали, на что они похожи, как можно их нарисовать.

В работе с детьми 5 лет мы вернулись к традиционной методике. Занятие по декоративному рисованию «Красивые узоры» включало: рассматривание выставки предметов традиционной болгарской керамики; беседу с детьми об узорах, ее украшающих, сопровождаемая слайд-шоу; показ приемов кистевой росписи и выполнения точек с помощью ватных палочек. Кистями выполнялись волнистые линии, элемент «Капелька» с помощью приема примакивания, элемент «Перышко» – продолжение движения кисти после примакивания. Ребятам были предложены на выбор различные картонные силуэты – тарелок, кувшинов, ваз. С воспитанниками старшей группы детского сада «Надежда» мы расписали силуэты керамической посуды, используя восковые мелки и акварельные краски, а затем украсили глиняные тарелки.

Список использованных источников

- 1.Тенева, Н.Л. Родопски занаяти / Н.Л. Тенева. – София, 2003.
- 2.Шпикалова, Т.Я. Народное искусство в художественном образовании и эстетическом воспитании в средней общеобразовательной школе: теоретическое обоснование системы обучения и воспитания: автореф. дис. ... докт. пед. наук / Т.Я. Шпикалова. – М., 1988.

PRE-SCHOOL EDUCATION IN THE WORK OF J. A. COMENIUS

Prof. PhDr. Jolana Hroncová, PhD.

Department of Pedagogy, Faculty of Pedagogy

UMB, Banská Bystrica, Ružová 13, 974 11

E-mail: jolana.hroncova@umb.sk

Abstract. Family education is an integral part of Comenius's pedagogical system. This paper analyses the development of Comenius's opinions on family education during his lifelong work and their relevance for present-day pre-school pedagogy as well as for family education.

Keywords: Comenius's pedagogical system, didactics, family education, pre-school education, nursery school, components of education.

J. A. Comenius is one of the most prominent personalities of European culture and pedagogy, with the 400th jubilee of his birth in 1992 celebrated around the world under the auspices of UNESCO. J. A. Comenius, also named as «the teacher of nations», made pedagogy independent from the scope of philosophy through his pedagogical work in the 17th century. Comenius laid the foundations for many sciences in his works *Didactica magna*, *Orbis sensualium pictus*, *Janua lingua reserata* and in other works as well, such as *Opera didactica omnia*. One of his major contributions was also in the field of pre-school education of which he laid the foundations in *The Great Didactic* (The 28th chapter is titled «Sketch of the Mother School»). Especially important for pre-school family education, is «*Informatory of the Mother School*», in which he proposed principles for pre-school family education, pre-school pedagogy and for the theory of family education. Comenius's interest in family education was influenced by his own childhood and youth experiences as well as by the consequences of the loss of his parents. His works are an inspiration for many pedagogical disciplines including pre-school education to this day.

Comenius, as he brings up in *Writing on All Learning*, began to engage with questions of improvement of youth education in or about the year 1627, before his exile related to the socio-political plight in Bohemia after the Battle of White Mountain (after the year 1620). An effort for reformation of society and mankind is therefore a common denominator of both Comenius's early and later pedagogical works. «All the main branches the tree is supposed to have, grow from its trunk in the early years and subsequently nothing more is necessary for them than to let them grow.¹³» The human being is addressed similarly: «everything is important at the beginning,»

¹³ „Všetchny hlavní větve, které má mít, vyhání strom ze svého kmene hned v prvních letech, takže později není třeba nic jiného, než aby rostly».

Comenius wrote (1989, p. 27) and therefore some thoughts on family education of children from the youngest age appear even in his early works.

Comenius lost his parents as a twelve-year-old boy and given this circumstance, his non-sentimental view on the loss of parents is quite interesting. Comenius writes (1989, p. 34) in his work *«About Poor People»* from 1624: «It is truest and by experience proven that more and often it turns out to be for the good of children the death of their parents than for their wrong. By contrast, their life, more for the harm of the children than for their benefit»¹⁴. Comenius justifies it by claiming that parents spoil the child's soul by the accumulation of tangible assets which leads to their idle lifestyle. According to him, in most cases learned, wise and distinguished people were orphans or children of poor parents. After all, his life and work are evidence of his seemingly paradoxical idea. Realising that *About Poor People* belongs to the so-called «period of solace» in Comenius's work, it is necessary to understand this idea primarily as a solace for the orphans who lost their parents during the long-lasting Thirty Years' War. And thoughts about the uselessness of parents due to their prejudicial influence on the education of children should be taken under advisement. This is supported also by the fact that, on the other hand, in his pedagogical works such as *«Informatory of the Mother School»* and *«Pampaedia»* he stresses the importance of parents in the education of their children. For example, Comenius writes in *Pampaedia* (1992, p. 153): «... no one may have any more supervision over the children than their parents from God's will. First, he placed the children under their heart, the seat of love, then he placed them into their arms and onto their knees and, finally, he planted into their souls the desire to watch carefully over them and having them always on their mind when they're gone. Did he waste his time? You have to admit that it is the most natural for children to have their parents as their first teachers»¹⁵.

Comenius writes about family life as well in his social criticisms in the year 1624 in the 8th chapter of his work *«Labyrinth of the World and Paradise of the Heart»*. He reprimands young people for their irresponsibility in entering marriage, which is the seed of disagreements and the education of spoiled children.

Excessive strictness and harsh punishments («keeping them near on a leash and by spur driving them against each other»¹⁶) contribute neither to the peace of mind of parents nor children,

¹⁴ „Jisté jest, a zkušením stvrzené, že více a častěji dítka smrti rodičů k dobrému nežli k zlému bývá. Život naproti tomu ke škodě víc než k užitku».

¹⁵ „... nikto sa nemôže venovať dozoru nad deťmi tak ako rodičia z Božej vôle, najprv im deti umiestnil pod srdce, sídlo lásky, potom im ich položil na prsia a do lona a napokon im do duše zasial túžbu mať ich na očiach alebo myslieť na ne, ak sú preč. Či to urobil nadarmo? Musíte zaiste uznať, že je najprirodzenejšie, aby prvými učiteľmi detí boli ich rodičia».

¹⁶ „uzdou je prisoběždržovati a ostrohou po soběhnáti»

in the same way as spoiling («to love them foolishly and to permit them doing everything.»¹⁷) (In Čapková, 1968)

The considerations about parents and children appear to be connected in Comenius's works through various thoughts within other topics, though their critical tone indicated how family education was in decline together with society. Since national life in Bohemia was disrupted because the peace of many families was destroyed after the Battle of White Mountain, Comenius understood clearly that renewal must begin from the smallest component of society, the family. What he suggests in his works within *The Bohemian Paradise* (or *Paradise of the Church*) is clearly formulated in the *Pampaedia*: «The general disruption of the world begins from the roots. Hence, the general renewal must begin from there too.... All the hope for general renewal depends on early education»¹⁸ (In Čapková, 1968, p. 59).

With the preparation for the renewal attempts, Comenius was planning a greater project named *Paradise of the Church* or *The Bohemian Paradise* in two parts – theoretical and practical. A so-called «didactic specialis», that is general didactics, was included in the work *Great Didactic* (later *Didactica magna*) and should have belonged to the theoretical part. Informatories that are guidelines for educators in families and for teachers should have belonged to the practical one. According to this, *Informatory of the Mother School* was created in Lešná in 1632 as the first methodical theory of upbringing and education of the youngest children from their birth until 6 years. It is concerned with the objectives, contents and methods of education of the youngest children in a family and the preparation of children for national school. «For a man born into the world the first school is the mother's lap, the first teachers are their mother and educator, and the instructors are their father and caretakers,»¹⁹ Comenius writes (In Čapková, 1968, p. 55) in »*Informatory of the Mother School*«.

Comenius regarded education to be a determinant in the development of a man's character as a social creature and their transformation from the «person as a biological creature» into a social one. His belief in the power of education, so-called educational optimism is reflected even in the title of the 6th chapter of *Great Didactic*, which is called «If a man is to be produced it is necessary that he be formed by education» (Comenius, 1991, p. 52). Referring to Aristotle's work «*On the Soul*», Comenius (1958, p. 83) writes: «much more, therefore, in this state of corruption must it be necessary to learn by experience, since the understanding which we bring with us is an empty form,

¹⁷ „oslovskédíték milování a jim folkování»

¹⁸ „Všeobecné porušenie sveta začína už v koreňoch. Preto aj všeobecná obnova sveta musí začať odtiaľ Celá nádej na všeobecnú nápravu závisí od prvej výchovy»

¹⁹ „Človeku teda na svet narodenému prvou školou je klin materský, prví učitelia jeho matka a vychovávateľ, inšpektori sú otec a pestúni»

like a bare tablet, and since we are unskilled to do, speak, or know anything; for all these faculties do but exist potentially and need development».

Explaining the significance of man's education, Comenius quotes Plato's idea from the 6th book of *Laws*: «man is the gentlest and most divine being, if they are refined by true education; but if they are subjected to none or to a false one they are the most intractable thing in the world» (Comenius, 1958, p. 84). As Comenius writes in *Great Didactic* it applies that: «all who are born as humans need to be educated because they should be human beings and not wild beasts, savage livestock, or inert logs» (Comenius, 1958, p. 85). And later he adds on (1958, p. 81): «The seeds of knowledge, of virtue are naturally implanted in us, but the actual knowledge, the virtue are not so given». Comenius also acknowledged the importance of innate and hereditary dispositions during the development of a human being, but only as a possibility, which would not become a reality without adequate social conditions and especially without correct education. Therefore, he constantly stressed the importance of the correct upbringing of children from an early age, according to the correct rules of wisdom, because the correction of errors is much more difficult than the upbringing itself. In this regard, he writes: «first impressions cling so fast that nothing but a miracle can remove them. It is therefore most prudent that men be shaped to the standard wisdom in early youth» (Comenius, 1958, p. 88). He again derives the essence of correct early education of the child from nature because: «It is the nature of everything that comes into being, when it is still small it can be easily bent and formed, but when it has grown, it is not easy to alter it. A young tree can be planted, replanted, grafted, and bent from time to time. When it has become a tree these processes are impossible» (Comenius, 1958, p. 86).

Comenius states the logical explanation of a correct pre-school education in family – besides in *Great Didactic* and *Informatory of the Mother School* – later in the *Pampaedia* also, where he writes: «1. the main argument is generally corrective aspect. 2. Broadly speaking, we are (physically, spiritually, morally, orally, behaviourally) as we had been formed by the early education. 3. It is easier to educate than to re-educate, and for that it is necessary to think ahead during the childhood care. 4. It is, therefore, time saving, if we begin with an early education» (Čapková, 1968, p. 64).

The educational theory in *Informatory of the Mother School* results from a thorough knowledge of physical and spiritual development of children acquired directly from personal observation of his own children (the first two children of Comenius and his wife Magdaléna Vizovská died in Bohemia in 1622 of plague) and from the creation of a relationship between parents and children.

From the earliest stage of education of children in the family, it is necessary to lead them towards that which should be part of the meaning of all human life. This goal is specified by the

contents of physical, perceptive, mental, linguistic, moral, manual, religious, social and partially even aesthetic education. It is methodically focused on «the constant occupation of the spirit and body of the man and turns into diligence, so that idleness becomes unbearable for a man» (Comenius, 1991, p. 177).

The concept of fundamental components of education was related to Comenius's concept of the structure of the universe (macrocosm). If nature, man and God are fundamental areas of the universe which are in mutual harmony, then man as a small universe (microcosm) must be in similar harmony. The fundamental parts of man are the physical part (body and senses), the mental part (reason, speech and hands) and the spiritual part (faith), which have to be in unity. Comenius derives the content of education from these into three main sections: education (knowledge of oneself and the world), morality (to have control over oneself) and religiousness (to be close to God). All three parts are included in *Informatory of the Mother School* as well. He elaborates the pre-school education of children in the family broadly in his work *Pampaedia*, which is the fourth part of the *General Consultation on an Improvement of All Things Human*. Here, his educational system includes the whole life of a man (not only the period from their birth until they reach the age of 24 years, as it is in *Great Didactic*) and the «mother school» is followed by the so-called «school of infancy», where he focuses not only on the prenatal period of a child, but also gives some advice to young people before they enter marriage. Here he advises that: «... primarily, those who are not mature enough, very young girls and boys, should not enter marriage, otherwise they will do wrong to themselves as well as to their descendants. Particularly, slender trees (an analogy with the processes in nature again) cannot bring any fruit, or only very small and such that easily drop» (Comenius, 1992, p. 145). «A father who wants to take care of children in a marriage should also take care of himself to be strong in his lifestyle, work and temperance otherwise he can weaken himself, his natural character, his children and his whole offspring. A pregnant mother should keep to these rules: firstly, she will abstain from everything that might do wrong to her health and morals, secondly, she will make use of that which benefits her health and morals, and thirdly, she will incessantly ask God to grant her a lively and healthy child» (Comenius, 1992, p. 146).

In *Pampaedia*, Comenius defines the period of a child's life from its birth until 6 years not as the «the mother school» as in the *Informatory of the Mother School*, but as the «school of childhood» and he extends the name to «Infancy: – the mother's lap up to six years of age» (Comenius, 1992, p. 149). As part of the introduction for this chapter, he gives us an interesting definition of a child: «A child is a new human being that just arrived into the world, still unshaped in every way, that yet needs to be educated in every matter» and he adds «Unshaped man needing some education» (Comenius, 1992, p. 149). Therefore, in the same way as the artisan works stone,

leather, wood or other material it is necessary through education to «work» the child into «a live image of God», while the foundations of this virtuous transformation are laid in childhood. «Childhood is the spring of life and we must not miss the first opportunity to prepare the field of our soul. The man who wishes to have a full harvest must sow the whole field they possess. So, as the seed is sown early in the spring, ... then the seed for a good life must be sown at the beginning of the life» (Comenius, 1992, p. 151).

Comenius divides the «school of childhood» (1992, p. 158 – 166) into 6 classes: I. Introductory class – neonatal class, II. Class of the Mother's Breast – nursing class, III. Class of Prattling and First Steps, IV. Class of Perception, V. Class of Morality and Virtue, VI. Class of the Mother's knee as the first common and real school. Comenius' suggestion (1992, p. 166) appears for the creation of a mother school as a semi-public institution for the first time in *Pampaedia*, not only as «mother's knees» – the education in family as he stipulated it in the «*Informatory of the Mother School*».

We find different opinions even in the 9th chapter of *Pampaedia*, when compared to the *Informatory of the Mother School*, in Comenius's requirement for mothers to breast-feed their children. In the *Informatory of the Mother School*, he uncompromisingly states: «Here it ought especially to be observed, that the mother herself ought to be the nurse, and not to repel her own flesh, nor grudge to the infant the sustenance, which she supplied to it prior to its birth. Oh, how grievous, how hurtful and reprehensible is the strange conduct of certain mothers (especially of the upper classes), who, feeling it irksome to cherish their own offspring, delegate the duty of nourishing their offspring upon other women. It is a harmful, unsightly and sad custom. For the deeper this custom has spread its roots and diffused itself, the greater the necessity of not passing it by in silence. This cruel alienation of mothers from their infants, by handling them over to be suckled with the milk of others is opposed:

1. to God and nature;
2. hurtful to the children;
3. pernicious to mothers themselves;
4. dishonourable and deserving the highest reprobation.

That such conduct is strongly opposed to nature is manifest from this: First, that no such thing is to be found in nature, not even among wild beasts: the wolf, the bear, the lynx and other ferocious animals nourish their offspring with their own milk; and shall the mothers of the human race be less affectionate than the dams of all these?» (Comenius, 1970, p. 28)

Comenius moderates this categorical requirement presented in the *Informatory of the Mother School* (1992, p. 59) in the 9th chapter of *Pampaedia*, where he admits that the mothers from

the upper class do hand their children to a «healthy, chaste and pious wet-nurse, from whom they will suck her piety as well as chastity».

Comenius emphasised the harmony of physical and spiritual development of children during the education period of the youngest ones. The content of education and upbringing was supposed to agree with the natural development of a child. That meant waiting for the most appropriate opportunity to provide knowledge of everything, which leads human nature to perfection. The content of education from the point of view of quantity and quality must depend on the physical and mental maturity of children, to purposefully keep the natural rhythm of activities and the rest during the whole life process. Hence, Comenius was constantly connecting problems of educational content with methodical questions.

The upbringing of children must be guided from the earliest age, because wrapping them up in cotton wool, which allows them everything, does not have any benefit for their parents. Spoilt and disobedient children are the result, as Comenius writes (1970, p. 55 – 56): «and is it strange, my friend that you reap what you have sown? You have sown into their mind licentiousness and do you hope to reap the fruits of discipline? For a tree that is not engrafted cannot bear the fruit of the grafting. Labour ought to have been bestowed that the tender tree should be planted, duly inclined, and made straight, so as not to have grown so gnarly».

Pre-school family education of children was a preparation for elementary school. In the last chapters of the *Informatory of the Mother School*, Comenius focused mainly on the preparation of children for entering school. He stressed the psychological preparation of children on behalf of their parents. Foundations of the cooperation between family and school should be laid in this period.

From Comenius' ideas about pre-school family education arises their topicality today. His perfected opinions on family education from the point of view of goals, content as well as methods should be acknowledged in particular. He also took into account children of all ages and their general development and also the development of scientific knowledge and social determination of education. The plans of Comenius for the systematic education of humans from an early age came from his pedagogical optimism and his belief in education of the human being. There, in the early years are laid «the first foundations of happy development of natural talents» and therefore he ascribed great importance to the correctly guided education of all children in the family.

Complicated political-economical transformational processes were taking place in many post-communistic countries from the 1990's, which brought not only positive changes, but also a significant increase of sociopathological phenomena in children and youth. These phenomena were produced, to a large extent, by both social causes and a crisis of social values and also by «family crisis». Dysfunctional family encourages crime over a long period and it gives rise to delinquent behaviour in children and youth. Even Comenius knew this and writes in *Pampaedia* (1991, p. 17):

«Axiom I: The negligence of education is the corruption of people, families, empires and the whole world. Axiom II: Flaws acquired in family later lead to difficulties in school, church and even in the country.» J. A. Comenius (1991, p. 17) recommends correct education and upbringing in *Great Didactic* as a way of correcting flaws in the development of children, because «there is no better way under the sun to correct the human flaws than to correctly educate the youth.»

The ideas of Comenius about the education of children in family were extensively used by an exemplary representative of Russian and Ukrainian pedagogy, A. S. Makarenko in »*A Book for Parents*» and in »*Lectures to Parents*». In a similar way to Comenius, Makarenko stresses here the importance of the correct family education of children too, because «their re-education is much more difficult than their education.» With regard to this, Makarenko (1988, p. 229-230) states: «We inform you mainly that bringing up a child correctly and normally is much easier than re-educating them. It is really not as hard as some people seem to think. Any parents are capable of bringing up their children well, if they really want, even though it can be hard sometimes. And what a pleasant, joyful and happy task it is! Re-education is a different matter. If you have done a bad job, been thoughtless, lazy or neglectful, much will have to be done over again, corrected. And this task requires more wisdom and patience than we find in every parent.»

The ideas of J. A. Comenius about the education, upbringing and also pre-school education are a timeless representation of the culmination of the enduring historical development of humanistic, renaissance and reformation efforts in Europe.. Despite the centuries that have passed from the formation of these ideas, they remain current. Therefore, it is a paradox that we have not still acknowledged their importance in their entirety. Today, many parents, as the first educators, do not even know the basics of the pedagogical alphabet, while the family is still recognized as the primary educational institution. That we dedicate far less attention to the works of Comenius than we used to is detrimental and relates directly to current university teaching, where the globalisation and Europeanisation of education and upbringing emphasize different priorities to the fundamental pedagogical principles developed by Comenius.

Literature

1. Čapková, D.: *Předškolní výchova v díle J. A. Komenského, jeho předchůdců a pokračovatelů*. Praha: SPN, 1968.
2. Jan Amos Komenský: *O sobě*. Praha: Odeon, 1989.
3. Komenský, J. A.: *Vševýchova*. Bratislava: Obzor, 1992.
4. Komenský, J. A.: *Velká didaktika*. Bratislava: SPN, 1991.
5. Komenský, J. A.: *Velká didaktika*. In *Vybrané spisy J. A. Komenského*. Praha: SPN, 1958.

6. Komenský, J. A.: *Informatórium školy materskej*. Bratislava: SPN, 1970.
7. Komenský, J. A.: *Informatórium školy mateřské*. Praha: Nakl. F. Topiča, 1925.

PREVENTION OF VICTIMISATION IN KINDERGARTENS AND FIRST GRADE PRIMARY SCHOOLS

Prof. PhDr. Ingrid Emmerová, PhD.

Pedagogical Faculty of Matej Bel University

The Department of Pedagogy

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

E-mail: ingrid.emmerova@umb.sk

Abstract. This contribution is focused on the issues of prevention of victimisation, i.e. specifically oriented prevention, with the aim of preventing children from becoming victims of crime. Prevention of victimisation includes the preparation of people, children and youth in acquiring and applying measures which should decrease their danger from crime. Based on official statistics the author emphasises the necessity of prevention of victimisation in kindergartens and primary schools as well as the need to professionalise the processes of prevention.

Keywords: prevention, prevention of victimisation, children as victims.

Professional literature pays considerable attention to the problem behaviours of children and youth, which represent a wide range of inappropriate behaviours. Nowadays, the fact that children and youth are not only the perpetrators but also the victims of crime is a serious problem. From the point of view of victimology they are considered to be a particularly vulnerable group of people. The official statistics of the Ministry of the Interior and the Ministry of Labour, Social Affairs and Family show more details.

Table 1 presents crimes committed against children and youth in total with the victims up to 6 years and from 7 to 14 years presented separately in the years 2006–2015 (from the published crime statistics of the Ministry of the Interior of the Slovak Republic – statistics of crimes committed against youth).

T1 Criminal activity committed against children and youth in the years 2006–2015

Year	Age Groups	Criminality of violence	Moral criminality	Theft	Other criminality	In total
2006		1 255	508	525	114	2 402
	- children up to 6 years	53	15	6	40	114
	- 7 – 14 years	565	404	117	43	1 129
2007	In total	1 274	481	581	106	2 442
	- children up to 6 years	40	19	10	40	109

	- 7 – 14 years	566	366	147	35	1 114
2008	In total	1 047	501	413	116	2 077
	- children up to 6 years	44	16	6	40	106
	- 7 – 14 years	450	387	105	32	974
2009	In total	864	501	340	118	1 823
	- children up to 6 years	40	18	4	45	107
	- 7 – 14 years	347	401	67	34	849
2010		777	445	275	93	1 590
	- children up to 6 years	27	12	4	34	77
	- 7 – 14 years	354	355	61	38	808
2011	In total	667	632	213	103	1 615
	- children up to 6 years	42	20	3	42	107
	- 7 – 14 years	304	515	50	38	907
2012	In total	602	568	227	96	1 493
	- children up to 6 years	30	30	5	42	107
	- 7 – 14 years	228	222	37	26	513
2013	In total	543	546	251	93	1433
	- children up to 6 years	35	25	3	31	94
	- 7 – 14 years	196	187	26	29	438
2014	In total	485	599	243	65	1409
	- children up to 6 years	46	25	3	36	111
	- 7 – 14 years	177	208	1	17	434
2015	In total	461	542	207	105	1315
	- children up to 6 years	45	26	3	52	126
	- 7 – 14 years	131	188	29	17	365

Source: Ministry of the Interior of the Slovak Republic. Criminality Statistics. Table made by the author.

Based on these statistics it can be stated that children and youth become victims of crime every year. In violent crimes, wilful bodily harm, extortion, robbery with violence, and battering a close person or a person entrusted in one's care predominate. With regard to moral criminality, sexual abuse predominates, with cases of rape, sexual violence and human trafficking occurring. Pick-pocketing is the most common theft and in other criminality bodily harm by negligence is unfortunately common.

The statistical reports V12 of the Ministry of Labour, Social Affairs and Family of the Slovak Republic on the implementation of social and legal protection measures of children and social guardianship in the years 2008 – 2015 confirm these alarming statistics.

Statistics in total are presented in Table 2 and children up to 6 and 15 years are presented separately.

T2 Help for mistreated, sexually abused and bullied children

Year	Age Groups	Physical Abuse	Psychological abuse	Sexual abuse	Bullying	Abuse for commercial purposes	In total
2008	In total	245	164	152	36	12	609
	- up to 6 years	67	29	15	0	1	112
	- up to 15 years	137	99	112	28	11	387
2009	In total	124	95	141	40	8	408
	- up to 6 years	34	10	9	0	1	54
	- up to 15 years	66	66	116	29	1	278
2010	In total	93	53	170	24	3	343
	- up to 6 years	24	13	7	2	0	46
	- up to 15 years	62	36	133	19	3	253
2011	In total	114	66	212	22	8	422
	- up to 6 years	43	11	14	0	3	71
	- up to 15 years	58	39	138	17	2	254
2012	In total	182	122	219	20	2	545
	- up to 6 years	50	16	26	1	0	93
	- up to 15 years	106	84	149	17	2	358
2013	In total	321	128	199	30	12	690
	- up to 6 years	98	21	15	7	2	143
	- up to 15 years	173	76	115	15	6	385
2014	In total	217	70	119	12	6	424
	- up to 6 years	69	13	10	1	0	93
	- up to 15 years	114	42	64	0	3	233
2015	In total	127	29	88	6	3	253
	- up to 6 years	34	3	5	0	0	42
	- up to 15 years	72	13	46	3	0	134

Source: Annual reports V12 of the Ministry of Labour, Social Affairs and Family of the Slovak Republic on the implementation of social and legal protection measures of children and social guardianship in the years 2008 – 2015. Table made by the author.

Table 2 shows the number of children where was a reasonable suspicion of physical or psychological abuse, sexual abuse, bullying or abuse for commercial purposes (especially prostitution and pornography).

Since in each year cases of victims 6 and under have occurred, it is necessary to implement age-appropriate prevention of victimisation in kindergartens as well.

The police organise preventive projects and programmes at primary and secondary schools and they are also invited for school chats. Besides crime prevention in cooperation with schools, they also implement prevention of victimisation. Furthermore, the police focus on traffic regulations, the increase of legal awareness as well as on the prevention of socio-pathological phenomena. Their activities in kindergartens can be assessed positively, for example the activity of the Regional Directorate of the Police Force in Banská Bystrica, in the form of fairy-tale, theatre and dance.

J. Bárová (1996, p. 11), recommends communication skills training, avoidance of dangerous situations (theft, robbery, health and safety risks and so on), active methods for serious situation solving and training in resistance to mental pressure as the activities needed: «How not to become a victim».

According to M. Lipnická (2011, p. 65), it is necessary to formulate the topics of educational activities for children very clearly in relation to their knowledge level and experience or as a problem, which the child is able to resolve and to understand after undertaking various activities. The colouring books such as «Kisses are not on command» and «Touch is not on command» can be used in sexual abuse prevention. These books describe certain situations (appropriate to recipients' level) which can be subsequently discussed.

Modern technologies – the internet, mobile phones and others are a significant problem in this respect. It is very important to teach children not to publish personal data, photos or other confidential information on the internet or via mobile phones. In addition, it is necessary to explain them that the internet can be dangerous. They must be educated to be aware of this danger because they never know who is actually on the other side of any communication.

The next major issue is bullying, the most serious negative phenomenon in contemporary school. The child can become a victim in kindergarten or in primary school. Compared to bullying in the past, current bullying shows some alarming signs: the increasing number of bullying cases, a reduction in the aggressors' age and increased brutality

and artfulness of bullying. As stated by M. Vlachou et al. (2011), bullying also occurs in kindergartens.

The goal of primary prevention is to create suitable conditions in schools for healthy physical, mental, and social development. There are especially new attitudes towards children in this area: emphasis on openness in the communication and equality of partners, preventive programmes particularly focused on constructive problem solving, handling of difficult situations and the development of social competency and so on. In classical bullying as well as cyber bullying children need to know that they can turn to their parents, teachers and educators with any problems and they can provide them with contact with professionals in the helping professions.

The National Educational Programme supports a holistic approach to development of cognitive and non-cognitive competency of children at the given level of education. The National Educational Programme ISCED 0 introduces solution and a binding document for the creation of education programmes – curricular documents specific for their education content in kindergartens with regard to their local conditions. The programme ISCED 0 implies many preventive elements. Pre-primary education should help children to integrate into society, strengthen their respect to their parents, cultural, national values and traditions, to be prepared for life in a free society, educate them in a spirit of tolerance and teach them to protect their health and to cultivate their personality. The graduate profile points out the competences that a child should have acquired at the end of pre-primary education and that should have a preventive effect. It is a set of psychomotor and intrapersonal competences concerning the development of self-awareness and basic social (interpersonal), communicative, and cognitive skills which cover basic problem solving, critical and creative thinking, didactic and information competence. Each of these competences also influences the child's later relationships with any socio-pathological phenomena.

The National Educational Programme for the first grade of primary schools is ISCED 1. Primary education provides the initial basis for the gradual development of students' key competencies as a basis of general education through the following objectives:

- to give the students many opportunities to study their closest cultural and natural environment in order to develop their imagination, creativity, and interest to explore their own surroundings,
- to enable the students to recognise and acquire their basic skills to learn and know themselves,
- to support cognitive processes and students' competence, to think critically and creatively through the own cognitive experience acquisition and active problem solving,

- to develop the students' competence to communicate, understand, and assess (to choose and decide), and to act on the basis of self-management and self-reflection,
- to support development of intrapersonal and interpersonal competences, openly to enter the social relationships, cooperate effectively, develop a social perceptiveness and sensitivity to classmates, teachers, parents and the others,
- to lead the students towards tolerance and the other's people acceptance, their spiritual and cultural values
- to teach the students to apply their rights and fulfil their obligations at the same time, to take responsibility for their health and actively protect and strengthen it

Curriculum should involve selective themes as a required part of it, usually inosculated with educational fields. Prevention can be found in selective themes such as traffic rules – education about road safety, personal and social development, health and life protection, media education, multicultural education and others. A special role in our schools belongs to the coordinators of prevention – the teachers who coordinate and manage prevention activities. Pedagogical-organisation instructions issued each year recommend appointing a coordinator of prevention for drug addiction and other socio-pathological phenomena. Their task, in cooperation with schools, would be to make preventive plans for the school and to cooperate with advisory centres and medical facilities.

The coordinator is determined by the head teacher from the ranks of teachers according to their voluntary interest, personality requirements, and professional skills. The coordinator and head teacher make a prevention plan for the academic year which is based on strategic documents of the Slovak Republic or EU such as the National Anti-Drug Strategy, Crime Prevention Strategy in the Slovak Republic, EU Drugs Strategy.

Coordinators of prevention (teachers) are responsible for implementing prevention in current school practice in Slovakia. They usually work full-time, are not financially remunerated for their job and often do not have the necessary education.

The problem is that the coordinator of prevention is usually appointed from the ranks of teachers at second level and focuses on second grade primary school students. The age of recipients and their preventive efforts must be taken into consideration in the implementation of prevention. Schools which have one coordinator for first grade and one for second grade are evaluated positively.

Currently, the requirement for professionalization of prevention is emphasised in the school environment, particularly in connection with professional prevention provided by trained professionals. J. Hroncová (2011, p. 9) points out that shifting prevention responsibility at

schools to school coordinators of prevention is only a formal and not a real solution. In addition, teachers are already over-worked; do not have the appropriate training and have no financial motivation. This is reflected in the low effectiveness of prevention at schools where it is addressed only on a formal basis, but where most children are not aware of these activities. At this stage, it is necessary to emphasise the important role for a social pedagogue because they are qualified to perform both primary and secondary prevention performing as well as other socio-educational work. Their work at schools is carried out in accordance with the regulations in the Slovak Republic. Following the Act No. 248/2004 Coll. on Education (the Education Act) of 22 May 2008 and in accordance with the Article 130, a **social pedagogue is defined** as another component of the educational consultancy system and prevention. **According to** the Act No. 317/2009 Coll. on Pedagogical Staff and Professionals a social pedagogue is incorporated into the category of professional staff.

In accordance with the legislation, a social pedagogue can work at all grades in schools (from kindergartens to secondary schools). Social pedagogues have already been working at primary and secondary schools (albeit sporadically); the worst position remains that of kindergartens. According to I. Kurčíková (2012, p. 157), above all, the social pedagogue should work in kindergartens, but practice is quite different – professionals in kindergartens are missing. The Report on the state of education in Slovakia and the systematic steps for support of its further development (2013), recommends «increasing the number of professional staff in the area of prevention». The social pedagogue is professionally trained to implement prevention. The social pedagogue as a helping professional – not a teacher – helps in many areas for children, teachers, educators and parents:

- the primary area for the social pedagogue's social-educational activities is the implementation of prevention of socio-pathological phenomena,
- problem solving of children's behaviour is another core area of a social pedagogue's work,
- the social pedagogue should pay attention to students who come from socially disadvantaged background and should work with them actively,
- Improvement of cooperation between parents and schools is a current demand.; the social pedagogue plays an active role in these relationships,
- the social pedagogue provides students, parents, teachers, and educators a social consultancy; in addition, they are competent to provide contacts to other helping professionals,

- Cooperation with professionals is another area of their work – especially through the prevention and problem solving of students' behaviour issues. Solving students' behavioural issues is lengthy and demanding and requires considerable patience and professionalism.

Conclusion

Prevention activity must be systematically carried out by using the appropriate tools and techniques. When implementing preventive activities in kindergartens and primary schools, it is very important to implement prevention of victimisation in order that children do not become the victims of crime. The professionalization of prevention processes is required and social pedagogues have many possibilities in this area, because they are professionally trained. Considering the fact that their work is in accordance with the legislation, school practice does not yet fully respect the school legislation – social pedagogues do not work in kindergartens at all and in primary schools only exceptionally.

Literature

1. Bártová, J.: Prevence není nikdy dost! Náměty činností k prevenci negativních sociálních jevů u dětí mladšího školního věku, nejen pro školská zařízení výchovy mimo vyučování. Praha : 1996, 24 s.
2. Hroncová, J.: Spolupráca inštitúcií verejnej správy so školami v oblasti prevencie sociálno-patologických javov s osobitným zreteľom na uplatnenie sociálnych pedagógov. Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky č. 7. Banská Bystrica: 2011, s. 7 – 10.
3. Štátny vzdelávací program ISCED O – predprimárne vzdelávanie. Dostupné na: www.statpedu.sk
4. Štátny vzdelávací program ISCED 1 – primárne vzdelávanie. Dostupné na: www.statpedu.sk
5. Kurčíková, I.: Legislatívne možnosti a realita v oblasti pôsobenia sociálnych pedagógov v materských školách na Slovensku. In: Sociálny pedagóg. Banská Bystrica : 2012, s. 151 – 165.
6. Lipnická, M.: Predškolská pedagogika nielen pre učiteľov. Prešov : 2011, 152 s.
7. Ministerstvo vnútra SR. Štatistika kriminality za roky 2008 – 2015. Dostupné na: www.minv.sk
8. Pedagogicko-organizačné pokyny na školský rok 2016/2017. Bratislava : MŠVVaŠ SR, 2016.
9. Ročné výkazy V12 MPSVR SR o vykonávaní opatrení sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately za roky 2008 až 2015. Dostupné na: www.upsvar.sk

10. Správa o stave školstva na Slovensku a o systémových krokoch na podporu jeho ďalšieho rozvoja (september 2013). Dostupné na: www.minedu.sk
11. Vlachou, A. et al.: Bully/Victim Problems Among Preschool Children : a Review of Current Research Evidence. In Educ Psychol Rev. 2011. DOI 10.1007/s10648-011-9153-z.
12. Zákon č. 317/2009 z 24. júna 2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch.
13. Zákon č. 245/2008 z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon).

ФОРМИРОВАНИЕ ОТНОШЕНИЯ И ПОВЕДЕНИЯ РЕБЕНКА ВО ВРЕМЯ
НЕПОСРЕДСТВЕННОГО КОНТАКТА СО СРЕДСТВАМИ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ

Кацпрзак Л.,

доктор наук, чрезвычайный профессор,

Государственная высшая профессиональная школа им. С. Сташица,

Польша, г. Пила.

E-mail lech.kacprzak@neostrada.pl

Аннотация. В статье рассказывается о влиянии СМИ (телевидение, радиовещание, Интернет) на формирование самосознания детей дошкольного возраста, о роли родителей и воспитателей в предотвращении возможных негативных последствий для здоровья детей и молодежи от чрезмерного увлечения компьютерными играми.

Ключевые слова: медийные средства, компьютерные игры, «парасоциальная интеракция», социализация, сенсорно-моторный период.

Abstract. The article focuses on the impact of the media (television, radio, Internet) on formation of consciousness of preschool children, the role of parents and educators in the prevention of possible negative effects on the health of children and young people from excessive computer games.

Keywords: media, video games, «parasocial interaction», socialization, sensory-motor period.

Отношение к окружающим и поведение ребенка дошкольного возраста. «Общественное развитие заключается в приобретении зрелости для проживания в обществе» [15]. Упомянутое «развитие» может рассматриваться как приобретение социализации, т.е. интегрирование детей в общественную группу, а также формирование личности в группе. Индивидуум находится под влиянием различных воздействий окружающей среды, что оказывает большое влияние на изменения в общественном развитии. На продвижение общественного развития решительно влияет количество контактов с другими детьми. Малыши выбирают себе для игры таких партнеров, которые удовлетворяют их потребности. Наблюдая за детьми во время игры, можно заметить, что они перенимают друг у друга различные типы поведения. Это оказывает влияние на приспособляемость детей к жизни в обществе, а также на соблюдение определенных норм. Закрепленные в раннем детстве поведение и отношения оказывают большое влияние на дальнейшие годы жизни ребенка.

Ранняя дружба является интересным общественным явлением. Принято считать, что для нее «...свойственна непродолжительность. Такая дружба, как правило, является краткосрочной. Другие дети, в силу их агрессивности, такой дружбы установить не могут. Смена коллег и товарищей по игре во время раннего детства особенно заметна» [9].

Социализация является процессом, который помогает человеку войти в структуру группы. Это процесс, заключающийся в постоянном постижении жизни для людей и среди людей. А. Birch и Т. Malin считают: «...социализация – это процесс, во время которого дети приобретают характер поведения, необходимый для приспособления себя к культуре и обществу, в котором живут» [1]. Индивидуум, участвующий в процессе социализации, приобретает и применяет знания о ценностях и нормах, которые следует соблюдать в данной группе. В детстве большое значение имеют игры, связанные с исполнением разных ролей. Таким образом, ребенок естественным образом перевоплощается в различные образы.

Характеристика ребенка дошкольного возраста. Ребенок – это человек, для которого свойственно ускоренное развитие. Его личностные качества и позиция формируется под влиянием как внутренних факторов (генетический комплекс, личная активность индивидуума), так и внешних. К ним относятся факторы неличностной среды – культурные и природные, а также личностные, к которым относятся непосредственные факторы, например, семья, школа, а также – опосредствованные [17]. Последними являются средства массовой информации, в которых появляются определенные люди или группа людей, передающие информацию, но с которыми не происходит непосредственный контакт типа отправитель – потребитель.

В психологии развития выделяем четыре фактора развития человека:

- 1) прирожденные черты;
- 2) общественное окружение;
- 3) воспитание (социализация, формирование, обучение);
- 4) личная активность.

В различных периодах детства человек подвержен биологическому давлению, которое возникает из меняющегося и развивающегося организма, а также общественному давлению, которое связано с ожиданием общественного окружения – семья, круг ровесников – по отношению к этому индивидууму. Перед ней возникают новые вызовы. Взрослея, он при поддержке окружающих решает новые задачи. Благодаря их успешному решению, человек приобретает дополнительные компетенции и, таким образом, обогащает свой внутренний потенциал.

Характеризуя развитие ребенка дошкольного возраста, следует уяснить дефиницию развития. Развитие может рассматриваться с учетом условий, которые определяются

продолжительностью, длительностью перемен в одном направлении (открытом), внутренней структурой, необратимостью и спонтанностью.

Может также восприниматься как количественный прирост определенной собственности, которых прежде не существовало, или проявлялись в незначительной мере; связанных с получением новых сведений, опыта, навыков, достижением стандартов (исполнение определенных стандартов является развитием). В свою очередь, недостижение их – означает его отсутствие. Направляемые перемены в развитии это переход от уровней низких к более высоким.

Ребенок в дошкольном возрасте характеризуется интенсивным развитием моторики, продвижением в мышлении, достижением в развитии пространственной ориентации, а также изменениями в контактах с ровесниками.

JeanPiaget о развитие познания у ребенка дошкольного возраста. Основываясь на итогах своих исследований, JeanPiaget выделил четыре стадии развития познавания, а именно:

1) период сенсорно-моторный (длится от рождения до 2 лет жизни). В течение этого периода формируются моторные навыки, начинает развиваться восприятие предметов. Ребенок начинает мыслить причинно. Однако память в это время является еще слабой;

2) период предоперационный (длится между 2 и 6 годами жизни). Это период, в котором ребенок усваивает речь, начинает различать геометрические фигуры: круг, треугольник, квадрат. Развиваются такие понятия, как, далеко – близко, вместе – отдельно;

3) период конкретных операций (длится в период жизни между 6–12 годами жизни). Начинают развиваться основные для логического мышления понятия. Формируется понятия конкретных чисел. Ребенок уже может систематизировать объекты в соответствии с какой-то задачей;

4) период формальных операций (начинается с 12 лет и продолжается до периода взросления). Характеризуется сформированным логическим мышлением, которое оперирует абстрактными понятиями.

В кругу моих интересов находится период дооперационный. В этом периоде дети могут развиваться быстрее или медленней, нежели принято за среднее развитие. «О переходе ребенка от периода сенсорно-моторного к предоперационному свидетельствует появление способности к так называемому представлению, в терминологии Piaget – символической функции. Эта функция является способностью использовать определенную вещь для чего-то другого, как символ другой вещи. Символы могут быть представлены различными фигурами, как-то: слова, физические предметы или определённые движения» [17]. Представительская интеллигентность является быстрой, более мобильной, а также более

эффективной. Благодаря этой интеллигентности происходит расширение сферы познавательной активности. Помимо этого, благодаря приобретению способности говорить, ребенок получает возможность передавать мысли людям, а также воспринимать от них речевую информацию. Важным достижением этого периода является расширение знаний.

Развитие речи является очередным важным шагом во время развития ребенка дошкольного возраста. Это время, когда индивид ведет свободные беседы и вместе с этим возрастает количество вопросов. Следом наступают изменения в пространственной и временной ориентации, а также в причинно-следственных выводах. Достаточно хорошей практической ориентацией в выводах «дорога – скорость – время» обладают дети в возрасте 5–6 лет. Зато пространство для ребенка имеет эгоцентрический характер. Пространственная ориентация развивается во время конструкторских и подвижных игр.

В дошкольном возрасте ребенок воспринимает различные символические системы. Символическая функция, по мнению Piaget, – это воспоминание об отсутствующих предметах и явлениях при помощи символов, или знаков, связанных с развитием интеллектуальных процессов. Она может одновременно выступать в различных видах. Например, игра, рисунок, речь. Например, игра, рисунок, речь. Однако может проявляться недостаточное развитие речи и общественного общения [17]. Во время игры ребенок строит в своем воображении различные миры и принимает различные социальные роли. Детский рисунок в этом периоде представляется в виде схемы. Этот рисунок является отражением знаний ребенка об окружающем его мире и его правдивости.

Социальное развитие ребенка в дошкольном возрасте в соответствии с исследованиями ErikErikson. Наиболее известным скандинавским теоретиком психосоциального развития индивидуума был ErikErikson. Он определил восемь стадий жизни человека, пять из которых относил к периоду жизни человека до 18 лет. Период детства предопределяет, какими людьми мы позднее становимся, и оказывает значительное влияние на продолжение и качество нашей жизни. ErikErikson считает, что очень важным для развития человека является определение его психосоциальной тождественности. Главной целью каждого ребенка является приобретение собственной тождественности. Также очень важно, что выстраивание психики человека может быть объяснено через отношение противопоставления друг другу измерений и сил. На каждом этапе развития происходят конфликты, во время которых сталкиваются противоположные стороны, а задачей человека является поиск соответствующего решения. Если условия благоприятствуют и конфликт решен положительно, то человек благодаря этому приобретает определенные навыки, добропорядочность, которые использует в своей дальнейшей жизни. Переход из одного этапа развития к очередному предвосхищается кризисом, так называемым переломом в

развитии, или соединением выработанных черт с новоприобретенными. В определенном смысле развитие человека является самым высоким жизненным испытанием, с которым мы вынуждены смириться. Что касается детей, то они не знают о том, что с ними происходит. А происходит процесс становления стабильного и желаемого состояния. Существенным фактором является поддержка со стороны родителей (помощь, совет, опыт).

Социальное развитие заключается в достижении индивидуумом зрелости, умении жить в обществе. Маленький ребенок с первых минут своей жизни находится в среде людей. Первые контакты между людьми, в кругу которых находится ребенок, инициированы взрослыми. Постепенно ребенок расширяет диапазон и репертуар собственной активности. Таким образом, взрослые осуществляют вхождение ребенка в общественный мир, и они обучают его нормам поведения, обязательным в данном обществе и его культуре. Тем самым совершается первый шаг по пути социализации, понимаемой как процесс вхождения в культуру, шаг на пути к познанию и вместе с тем усвоению традиций и образцов культуры, которые определяют нормы поведения. Семья является той социальной группой, в которой начинается социализация маленького ребенка.

В дошкольном периоде значительно расширяется круг лиц, которые очень значимы для ребенка, что оказывает влияние на его социальное развитие. Маленькие существа на основании представленных родителями образцов поведения начинают формировать свое отношение к людям, животным и растениям. Дети неосознанно перенимают от взрослых образцы поведения, что является для них примером для подражания. Дети довольно легко заявляют о себе, используя мимику, жестикуляцию и подражание поведения взрослых из их окружения, которые являются для детей авторитетами. Подражание, психика и впечатлительность ребенка создают хорошие условия для воспитания. Трехлетний ребенок, начинающий «карьеру», является еще малым эгоцентриком, который все трактует со своей точки зрения, исходящей из его удовольствия и удовлетворенности его потребностей. Соприкосновение с различными образцами и нормами поведения, которые ему диктует окружение, опыт участия в контактах с другими детьми – основа для общественно-морального развития ребенка. Естественной школой введения ребенка в общество является игра, которая оказывает полезное влияние на развитие познания и интерактивности с ровесниками.

Ребенок, от которого требуют вести себя в соответствии с определенными и желательными для общества принципами, нуждается в мотивации и поддержке. Родители должны проявлять интерес к делам детей, их дилеммам, переживаниям и конфликтам. Очень важно, чтобы родители поощряли ребенка даже за мелкие, постоянные дела, выполняемые дома. Такой подход оказывает важное влияние на воспитание у ребенка правильного

отношения к труду, который должен стать для него не только обязанностью, но и потребностью, и удовольствием. Такой контакт с ребенком в доме способствует возникновению у него чувства собственной значимости и ощущения любви родителей к нему. Ребенок, который поверил в свои возможности, легче входит в контакт с ровесниками, не отступает в тот момент, когда в игре надо проявить инициативу. В дошкольный период, продолжающийся от 3 до 5 лет, дети переходят в своем развитии от асоциальных индивидуумов в социальные. В течение этого столь короткого времени ребенок постигает умение приспосабливаться к другим и включаться в групповые игры, в которых участвует большинство детей. В итоге такого развития ребенок, переступивший порог школы, уже обладает умением приспосабливаться к активному участию в жизни группы. Число контактов, которые ребенок установил в это время с другими детьми, является важным фактором, свидетельствующим о том, насколько далеко подвинулось это развитие. Среди дошколят дети в возрасте 4 лет являются наиболее подготовленными к установлению общественных контактов, нежели 3-летки.

Специфика эмоционального развития ребенка дошкольного возраста. В период от 2 до 6 лет жизни ребенок лучше понимает свои эмоции, пытается регулировать эмоциональную экспрессию, приобретает навыки самопомощи, которые помогают ему устанавливать позитивные контакты с одноклассниками и с людьми взрослыми. Возникают также эмоции, связанные с движением, как-то: подпрыгивание, рукоплескание.

У детей дошкольного возраста очень сильны эмоции, вызванные страхом. У малышей страх сначала проявляется в виде эмоционального напряжения или паники. Позднее этот страх становится более специфическим и ассоциируется с конкретным лицом, предметом или ситуацией. Со временем меняются не только раздражители, которые вызывают страх, но и острота его проявления. Вместе с возрастом появляется страх темноты, одиночества, а также от фантастических и сверхъестественных раздражителей. Кроме того, необузданная фантазия рисует различные выдуманные ситуации, вызывающие страх и угрозу. Страх у ребенка тогда имеет ценность, когда не позволяет ему вести себя слишком энергично и является предупреждением об опасности. Частыми эмоциональными проявлениями страха являются гнев и злоба, вызванные такими ситуациями, как наказание или лишение любимой игрушки. Путем крика, топания ногами и разбрасывания предметов малыши выражают свой гнев и злобу.

Эмоциональным стрессом, который проявляется у детей дошкольного возраста, является зависть. Она проявляется в основном при появлении в семье новорожденного. Поскольку старшему ребенку тогда уделяется меньше внимания, он ощущает угрозу потери любви родителей к нему.

К приятным эмоциям, которые сопутствуют ребенку, относится радость. Она характеризуется как чувство общее и неоднозначное. Часто очень непростые ситуации вызывают у ребенка чувство радости, которое сопровождается улыбкой и смехом. Радость, удовлетворение и любовь являются проявлениями нормального развития ребенка. А сильная зависть, злоба, страх могут тормозить деятельность ребенка и даже задерживать процесс его развития.

Ребенок в мире телевидения. По мнению критиков, просмотр телепередач является действием, которое не требует особой работы мыслительного аппарата. Итак, дети рассаживаются перед телевизором, который должен их развлекать. Они не должны сосредотачивать свое внимание, запоминать содержание звучащей информации и, тем более, анализировать ее. Исследования показывают, что дети проявляют активный интерес к этому информационному средству и содержанию показываемых в нем передач, управляют уровнем внимания к ним и пытаются понять транслируемые сообщения, делать их критический анализ и избирательного запоминания [11].

Психологическая теория «этапов», используемая в исследованиях о влиянии на детей телевидения, является концепцией Jean Piaget и касается познавательного развития. В течение первых двух лет жизни у ребенка формируются мысленные схемы под влиянием выполняемых действий и умозрительных наблюдений. Поэтому следует считать, что ребенок познает мир телевизора путем прикосновения к экрану, когда в нем появляется понравившееся существо, игрой с переключателем или рукоплесканием в ритм музыки, т.е. благодаря гармонии сенсорно-моторного опыта. Характерной чертой этого этапа является приобретение языковой компетентности. Ребенок приобретает навыки мышления и разговора о телевизионном опыте после просмотра телепередачи. На этапе конкретных операций развиваются схемы, позволяющие производить мыслительные преобразования во время интеракции с физическим миром [11]. Приобретаемые детьми способности познавать на определенном этапе касаются также и просмотра телепередач так же, как и других сфер жизни. Большое влияние на понимание передаваемого содержания оказывают и формы передач. Просмотр телепередач способствует тренировке и развитию различных познавательных способностей. Обычно принято считать, что внимание при просмотре телепередач носит реакционный характер. Чем младше зритель, тем чаще обращается внимание на очевидные черты передач: визуальная – например, движение в ускоренном или замедленном темпе, резкая смена кадра; звуковая – например, звуковые эффекты, музыка.

Интерес к телевидению проявляется сразу после рождения ребенка. На звуки, доносящиеся из телевизора, реагируют уже новорожденные, спустя несколько недель после появления на свет. Занимательная передача, каковой может являться реклама или программа

для самых маленьких телезрителей, способна надолго привлечь внимание ребенка. Исследования показывают, что дети по достижении нескольких месяцев жизни прекращают заниматься своими делами, обращают внимание на телевизор и с удовольствием рассматривают показываемые на экране силуэты или предметы.

Способность сосредотачивать внимание на телевизоре возрастает вместе с развитием ребенка, формированием личности, а также переменой среды. Успешно меняется и увеличивается концентрация внимания на телепередаче и в равной мере – делимость внимания.

Малолетние дети сосредотачивают свое внимание на программах, которые подготовлены специально для них и характеризуются динамичным темпом, энергичной музыкой, чувством юмора. Дети, в том числе грудные, реагируют на показ, в котором появляются улыбчивые лица, животные, приятные цвета и формы. Замечательным примером является «Teletubisie». Исследования, проведенные в Австралии, Германии, Израиле, Норвегии, Великобритании и Соединенных Штатах подтверждают большую популярность этой программы среди детей. Это подтверждается высоким уровнем концентрации внимания и активным восприятием, сопровождающимся пением, танцами, показыванием на различные объекты, подражанием поведения, ответами показываемым в телевизоре героям. Короче говоря, реакцией полной радости и энтузиазма [11].

Дети в возрасте 5–6 лет начинают проявлять интерес к программам с более сложным содержанием и пренебрегают программами для дошкольников. Развивается личностное отношение к конкретным «семейным» фильмам, мультфильмам, комедиям. Зрители в этом возрасте помимо каналов для детей начинают проявлять интерес к программам типа realityshow, музыкальным и спортивным.

Разница в предпочтениях наиболее наглядно проявляется в зависимости от пола. Мальчиков захватывают более динамичные акции, полные опасности и агрессии. Зато девочки любят программы о неагрессивных отношениях между людьми, наполненные добрыми чувствами и дружбой. Это также является поводом к тому, что девочки дольше и охотнее просматривают образовательные программы. Содержание телевизионных программ может выполнять существенную роль в оказании содействия воспитанию детей в семье. Телевидение, выполняя определенные функции в семейном воспитании, помогает родителям в подготовке ребенка к участию в общественной жизни путем передачи знаний о мире, этических нормах, представления образцов поведения, обычаев, введением его в мир материальной и духовной культуры [5].

Телевидение может стать совершенной формой помощи родителям во время воспитания детей. Но при этом взрослые должны учитывать функции, которые выполняет

это медийное средство и стремиться сознательно подбирать передачи по содержанию, эффективно участвовать в воспитательном процессе. Между прочим, научно-популярные программы предназначены в первую очередь для самых маленьких зрителей. Тем не менее в развлекательных и информационно-публицистических программах также возможно заметить воспитательные аспекты.

В литературе представлены различные мнения относительно телевидения как средства, интегрирующего семью. Является фактом, что некоторые телевизионные программы хороши для совместного просмотра. Совместный просмотр передач может способствовать созданию близких личных контактов, а также проведению совместного обсуждения просмотренных передач. Таким образом, происходит обмен информацией и мыслями о различных сферах жизни. Широко распространено мнение, что совместный просмотр членами семьи передач свидетельствует о потреблении культуры, которая непосредственно, а иногда и опосредствованно, формирует или закрепляет образовательные процессы, происходящие в семейном кругу. Благодаря совместному восприятию телевизионных передач происходит интенсификация семейных контактов с информационно-познавательным и культурным содержанием [16]. Некоторые авторы считают, что следует рекомендовать молодым зрителям развлекательные программы, которые содержат в себе ценную информацию.

Вместе с тем телевидение имеет и отрицательную сторону. Речь идет о передачах, которые рассчитаны на молодого зрителя, но осложняют воспитательную работу с ним. В этой связи рассматриваются такие отрицательные моменты, как:

негативное влияние ТВ на развитие личностных качеств ребенка, его здоровье, эмоциональное восприятие, познание и мотивацию;

дезинтеграция семьи;

хаос в распорядке дня в семье;

«выдавливание» родителей из воспитательного процесса.

Американские ученые считают, что жизнь американцев концентрируется вокруг электроники. Семейную беседу заменил просмотр передач телевидения и взаимное требование сохранять тишину, общение с коллегой состоит из направлений sms и e-mail.

Телевизор, компьютер, видеоигры, Интернет действуют на человека посредством передаваемой картинки. Они, в свою очередь, по своим техническим параметрам не соответствуют параметрам работы глаз. Постоянная сосредоточенность взгляда на экране или мониторе компьютера чревата возникновением глазных болезней. Следует подчеркнуть, что зрение является очень важным чувством [4]. Проведенные в Польше исследования свидетельствуют о том, что дети в возрасте 5 лет больше всего времени проводят у

телевизора. Эти исследования показывают, что маленькие зрители садятся очень близко к телевизионному экрану. Это вызывает глазную усталость, что, в свою очередь, приводит к ухудшению зрения.

Очередным очень важным рецептором является слух. Орган слуха воспринимает от внешнего мира акустические впечатления – тональность, звуки, шорохи, грохот. Звуки, которые слышит человек, могут быть ему приятными или же неприятными. К неприятным звукам относятся грохот, оказывающий негативное влияние на орган слуха, нервный уклад и опосредствовано – на другие органы. Грохот и другие громкие сигналы, звучащие в течение продолжительного времени, приводят к разрушению слуха [4].

Неподобающее использование электронных медийных средств приводит к тому, что индивидuum испытывает большую нагрузку на орган слуха, что в итоге приводит к его разрушению. Заметными симптомами действия шумов на индивидuum являются: упадок психической кондиции, невозможность сосредоточиться, усталость, головная боль и головокружение. Наиболее подвержены этим последствиям от шумов дети. У них шум приводит к появлению беспокойства, неуверенности, плаксивости. Кроме того, у детей, пребывающих длительное время у телевизора, из-за неправильного положения тела возникают искривления позвоночника, а также другие виды заболеваний, связанных с сидячим образом жизни.

Самая большая опасность для детей заключается в неосмысленном восприятии ими негативных примеров поведения. Рост агрессивного поведения детей является следствием просмотра передач сцен агрессии или тренировки агрессивности во время компьютерных игр. Чрезмерное внимание, уделяемое телепередачам, способствует появлению таких чувств, как безразличие и инфантильность. Поэтому дети становятся менее чувствительными к человеческой несправедливости и злу.

У многих телезрителей, особенно у самых маленьких, вырабатывается эмоциональное восприятие образа на телеэкране. О них думают, интересуются их жизнью, хотят быть похожими на них. При этом дети могут находить свое сходство с данным героем. Это сходство может быть связано с общим видом, полом, возрастом или происхождением. Дети идентифицируют себя с другими детьми или животными, которые находятся в низшем ряду. В таких случаях дети порой принимают точку зрения данного образа и ощущают схожие ощущения. Благодаря этому, возрастает чувство собственного достоинства, взглядов, поведения и таким образом формируются образцы правильного или негативного поведения в ежедневной жизни. У ребенка может также возникнуть определенного рода «воображаемая» идентификация. Она заключается в том, что ребенок пытается быть таким или вести себя так, каким ему видится определенная личность. Дети воображают, что меняются местами с

объектом своего избранника и во время просмотра передачи ощущают себя так, словно все происходит с ними. Так происходит замена роли зрителя на роль героя, что позволяет ребенку в течение непродолжительного, но очень интенсивно переживаемого времени ощутить себя кем-то другим [11].

С идентификацией связана «парасоциальная интеракция», которая заключается в том, что зрителю кажется, будто он хорошо знаком с данной личностью и устанавливает с ней воображаемый межчеловеческий контакт. Ребенок может воспринимать такую личность как образец и стать частью его общественного мира, установить с ним тесные дружеские контакты. Парасоциальная реляция может явиться источником глубокого, личного и социального удовлетворения, укрепляя тем самым лояльное отношение к программе.

Другим возможным результатом может стать отождествление себя, как детьми, так и взрослыми, с ролями, исполняемыми актерами [11]. Мальчики почти всегда идентифицируют себя с мужчинами, а девочки – с женщинами. Дети предпочитают идентифицировать себя с «героями» даже в том случае, если его поведение оценивается негативно. Для мальчиков это люди, обладающие необыкновенной силой и физической кондицией. Зато у девочек основным критерием является внешняя привлекательность.

Идентификация с телевизионными образами может очень легко стать предметом подражания их поведения. Говорят, что зритель принимает позицию телегероя, т.е. начинает играть его роль, при этом считая навязанные ему извне позиции за собственные.

Виртуальная «реальность» в компьютерных играх. Сегодня невозможно представить себе детство без компьютера, Интернета, телевидения или компьютерных игр. Все чаще наблюдается замена реальной среды и участников игр на виртуальное окружение компьютерной игры. Принято считать, что компьютерная игра – это «...записанная в произвольной форме и определенном цифровом носителе компьютерная программа, выполняющая развлекательную функцию путем манипуляциями генерированными на экране визуальными графическими объектами или текстом в соответствии с определенными создателями правил игры» [13].

Выделяют следующие виды игр: логические, спортивные, приключенческие, прикладные, тренажеры.

Все эти игры являются наиболее распространенной формой занятости свободного времени у детей. Компьютерные игры пользуются наибольшей популярностью у мальчиков, нежели у девочек. Во время компьютерной игры у детей проявляются сильные эмоции. Кроме развлекательных функций компьютерные игры используются для обучения. Их основными достоинствами являются: навыки наблюдательности, способность принимать решения, размышления о принимаемом решении и его последствиях.

Но злоупотребление играми может способствовать развитию непреодолимого игрового азарта или игровой зависимости. Это может вызвать угрозу физическому и психическому здоровью ребенка. Игры являются развлечением, которое никогда не надоедает и постоянно становится все более интересным. Компьютерные игры вытесняют такие полезные для здоровья мероприятия, как прогулки, игры на свежем воздухе. Итогом слишком длительного пребывания у компьютера является снижение уровня физических кондиций, что, в свою очередь, способствует возникновению дефектов тела. Среди факторов, воздействующих на психику ребенка, в первую очередь следует назвать зависимость. Когда нервная система ребенка слишком долго пребывает в напряжении от интенсивных и быстро меняющихся эмоций, которые возникают из переживаний в виртуальном мире, могут возникнуть нарушения концентрации, проблемы с мышлением, рост возбудимости, разрушение чувственных связей с близкими людьми. Эти и многие другие проблемы возникают вследствие компьютерной зависимости. Общеизвестно, что игра является необходимым и ценным элементом жизни человека. Однако существуют определенные ограничения, нарушения которых могут вызвать негативные последствия в общественном и личностном плане.

В литературе есть немало информации, которая указывает, что компьютерные игры часто имеют антиобщественное содержание, жестокое насилие, носят агрессивный характер, что оказывает негативное воздействие на психику ребенка. Такие игры вносят в сознание игроков значительный заряд агрессии и насилия, создавая уверенность в том, что жесткость – это нормальное явление, необходимое для того, чтобы сохранить себя в реальном мире. Однако мир компьютерных игр – это мир виртуальный, фантастический, отличающийся от окружающих ребенка реалий. Игрок участвует в кровавых и безжалостных битвах с противником, имеет возможность взглянуть в глаза жертвы, внимательно осмотреть убитого и виртуально надругаться над трупом [10]. Игрок, принимающий участие в игре, наполненной агрессией, вырабатывает в себе уверенность в том, что это нормально и в порядке вещей. Показываемая в играх жестокость не наказывается. Наоборот, она награждается чувством успеха. Агрессия становится банальной, а игрок безразличным по отношению к ней. Такого типа программы приводят к тому, что у эмоциональных детей возникают проблемы со сном, головные боли, чувство страха, увеличивают нервное напряжение. Они могут побуждать к агрессивному поведению, проявляющемуся в виде злобы к неодушевленным предметам, плаче, злости. Такие реакции свидетельствуют о чувствах беспомощности и бессилия по отношению к злу. По отношению к другим людям дети, увлекающиеся подобными играми, проявляют агрессивное поведение, враждебное,

безразличное, что способствует к манипулированию ими и использованию их в собственных целях [6].

Также неконтролируемый доступ к Интернету, который является сокровищницей разнообразной информации, может привить зависимость. Возникновение нескончаемого потока игр, которые легкодоступны on-line, позволяет людям со всего мира обмениваться информацией. Игрок вынужден постоянно находиться перед монитором и контролировать свою позицию через Интернет. Усиливает зависимость и обмен виртуальными ценностями, такими, как предметы, новые образы, оказание помощи в убийстве другого героя, за что приходится платить настоящими, а не виртуальными деньгами. Постоянные «ощущения» в этом виртуальном мире могут создать очень серьезные проблемы в реальном мире ребенка, справиться с которыми самостоятельно он не сможет.

Новые средства массовой информации являются вызовом для родителей и учителей. По их мнению, они не должны заниматься подстраховкой. Поэтому очень важно:

- 1) принять к сведению, что родители и учителя в настоящее время уже не являются основным источником информации для детей и молодежи;
- 2) акцентировать факт, что родители и учителя должны освоить новую роль – проводника по миру информации;
- 3) родителям и учителям принять функции советчиков в процессе обучения с использованием новых медийных средств [12].

Современные дети в общении со СМИ должны выдержать нагрузку на психику значительно большую, чем их ровесники несколько десятков лет ранее. Современный мир является очень жестоким. Дети пытаются найти подходы к тому, чтобы разобраться в ужасных и жестоких событиях. Чтобы уберечь детей от негативного влияния компьютерных игр, родители и учителя должны ориентироваться в том, какое воздействие на детей оказывают эти игры, и направлять их к осознанному выбору подобных развлечений. Первыми и наиболее существенными проявлениями зависимости ребенка от компьютерных игр, на которые родители в первую очередь должны обратить внимание, являются:

общественная инфантильность (антиобщественность. – у Л.К.) – когда молодой человек проводит много времени в активной игре или компьютерной сети, которая отдаляет его от мира, когда снижается его общественная активность; он не желает встречаться со знакомыми или посещать их;

монотонная активность – когда действия в Интернете ограничиваются лишь единственной активностью, например несколькими часами игры;

вид игры – компьютерные игры или игры в Интернете предназначены лишь одному игроку; если они доставляют удовольствие ребенку, это свидетельствует об отчужденности [12].

У детей, зависимых от игр, после прекращения игры возникает неприятное самочувствие, раздражительность, неконтролируемая агрессия, порой – конфликты с родителями. Происходит быстрая смена настроения или возникает ощущение беспомощности, оцепенения. Несмотря на произошедшую длительную паузу в подобных играх, болезненная тяга к играм возвращается.

Привлекательность радиопередач. Ребенок с начала своей жизни воспринимает звуки, доносящиеся из радиоприемника. Поэтому они оказывают определенное влияние на развитие его психики. Привлекательные стороны радиопередач для психики ребенка дошкольного возраста разнообразны. Содержание передачи обогащается звуковыми средствами в виде музыки, слов, тишины и акустических эффектов, является материалом, отличающимся от содержания, передаваемого матерью или учителем. Радиопередачи можно определить как спектакль в большом театре воображения, который интересен детям и включает в себе заряд образов и переживаний. Произведения радио, воздействующие в основном на слух, помимо отсутствия визуальных средств, столь сильным образом возбуждают воображение ребенка, что он создает для себя образы представляемой действительности в виде реалий или фикции. Для примера возьмем лес с раздающимися голосами животных, щебетанием птиц, шорохом деревьев и журчанием ручьев или тишину в космосе, а то и эхо неизвестного подземного мира.

Ничто не развивает воображения в такой мере, как радио, которое требует активного отношения ребенка во время открытия образа реальной или фиктивной действительности, который возникает из акустических наблюдений. В радиопередачах возможно достичь преобразования высоты голоса и его окраски, изменить темп высказываний, придумывать различные явления и, прежде всего, оперировать тишиной.

Тишина должна акцентировать волнение, увеличивать интерес, вызывать реакцию, помочь детям в создании своего мира. Музыка в радиопередачах также активизирует и сохраняет представление ребенка. Она помогает ощущать и понимать действительность, создать определенный фон акции, пробудить впечатление участия в ней, и одновременно уяснить текст. Благодаря этим воздействиям развивается представление о пластичности, пространстве, цвете, музыке и движении. Ребенок легко воспринимает настроение транслируемых по радио передач. Благодаря настроению, а также воображению он воссоздаёт действие в тематических и инсценированных играх. Такие игры дополнительно высвобождают творческую мысль детей и в итоге закрепляют эмоциональное восприятие.

Отсутствие в радио визуального ряда оказывает огромное влияние на развитие мышления у детей дошкольного возраста вследствие оперирования смысловыми сокращениями, общими понятиями и часто символами, но прежде всего путем проведения многих сопоставлений, благодаря анализу и синтезу процессов и явлений [17]. В радио все имеет свой смысл, очередность. Словесное содержание является кратким, логическим и понятным. Это помогает развитию речи у ребенка, особенно употребление новых и трудных для произношения слов, обогащает пассивную и активную часть речи ребенка. Главным достоинством таких передач является формирование хорошего слушателя путем развития внимания. Необходимо подготовить ребенка к прослушиванию передачи, напомнить ему об обязательном прослушивании и выполнении предлагаемых заданий. Если ребенок потеряет нить смысла передачи, то воссоздать передачу невозможно. Это действие способствует тренингу слуха (фонематического и музыкального).

Основным способом развития речи является сосредоточенное прослушивание передачи, а потом обсуждение ее тематики. Наиболее ценными в этом плане являются самопроизвольные беседы между детьми, в группе, с учительницей, родителями сразу после окончания трансляции или в другое время (утром, во время игры, рисования, после возвращения из дошкольного заведения и т.п.), когда у детей возникло желание и они начинают говорить о передаче. В результате ребенок совершенствует свой лексикон [17].

Передачи по радио также формируют детскую память. Во время их прослушивания дети запоминают такие понятия, как: герои, наименования, факты, указания, задачи, – а также заданные вопросы с целью использования материала для занятий после прослушанной передачи. Память ребенка формируется также во время бесед о передачах, в рисунках, рассказах, в математических, музыкальных, языковых и ритмических тренингах.

Радиопрограммы для детей помогают сплачивать коллектив, создают и укрепляют связь с героями и ведущими передач. Радиопередачи способствуют формированию общественной и моральной позиции детей в дошкольном возрасте. Они доставляют определенные эмоции, представляют позитивных героев, бережное отношение к общественной собственности. Радиопередачи являются замечательным образцом для подражания поступков героев, правильного поведения и его соблюдения. Кроме того, они являются замечательным примером осознанного восприятия примеров поведения и принципов воспитанности. Во время акцептации произведения дети пытаются включиться в его развитие, помогая позитивным героям и стремясь помешать проискам их недругов. Эта активность не исчезает. Она проявляется в конкретных жизненных ситуациях, конструкторских и сценических играх. Восприятие судьбы героев, содержания истории

способствует социально-эмоциональному развитию ребенка. Поэтому радио может служить в качестве одного из инструментов развития воспитательного процесса.

Таким образом, медиа и мультимедиа в виду своей общедоступности оказывают и должны оказывать значительное влияние на формирование сознания, поведения и моральной и социальной позиции детей, молодежи, а также взрослых. Вместе с тем «общественность» в ходе реализации своих образовательных задач не должна пренебрегать возможностями создания мудрых воспитательных условий для продвижения системы ценностей, близких человеку, умело используя достижения современных информационных технологий.

Перевел с польского С.И. Ксенжик

Список использованных источников

1. Birch A., Malim T.: Psychologia rozwojowa w zarysie – od niemowlęstwa do dorosłości, Warszawa 1995.
2. Brzezińska A.: Społeczna psychologia rozwoju, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2004.
3. Chocholska P, Osipczuk M.: Uzależnienie od komputera i Internetu u dzieci i młodzieży, Warszawa 2009.
4. Chwaszcz J, Pietruszka M, ks. Sikorski D.: Media – uzależnienia fakty i mity, Wydawnictwo KUL, Lublin.
5. Ejsmont M., Kosmalska B.: Media wartości wychowanie, Oficyna Wydawnicza «Impuls», Kraków 2005.
6. Gajda J.: Media audiowizualne – wpływowe środowisko wychowawcze dziecka: zagrożenia, szanse, profilaktyka, w: «Dziecko i media elektroniczne – nowy wymiar dzieciństwa, red. Izdebska J, Sosnowski T, Białystok 2005.
7. Gajda J.: Media w edukacji, Oficyna Wydawnicza Impuls 2001.
8. Jędrzejko M, Taper A.: Dzieci a multimedia, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa – Dąbrowa Górnicza 2012.
9. Kielar – Turska M., Białecka – Pikul M. (s. 47 – 77): Wczesne dzieciństwo [w:] Harwas – Napierała B., Trempała J.: Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka, Warszawa 2005.
10. Kiss B, Popko M.: Wyplątać się z sieci – uzależnienia komputerowe, w: «Służba Zdrowia» 2005.
11. Lemish D.: Dzieci i telewizja Perspektywa globalna, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

12. Lipińska J.: Internet i młode pokolenie. Przeciwdziałanie potencjalnym zagrożeniom, w: Internet, między edukacją, bezpieczeństwem, a zdrowiem, red. Kowalski M, Tychy 2008.
13. Łukasz S.: Magia gier wirtualnych, Warszawa 1998.
14. Paluchowski W J.: Internet, a Psychologia, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
15. Przetacznik – Gierowska M, Makiello – Jarza G.: Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego, Warszawa 1992.
16. Tchorzewski A. M.: Funkcje edukacyjne rodziny. Stadium diagnostyczno – anagnostyczne, Bydgoszcz 1990.
17. Tuszyńska – Bogucka W.: Media – przyjaciel czy wróg dziecka?, Wydawnictwo «Empi», Poznań 2006.

РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ
БЛИЗКОРОДСТВЕННОГО БИЛИНГВИЗМА

Дубинина Д.Н.,

доцент кафедры методик дошкольного образования

УО «Белорусский государственный педагогический университет

им. Максима Танка»,

к. пед. н., доцент,

Беларусь, г. Минск

E-mail: dina-56@mail.ru

Аннотация. В данной статье раскрываются основные аспекты речевого развития детей дошкольного возраста; лингвистические, психолингвистические, методические основы овладения русскоговорящими дошкольниками белорусским языком в условиях близкородственного русско-белорусского двуязычия.

Ключевые слова: речевое развитие, дети дошкольного возраста, близкородственное русско-белорусского двуязычие.

Abstract. This article describes the main aspects of the communicative competence of children of preschool age, linguistic, psycholinguistic and methodological foundation for mastering the Russian-speaking preschoolers Belarusian language in the closely bilingual Russian-Belarusian.

Keywords: communication development, preschooler, related to the Russian-Belarusian bilingualism.

Совершенствование дошкольного образования в нашей стране связывается с качественным обновлением содержания и обеспечением его развивающего культурологического характера. В связи с этим особое внимание уделяется созданию условий для развития творческого личностного потенциала ребенка дошкольного возраста. Решение проблемы предполагает разработку механизмов и способов реализации личностно ориентированной модели организации образовательного процесса в учреждениях дошкольного образования, предполагающей понимание и изучение ребенка как субъекта, который интегрируется в человеческую культуру. Данная модель выступает определяющей в приобщении детей дошкольного возраста к общечеловеческим ценностям, среди которых основной ценностью является родной язык. Именно родной язык, язык Отчизны определяет собой и средства, и содержание воспитания ребенка как субъекта культуры. По мнению Вильгельма Гумбольдта, национальная природа языка – это то идеальное, что находится «в

умах и душах людей», общенародное языковое мышление. Известны его слова: «Язык народа есть его дух, и дух народа есть его язык». Именно язык закрепляет специфику национального характера и отражает мировоззрение народа, является фактором, влияющим на интеграцию и дифференциацию этноса.

Для нашей страны проблема развития речи и обучения родному (белорусскому) языку является особенно значимой. Это связано с тем, что обучение русскоязычных детей дошкольного возраста родному (белорусскому) языку осуществляется в социолингвистической ситуации русско-белорусского близкородственного двуязычия. Наличие данной ситуации предполагает особое общекультурное развитие ребенка дошкольного возраста в условиях взаимодействия двух близкородственных языков и культур. В то же время данная ситуация выступает в качестве базиса культурно-лингвистического развития ребенка-билингва, установления его коммуникативных отношений в рамках общего речевого развития.

В нашем случае особую уникальность существующей социолингвистической ситуации придает тот факт, что, имеющийся у детей словарный запас белорусского языка носит в основном пассивный характер. Попытки активного употребления детьми слов на белорусском языке в плане их правильного употребления не всегда соответствуют литературной норме.

Исследования речевого развития детей, которые проводятся в нашей стране в учреждениях дошкольного образования с русским языком воспитания и обучения, свидетельствуют об увеличении количества детей, отличающихся бедностью базового активного словаря белорусского языка (Н.С. Старжинская).

Что до речевой среды, то тут необходимо отметить, что настоящее белорусскоязычное окружение, которое бы способствовало речевому развитию ребенка, отсутствует. Большинство белорусов разговаривает на смешанном русско-белорусском наречии. Дети фактически не слышат ни полноценного русского, ни литературного белорусского языка. Изучение данной проблемы путем анкетирования, которое проводилось среди родителей детей дошкольного возраста, в учреждениях дошкольного образования г. Минска, позволило нам определить картину речевого окружения, в котором воспитываются нынешние дети дошкольного возраста. В соответствии с полученными результатами свободно читают и разговаривают по-белорусски 26,7% женщин и 20,1% мужчин; читают, но плохо разговаривают соответственно 55,4% и 66,1%; не владеют белорусским языком 18,9% и 13,8% родителей. 53,8% детей вступают в общение с родителями, которые говорят по-белорусски. Однако это общение, как отмечают родители, осуществляется чаще всего, когда

дети находятся у родственников в сельской местности, где распространение белорусского языка шире, нежели в городе.

Таким образом, не все дети к началу изучения белорусского языка в детском саду чувствуют воздействие полноценного пассивного и активного двуязычного окружения, а это оказывает действенное влияние на их речевую подготовленность к восприятию и пониманию белорусской речи.

Л.С. Выготский, изучавший проблему многоязычия в дошкольном возрасте, предупреждал, что в речевом развитии ребенка возникают большие трудности, «когда условия воспитания не гарантируют создания... более или менее самостоятельных сфер применения каждого языка, когда ребенок отдан во власть случайной смеси разных языковых систем, когда оба языка хаотически смешиваются. «Проще говоря, – отмечал ученый, – когда детское двуязычие развивается стихийно, вне руководящего воздействия воспитания, оно приводит к отрицательным результатам». По Л.С. Выготскому, «руководящая роль воспитания нигде не приобретает такого решающего значения для всей судьбы детской речи и детского интеллектуального развития, как в случаях двуязычия или многоязычия детского населения» [1, с. 68].

В работах белорусской исследовательницы детской речи Н.С. Старжинской отмечается, что при стихийном усвоении двух близкородственных языков у детей развивается совмещенный механизм создания текстов на этих языках. Дошкольники не замечают своих ошибок, у них не формируется «чувство» одного и второго языка, под которым понимается умение в данной речевой ситуации пользоваться определенными речевыми средствами определенного языка без привлечения знаний об этом языке.

Наличие данной ситуации является одним из факторов осуществления коммуникативно-деятельностного подхода к обучению русскоязычных детей белорусскому языку, овладения ими коммуникативными качествами как русской, так и белорусской речи.

Знакомство дошкольников с наиболее типичными ситуациями речевого общения, различными способами осуществления коммуникативных функций позволяет расширить и систематизировать репертуар языковых средств детей, выработать общую коммуникативную стратегию их использования в процессе овладения как родным, так и вторым близкородственным языком. Все структурные компоненты коммуникативных способностей выступают в единстве, в комплексе, обеспечивая регуляцию процесса общения.

Однако особую значимость для нас имеет развитие у детей коммуникативных качеств речи, под которыми понимаются ее особенности и объективные свойства, оптимально обеспечивающие потребности общения и свидетельствующие о высокой речевой культуре, ее совершенстве. Правильность, чистота и богатство (разнообразие) речи относятся к

структурным коммуникативным качествам. Точность, логичность, выразительность, уместность, доступность, действенность – к функциональным коммуникативным качествам (Б.Н. Головин).

В исследованиях речевого онтогенеза детей, которые выполнены в рамках теории речевой деятельности (И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев), критерием качества речевой продукции субъекта являются не только личностные количественные запасы (увеличение словарного запаса), но и существенные показатели речевого развития, которые связаны с умением правильно, обстоятельно и точно выразить свою мысль, логически и связно построить высказывание, сделать его понятным и доступным для собеседника.

Значительным является не то, сколько слов использовал ребенок в своем высказывании, а насколько действенным это высказывание является для собеседника и насколько оно отвечает целям вербального поведения ребенка. Именно адекватность высказывания целям речевого поведения личности определяет коммуникативную ценность данного высказывания.

По мнению А.И. Улзытуевой, культурно-диалогическое развитие дошкольника в условиях билингвизма осуществляется по трем основным линиям: 1) изменения в самой личности; 2) изменения в интеллекте; 3) изменения в речевой деятельности и коммуникации. Определенный уровень культурного, психического развития у ребенка-билингва требует такого уровня речевого развития, при котором предполагается использование языковых средств, соответствующих ситуациям общения, диалогическому взаимодействию в контексте опыта речевого поведения участников билингвального пространства.

При этом речевое поведение ребенка в ситуации близкородственного билингвизма понимается как освоенный им опыт поведения в ситуациях билингвальной коммуникации, который учитывает способность выбирать язык общения, использовать речевые клише, соблюдать речевой этикет на двух языках.

Учитывая тот факт, что при наличии ситуации близкородственного русско-белорусского двуязычия русский язык выступает для детей как родной, а белорусский как родной по степени идентичности и второй по времени изучения, основное внимание в речевом развитии воспитанников уделяется формированию коммуникативных умений на белорусском языке.

Оптимизации формирования речевых умений детей на белорусском языке способствует близость систем русского и белорусского языков. Эта близость освобождает детей дошкольного возраста от необходимости изучать многие явления белорусского языка (например, произношение гласных звуков, многих согласных), позволяет переносить некоторые синтаксические модели, которые ребенок усвоил на русском языке, в белорусский

язык. Именно на этом переносе базируется возможность более широкого овладения русскоязычными дошкольниками умением комбинирования языковых единиц на втором близкородственном (белорусском) языке, их применения в ситуациях общения.

Рассмотрение положительного воздействия родного языка на овладение вторым в условиях близкородственного двуязычия стало объектом научных исследований А.М. Богуш, Н.С. Старжинской и др. Е.Г. Андреева, А.М. Богуш, Н.С. Старжинская, А.Е. Супрун отмечают, что учет транспозиции в условиях близкородственного билингвизма обеспечивает осознание родственности языковых систем, приучает видеть общее и специфическое в каждом языке.

Однако вместе с положительным переносом языковых явлений существует и отрицательный перенос. Это вызвано тем, что большинство ошибок, которые допускают дети в своей речи, осуществляется под воздействием языка, который давно усвоен. Чем ближе языковые системы, тем более вероятна прямая интерференция. Опираясь на исследования А.М. Богуш, Н.С. Старжинская подчеркивает, что на начальный период обучения детей белорусскому языку очень важно понимание интерференции в методическом аспекте. Именно учет отрицательного влияния первого языка на процесс овладения вторым в большей степени помогает прогнозировать ошибки в речи детей.

При развитии речевых умений на втором языке нельзя не учитывать и возрастные особенности развития детей. В основу определения возраста обучения детей второму близкородственному языку были положены данные психологических и психолингвистических исследований Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия. Эти исследования обусловили современный подход к обучению дошкольников второму языку в близкородственном билингвальном образовательном пространстве, в центре которого находится личность ребенка в ее развитии. Исследуя рассматриваемую проблему, большинство ученых отмечают особую восприимчивость к усвоению языка в дошкольном возрасте. Основой для этого, по их мнению, является особая восприимчивость и интерес ребенка к усвоению языка, вообще к языковым явлениям. Наиболее близкими для нас являются исследования, которые изучают возрастные особенности обучения детей второму близкородственному языку. Белорусский психолог Т.М. Савельева считает, что «чем раньше открывается у ребенка система белорусского языка, тем более успешно и целенаправленно формируется у него белорусская речевая система, которая действует автономно от русской, что позволяет свободно переходить в процессе общения с одного языка на второй, не нарушая ни одной из систем» [3, с. 50].

Данные психолингвистических исследований А.М. Шахнаровича показывают, что овладение языком (родным и вторым) необходимо начинать с активной речи на этом языке.

При этом ребенку важно овладеть правилами использования языка, уметь передавать средствами данного языка соответствующее содержание, научиться искать те способы, которыми этот язык отражает действительность, что, соответственно, будет способствовать развитию таких коммуникативных качеств общей культуры речи, как правильность, ясность, точность, выразительность.

Построение процесса обучения дошкольников второму языку, формирование коммуникативных качеств общей языковой культуры соответствует определенным психологическим закономерностям. Во-первых, это характеристики речевого общения, потому что именно общность коммуникативных навыков составляет окончательную цель обучения, а не усвоение набора слов, готовых выражений, стихов. Язык направлен на обязательное решение коммуникативной задачи, реализацию определенных мотивов общения, целей и наличие замысла высказывания, который не дается в готовом виде, а создается тем, кто говорит в зависимости от ситуации общения. (А.М. Шахнарович). Во-вторых, это закономерности овладения языком, которые не зависят от специфики конкретного языка и определяют процесс овладения им как средством речевой деятельности. (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев). В-третьих, это психологические закономерности, которые определяют обеспечение внутренней активности ребенка дошкольного возраста, что соответствует специфике его психических процессов – памяти, мышления, восприятия.

Что до лингвистического обоснования методики обучения второму (белорусскому) языку, то за основу здесь берется сопоставление не отдельных явлений (фонетических, грамматических и т.д.), а только их элементов в составе двух функциональных систем, т.е. комплекса функционально-родственных явлений в сравнении с аналогичным комплексом явлений русского языка. Их восприятие и понимание осуществляется в речи в процессе коммуникации, а обобщаются они в виде компонентов языковой способности. (А.Л. Леонтьев, А.Д. Слобин, А.М. Шахнарович, Л.В. Щерба).

Заметим, что в основе обучения лежит аналитическая работа с языковым материалом, при этом осуществляется сравнение способов решения коммуникативных задач средствами родного и второго языков, обеспечивается осмысленность усвоения элементов системы второго языка. Основопологающим в обучении является положение, что речь имеет определенную психологическую структуру. При этом создание высказывания требует выполнения языкового действия, которое всегда начинается с мотива, находящегося вне речи, в других видах деятельности – общении, труде, игре. Наиболее эффективно обеспечиваются те мотивы, которые побуждают ребенка к речи на втором языке, в деятельности, которая имеет игровую коммуникативную направленность (И.А. Зимняя, Е.Ю. Протасова, Н.С. Старжинская).

Раннее введение белорусского языка, усвоение которого будет идти не опосредованно – через русский язык, а непосредственно, когда новые лексемы связываются с объектами действительности, а не со словами русского языка, по мнению Н.С. Старжинской, наиболее эффективно содействует формированию речемыслительной деятельности на белорусском языке. При этом приобщение детей к родному языку необходимо осуществлять при условии строгого сохранения принципа «один индивид в одной ситуации общения – один язык» (Е.Ю. Протасова, Н.С. Старжинская).

Учитывая специфику обучения дошкольников второму близкородственному языку (в нашем случае – белорусскому языку) в условиях билингвального образовательного пространства, Н.С. Старжинская предлагает включать белорусский язык в общение с ребенком, воспитывающимся в русскоязычной семье, постепенно, начиная с ознакомления его с лучшими образцами художественных, в первую очередь фольклорных произведений. Это позволяет приобщить дошкольников к богатству родного языка на уровне искусства, содействует развитию у них первичной чувственной основы белорусской речи, что является необходимым условием полноценного усвоения языка как родного. Вывод, сделанный Н.С. Старжинской, имеет непосредственную связь с нашим исследованием, где мы определяем фольклорные произведения, наличие их близкородственных параллелей как универсальную педагогическую систему развития устной речи и культуры речевого общения детей дошкольного возраста в условиях близкородственного билингвизма.

Особенности овладения белорусским языком в дошкольном учреждении с русским языковым режимом обусловлены еще и тем, что белорусский язык психологически близок детям и в основном понятен им. Он фактически является родным языком по степени идентичности и, наряду с «языком памяти», одновременно является и «языком души».

Поэтому, как отмечается в исследовании Н.С. Старжинской, наиболее оптимальным путем развития у дошкольников белорусской речи является тот, который сочетает в себе, с одной стороны, неосознанное усвоение белорусского языка в повседневном общении, развитие «чувства белорусского языка» в результате постепенного «погружения» в соответствующее коммуникативное окружение, а с другой – специально организованное обучение, ориентированное на формирование у воспитанников элементарных языковых обобщений.

При этом необходимо учитывать определенные трудности этого процесса, которые связываются как с влиянием языка, усвоенного детьми ранее, так и с психофизиологическим развитием ребенка, недостаточной сформированностью актуальных мотивов овладения белорусским языком, что обуславливается определенными социальными и лингвистическими причинами.

Список использованных источников

1. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова / Л.С. Выготский. – М., 1991.
2. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – М., 1999.
3. Савельева, Т.М. Теоретические проблемы билингвизма / Т.М. Савельева // Образование и воспитание. – 1985. – № 12. – С. 43–50.
4. Старжинская, Н.С. Белорусский язык в детском саду / Н.С. Старжинская. – Мн., 1995.
5. Улзытуева, А.И. Культурно-диалогическое развитие дошкольников в условиях билингвизма: монография / А.И. Улзытуева. – М., 2011.

СЕКЦИЯ № 1. "ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО УСПЕШНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДО В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ"

УДК 373.2

САМОПРЕЗЕНТАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ АТТЕСТАЦИИ СРЕДСТВАМИ ИКТ

*Долгоаршинных Н.В.,
начальник регионального научно-методического центра
экспертной оценки педагогической деятельности
ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»*

*к. пед. н., доцент,
Россия, г. Москва*

E-mail: nelli_dol@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются возможности применения воспитателем дошкольной образовательной организации информационно-коммуникационных технологий для самопрезентации в процессе аттестационных мероприятий.

Ключевые слова: ИКТ-грамотность, ИКТ-компетентность, воспитатель дошкольной образовательной организации, аттестация, экспертиза, самопрезентация.

Abstract. The article discusses the possibility of using a tutor preschool education institution information and communication technology for self-expression in the process of certification activities.

Keywords: ICT literacy, ICT competence, the tutor of preschool educational organizations, certification, examination, self-presentation.

Современный период характеризуется информационно-коммуникативным обогащением общества, процессами активного использования информационных ресурсов. Информационные и коммуникационные технологии за короткое время стали важнейшей составляющей современного образования. Возможности ИКТ позволяют повысить эффективность учебно-воспитательного процесса.

ИКТ-грамотность и ИКТ-компетентность – актуальное требование к воспитателю дошкольной образовательной организации. Грамотное владение ИКТ сегодня является важнейшей составной частью профессионализма воспитателя, его педагогического мастерства. Применение средств ИКТ в учебном процессе дошкольной образовательной

организации позволяет экономить время на занятии, активизировать познавательную деятельность детей.

ИКТ-грамотность – это способность человека эффективно использовать доступные ему аппаратные и программные средства информационных и коммуникационных технологий для работы с информационными ресурсами, а также производства и обмена информацией с другими людьми в целях социальной адаптации и дальнейшего повышения образовательного и культурного уровней [4].

Компетентность (лат. *competens* – подходящий, соответствующий, надлежащий, способный, знающий) – способность личности к выполнению какой-либо деятельности на основе жизненного опыта и приобретенных знаний, умений, навыков [2]. Под ИКТ-компетентностью педагога подразумевается уверенное владение цифровыми технологиями, инструментами коммуникации и (или) сетями для получения доступа к информации, управления ею, ее интеграции и оценки для решения поставленных задач в профессиональной деятельности.

Л.Н. Горбунова и А.М. Семибратов рассматривают компетентность педагогов в области ИКТ как готовность и способность педагога самостоятельно и ответственно использовать эти технологии в своей профессиональной деятельности с учетом возможностей и ограничений, которые:

во-первых, обусловлены технико-технологическими параметрами самих ИКТ и особенностями информационно-образовательной среды образовательного учреждения, в котором работает педагог;

во-вторых, определяются задачами обучения и воспитания (конкретизированными в рамках отдельного образовательного учреждения) и их предметной спецификой;

в-третьих, связаны с профессионально-личностными особенностями самого учителя [1].

ИКТ-компетентность педагога (в том числе воспитателя ДОО) регламентируется федеральными документами, в том числе:

приказом Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26.08.2010 № 761 «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих (раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования»);

приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18.10.2013 № 544н «Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)».

В «Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих» сказано, что воспитатель:

проводит наблюдения (мониторинг) за здоровьем, развитием и воспитанием обучающихся, воспитанников, в том числе с помощью электронных форм;

знает основы работы с текстовыми редакторами, электронными таблицами, электронной почтой и браузерами, мультимедийным оборудованием.

В профессиональном стандарте педагога отмечается, что владение ИКТ-компетентностями для планирования, реализации и оценки образовательной работы с детьми раннего и дошкольного возраста является необходимым умением. В концепции и содержании профессионального стандарта педагога (Приложение 1) представлены профессиональные педагогические ИКТ-компетентности (общепользовательская, общепедагогическая, предметно-педагогическая) и расширенный, ориентированный на перспективу перечень ИКТ-компетенций педагога, которые могут рассматриваться в качестве критериев оценки его деятельности [3].

Под ИКТ-компетентностью воспитателя ДОО подразумевается уверенное владение воспитателем всеми составляющими навыками ИКТ-грамотности для решения разнообразных вопросов педагогической деятельности.

Примерный перечень ИКТ-компетенций воспитателя ДОО:

сформированность представлений о возможностях использования средств ИКТ;

владение основами подготовки дидактических материалов средствами ИКТ;

наличие представлений об электронных образовательных ресурсах;

владение навыками пользователя офисных технологий (подготовка текстовых документов, работа с шаблонами документов, работа с табличными данными, построение графиков и диаграмм, создание презентаций);

владение навыками пользователя технологий сети Интернет (навигация и поиск информации, работа с электронной почтой, работа с телеконференциями, общение в сети).

Сегодня воспитателю дошкольной образовательной организации недостаточно просто овладеть той или иной информационно-коммуникационной технологией. Необходимо научиться эффективно использовать те ее особенности и возможности, которые могут обеспечить решение разнообразных задач: поддержка всех видов деятельности ребенка в приобретении знаний, развитии и закреплении навыков и умений, реализация принципа индивидуализации учебного процесса при сохранении его целостности.

По существу воспитатель стоит перед задачей научиться правильно, оптимально и безвредно применять компьютер в образовательном процессе. Современный этап

применения ИКТ в учебном процессе заключается в использовании компьютера как средства обучения не эпизодически, а систематически.

Применение ИКТ в педагогической деятельности ставит перед воспитателем множество вопросов:

Как построить учебный процесс с применением ИКТ?

Какую долю учебного материала и в каком виде представить и реализовать с использованием ИКТ?

Какие ИКТ необходимы для реализации поставленных педагогических и дидактических задач?

Как и какими средствами осуществлять контроль знаний, оценивать уровень закрепления навыков и умений?

Какими электронными образовательными ресурсами пользоваться?

Информационно-коммуникационные технологии могут успешно применяться воспитателем в процессе аттестации, когда необходимо продемонстрировать свою профессиональную компетентность и успешность.

Рассмотрим некоторые компоненты самопрезентации воспитателя дошкольной образовательной организации средствами ИКТ.

Самопрезентация от «ownpresentation» (представление себя другим людям) – это умение подавать себя, привлекая внимание, актуализируя интерес людей к каким-то своим качествам.

Специалисты экспертных групп по аттестации педагогических работников изучают информацию о результатах профессиональной деятельности педагогов, размещенную в открытом доступе в автоматизированных средствах сбора информации, а также на персональных сайтах воспитателей, мини-сайтах и личных страничках сайтов образовательных организаций, сетевых педагогических сообществ.

Особое внимание уделяется портфолио воспитателя. В настоящее время педагогическим работникам образовательных организаций Московской области при аттестации предоставлена возможность выбора между электронным и бумажным видом портфолио. Благодаря разработке портфолио воспитатель может проанализировать, обобщить и систематизировать результаты своей работы, объективно оценить свои возможности. При подготовке электронного портфолио педагога возможно использование интернет-ресурсов:

1) бесплатные конструкторы портфолио учителя
(УчПортфолио.ru <http://www.uchportfolio.ru/>, Веб-портфолио <https://4portfolio.ru/>, NETFOLIO <http://netfolio.ru/> и др.);

2) сетевые педагогические сообщества (*Социальная сеть работников образования* <http://nsportal.ru/>, *Открытый класс* <http://www.openclass.ru/> и др.);

3) варианты шаблонов электронного портфолио.

Оценка компетенций воспитателя в сфере ИКТ может осуществляться в рамках изучения результатов педагогической диагностики, применения ИКТ на занятии, анализа сайта педагога (владение простейшими приёмами создания сайта, обеспечивающими возможность представления образовательной информации).

Педагогическая диагностика

Воспитатель ДОО должен владеть приемами работы с табличными данными и приемами построения графиков и диаграмм, уметь:

1. Редактировать данные:

1) корректировать (данные должны быть конкретные, неизбыточные);

2) обобщать (группировать);

3) форматировать текст, таблицы, диаграммы (пояснительные надписи, шрифт, цвет и др.).

2. Готовить документ к печати:

1) форматировать документ (настройка листа, разделов, полей);

2) использовать предварительный просмотр перед печатью.

Применение ИКТ на занятии

Воспитатель ДОО должен уметь использовать цифровые образовательные ресурсы, владеть приемами подготовки дидактических материалов, методикой создания педагогически эффективных презентаций и др.).

Персональный сайт воспитателя

Сайт оценивается по следующим показателям:

1) качество информационного наполнения;

2) удобство интерфейса;

3) привлекательность дизайна;

4) интерактивность;

5) продолжительность существования.

В заключение отметим, что многообразие возможностей ИКТ повышают эффективность самопрезентации воспитателя дошкольной организации в ходе аттестации и позволяют облегчить работу по подготовке к прохождению экспертизы педагогической деятельности.

Список использованных источников

1. Горбунова, Л.Н. Повышение квалификации педагогов в области информационно-коммуникационных технологий как развивающаяся система / Л.Н. Горбунова, А.М. Семибратов // Педагогическая информатика. – 2004. – № 3. – С. 3.
2. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М., 2009 [Электронный ресурс]. – Режим доступа http://methodological_terms.academic.ru/
3. Профессиональный стандарт педагога (Концепция и содержание) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai>
4. Развитие профессиональной компетентности в области ИКТ: базовый учебный курс / М.В. Моисеева, В.К. Степанов [и др.]. – М., 2008. – С. 19.

ИГРА КАК ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ФОРМА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ
ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Старжинская Н.С.,
профессор кафедры методик дошкольного образования
УО «Белорусский государственный педагогический университет
им. М. Танка»,
д-р пед. наук, профессор,
Беларусь, г. Минск
E-mail: kmdo78@mail.ru*

Аннотация. Рассмотрена игра как организационная форма использования информационно-коммуникационных технологий в работе с дошкольниками в процессе развития их речи, коммуникативных умений. Общение ребенка со взрослым и другими детьми по поводу игры или полученных знаний является залогом формирования у дошкольников коммуникативной компетентности.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, компьютерная игра, коммуникативные умения.

Abstract. We consider the game as an organizational form the use of information and communication technologies in the work with preschool children in development of their speech, communication skills. The child's communication with adults and other children about the game or obtained knowledge is the key to the formation of preschoolers ' communicative competence.

Keywords: pre-school children, computer game, communication skills.

Основными организационными формами развития речи в учреждении дошкольного образования выступают игра и занятие (Кодекс Республики Беларусь об образовании, 2011 г.). В новом свете игра предстает при рассмотрении вопроса о развитии речевого общения (коммуникативных умений и навыков) детей дошкольного возраста.

В методике развития речи традиционно рассматривались два основных метода развития диалога: разговор воспитателя с детьми и беседа (А.М. Бородич, Е.И. Радина). Достаточно подробно проанализированы и описаны разные типы дидактических игр (А.К. Бондаренко, А.И. Сорокина, Е.И. Удальцова, О.С. Ушакова и др.).

Новые исследования диалогической речи детей внесли в методику такие инновационные формы, как дидактические игры с парным взаимодействием; игры-

драматизации с импровизированными диалогами персонажей (А.Г. Арушанова, О.А. Бизикова, И.В. Бондарева, О.О. Кузнецова и др.) и др. Все названные авторы обращались прежде всего к такой организационной форме, как коллективная дидактическая игра. Утвердилось понимание того, что преобладающая сфера коммуникации в дошкольные годы – игра (Е.С. Рычагова).

В игре осуществляется овладение детьми вербальными и невербальными средствами общения; формируется умение с их помощью устанавливать контакты, слышать, слушать и говорить (выражать свои чувства, эмоции, желания, задавать вопросы и аргументировать свою точку зрения). Все перечисленные компоненты входят в коммуникативную компетентность.

Эмоциональный комфорт, использование разнообразных средств общения, повышение общей игровой, коммуникативной активности, самостоятельности, обогащение коммуникативно-деятельностного опыта, развитие творческих потенций детей требует создания условий для диалога детей со сверстниками в организованных взрослым и самостоятельных играх. Активизация ориентировки детей на языковые средства и на партнера-сверстника под влиянием таких игр выступает механизмом саморазвития языковой способности ребенка, обеспечивает предпосылки формирования коммуникативной компетенции.

Особого внимания требуют *компьютерные игры*. В дошкольном образовании компьютерные игры в органическом сочетании с традиционными все шире входят в практику работы учреждений дошкольного образования, способствуя повышению качества образовательного процесса.

В отечественной дошкольной педагогике разработана особая система использования компьютерных игр для развития, воспитания и обучения дошкольников (под руководством С.Л. Новоселовой). В ее основе лежит метод эффективной организации среды и педагогического процесса на базе НИТ – компьютерно-игрового комплекса [8, с. 21]. Авторы данной системы выдвигают следующие положения, характеризующие НИТ:

компьютерные игры – средство воспитания, обучения, психического развития детей;

компьютерные игры наряду с традиционными играми и занятиями органически вписываются в образовательный процесс учреждения дошкольного образования, обогащая его новыми возможностями;

в компьютерных играх предлагаются те элементы знаний, которые в обычных условиях затруднительно или невозможно усвоить;

компьютерные игры в детском саду сочетаются с самостоятельными творческими играми детей, дополняя их, входя в их структуру, обогащая педагогический процесс новыми возможностями (выделено нами. – Н.С.).

С.Л. Новоселова отмечала, что первый компьютерный продукт, с которым знакомятся дошкольники, – это игра, в которой дети оперируют в основном символами и знаками. Изображение, возникающее на дисплее, может быть наделено ребенком игровым значением в ситуации, когда он сам строит сюжет игры, оперируя образными и функциональными возможностями компьютерной программы. В процессе игровой деятельности происходит развитие у ребенка способности замещать в компьютерной игре реальный предмет игровым с переносом на него реального значения, реальное действие игровым, замещающим его действием, что лежит в основе способности осмысленно оперировать символами на экране компьютера [5].

Таким образом, *компьютерная игра, как и сюжетно-ролевая, является символично-моделирующей деятельностью*. Действие, происходящее в ней, не реально, смыслы отдельных действий не ясны без понимания правил и условностей игры. Это то, что роднит самодеятельную и компьютерную игры.

Однако компьютерная игра отличается и специфическими особенностями. Во-первых, это игра в заранее заданных рамках. Перед ребенком ставится конкретная игровая задача, которую он должен решить, действуя в соответствии с заложенной в игру стратегией и используя заданный игровой материал. Во-вторых, процесс решения игровых задач непрерывен. Ребенку, только что решившему одну игровую задачу, сразу же предлагается следующая и т.д. Значит, функция целеполагания, постановки игровых задач в данном случае полностью регламентирована компьютерной игрой, элемент самостоятельной активности, творчества ребенка в рамках игры как бы выпадает. В этом заключается отрицательная сторона компьютерных игр в плане развития самодеятельности ребенка дошкольного возраста.

В то же время использование компьютерных игр для развития дошкольников, безусловно, имеет ряд достоинств. Они стимулируют непроизвольное внимание ребенка; если ребенок правильно решает игровую задачу, герои сказок и мультфильмов поощряют его, повышая его самооценку; играя в компьютерные игры, ребенок учится планировать и прогнозировать результат своих действий.

Однако мы вынуждены констатировать: *компьютерные игры сами по себе не в состоянии удовлетворить одну из главных потребностей ребенка дошкольного возраста – потребность в межличностном общении со сверстниками*. Безусловно, существуют on-line игры, позволяющие взаимодействовать со сверстниками. Но on-line игры (в отличие от

самодетельных игр, основным содержанием которых является совместная деятельность) основаны на параллельном взаимодействии играющих. Это своеобразная «игра рядом», когда играющие находятся в общем игровом пространстве, но каждый предоставлен самому себе. Таким образом, в компьютерных играх утрачиваются богатство и разнообразие коммуникативных действий, чрезвычайная эмоциональная насыщенность, нестандартность и нерегламентированность коммуникативных актов [3].

Выход из означенной ситуации заключается в том, что *компьютерные игры должны выступать не столько средством накопления знаний, сколько средой «оперирования и обмена знаниями с другими людьми».*

Как показывают исследования, в детском саду, где установлены компьютеры, у детей появляется новое направление общения: они активно обсуждают новые компьютерные игры, свои достижения и промахи при выполнении трудных заданий. Другими словами, компьютерные игры положительно влияют на обогащение содержания общения детей друг с другом и педагогами. При этом значительно обогащается детский словарь, дошкольники легко и с удовольствием овладевают новой терминологией. Ю. М. Горвиц отмечал, что компьютер, благодаря способности быстро и точно реагировать на действия ребенка, является для него «неким антропоморфным существом, вызывающим аффект, которому ребенок задает вопросы, недоумевает, сердится, восхищается...» [6, с. 13].

Исследователи указывают, что компьютерные игры способствуют развитию общения и сотрудничества между детьми, открывают идеальные возможности для социально значимых взаимодействий между парами, помогают преодолеть «социальную изоляцию» ребенка, поскольку дают объективную оценку возможностям ребенка. Рассматривая взаимоотношения детей в компьютерной игре, исследователи обращают внимание на то, что потребность в сотрудничестве появляется у детей тогда, когда они, обращаясь за помощью к другому ребенку, стремятся сохранить и продолжить игру, а собственных знаний и навыков не хватает для достижения цели. В этом случае совместная деятельность плодотворна: ребенок активно следит за действиями партнера, внимательно слушает его объяснения, прибегает к уточняющим репликам. Различные формы помощи детей друг другу – достаточно частое явление, это создает предпосылки для целенаправленного обучения детей социально принятым формам обращения.

Анализ игровой деятельности, опосредованной компьютером, проведенный О.Ю. Тараненко, показал, что она разворачивается как деятельность творческая. В ходе нее игроки вступают в речевое взаимодействие, направленное на преодоление проблемных ситуаций и ситуаций неопределенности, создаваемых в компьютерных играх. Рассматривать компьютерные игры как особое средство развития речи детей позволяет и их специфика,

закрывающаяся в следующем: в отличие от других игр, компьютерные игры дают возможность каждому игроку активно участвовать в диалоге с виртуальными и с реальными партнерами [7].

Таким образом, введение компьютерных игр в систему дидактических средств детского сада может быть дополнительным фактором обогащения личности ребенка и развития его речи.

Коммуникативно-деятельностный подход как методологическая стратегия формирования коммуникативной компетентности у детей дошкольного возраста нацеливает педагогов на организацию деятельности, моделирующей разнообразные ситуации диалогического общения. Такой деятельностью могут выступать творческие (режиссерские, театрализованные), дидактические, подвижные и компьютерные игры, подобранные в соответствии с содержанием и этапами работы по развитию диалогической речи у детей.

Интегрированный характер любого вида педагогической игры проявляется во взаимосвязи различных целей и результатов (собственно игровых и дидактических), поскольку успех в достижении игровых задач обуславливает достижение интегрированных с ними дидактических задач. Объектами интеграции в игре, по мнению С.М. Тюнниковой, могут являться различные виды деятельности детей: учебно-познавательная, коммуникативная и практическая деятельности [11, с. 45].

В качестве объектов интеграции педагогические игры могут объединяться на основе единой образовательной задачи, которой может выступать развитие диалогической речи как средства коммуникации. В этом случае важно отобрать такие виды детских игр, каждая из которых может использоваться для решения этой задачи и способна к интеграции с другими играми. В литературе можно найти рекомендации по использованию разных видов компьютерных игр в работе с детьми дошкольного возраста [9; 10].

В младшем дошкольном возрасте стоит отдать предпочтение играм, направленным на развитие восприятия [3]. Игры этого жанра получили широкое распространение. Можно предложить игры, в которых необходимо собрать целостную картину из нескольких элементов, ориентируясь на образец, либо найти два одинаковых предмета, разложить фигуры разных цветов и размеров по местам. Это развивает не только восприятие цвета, размера и формы предметов, но и мышление ребенка. Общение со взрослым по поводу совершаемых действий будет способствовать обогащению коммуникативно-деятельностного опыта.

Значительно расширяются возможности использования компьютерных игр в плане развития коммуникативных навыков в работе с детьми среднего и старшего дошкольного возраста (от 4 до 6–7 лет). Для них рекомендуются разнообразные игры, в которых при

помощи курсора можно нарисовать любую фигуру или даже картину. Можно попросить ребенка придумать название для нарисованной картинке, населить ее определенными персонажами и вместе придумать про них какую-нибудь историю. Особенно хороши для этого специальные игры (драматизации), в которых нарисованные персонажи могут оживать и воспроизводить придуманные действия, как в мультфильме. Бесспорным преимуществом игр-драматизаций выступает тот факт, что они не подавляют и не деформируют сферу целого образования ребенка: здесь все игровые задачи ребенок ставит себе сам, а не выбирает их из предложенных и тем более не подчиняется каскаду задач, которые ставит перед играющим программа, превращая игрока в послушного исполнителя замыслов ее разработчиков. Ребенок ставит себе игровые задачи сам точно так же, как он делает это в традиционных сюжетных самостоятельных играх, и поэтому такие компьютерные игры не искажают специфику дошкольной игры и не уничтожают ее подлинно развивающей сути [8].

В процессе игр-драматизаций также происходит развитие ролевых диалогов и бесед, что особенно важно для детей среднего дошкольного возраста. Взрослым следует поощрять любые ролевые высказывания детей, а если они не могут придумать самостоятельно сюжет, необходимо им помочь, включившись в ролевую беседу. Для детей этого возраста подойдут развивающие и обучающие игры, направленные на познавательное развитие ребенка, например, серия игр на развитие памяти, логики, навыков чтения и счета, а также изучение иностранных языков «Баба Яга». Эти игры озвучены известными актерами, в них используются стихи популярных детских авторов. Данная серия сделана в виде игры-повествования с элементами стратегии, аркад и головоломок. В ней сочетаются как ролевые, так и неролевые формы игры. В названные игры ребенок-дошкольник может играть самостоятельно. Но в целях развития у него коммуникативных навыков предпочтительнее играть вместе со взрослым, особенно поначалу. Совместная деятельность оказывает положительное воздействие не только на познавательное развитие ребенка, но и на детско-родительские отношения, формирование коммуникативной компетентности.

Таким образом, целенаправленная психолого-педагогическая работа, направленная на обогащение коммуникативно-деятельностного опыта, формирование коммуникативной компетентности детей в игре, является решающим условием становления языковой личности, способной к саморазвитию. Модель педагогического процесса речевого воспитания, построенного по принципу диалога в его широком понимании, с установлением взаимосвязи разных видов организованных взрослым и самостоятельных игр детей, является основой для повышения эффективности психолого-педагогической работы. Формой интеграции игр является технология формирования коммуникативной компетентности у старших дошкольников, включающая комплекс традиционных и компьютерных игр,

интегрированных на основе их общего предназначения в реализации каждого этапа формирования коммуникативных умений детей (сенсорного, репродуктивного, конструктивного и творческого). Использование комплекса игр наряду с продуктивным общением педагога с детьми обеспечивает усвоение ими совокупности тех компонентов, которые составляют структуру коммуникативной компетентности: коммуникативные знания, коммуникативные умения и коммуникативные способности. Например, апробация технологии с использованием интеграции традиционных и компьютерных игр как средства развития диалогической речи у детей 6–7 лет, проведенная О.А. Бизиковой [1], показала ее значительный обучающий и воспитывающий потенциал.

Рассмотренная организационная форма использования информационно коммуникационных технологий в работе с дошкольниками в процессе развития их речи способствует развитию словаря, коммуникативных умений детей. В игре ребенок обнаруживает способность наделять нейтральный (до определенного уровня) объект игровым значением в смысловом поле игры. Именно эта способность является главнейшей психологической базой для введения в игру дошкольника компьютера как игрового средства. Общение ребенка со взрослым и детей между собой по поводу игры или полученных знаний, их обсуждение, высказывание мнений являются залогом формирования у дошкольников коммуникативной компетентности.

Список использованных источников

1. Бизикова, О.А. Развитие диалогической речи у старших дошкольников в процессе интеграции традиционных и компьютерных игр тема: автореф. дис. канд. ... пед. наук / О.А. Бизикова. – Екатеринбург, 2007.
2. Горвиц, Ю.М. Эргономическое проектирование компьютерно-игрового комплекса для дошкольников: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ю. М. Горвиц. – М., 1994.
3. Гуляева, Е. В. Компьютерные игры в жизни дошкольников / Е.В. Гуляева, Ю.А. Соловьева // Психологическая наука и образование. – 2012. – № 2. – С. 5–12.
4. Дубинина, Д.Н. Ознакомление детей дошкольного возраста с миром сказки посредством компьютерных игр / Д.Н. Дубинина // Актуальные проблемы и тенденции современного дошкольного образования: сб. науч. Статей. – Минск, 2012. – С. 94–96.
5. Использование компьютерных развивающих и обучающих игровых программ в системе дошкольного воспитания: метод. рекомендации. Вып. 2 / ЦНИИ «Электроника» Министерства электронной промышленности СССР, НИИ дошкольного воспитания АПН СССР / сост. С. . Новоселова [и др.]. – М., 1989.

6. Новые информационные технологии в дошкольном образовании / под ред. Ю.М. Горвица, [и др.]. – М., 1998.
7. Тараненко, О.Ю. Модель предметно-ориентированной компьютерной среды развивающего обучения детей дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук / О.Ю. Тараненко. – СПб., 1999.
8. Трифонова, Е.В. Режиссерские игры детей дошкольников / Е.В. Трифонова. – М., 2011.
9. Туйчиева, И.А. Дошкольное детство в мире информационных технологий / И.А. Туйчиева, О.Н. Горницкая, А.Ю. Клокина // Современное дошкольное образование. – 2011. – № 5. – С. 38–45.
10. Туйчиева, И.А. Система и методика использования информационно-коммуникационных технологий для развития ведущих сфер личности ребенка в системе воспитательно-образовательного процесса ДОУ / И.А. Туйчиева, К.Ю. Белая, А.Ю. Кремлева [и др.] // Современное дошкольное образование. – 2004. – № 4. – С. 17–21.
11. Тюнникова, С.М. Дидактическая игра как интегратор различных видов деятельности / С.М. Тюнникова // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике: тезисы докладов; Свердлов. гос. инженерно-пед. ин-т. – Свердловск, [б.и.]. – С. 43–46 https://superinf.ru/view_article.php?id=269

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЯ ДОО

Иванова Н.Н.,

ст. преподаватель кафедры дошкольного образования

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

Россия, г. Москва

E-mail: ninanikolaevnaiv@yandex.ru

Аннотация. В статье автор раскрывает результаты исследования ИКТ-компетентности воспитателей ДОО МО и предлагает ряд мероприятий по совершенствованию ИКТ-компетентности.

Ключевые слова: ИКТ-компетентность, воспитатель.

Abstract. In article the author reveals the results of a study of ICT competence of educators Doo MO and offers a number of activities to sovershenstvovaniyu ICT kompetentnosti.

Keywords: ICTkompetentnosti, tutor.

Что представляет собой ИКТ-компетентность? Существует ряд определений понятия. Рассмотрим определение из исследования Г.У. Солдатовой: «...ИКТ-компетентность понимается как основанная на непрерывном овладении компетенциями (знания, умения, мотивация, ответственность) способность индивида уверенно, эффективно, критично и безопасно выбирать и применять информационно-коммуникационные технологии в разных сферах жизнедеятельности (информационная среда, коммуникации, потребление, техносфера), а также его готовность к такой деятельности» [7]. Совершенствование ИКТ-компетентности воспитателя дошкольной образовательной организации предусматривает работу с информацией и медиасредствами – умение находить, анализировать, управлять, интегрировать, оценивать и создавать информацию в разных формах и различными способами. Педагогическая деятельность воспитателя осуществляется на основе нормативно-правовых документов. В федеральных документах (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», ФГОС дошкольного образования, профессиональный стандарт «Педагог») находим подтверждение актуальности использования ИКТ в деятельности дошкольного образования. В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» следует уделять внимание реализации образовательных программ с применением электронного обучения и

дистанционных образовательных технологий. «Под электронным обучением понимается организация образовательной деятельности с применением информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей...» (ст.16). «В организациях, осуществляющих образовательную деятельность, в целях обеспечения реализации образовательных программ формируются библиотеки, в том числе цифровые (электронные) библиотеки...» (ст.18); «Образовательные организации формируют открытые и общедоступные информационные ресурсы, содержащие информацию об их деятельности, и обеспечивают доступ к таким ресурсам посредством размещения их в информационно-телекоммуникационных сетях, в том числе на официальном сайте образовательной организации в сети «Интернет» (ст. 29). В требованиях к развивающей предметно-пространственной среде в документе «ФГОС дошкольного образования» (п. 3.3.4.) уточняется, что «...образовательное пространство должно быть оснащено средствами обучения и воспитания (в том числе техническими)... (в соответствии со спецификой Программы); в требованиях к кадровым условиям реализации Программы (п. 3.4) находим, что «...квалификация педагогических и учебно-вспомогательных работников должна соответствовать квалификационным характеристикам, установленным в Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования». Должен знать: ...основы работы с текстовыми редакторами, электронными таблицами, электронной почтой и браузерами, мультимедийным оборудованием» [6]. В документе «Профессиональный стандарт «Педагог» (п. 3.2.1.) указывается, что педагог должен «владеть ИКТ-компетентностями, необходимыми и достаточными для планирования, реализации и оценки образовательной работы с детьми раннего и дошкольного возраста» [4].

В рамках дополнительной программы повышения квалификации «Актуальные проблемы развития детей дошкольного возраста в условиях реализации ФГОС дошкольного образования» с целью изучения уровня ИКТ-компетентности воспитателей ДОО мы провели исследование в форме анкетирования, в котором приняли участие 150 педагогов ДОО МО (гг. Подольск, Ногинск, Жуковский, Дмитров, Воскресенск).

Результаты анкетирования следующие. *Технические знания владения компьютером* на уровне пользователя (умеет работать в офисных приложениях, пользоваться принтером) – 74,2%; на уровне новичка (может включить или выключить компьютер, вводить и сохранять текст) – 22,8%; только в сети по сохраненным данным (сам создать продукт не может) – 3%. *Умение работать в офисных программах*: Microsoft Word – 67 человек (45%); Power Point – 53 человека (35%), Microsoft Excel – 30 человек (20%). *Часто используемые ЭОРы* в педагогической деятельности воспитателей: презентации – 20%, слайд-шоу – 30%,

интерактивные обучающие программы – 5%, демонстрационный наглядный материал – 20%, мультпродукция – 25%. *Способы обучения ИКТ*: посещение курсов ПК – 100 человек (67%), самообучение – 50 человек (33%). *Участие в сетевых сообществах с использованием Internet*: odnoklassniki – 50 человек, Facebook – 20 человек, Skype – 40 человек, Vkontakte – 30 человек, Instagram – 10 человек; имеют e-mail – 100 из 150, 50 человек пользуются почтой детского сада, имеют персональный сайт – 3 человека.

Результаты исследования в форме анкетирования показывают, что для повышения ИКТ-компетентности воспитателя ДОО необходимо провести ряд комплексных мероприятий по следующим направлениям:

1. Организация непрерывного повышения квалификации и курсовой подготовки педагогического коллектива в области информационных технологий: через участие в семинарах, вебинарах различного уровня по применению ИКТ на практике.

2. Организация системы повышения ИКТ-компетентности воспитателей внутри детского сада посредством проведения мастер-классов, семинаров, тематических круглых столов по использованию ИКТ в педагогической деятельности, например, «Интерактивная доска в работе воспитателя», «Использование электронных образовательных ресурсов в работе с детьми дошкольного возраста», «Сетевые сообщества – форма самообразования воспитателя», «Создание веб-портфолио с использованием сервиса Google»;

3. Методическое сопровождение использования ИКТ в процессе: участия в профессиональных конкурсах, онлайн форумах и педсоветах; в сетевых профессиональных сообществах, во всероссийских конкурсах цифровых образовательных ресурсов; оказание методических консультаций по использованию Единой коллекции цифровых образовательных ресурсов, использованию материалов федерального центра информационно-образовательных ресурсов (ФЦИОР); содействие созданию методических и дидактических материалов к занятиям (мультимедийные презентации) с использованием ИКТ и пополнение методической копилки; консультации по работе над темой по самообразованию, связанной с внедрением ИКТ; содействие активному использованию интернет-ресурсов по занятию; содействие использованию ИКТ в процессе работы над творческими проектами, при подготовке и проведении научно-практических конференций.

4. Обобщение и распространение педагогического опыта в области использования ИКТ в печатных публикациях, публикациях в электронных СМИ; методическая поддержка разработки проектов по использованию ИКТ воспитателями ДОО [7].

По мере совершенствования ИКТ-компетентности воспитателя ДОО от базового уровня к повышенному предлагаем примерный перечень ЗУН. Воспитателю ДОО необходимо:

знать перечень основных существующих электронных (цифровых) пособий для дошкольников в сети Интернет; уметь находить, оценивать, отбирать и демонстрировать информацию из цифровых образовательных ресурсов в соответствии с поставленными задачами;

уметь выбирать и использовать программное обеспечение (текстовый и табличный редакторы, программы для создания буклетов, сайтов, презентационные программы (Power Point, Flash)) для оптимального представления различного рода материалов; уметь применять ИТ-методики (новые информационные технологии и Интернет) – это методики проведения занятий, объединенных одной темой, с использованием ИКТ, которые содержат ссылки на электронные материалы и веб-сайты, полезные при проведении занятий на заданную тему;

уметь сформировать собственное цифровое портфолио;

уметь грамотно выбирать форму передачи информации родителям, коллегам: социальная сеть, сайт (раздел сайта), лист рассылки (список рассылки – используется для рассылок почты, предоставляет средства автоматического добавления и удаления адресов из списка), форум, Wiki-среда (Вики (Wiki) – гипертекстовая среда для коллективного редактирования, накопления и структуризации письменной информации), подкаст (новостная рассылка с аудио- или видеосодержанием) [3].

Степень успешности воспитателя ДОО в освоении новых технологий и методик зависит от стремления к познанию нового, заинтересованность в самообразовании.

Список использованных источников

1. Законы России «Закон 273-ФЗ «Об образовании в РФ» 2016 новый 273-ФЗ.рф [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.assessor.ru/zakon/273-fz-zakon-ob-obrazovanii-2013/>
2. Лыкова, И.В. Информационно-коммуникационно-технологическая компетенция (ИКТ-компетенция) / И.В. Лыкова // Молодой ученый. – 2014. – № 4. – С. 1016–1018.
3. Отчет о работе первичной инновационной площадки «Повышение уровня профессиональной компетентности педагогов в области информационных технологий в рамках реализации ФГОС» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://metod-kopilka.ru>
4. Приказ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://husain-off.ru/hg7n/hg74now-05.html>

5. Солдатова, Е.У. Психологические модели цифровой компетентности подростков и родителей / Е.У. Солдатова, Е.И. Рассказова // Национальный психологический журнал. – 2014. – № 2 (14). – С. 27–35.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М., 2014.
7. Ходосова, Т.В. Формирование ИКТ-компетентности педагога в условиях перехода на новые ФГОС [Электронный ресурс] / Т.В. Ходосова. – Режим доступа: http://www.metod-kopilka.ru/statya_quotformirovanie_ikt-...
8. Цаплина, О.В. Использование средств мультимедийных технологий в работе с детьми дошкольного возраста / О.В. Цаплина // Гаудеамус: [психолого-педагогический журнал](#). – 2013. – № 2 (22). – С. 132–134.

ПРАКТИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ РЕСУРСОВ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ
В УСЛОВИЯХ ЭФФЕКТИВНОГО МЕНЕДЖМЕНТА

*Долженко Е.А.,
МБДОУ «Детский сад № 52 «Котенок»,
заведующий,
Россия, Московская обл., г. Химки
E-mail: dolz-ekaterina@yandex.ru*

Аннотация. Пути эффективного использования информационных ресурсов для решения в том числе управленческих задач, задач эффективного менеджмента.

Ключевые слова: эффективный менеджмент, система, виртуальная среда, информационные технологии.

Abstract. The effective use of information resources to resolve managerial challenges of efficient management.

Keywords: effective management, system, virtual environment, information technology.

Мы живем в век высоких технологий, в век информационного пространства. Можно по-разному относиться к компьютерам и их применению, но нельзя отрицать, что информационные технологии уже прочно пустили корни в нашей жизни. Так называемые гаджеты стали неотъемлемой частью нашей жизни. Кто из нас может представить свое существование без мобильного телефона в руках? Без планшета на мероприятии? И, конечно, невозможно представить себе любое современное учреждение, которое не было бы оснащено хотя бы одним компьютером.

Приказы, отчеты, электронная почта, сайт, форумы, рассылки, электронный детский сад, электронный журнал... Можно бесконечно перечислять направления, в которых без компьютера нам уже не обойтись.

Сколько писем каждый из нас получает ежедневно? А сколько сообщений приходит к нам через АИС «Химки. Образование»? Есть ли еще желающие поспорить о необходимости применения информационных ресурсов?

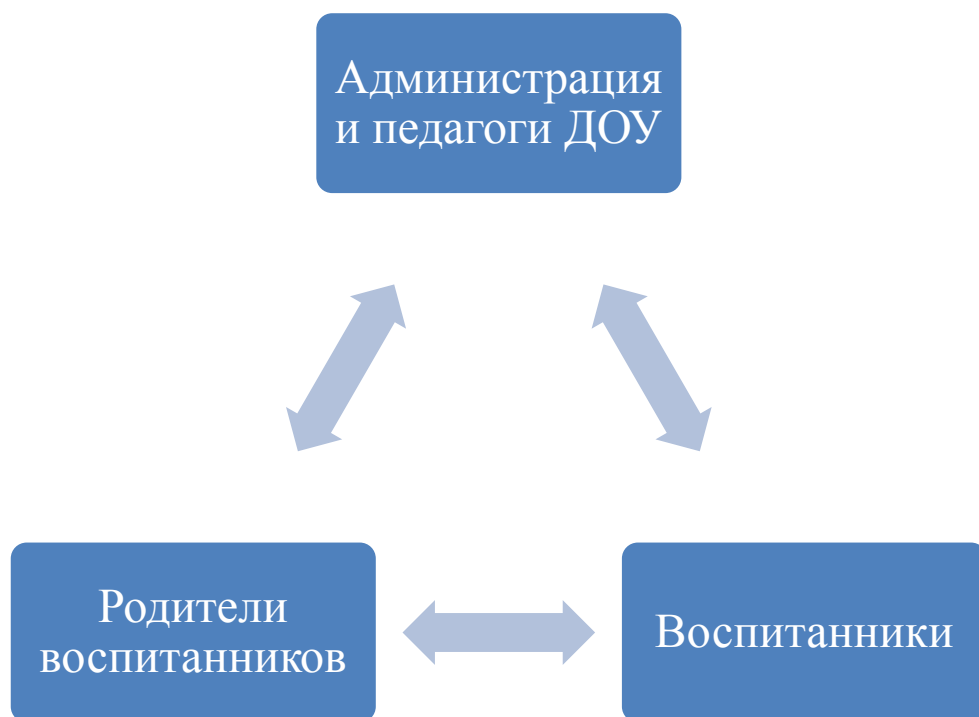
И здесь встает задача эффективности их использования для решения в том числе управленческих задач, задач эффективного менеджмента.

Эффективность менеджмента – это сотрудничество людей в последовательном движении к общей цели, ценность которой превышает затраты ресурсов, энергии или

усилий, при этом цель определяется как положение дел, которого организация желала бы достичь в будущем.

Таким образом, главная цель эффективного менеджмента – обеспечить формирование и функционирование такого состояния организации, которое в максимальной степени соответствует требованиям внешней среды организации и наиболее эффективному использованию ресурсов и возможностей внутренней среды организации.

Достижение поставленных целей невозможно без учета задач, выполняемых информационными ресурсами для всех участников образовательного процесса, этой триединой взаимосвязанной и взаимодополняемой системы.



Администрация и педагоги ДОУ. Задача – лабильность, креативность, чуткость и точность в реагировании:

облако – локальные акты, проекты приказов, документация;

база данных электронных адресов работников – рассылки документов для ознакомления, электронное голосование;

ЭЖ/ЭД – рассылки, форум, новости, опросы, ссылки для скачивания, информация об образовательном процессе;

сайт – новости, формы документов, обратная связь, персональные странички;

базы данных: электронные портфолио педагогов и воспитанников, презентаций и видеороликов для занятий;

виртуальные встречи – информирование, педагогическое просвещение, дискуссии.

Родители воспитанников. Задача – полная информационная открытость:

база данных электронных адресов родителей воспитанников – рассылки документов для ознакомления, электронное голосование, оповещения;

ЭЖ/ЭД – рассылки, форум, новости, опросы, ссылки для скачивания, информация об образовательном процессе;

сайт – новости, обратная связь, запись на дополнительные услуги;

виртуальные встречи – информирование, педагогическое просвещение, дискуссии.

Воспитанники. Задача – обновление воспитательно-образовательного процесса:

база презентаций и видеороликов по всем темам комплексно-тематического планирования;

база развивающих игр и заданий;

база достижений – «электронное портфолио»;

ЭЖ/ЭД – информация об образовательном процессе;

сайт – информация о дополнительных услугах.

Рассмотрим одну из форм использования информационных ресурсов – *виртуальные встречи*.

Тесное сотрудничество с семьей делает успешной работу детского сада. Понятие «партнерство» подразумевает, что семья и детский сад равноправны, преследуют одни и те же цели и сотрудничают для их достижения. Новые технологии открывают новые горизонты для такого сотрудничества. Неверно было бы не использовать все имеющиеся в нашем арсенале возможности и оборудование.

Конечно, на первый план при организации виртуальных встреч выходит техническое сопровождение: все мы понимаем, что если у слушателей по какой-либо причине будет плохое изображение или звук, то скорее всего такой участник либо не получит положительного впечатления от встречи, либо отключится совсем. Поэтому заблаговременно тестируется оборудование – микрофоны, веб-камера и пр., интернет-канал, а также делается рассылка потенциальным участникам встречи с указанием рекомендаций параметров оборудования. Вторым не менее важным моментом является подготовка сопровождающих материалов – презентаций, видеороликов, музыкального материала, что составляет большой процент успеха и создает общее впечатление. И здесь тоже значительная роль отводится технической стороне, так как все сопровождающие материалы должны вовремя включиться и «заработать». И еще одна важная составляющая успешной виртуальной встречи – назначение специалиста, который будет профессионально в чате отвечать на большинство вопросов слушателей, так как ведущие не всегда имеют возможность ответить на все

поступающие вопросы. И, конечно, нужна «реклама» – анонсы на сайте учреждения и в системе электронного журнала, рассылки и объявления.

Проведенный предварительный опрос родителей воспитанников показал, что данная форма взаимодействия интересна, а главное – дает возможность принять участие большему количеству родителей воспитанников по сравнению с классическим «живым» родительским собранием, так как участвовать можно не выходя из дома, а также снимается проблема, с кем оставить ребенка.

Первая виртуальная встреча с родителями воспитанников проходила на тему «Учить нельзя играть». Задачей нашего общения было вместе поставить запятую в заявленной теме. В итоге пришли к выводу, что нужно «УЧИТЬ ИГРАЯ» или «ИГРАТЬ ОБУЧАЯ».

Так как во время проведения виртуальной встречи велась запись, на сайте детского сада родителям, которые по каким-либо причинам не смогли подключиться, предоставляется возможность просмотреть виртуальную встречу в записи.

Повторное анкетирование после проведенной встречи показало, что родители удовлетворены подобной формой общения, информация оказалась доступной и интересной, большинство участников готовы порекомендовать своим знакомым участвовать в подобной форме взаимодействия. Также подтвердилось мнение, что данная форма общения доступна для участия в удобной обстановке (дома, на работе, в дороге), снимается проблема, с кем оставить ребенка.

Конечно, нельзя не сказать и о впечатлениях от проведения виртуальной встречи. На этапе подготовки мы испытывали немало страхов. Практика показала, что без креативности, т.е. умения быстро принимать творческие решения, находить выход из сложившейся ситуации, невозможно проведение виртуальных встреч. Ну и конечно, проведенное мероприятие – это новый, интересный опыт коммуникации, который, благодаря постпросмотру дает нам возможность рефлексии, взгляда со стороны на наши слова и действия, что не реально в условиях «живой» встречи.

Все это показывает допустимость и необходимость подобной формы взаимодействия с семьями воспитанников. Такие встречи нужно проводить регулярно, как по темам, предложенным родителями, так и актуальными.

Кто-то может спросить: если все так радужно, то почему аналогичные практики не используются повсеместно? Не становятся традиционными?

Здесь возникает ряд проблем:

1. Низкий уровень понимания отдельными участниками системы, как работниками учреждения, так и родителей воспитанников, необходимости и безопасности подобного рода взаимодействия.

2. Недостаточный уровень владения отдельными участниками системы информационными технологиями.

3. Низкий уровень защиты информации при отсутствии собственного сервера и использовании облачных технологий, предоставляемых сетью Интернет.

4. Недостаточная оснащенность большинства образовательных организаций.

Решение зависит только от нас...

Список использованных источников

1. Михеева Е.В. Информационные технологии в профессиональной деятельности. – М.: Проспект, 2010.

2. Третьяков П.И., Белая К.Ю. Дошкольное образовательное учреждение: управление по результатам. – М.: ТЦ Сфера, 2007.

3. Удалов Ф.Е., Алехина А.Ф., Гапонова О.С. Основы менеджмента. – Нижний Новгород: Нижегородский госуниверситет, 2013.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ИКТ-ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ
ОСНОВ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ ФГОС
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Копылова Н.Ю.,
воспитатель МДОУ »Центр развития ребенка –
детский сад №10 «Радуга»,
Россия, Московская обл., Коломенский р-н, п. Радужный.
E-mail: naduha7.7.7@yandex.ru*

Аннотация. В статье рассматриваются особенности применения ИКТ-технологии в процессе формирования у дошкольников основ безопасности жизнедеятельности с целью сохранения жизни и здоровья подрастающего поколения.

Ключевые слова: дети старшего дошкольного возраста, безопасное поведение, эффективность, ИКТ-технологии, дошкольное образование, формирование.

Abstract. The article deals with peculiarities of application of ICT technologies in the process of formation in preschoolers the basics of life safety with the aim of preserving life and health of the younger generation.

Keywords: preschool Children, safe behavior, efficiency, ICT technology, early childhood education, formation.

Растущее социальное неблагополучие в России показывает необходимость обучения людей основам безопасности жизнедеятельности.

Реалии современности таковы, что количество несчастных случаев с детьми, в том числе с летальным исходом, ежегодно возрастает. Одна из наиболее действенных мер по предотвращению опасных ситуаций – обучение основам безопасного поведения с раннего возраста.

В соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования социально-коммуникативное развитие детей в детском саду направлено в том числе на формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе.

Такие особенности развития ребенка 2–7 лет, как недостаточное количество знаний и жизненного опыта, любознательность, открытость в общении, стремление к самостоятельности, доверчивость, внушаемость способствуют его большой уязвимости. По

своим физиологическим особенностям малыш не может самостоятельно определить всю меру исходящей опасности. Задачи взрослых – непосредственно оберегать и защищать ребенка, а также готовить детей к встрече со сложными и опасными жизненными ситуациями и учить находить выход из них. Каждый воспитатель призван сделать доносимый материал максимально понятным, запоминающимся, научить подопечного мыслить логически, соблюдать правила безопасности, быстро искать оптимальный выход из сложившейся неблагоприятной ситуации.

Ребенок всегда дитя своего времени. Жизнь современного дошкольника наполнена информационными средствами и носителями. В старшем дошкольном возрасте чрезвычайно велика роль зрительных ощущений и восприятий. Около 80% информации об окружающем мире ребенок получает с помощью зрения. Большую роль в развитии в 5 – 7 лет играют и слуховые впечатления.

Именно поэтому в современном образовании детей старшего дошкольного возраста важное место занимает использование во время организованной образовательной деятельности информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Использование ИКТ пробуждает познавательный интерес, расширяет кругозор детей через красочную и масштабную наглядность, дает возможность узнать и прочувствовать то, что недоступно дошкольникам в силу небольшого жизненного опыта, позволяет воздействовать на чувства, вызывать яркие эмоции.

Информатизация системы образования – текущий глобальный процесс, в ходе которого детские сады оснащаются необходимой техникой: компьютерами, ноутбуками, телевизорами, мультимедийными установками, интерактивными экранами, создаются образовательные интернет-ресурсы, обеспечивается постоянный доступ педагогов к интернету, множатся электронные средства массовой информации.

С помощью Интернета можно найти и преобразовать познавательную информацию, наглядные пособия, музыкальное сопровождение, с помощью компьютера и специальных программ – создать презентацию, смонтировать видеоролик, с помощью ноутбука и мультимедийной установки, телевизора – продемонстрировать все это детям во время организованной образовательной деятельности.

При подборе, преобразовании, соединении познавательной информации важно помнить и соблюдать дидактические принципы: наглядности, научности, доступности, воспитывающего и развивающего обучения, систематичности и последовательности, соблюдать требования к оформлению наглядного материала, а при непосредственном использовании ИКТ – беречь здоровье детей, соблюдая определенные санитарные правила и нормы. Физиологические (быстрая утомляемость, падение зрительных функций через 20

минут нагрузки на орган зрения) и морфологические (низкая выносливость костно-мышечного аппарата к длительным статическим нагрузкам) особенности организма дошкольника вызывают необходимость регламентирования использования ИКТ в условиях детского сада.

«Золотое правило дидактики – наглядность» – говорил известный педагог Ян Амос Коменский. С помощью ИКТ я успешно знакоблю детей с дорожной, железнодорожной, пожарной безопасностью, основами безопасного общения и поведения в быту и природе, используя при этом плакаты, фотографии, рисунки, презентации, мультипликационные фильмы и монтажи из них, специальные видеоролики по безопасности.

Созданные презентации позволяют рассмотреть материал поэтапно, обратиться не только к текущей информации, но и повторить предыдущие темы, дают возможность детально остановиться на вопросах, вызывающих затруднения, а использование анимационных эффектов способствует повышению интереса детей к изучаемому.

Обучающие мультфильмы или ситуации из них, так любимые детьми, демонстрируют не только правила безопасной жизнедеятельности, но и примеры неправильного поведения, которые нужно проанализировать и сделать выводы.

Распечатанные на принтере сюжетные раскраски позволяют в свободное время закрепить разученные правила. Такой продуктивный вид деятельности обязательно дополняю тематическим музыкальным сопровождением с использованием аудиотехники.

Так, 26 сентября 2016г. в рамках Единого дня профилактики дорожно-транспортного травматизма мною было проведено открытое занятие в старшей группе «Почемучки» на тему «Путешествие по улицам города» с использованием мультимедийной установки и аудионосителя. Для определенных частей занятия была смонтирована яркая, интересная презентация, по слайдам которой дошколята закрепили знания о проезжей части, дорожной разметке, тротуаре, пешеходных переходах, светофоре, указательных и предупреждающих дорожных знаках. В завершение ООД с целью подведения итога для прослушивания была включена песенка про правила дорожного движения.

Наблюдая эмоциональный отклик детей, слушая их рассуждения, анализируя их познания и стремления соблюдать правила дорожного движения, я сделала вывод, что с помощью регулярного использования ИКТ на занятиях в ряде случаев я действительно помогаю обезопасить пребывание своих маленьких воспитанников на улице.

Несомненно, в условиях реализации ФГОС ДО в дошкольном образовательном учреждении возможно, целесообразно и необходимо использовать ИКТ в различных видах образовательной деятельности, направленных на формирование у дошкольников основ

безопасности жизнедеятельности с целью сохранения жизни и здоровья подрастающего поколения.

Список использованных источников

1. Атемаскина, Ю.В. Современные педагогические технологии в ДОУ: учеб.-метод. Пособие / Ю.В. Атемаскина, Л.Г. Богославец. – СПб., 2011.
2. Белая, К.Ю. Формирование основ безопасности у дошкольников: пособие для педагогов дошкольных учреждений и родителей / К.Ю. Белая. – М., 2013.
3. Комарова, Т.С. Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовании / Т.С. Комарова, И.И. Комарова, А.В. Туликов. – М., 2011.
4. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М., 2005.
5. Немов, Р.С. Психология. Кн. 2. Психология образования / Р.С. Немов. – М., 2003.
6. Стеркина, Р.Б. Безопасность: учеб.-метод. пособие по основам безопасности / Р.Б. Стеркина, Н.Н. Авдеева, О.Л. Князева. – СПб., 2005.
7. Хабарова, Т.В. Педагогические технологии в дошкольном образовании / Т.В. Хабарова. – СПб., 2012.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА ДОУ КАК СРЕДСТВО УСПЕШНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДО

Трифопова И.А.,

учитель-логопед

МДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 1»,

Россия, Московская обл., г. Орехово-Зуево

E-mail: mdoucrr1@yandex.ru

Аннотация. В статье раскрывается, каким образом использование ИКТ повышает мотивацию и индивидуализацию обучения детей, способствует развитию у них творческих способностей и созданию благоприятного эмоционального фона. Также рассмотрены задачи, которые достигаются благодаря проведению оздоровительной дыхательной гимнастики с использованием метода БОС в дошкольных учреждениях.

Ключевые слова: информационные технологии, работа учителя-логопеда, интерактивная доска, детские интерактивные планшеты, «БОС-здоровье», тренажер «Дельфа-142».

Abstract. The article reveals how the use of ICT increases motivation and individualized training of children, develop their creative potential and creation of favorable emotional background. Also consider problems, which is achieved through the implementation of health breathing exercises using method of biofeedback in preschool.

Keywords: information technology, teacher-speech therapist, interactive whiteboard, kids interactive tablets, «biofeedback health» simulator «Delfa-142».

*Мы лишаем детей будущего, если продолжаем
учить сегодня так, как учили этому вчера.*

Дж. Дьюи

Наша действительность достаточно динамична, и учителю-логопеду нужно успевать за меняющимся миром, чтобы соответствовать этим переменам.

Дошкольное детство проходит быстро, и педагогам с родителями надо сделать это время для детей более счастливым и ярким. Педагоги, работающие с детьми, должен создавать условия, в которых ребенок окружен вниманием и любовью, а также позволяющие раскрыть его индивидуальность, свойственные только ему личностные качества.

Стандарт дошкольного образования – это своего рода указание правил игры, в которых ребенок должен выиграть. Это условия развития ребенка, а не его обучения.

Впервые в истории нашей страны дошкольное образование стало первым уровнем образования. Основная мысль ФГОС ДО заключается в поддержке разнообразия детства через создание условий социальной ситуации содействия взрослых и детей ради развития способностей каждого ребенка. В нем прописаны условия и программы развития, которые учитывают разнообразие дошкольников. Стандарт ДО дает возможность всем детям проявить свою индивидуальность. Каждый ребенок должен развиваться тем темпом, который характерен для него. Современные дети отличаются от нас, поэтому все сложнее наладить взаимодействие ребенка с родителями, ребенка с педагогом, ребенка с обществом.

Стандарт определяет новые требования к компетенции учителя-логопеда. Педагог – ведущая фигура реформирования образования. Действительно, готовность к изменениям, способность к решению нестандартных ситуаций, ответственность и самостоятельность в принятии решений – это характеристики деятельности успешного учителя-логопеда. Владение этими важными качествами невозможно без знания нормативной базы. Учителю-логопеду необходимо изучать разработанные нормативные документы, проводить анализ своей работы и вносить в нее необходимые изменения.

Введены такие понятия, как: *дети с ОВЗ* – это физическое лицо, имеющее недостатки в физическом или психическом развитии, подтвержденные ПМПК и препятствующие получению образования без специально созданных условий; *инклюзивное образование* – равный доступ к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей; компетентность – педагогов, родителей, детей.

Важно отметить, что речевое развитие выделено в отдельную образовательную область, в которой появился немаловажный шестой пункт, говорящий о формировании звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте.

Появились целевые ориентиры дошкольного образования, которые представляют собой социально-нормативные возрастные характеристики возможных достижений ребенка на этапе завершения уровня дошкольного образования.

Поменялась целевая установка мониторинга. Его результаты могут использоваться исключительно для решения следующих образовательных задач:

1. Индивидуализации образовательного процесса (создание индивидуального маршрута ребенка);
2. Повышение эффективности коррекционной работы с детьми.

Коррекционная работа и (или) инклюзивное образование должны быть направлены на:

обеспечение коррекции нарушений развития различных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, оказание им квалифицированной помощи в освоении Программы;

освоение детьми с ограниченными возможностями здоровья Программы, их разностороннее развитие с учетом возрастных и индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей для социальной адаптации.

Коррекционная работа и (или) инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья, осваивающих Программу в группах комбинированной и компенсирующей направленности (в том числе и для детей со сложными (комплексными) нарушениями), должна учитывать особенности развития и специфические образовательные потребности каждой категории детей. В случае организации инклюзивного образования по основаниям, не связанным с ограниченными возможностями здоровья детей, выделение данного раздела не является обязательным; в случае же его выделения содержание данного раздела определяется организацией самостоятельно.

В федеральном государственном образовательном стандарте прописано, что «интегративным результатом реализации указанных требований должно быть создание комфортной развивающей образовательной среды» (п. 21). Развитие ребенка во всех его проявлениях неразрывно связано с речью. Следовательно, при наличии у ребенка нарушений речи ему необходимо своевременно оказать помощь, предупредить негативизм, дать возможность освоить программу.

Учитель-логопед должен строить свою работу таким образом, чтобы повышалась познавательная мотивация детей, ребенок учился планировать, контролировать и оценивать учебные действия, мог работать в группе, вести диалог со взрослыми и другими детьми, уметь отстаивать свое мнение. Наши «трудные звуки», «длинные слова» и «красивые рассказы» должны помочь ребенку в решении «учебно-практических и учебно-познавательных задач» (п. 13). Содержание работы учителя-логопеда должно быть направлено на обеспечение коррекции недостатков в развитии детей с ограниченными возможностями здоровья, на осуществление индивидуально ориентированной педагогической помощи с учетом особенностей психофизического развития. Учителю-логопеду необходимо работать во взаимосвязи со специалистами образовательного учреждения, специалистами в области коррекционной педагогики, медицинскими работниками.

Главная цель работы учителя-логопеда – развитие речи детей дошкольного возраста. Работа учителя-логопеда в соответствии с ФГОС ДО предполагает:

создание развивающей образовательной среды;

владение основными компетенциями, необходимыми для организации мероприятий, направленных на укрепление здоровья воспитанников и их физическое развитие; для организации образовательной деятельности по реализации основной общеобразовательной программы ДО; работы во взаимодействии с родителями детей и педагогами ДОУ; методического обеспечения воспитательно-образовательного процесса; владение информационно-коммуникационными технологиями и умение применять их в воспитательно-образовательном процессе;

непрерывность профессионального роста;

формирование взаимодействия с детьми дошкольного возраста, которое основывается на индивидуальном подходе, учете зоны ближайшего развития ребенка, мотивационном подходе, доброжелательном отношении к ребенку;

осознание того, что игровая деятельность – ведущая в дошкольном возрасте;

понимание и осуществление на практике единства воспитательных, обучающих и развивающих целей и задач.

В своей профессиональной деятельности учителю-логопеду необходимо использовать иную систему взаимодействия составляющих основных общеобразовательных программ. Этот способ основан на интеграции образовательных областей. Таким образом, работа учителя-логопеда видоизменилась как по форме, так и по содержанию.

Стандарт нового поколения характеризуется системно-деятельностным подходом, в котором главное – развитие личности воспитанника. Развитие речи – это важнейший компонент федерального государственного стандарта. Если мы поможем дошкольнику сформировать коммуникативные универсальные учебные действия, то сформируем у него способности к самоконтролю, познанию окружающего мира.

С целью успешной реализации ФГОС ДОмной разработана коррекционно-развивающая программа. Она включает следующие разделы:

1. **Целевой раздел**, в котором представлены пояснительная записка (цели и задачи ДОУ по реализации Рабочей программы, принципы и подходы к формированию Рабочей программы) и планируемые результаты (целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования, система оценки результатов освоения детьми программы)

2. **Содержательный раздел**, включающий в себя возрастные особенности детей логопедических групп:

модель деятельности учителя-логопеда в ДОУ (т.е. организационная, диагностическая, коррекционно-развивающая, консультативная, информационно-просветительская, научно-методическая работа учителя-логопеда, а также деятельность учителя-логопеда в рамках ПМПк);

формы, способы, методы и средства реализации Рабочей программы;

характеристика содержания образовательной деятельности (планирование непосредственно-образовательной коррекционной деятельности) по образовательной области «Развитие речи». В планировании я прописываю использование на занятиях новых интерактивных девайсов, которыми с введением ФГОС ДО оборудовано наше учреждение.

3. Организационный раздел:

организация образовательного процесса и организационно-педагогические условия (режим деятельности учителя-логопеда);

учебный план;

организация непосредственно образовательной деятельности (сетка НОД);

описание психолого-педагогических условий;

материально-техническое обеспечение Рабочей программы, где описано не только традиционное оборудование логопедического кабинета, но и современное интерактивное оборудование, используемое в работе с детьми.

В логопедические занятия я стараюсь включать различные современные инновационные технологии, игры и упражнения, необходимые для формирования грамматического строя речи, обогащения словаря, формирования слоговой структуры слова, развития связной речи, фонематического восприятия, а также когнитивных процессов детей дошкольного возраста (внимания, памяти, мышления), которые отвечают новым требованиям.

Для формирования правильного звукопроизношения я использую упражнения на развитие слухового внимания, речевого дыхания, артикуляции. Физкультминутки, которые я провожу, помогают детям расслабиться, снять напряжение. Также они развивают общую и мелкую моторику, зрительно-моторную и слухо-моторную координацию.

Некоторые формы работы детям наиболее интересны, и я вижу результат своей деятельности с началом применения современных информационных технологий. Помимо обучающих технологий совместно с воспитателями я использую здоровьесберегающую технологию «БОС-здоровье», которая повышает эффективность коррекционной работы. Данная инновационная для образовательных учреждений технология имеет программное обеспечение. Оздоровительная дыхательная гимнастика с использованием метода БОС полезна практически всем детям, которые посещают массовые детские сады. Применение методики оздоровительной дыхательной гимнастики с использованием метода БОС в дошкольных учреждениях показано для решения следующих задач:

оказание общеукрепляющего и оздоравливающего воздействия на организм ребенка;

повышение неспецифической резистентности организма ребенка;

повышение уровня концентрации внимания и успеваемости;
профилактика нарушений функционирования голоса и речи;
нормализация темпов биологического созревания и показателей физического развития;

коррекция предпатологических и патологических состояний, при которых допускается использование средств физической культуры (часто болеющие дети, функциональные нарушения осанки и пр.);

профилактика неблагоприятных последствий стресса и гиподинамии.

Ребятам очень нравятся различные виды самомассажа: головы, ушных раковин, шеи, лица, кистей и пальцев рук; традиционные и нетрадиционные формы артикуляционной гимнастики (театр пальчиков и язычка, сказочные истории из жизни язычка, комплексы упражнений для выработки артикуляции звуков).

В последнее время в коррекционной работе особое место занимает работа с интерактивной доской. Использование интерактивной доски помогает сделать учебный процесс увлекательным, динамичным, красочным, получить обратную связь с воспитанниками. Интерактивная доска – полифункциональное устройство, позволяющее на одном занятии использовать как стандартное программное обеспечение, входящее в состав комплектации ИД, так и авторские презентации, тренажеры, видеоролики, компьютерные игры и т.д., они способствуют решению коррекционно-развивающих задач, соответствующих индивидуальным возможностям ребенка.

В течение двух лет в работе по обучению грамоте детей подготовительной к школе группы я использую детские обучающие планшеты. Эти интерактивные устройства позволяют разнообразить и облегчить процесс обучения. Дети лучше и быстрее запоминают графический символ буквы, с огромным интересом выполняют задания звукобуквенного анализа и синтеза, учатся ориентироваться как в книге, так и в электронном пособии.

В 2015/16 учебном году в индивидуальную работу с детьми многофункциональный введен логопедический тренажер «Дельфа-142», способствующий формированию короткого и длинного выдоха, развитию диафрагмального дыхания, развитию навыков звукобуквенного анализа и синтеза, формированию навыков чтения, пониманию значений предлогов и использованию их в речи, развитию навыков составления предложений и рассказов.

Таким образом, индивидуальный план коррекционно-развивающей работы с ребенком я разрабатываю с учетом компьютерной и логопедических технологий. Опыт использования логопедических компьютерных программ показал, что применение новых информационных технологий в логопедической работе позволяет значительно сократить время на

формирование и развитие языковых и речевых средств, коммуникативных навыков, высших психических функций у детей.

Список использованных источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования / под ред. А.А. Казаковой. – М., 2016.
2. Сметанкин, А.С. Учимся и оздоравливаемся / А.С. Сметанкин. – СПб., 2009.
3. <http://nsportal.ru/detskiy-sad/logopediya/2015/04/08/aktivnye-metody-i-priyomy-obucheniya-v-rabote-uchitelya-logopeda-v>
4. <http://www.maam.ru/maps/news/98476.html>
5. минобрнауки.рф/документы/3071
6. <http://vestnikpedagoga.ru/publikacii/publ?id=2310>

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В МУЗЫКАЛЬНОМ
ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ
ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Северинова Л.А.,

музыкальный руководитель

МДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 31 «Журавушка»,

Россия, Московская обл., г. Серпухов

E-mail: madam.severinova2010@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются различные формы использования ИКТ в музыкальном воспитании старших дошкольников, представлены методические разработки авторского материала интерактивных дидактических игр, излагается опыт работы.

Ключевые слова: музыкальная деятельность, компьютерные технологии, интерактивные дидактические игры.

Abstract. The article discusses the various forms of ICT use in the musical education of senior preschool children presented methodological developments copyright material interactive didactic games, describes the experience.

Keywords: musical activity, computer technology, interactive teaching games.

Музыкальная деятельность дошкольников – это различные способы, средства познания детьми музыкального искусства. На музыкальных занятиях дети овладевают навыками и умениями в разных видах музыкальной деятельности: пении, слушании музыки, музыкально-ритмической деятельности, игре на музыкальных инструментах. В последнее время эта деятельность обогатилась интерактивными технологиями.

Использование ИКТ позволяет эффективней развивать все виды восприятия у детей – зрительное, слуховое, чувственное, задействовать на занятии все виды памяти: зрительную, слуховую, образную, ассоциативную и др. Мультимедийные технологии характеризуются соединением различных видов представленной информации (речь, музыка, рисунок), следовательно, оказывают наибольшее влияние на формирование личности ребенка.

ИКТ в музыкальном образовании детей дошкольного возраста можно применять как:

источник обучающей информации;

наглядное пособие;

средство подготовки текстов, музыкального материала, их хранения;

средство подготовки выступлений, развлечений.

Таким образом, благодаря использованию современных технологий на музыкальных занятиях воспитанник из пассивного слушателя превращается в активного участника процесса, занятие становится более насыщенным и интересным, а процесс знакомства детей с музыкальным искусством делает встречу с музыкой более яркой, незабываемой. Музыкальный материал должен содержать в себе элементы необычного, удивительного, неожиданного, вызывать у детей интерес к учебному процессу. Новые информационные технологии можно и нужно применять в любом виде деятельности дошкольников: на музыкальных занятиях фронтального типа, музыкальных занятиях индивидуального типа, праздниках и в развлечениях, в повседневной жизни и самостоятельной деятельности детей.

Цель таких занятий – с помощью средств ИКТ приобщать детей к различным видам музыкальной деятельности, активизируя процесс формирования музыкальных способностей, развивать умственную и эмоциональную сферу ребенка, воспитывать музыкальный вкус и кругозор дошкольников.

Для достижения этой цели необходимо решить следующие задачи:

сделать материал доступным для восприятия не только через слуховые анализаторы, но и через зрительные;

существенно расширить ряд музыкальных тем, делая их доступными и понятными детям;

обогатить методические возможности организации совместной деятельности педагога и детей, вывести ее на современный уровень с учетом требований ФГОС ДО;

активизировать творческий потенциал ребенка, способствовать воспитанию у него интереса к музыкальной культуре.

Общие дидактические принципы музыкального воспитания с использованием ИКТ:

принцип сознательности и активности;

принцип связи обучения с практикой;

принцип системности и последовательности;

принцип доступности;

принцип наглядности;

принцип развивающего и воспитывающего характера обучения;

принцип полноты и целостности;

Красочные познавательные презентации, видеофильмы, мультимедийные пособия помогают разнообразить процесс знакомства детей с музыкальным искусством: позволяют сделать музыкальное занятие привлекательным и по-настоящему современным; осуществлять индивидуализацию обучения; улучшается запоминание пройденного материала; движения, звук, мультипликация надолго привлекают внимание ребенка;

задействуются различные каналы восприятия, что позволяет заложить информацию в ассоциативном виде; материал становится доступным для восприятия не только через слуховые анализаторы, но и через зрительные; активизируют творческий потенциал ребенка, способствует воспитанию интереса к музыкальной культуре.

Мультимедийные презентации очень гармонично вписываются в праздник как часть утренника. На развлечениях и праздниках также можно использовать слайды как иллюстративный, анимационный фон мероприятий. С помощью мультимедиа зрелищно смотрятся такие развлечения с детьми и родителями, как «Угадай мелодию», «Любимые герои сказок».

В своей работе я не могу обойтись без презентаций и видеофильмов на таких праздниках, как «День Матери», «День защитника Отечества», «День Победы», «Выпуск в школу».

Используя мультимедийные презентации, в первую очередь, необходимо позаботиться о соблюдении санитарно-гигиенических норм,

Продолжительность использования ИКТ в непосредственно образовательной деятельности:

для детей 3–4 лет – не более 3–5 минут;

для детей 4–5 лет – не более 5–7 минут;

для детей 5–6 лет – не более 10 минут;

для детей 6–7 лет – не более 15 минут.

Мультимедийный экран должен быть расположен не ближе 2–3 м и не дальше 5–5,5 м от детей, изображение должно быть четкое. После просмотра обязательно нужно делать гимнастику для глаз.

К сожалению, пока нет специальной программы и методических пособий, которые помогут педагогу-музыканту в дошкольном учреждении грамотно и эффективно использовать ИКТ, поэтому приходится самостоятельно осваивать этот новый вид деятельности, разрабатывать авторские мультимедийные учебно-методические пособия, презентации, музыкально-дидактические игры.

На музыкальных занятиях я использую дидактические игры для формирования у детей музыкальных способностей. Это помогает детям разобраться в соотношении звуков по высоте, развивает у них чувство ритма, тембровый и динамический слух, побуждает к самостоятельным действиям с применением знаний, полученных на музыкальных занятиях.

Использование ИКТ позволило мне значительно оживить совместную образовательную деятельность с детьми. Компьютерные технологии расширяют

возможности музыкального руководителя в преподнесении музыкального и дидактического материала, предусмотренного образовательной программой дошкольного учреждения.

Я разработала с помощью ИКТ несколько развивающих интерактивных дидактических игр. Дидактические развивающие игры – это разновидность игр с правилами, специально создаваемых для обучения и воспитания детей. Они направлены на решение конкретных задач обучения, но в то же время в них проявляется воспитательное и развивающее влияние игровой деятельности. Детям очень нравятся дидактические игры с применением ИКТ. На таких занятиях дети более активны в совместном обсуждении музыкального произведения. Музыкальное занятие становится более содержательным, гармоничным и результативным. Примечательно, что гиперактивные дети становятся внимательнее и лучше усваивают материал.

Практика работы с дошкольниками в ДОО показывает, что использование компьютерных технологий имеет дополнительную возможность передачи детям визуальной информации и способствует раскрытию, развитию и реализации музыкальных способностей дошкольников.

Для создания интерактивных игр я использовала программу PowerPoint. Поясню технологию подготовки интерактивных развивающих презентаций. Программа Power Point позволяет устанавливать различные эффекты анимации. Одно из средств анимации – триггеры. «Триггер» (англ.) – спусковой крючок. С помощью триггеров мы можем пользоваться технологией «горячих зон», когда группы настроенных анимационных эффектов запускаются по желанию пользователя при нажатии на соответствующие объекты слайда. Использование технологии горячих зон позволяет значительно улучшить обратную связь с обучаемыми, обеспечить более комфортные условия проведения занятия и индивидуального подхода в обучении. Триггер как и управляющая кнопка, срабатывает при наведении курсора по щелчку левой кнопки мышки, при этом в момент наведения сам курсор меняет внешний вид на «ладошку». Причем данное действие можно применять многократно. Приведенные примеры могут служить основой для составления развивающих игр-презентаций, включающих задания на исключение лишнего, классификацию, использоваться при проверке знаний (убери лишнее, тест и др.). На групповых и индивидуальных занятиях компьютером я управляю сама, но ответы на поставленные вопросы дают дети, это может быть устный ответ, или же показ карточек с рисунками. После ответов я навожу курсор на названный объект в презентации, который приводит в действие анимацию, показывающую – правильный ответ или нет. Ниже описаны несколько интерактивных игр.

«Настроение». *Цель игры* – определение характера музыки (спокойный, веселый, грустный). Данная игра проводится в два этапа. Первый этап – это прослушивание музыки различного характера. Для усиления эмоционального восприятия я использую красочные картинки и фотографии. В данной игре использована музыка Г. Левкодимова в моей аранжировке, которую я выполнила на синтезаторе. Второй этап – непосредственно игра. По гиперссылке я перехожу на слайд с заданием. Прослушав музыкальный фрагмент (музыка начинает звучать при нажатии на определенный объект на слайде), дети определяют характер музыки. После этого проверяем правильность ответа, нажимая на картинки с предполагаемыми ответами.

«Песня, танец, марш». *Цель игры* – определение жанра музыки. В данной презентации использованы музыкальные пьесы из «Детского альбома» П.И. Чайковского. Это игра-тест, в которой закрепляются знания детей о жанрах музыки. Прослушав музыку, выбираем картинку с правильным ответом.

«Звукоряд». *Цели игры* – развитие звуковысотного слуха у детей, определение направления мелодии, определение высоты звука. Данная игра также проводится в два этапа. Первый этап – это знакомство с музыкальной лесенкой. Нажимая на ступеньки лесенки, можно услышать звук определенной высоты, а также проиграть восходящие и нисходящие попевок и спеть их. А во второй части к детям прилетает веселый клоун Тема и предлагает с ним поиграть и сам озвучивает задания (показ презентации).

Результаты музыкальной деятельности с использованием ИКТ:

повышение качества знаний детей по специальным разделам музыкального воспитания;

повышение уровня развития памяти, внимания, мышления, речи, восприятия воспитанников;

значительное повышение мотивации дошкольников к общению с музыкой.

В профессиональном стандарте педагога четко прописано, что педагог должен владеть ИКТ-компетенциями при решении профессиональных задач там, где это необходимо. Я убеждена, что использование средств информационных технологий позволяет сделать процесс обучения и развития ребенка достаточно эффективным, открывает новые возможности музыкального образования не только для ребенка, но и для музыкального руководителя.

Список использованных источников

1. Евдокимова, В.Е. Использование ИКТ при создании мультимедийной презентации для детей дошкольного возраста / В.Е. Евдокимова // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2014. – № 4. – С. 28–33.
2. Калаш, И. Возможности информационных и коммуникационных технологий в дошкольном образовании: аналитический обзор/ И. Калаш. – М., 2011.
3. Калинина, Т.В. Новые информационные технологии в дошкольном детстве / Т.В. Калинина. – М., 2008.
4. www.maam.ru/detskijasad/prezentacija-opyta-raboty-p...oi-dejatelnosti.html,

СЕКЦИЯ №2 "СОТРУДНИЧЕСТВО ПЕДАГОГОВ С РОДИТЕЛЯМИ (ЗАКОННЫМИ ПРЕДСТАВИТЕЛЯМИ) РЕБЕНКА–ДОШКОЛЬНИКА В КОНТЕКСТЕ ФГОС ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ"

УДК 378.046.4

ЭФФЕКТИВНЫЕ ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ С РОДИТЕЛЯМИ ВОСПИТАННИКОВ

Нечаев М.П.,

зав. кафедрой воспитательных систем

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

д-р пед. наук, доцент,

Россия, г. Москва

E-mail: nechaev_mp@asou-mo.ru

Аннотация. В статье представляются и описываются эффективные формы работы дошкольной образовательной организации с родителями воспитанников. Особое внимание уделено нетрадиционным формам взаимодействия с семьей.

Ключевые слова: дошкольная образовательная организация, взаимодействие с семьей, формы работы с родителями воспитанников.

Abstract: The article provides and describes the effective forms of work of preschool educational organization with the parents of pupils. Special attention is paid to innovative forms of interaction with the family.

Keywords: preschool educational organization, interaction with family, forms of work with parents of pupils.

В условиях введения федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) педагогическое сообщество приходит к пониманию того, что духовно-нравственное развитие и воспитание личности является фактором управления процессом социализации и осуществляется через организацию образования и жизнедеятельности детей и взрослых, формирование детско-взрослой общности в образовательной среде дошкольной образовательной организации (ДОО) [4].

Главной задачей взаимодействия ДОО с семьей является повышение педагогической компетентности родителей в решении воспитательных задач. Сегодня важно строить открытый диалог с родителями, решать педагогические ситуации на наглядных примерах,

использовать интерактивные ресурсы в проведении развивающих игр с детьми в домашних условиях [2].

Семья – один из важнейших социальных институтов, где происходит развитие и воспитание ребенка, закладываются основы самовоспитания. Реализация одного из принципов воспитания – обеспечение единства воспитательных воздействий всех социальных институтов – требует подробного рассмотрения технологии сотрудничества школы с семьями воспитанников.

Задачи ДОО в реализации взаимодействия с родителями:

повышение психолого-педагогической культуры родителей;

вовлечение родителей в образовательный процесс;

обеспечение участия родителей в управлении ДОО.

Функции педагогического коллектива ДОО в работе с родителями: диагностическая, мотивирующая, просветительская, организующая, стимулирующая, педагогической поддержки, профилактическая, корректирующая.

Семья и дошкольная образовательная организация являются равноправными субъектами социализации ребенка, поэтому их отношения должны строиться на принципах взаимосвязи, взаимопреемственности и взаимодополнения в воспитательной деятельности.

В работе с семьей выделяются следующие *формы взаимодействия*: коллективные, групповые и индивидуальные.

К *коллективным формам* работы относятся следующие [1]:

1. *Педагогический лекторий* вооружает родителей систематическими знаниями основ теории воспитания. Главное в лекции – анализ явлений, ситуаций, подробно раскрывающих сущность той или иной проблемы воспитания.

2. *Педагогический всеобуч*.

3. *Университеты педагогических знаний* по сравнению с лекторием и педагогическим всеобучем предполагают более сложные формы работы родителей по овладению теорией воспитания. Занятия предусматривают лекционный курс, а также семинарские занятия. Конечно, не каждая родительская аудитория готова к такой форме работы.

4. *Итоговые годовые научно-практические конференции* родителей по проблемам воспитания. Родительские конференции должны обсуждать насущные проблемы общества, активными членами которого станут дети.

Родительские конференции должны готовиться очень тщательно, с обязательным участием психолога, социального педагога. В их задачу входит проведение социологических и психологических исследований по проблеме конференции, а также знакомство участников конференции с их результатами. Активными участниками конференций выступают сами

родители. Они готовят анализ проблемы с позиций собственного опыта, на конференции может происходить и обобщение воспитательного опыта семей, знакомство с традициями. Отличительной особенностью конференции является то, что она принимает определенные решения или намечает мероприятия по заявленной проблеме.

5. *День открытых дверей или родительский день* требует очень большой подготовки. Вариантов праздника может быть много, главное – показать работу всей организации, успехи детей, привлечь внимание родителей к вопросам воспитания.

6. *Родительские собрания* – традиционная форма работы. Один из подходов к организации родительских собраний – проблемная формулировка темы собрания. Выбор темы зависит от многих факторов: возрастные особенности детей, уровень воспитанности, интересы и потребности детей и взрослых, проблемы профилактики отклоняющегося поведения дошкольников, особенности семейного воспитания.

Начиная работать с родителями, целесообразно узнать круг их проблем в области семейного воспитания, чтобы отталкиваться от их запросов. Но не всегда родители знают и понимают возникающие в воспитании детей проблемы, поэтому работа с ними должна носить и просветительно-профилактический характер.

Родительское собрание должно стать школой просвещения родителей, расширять их педагогический кругозор, стимулировать желание повышать педагогическую культуру. На родительских собраниях анализируются достижения воспитанников, характеризуются их возможности, степень продвижения каждого ребенка в освоении социального опыта. Родительское собрание – это возможность демонстрации достигнутых ребенком успехов. К родительскому собранию необходимо готовить выставки творческих работ воспитанников, их достижений.

Существует много вариантов проведения родительских собраний. Их характер и направленность подсказывает сама жизнь, система организации работы в детском коллективе. Тематика и методика собрания должны учитывать возрастные особенности детей, уровень образованности и заинтересованности родителей, цели и задачи в каждом конкретном случае.

На собраниях-диалогах рассматриваются проблемы охраны и укрепления физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия, создания благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром; в процессе встреч вырабатываются советы о том, как помочь детям в

развитии речевых, социальных навыков, коммуникативной культуры, разрешаются проблемы стрессовых ситуаций, обостряющихся в период возрастных кризисов.

Педагогические консультации –распространенная форма *индивидуальной и групповой работы*. В основе консультации лежат ответы на вопросы родителей. Психолого-педагогическими основами консультации являются: одобрительное отношение педагогов к инициативе родителей; выражение готовности в оказании помощи семье; конкретные рекомендации и советы по возникающим у родителей вопросам.

Примерная тематика групповых консультаций для родителей:

1. Проблемы детского непослушания.
2. Три поколения под одной крышей. Проблемы общения.
3. Единственный ребенок в семье. Пути преодоления трудностей в воспитании.
4. Наказания детей. Какими им быть?
5. Тревожность детей. К чему она может привести?
6. Застенчивый ребенок. Проблемы застенчивости и пути ее преодоления.
7. Грубость и непонимание в семье.
8. Талантливый ребенок в семье.
9. Причины и профилактика детской агрессии.
10. Проблемы общения ребенка со сверстниками и взрослыми.
11. Проблемы развития познавательной сферы ребенка. (Плохая память ребенка. Как ее развить? Проблемы развития речи).
12. Развитие культуры самообслуживания [6].

Индивидуальные консультации – одна из важнейших форм взаимодействия воспитателя с семьей. Здесь происходит обмен информацией, дающей реальное представление о развитии, его проблемах, что помогает преодолеть беспокойство родителей и вызвать стремление к сотрудничеству.

Готовясь к консультации, целесообразно определить ряд вопросов, ответы на которые помогут планированию воспитательной работы с группой и с каждым ребенком и его семьей. Индивидуальная консультация должна иметь ознакомительный характер и способствовать созданию хорошего контакта между родителями и педагогом. Необходимо дать родителям возможность рассказать все то, с чем они хотели бы познакомить воспитателя в неофициальной обстановке, и выяснить важные сведения для реализации индивидуально-личностного подхода к ребенку.

Анкетирование помогает педагогу взглянуть на процесс воспитания по-новому, позволит глубже и серьезнее проанализировать свою реальную деятельность, да и у родителей такие опросы вызывают и заинтересованность и ответственность. У них

формируется уважительное отношение к детскому саду, к педагогу, которому не безразличен внутренний мир детей и его проявление. Почувствовав заинтересованность в успехах ребенка, родители с удовольствием откликаются на любое дело, готовы к сотрудничеству и партнерству в воспитательной работе в группе.

Важно знать особенности здоровья ребенка; его увлечения, интересы; предпочтения в общении, в семье; поведенческие реакции; особенности характера; уровень коммуникативной культуры; моральные ценности семьи.

Семинары-практикумы – одна из форм *коллективной и групповой работы*, целью которой является выработка у родителей педагогических умений по воспитанию детей, эффективному разрешению возникающих педагогических ситуаций, тренировка педагогического мышления.

Совместные творческие дела являются интересной и эффективной формой работы с родителями. При подготовке к ним родители вместе с детьми составляют сценарий, помогают на репетициях, шьют костюмы, сочиняют стихи и песни. В ходе работы у родителей появляется желание сделать праздники более красочными, интересными, они проявляют фантазию, выдумку, все делают вместе с детьми, советуясь с ними, привлекая их к совместной деятельности.

Вошло в традицию проведение спортивных праздников и конкурсов по типу телевизионных передач, в которых принимают участие родители и дети, однако надо по максимуму использовать именно воспитывающий потенциал данных мероприятий, а не только их развлекательную сущность.

День открытых дверей. Его цель – ознакомление родителей с организацией жизнедеятельности детей в условиях дошкольной образовательной организации. Эта форма позволяет избежать многих ошибок, вызванных незнанием и непониманием родителями специфики деятельности ДОО, даже конфликтов на этой почве.

Посещение семьи – индивидуальная форма работы педагога с родителями, знакомство с условиями жизни. Посещение семьи должно осуществляться по приглашению, так как не всякое время удобно для посещения. Внезапное появление педагога в семье может вызвать смущение, замешательство родителей, занятых теми или иными домашними делами.

К посещению семьи воспитанника нужно готовиться. Эта подготовка заключается прежде всего в определении цели и задач своего посещения. Беседу надо начинать с позитивного, самого интересного в ребенке, с его успехов, даже если их и немного. Для этого своих воспитанников «надо знать». Каждый родитель очень хочет услышать о ребенке хорошее. Все это требуется осмыслить и психологически тонко и педагогически грамотно

подать, выражая надежду на сотрудничество и взаимопомощь, идет апелляция к воспитывающему потенциалу семьи.

К нетрадиционным формам работы с семьей относятся: родительские тренинги, дискуссии, психологические разминки, круглые столы, устные журналы, практикумы, родительские вечера, родительские чтения, родительские ринги [2].

Рассмотрим некоторые из них.

Родительские чтения – такая форма работы с родителями, которая дает возможность родителям не только слушать лекции педагогов, но и самостоятельно изучать литературу по проблеме и затем участвовать в ее обсуждении. Родительские чтения можно организовать следующим образом: на первом собрании в начале года родители определяют вопросы педагогики и психологии, которые их наиболее волнуют. Педагог собирает информацию и анализирует ее. С помощью библиотекаря и других специалистов подбираются книги, в которых можно получить ответ на поставленный вопрос. Родители знакомятся с рекомендованным материалом, а затем используют полученные в них сведения в родительских чтениях. Особенностью родительских чтений является то, что, анализируя книгу, родители должны изложить собственное понимание вопроса и изменение подходов к его решению после прочтения книги.

Родительские вечера – форма работы, которая прекрасно сплачивает родительский коллектив. Родительские вечера проводятся в группе 2-3 раза в год без присутствия детей. Родительский вечер – это праздник общения с родителями – друзьями своего ребенка, это праздник воспоминаний младенчества и детства собственного ребенка, это поиск ответов на вопросы, которые перед родителями ставит жизнь и собственный ребенок. Темы родительских вечеров могут быть самыми разнообразными. Главное, они должны учить слушать и слышать друг друга, самого себя, свой внутренний голос.

Примерные темы родительских вечеров:

1. Рождение ребенка и первый год его жизни и развития.
2. Первые книжки ребенка.
3. Будущее моего ребенка. Каким я его вижу?
4. Друзья моего ребенка.
5. Праздники нашей семьи.
6. «Можно» и «нельзя» в нашей семье.
7. День рождения нашей семьи. Как мы его празднуем?
8. Песни, которые пели и поют наши дети [5].

Такая форма взаимодействия с родителями позволяет не только высказывать свое мнение по предложенным темам, но и услышать нечто полезное для себя в рассуждениях

других родителей, взять на вооружение в свой воспитательный арсенал что-то новое, интересное.

«Семейная гостиная» является нетрадиционной формой сотрудничества ДООО с родителями. В ходе организации такой работы достаточно быстро устанавливаются доброжелательные отношения с родителями, вырабатывается единый взгляд на ребенка, основанный на доверии к нему. Родители постоянно получают информацию об особенностях воспитания, об успехах, продвижении в развитии ребенка.

Родительский тренинг – это активная форма работы с родителями, которые хотят изменить свое отношение к поведению и взаимодействию с собственным ребенком, сделать его более открытым и доверительным. В родительских тренингах должны участвовать оба родителя. От этого эффективность тренинга возрастает, и результаты не заставляют себя ждать. Тренинг проводится с группой, состоящей из 12–15 человек. Родительские тренинги будут успешными, если все родители будут в них активно участвовать и регулярно их посещать. Чтобы тренинг был результативен, он должен включить в себя 5–8 занятий. Родительский тренинг проводится, как правило, психологом, который дает возможность родителям на время ощутить себя ребенком, пережить эмоционально еще раз детские впечатления, это помогает понять своего ребенка и выбрать оптимальный способ общения с ним и друг с другом.

С большим интересом родители выполняют такие тренинговые задания, как «детские гримасы», «любимая игрушка», «мой сказочный образ», «детские игры», «воспоминания детства», «фильм о моей семье». Темы тренингов: «Социально-психологический тренинг для педагогов», «Релаксационный тренинг для педагогов», «Тренинг для педагогов по снятию эмоционального напряжения» и др.

Родительские ринги – одна из дискуссионных форм общения с родителями и формирования родительского коллектива. Родительский ринг готовится в виде ответов на вопросы по педагогическим проблемам. Вопросы выбирают сами родители. На один вопрос отвечают две семьи. У них могут быть разные позиции, разные мнения. Остальная часть аудитории в полемику не вступает, а лишь поддерживает мнение семей аплодисментами. Экспертами в родительских рингах выступают педагоги ДОО, представители родительского комитета, определяя, какая семья в ответах на вопрос была наиболее близка к правильной их трактовке.

Ролевая игра – это один из примеров коммуникативной технологии. Одной из важнейших задач является формирование коммуникативной культуры родителей, их способности к групповому (командному) взаимодействию. На формирование и развитие

подобных навыков и направлена технология *тимбилдинга* (англ. teambuilding, team building) [3].

Ситуативно-ролевые игры как вид тимбилдинга появились недавно. В рамках такой игры участники погружаются в события, разворачивающиеся по определенному сценарию. У каждого игрока есть своя роль, линия сюжета и своя задача, которую ему необходимо решить, чтобы добиться победы.

При этом игра, несущая на первый взгляд исключительно развлекательный характер, на деле направлена на отработку навыков и компетенций в новой форме. Здесь каждый имеет возможность проявить себя, открыть в себе неизвестное не только другим, но порой и самому себе, раскрыть свои способности, возможности, свой потенциал, о котором человек даже и не подозревал, который мог так никогда и не раскрыться. Причем такие задачи, как повышение коммуникативных навыков членов группы, развитие креативного мышления и творческого подхода к решению различных задач, сплочение коллектива, достигаются ситуативно-ролевой игрой в форме отдыха и развлечения.

Список использованных источников

1. Из чего складывается сотрудничество с родителями [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://pochit.ru/kultura/92464/index.html> (дата обращения 26.09.2016г.)
2. Нечаев, М.П. Интерактивные технологии в реализации ФГОС дошкольного образования: учеб.-метод. пособие / М.П. Нечаев, Г.А. Романова. – М., 2014.
3. Нечаев, М.П. Методическая деятельность дошкольной образовательной организации в реализации ФГОС ДО: учеб.-метод. пособие / М.П. Нечаев, Г.А. Романова. – М., 2015.
4. Нечаев, М.П. Развитие воспитательной среды дошкольной образовательной организации в условиях ФГОС ДО / М.П. Нечаев // Дошкольное воспитание. – 2015. – № 6. – С. 4–8.
5. Психолого-педагогические основы установления контактов с семьей учащегося [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://do.gendocs.ru/docs/index-193763.html> (дата обращения 26.09.2016г.)
6. Содержание, методы и формы работы с родителями [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://do.gendocs.ru/docs/index-144663.html> (дата обращения 26.09.2016г.)

О НЕОБХОДИМОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ РОДИТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Мижеригов В.А.,

ст. науч. сотр.

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

канд. пед. наук, Почетный работник ВПО РФ,

Россия, г. Москва

E-mail: mizherikov_va@asou-mo.ru

Аннотация. В статье рассматриваются такие вопросы, как проблема неготовности российской родительской общественности к грамотному исполнению своих функций по уходу за ребенком и его воспитанию в семье; отражение в федеральном законодательстве этой проблемы и способов ее разрешения; предложены соответствующие научные рекомендации.

Ключевые слова: родители, родительство, родительская компетентность.

Abstract. Such questions are examined In the article, as: problem of unreadiness of Russian paternal public to literate execution of the functions on the care of child and his education in family; a reflection is in the federal legislation of this problem and methods of her permission; corresponding scientific recommendations are offered.

Keywords: parents, paternalness, paternal competence.

В нашем обществе сложилась определенная этапность индивидуального развития: человек, рождаясь, получает от родителей все, что нужно на первых порах (кров, одежду, питание, заботу и ласку), потом получает дошкольное, общее и профессиональное образование, повышает квалификацию, может даже переучиться, получив другое, дополнительное к полученному ранее образование. При этом выглядит весьма странно, что одна из важнейших функций взрослого человека – осуществление им родительских функций (родительство) – формируется в большинстве своем стихийно, т.е. «как бог на душу положит».

Родительские умения и навыки не возникают сами по себе, а рождаются в муках подчас тяжелого труда по многоаспектному обеспечению жизнедеятельности новорожденного, изобилующего огромным количеством ошибок, совершенным необученным человеком, приносящих будущему взрослому в дальнейшем неопределимые по результатам последствия. Социально-экономическая, политическая, психологическая обстановка вокруг нас так стремительно меняется, что наши традиционные ценности заметно

теряют свою приоритетность под натиском новых приоритетов и ценностей, не всегда своевременно осознаваемыми и оцениваемыми. Если вчера мы достаточно уверенно смотрели в будущее, пользуясь практически бесплатными жильем, медицинским обслуживанием и образованием, зная, что по получении профессии, мы без проблем поступаем на работу и она будет нас кормить всю оставшуюся жизнь, то сегодня обстановка совсем другая: за все надо бороться или платить (и с каждым годом все больше!). Взамен утраченных традиций жизни и воспитания молодежь получает знания о современных реалиях и ценностях из телепрограмм сомнительного свойства (один «Дом-2» чего стоит!) и опыт выживания в условиях постоянного кризиса, и молодые родители (чаще всего, это матери) вынуждены самостоятельно искать ответы на возникающие ежедневно вопросы, касающиеся не только содержания детей, но и их развития, воспитания и обучения.

Анализ опросов молодых матерей показал, что большинство проблем, возникающих в отношениях между ними и детьми (начиная с младенческого возраста), – результат элементарной родительской безграмотности, некомпетентности. Женщины, будучи недостаточно осведомленными в вопросах развития и воспитания детей, вынуждены строить предположения и догадки, пользоваться подсказками подруг, советами старших членов семьи, которые, мягко говоря, не всегда бывают правильными.

Сравнительно недавно для успешного исполнения родительских хлопот было вполне достаточно некоторого стихийно складывающегося набора знаний и умений психолого-педагогического и медицинского характера. Сегодняшним родителям требуется более глубокая психолого-медико-педагогическая подготовка по вопросам выращивания и воспитания подрастающего поколения, так как жизнь подвергается воздействию множества различных, в том числе и неблагоприятных факторов. Будучи самыми близкими к ребенку «другими» людьми, мать (в первую очередь) и отец, первыми открывают ребенку мир Дома и Семьи. И это обстоятельство превращает это явление в чрезвычайно важный процесс, требующий от родителей специфических в данной ситуации знаний и умений, так как именно в этот период закладывается базовый фундамент его жизненного опыта. И основательность этого фундамента в полной мере зависит от уровня компетентности по этому вопросу его родителей, и других членов семьи.

Статья 44 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (2012) установила статус родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся как первых (т.е. главных) воспитателей своих детей, имеющих «преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами. Кроме того, в этой же статье указаны и их обязанности «заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития ребенка» [6, с. 76–77].

В связи с этим возникают вопросы: а готовы ли родители российских детей к выполнению столь ответственной миссии? Что делает государство для обеспечения этой нормы закона?

Несколько лет назад (в 2012 г.) в России была создана Национальная родительская ассоциация (НРА), которая, по замыслу ее организаторов, призвана объединить усилия семейно-родительских и благотворительных организаций. Цель создания этой общественной организации состоит во «включении семей и широкой общественности в процесс управления государственной семейной политикой». В состав НРА вошли общественные организации в сфере защиты материнства, детства и семейных ценностей, а также семьи, родители, представители религиозных конфессий России, семейно-ориентированного бизнеса, СМИ, деятели науки, культуры, искусства. Ассоциация строит свою деятельность на принципах консолидации усилий отдельных людей и организаций, готовых «смотреть на мир глазами родителя», апеллирования к семейным ценностям и действенного учета интересов семей с детьми. С самого начала взаимодействия НРА с заинтересованной общественностью возникли вопросы терминологии, связанные с разработкой соответствующей документации. Например, представитель православной церкви протоиерей Димитрий Смирнов озвучил свою просьбу-позицию считать целью брака не союз мужчины и женщины, а естественное возвышение человека, способного любить в браке как школе нравственного развития человека, школе истинной любви. А термин „союз“, по его мнению, можно отнести, например, к обозначению партнерства между корпорациями «Роснефть» и «Росникель».

Какую роль должна играть семья в воспитании своих детей как будущих родителей, граждан, строителей новой России?

На этот вопрос нет пока однозначных ответов в силу разных обстоятельств, среди которых мы бы выделили следующие:

1. Как декабристы, по образному замечанию Герцена, «были страшно далеки от народа», так и современные родители весьма дистанцированы от школы. И проблема не только в том, что родители заняты на работе, но и в том, что они не испытывают большого желания участвовать в жизни образовательной организации. Останавливает их некомпетентность в педагогической сфере, а отсюда неумение правильными словами задать правильный вопрос. Педагоги и администрация школы, в свою очередь, отгораживаются от них специфической терминологией, не имея ни времени, ни желания выразить свою мысль попонятнее и стать, как говорят, «ближе к народу». На этой почве довольно часто возникает взаимно агрессивная оппозиция родителей и педагогического персонала, нередко перерастающая в затяжной конфликт, никому не приносящий ни пользы, ни радости. Ситуация усугубляется еще и широко распространенными потребительскими ожиданиями

семьи по отношению к школе, выражающаяся в фразе «Вам за это (за воспитание и обучение) деньги платят!», растущими с возрастом ребенка.

2. Особо следует остановиться на дефиците у большинства современных родителей знаний, умений и опыта воспитания детей. Выросшие на стыке XX и XXI веков, они, по мнению А.В. Гусева, не получили в силу известных причин должного воспитания. Философия и практика вынужденного выживания сохраняется и сегодня. Они не разговаривают со своими детьми не потому, что устали или заняты, а потому, что не знают о чем и как с ними говорить [1, с. 130]. По-видимому, необходимо ставить вопрос о формировании у молодежи как потенциальных родителей, определенного фундамента будущего родительства (отцовства и материнства).

3. Вопрос о родительской ответственности до сих пор не решен в достаточной мере на государственном уровне. Нормы, содержащиеся в Уголовном, Гражданском и Семейном кодексах РФ и устанавливающие юридическую ответственность родителей (законных представителей), предусматривают довольно скромный перечень мер наказания нерадивых родителей: чисто символические штрафы, неадекватные ограничения в родительских правах для тех, кто тяготится родительскими заботами, а лишение родительских прав воспринимается наказуемыми как обретение свободы от обязательств, что в принципе несправедливо, так как в итоге страдают дети и само общество, получающие в качестве пополнения своего гражданского контингента морально травмированных людей, которым нужна длительное психологическое лечение. Даже если просто усилить меры наказания, нельзя заставить искренне полюбить ребенка, сопереживать ему, развиваться вместе с ним, совместно решая возникающие перед семьей проблемы...

И снова перед всей Россией встают извечные вопросы! Не столько о том, *кто виноват*, сколько о том, *что делать*?

В определенной мере ответы на эти вопросы содержатся во многих документах федерального уровня. В той же ст. 44 ФЗ № 273 (п.3) установлены 8 норм, определяющих права родителей на выбор форм получения образования, на дачу ребенку общего образования всех уровней в семье, на ознакомление с уставом ОО, с содержанием получаемого ребенком образования, на защиту прав и интересов обучающегося ребенка, на принятие участия в управлении ОО и др. [6].

Конечно, нельзя в этом вопросе обойтись без опоры на Концепцию государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года, одной из целей которой являются «поддержка, укрепление и защита семьи и ценностей семейной жизни, создание необходимых условий для выполнения семьей ее функций...» [2, с. 10]. В числе задач, намеченных данной концепцией, мы отмечаем «содействие в реализации воспитательного и

культурно-образовательного потенциала семьи» [2, с. 11], включающее в себя, в частности, «повышение педагогической культуры родителей, обеспечение возможности получения молодыми родителями знаний, необходимый для воспитания детей... реализация дополнительных образовательных программ для мужчин в целях формирования ответственного отцовства... консультативное, психологическое, педагогическое, юридическое сопровождение семей, взявших на воспитание детей и пр. [2, с. 14].

А каково мнение науки по данному вопросу?

В современной педагогике различают пять видов компетентностей, среди которых выделим компетентность в бытовой сфере, включая заботу о собственном здоровье, умение устроить жизнь в семье и т.д. [3, с. 25.]

В ее состав, очевидно, можно включить и *родительскую компетентность*, которую Н. В.Седина определила как способность родителя видеть реальную ситуацию, в которой растет его ребенок и предпринимать усилия для того, чтобы ее менять для изменения развития ребенка в более благоприятную сторону на основе знаний возрастных особенностей ребенка, эффективных методов взаимодействия с ним, на основе самопознания и самоизменения самого родителя [5].

Соглашаясь в основном с Н. В.Сединой, мы понимаем этот термин несколько по-другому, а именно как интегральную характеристику личности родителя ребенка, определяющую его готовность и способность успешно выполнять родительские функции в соответствии с действующими на данный момент нормами и требованиями.

Структура родительской компетенции очень сильно зависит от целого ряда обстоятельств, но есть такие ее компоненты, которые обладают свойством инвариантности. Например, способность понимать потребности ребенка и создавать условия для их разумного удовлетворения; способность сознательно планировать получение ребенком образования и его вхождение во взрослую жизнь в соответствии с его способностями и наклонностями, материальным достатком семьи и особенностями социального окружения. Важно добавить, что не только знания и умения в области воспитании ребенка определяют успех в его развитии, но и понимание родителей себя в качестве людей, приверженных самопознанию, самообучению, самовоспитанию и саморазвитию, что является, на наш взгляд, важнейшим компонентом родительской компетентности.

Анализ публикаций отечественных исследователей данной проблемы (Р.В. Овчаровой, Н.Г. Кормушиной, Н.И. Мизиной, М.О. Емихиной), осуществленный Н.В. Сединой [5], позволил ей выделить следующие *составляющие* (структурные компоненты) *родительской компетентности*: когнитивную, эмоциональную, поведенческую.

Когнитивная составляющая включает в себя знания и представления о возрастных и индивидуальных особенностях ребенка, представления о себе как о родителе, представления об идеальном родителе, знание родительских функций, образ ребенка.

Поведенческая составляющая содержит представления о различных способах и формах взаимодействия с ребенком, знания и представления о целевом аспекте этих взаимоотношений, а также убеждения в приоритетности тех направлений взаимодействия с ребенком, которые реализуют родители.

Эмоциональная составляющая определяется переживаниями и чувствами человека, т.е. субъективным отношением к себе как родителю с его родительскими чувствами и установками.

Все три составляющие компетентности в совокупности представляют собой сплав эмоций, чувств, убеждений и поведенческих проявлений, т.е. связь составляющих друг с другом очень прочна и воздействие на одну из них сразу отражается на остальных. Если мы говорим о развитии родительской компетентности, то мы должны обеспечить развитие всех трех составляющих компетентности [5].

В реализации задачи по формированию родительской компетентности могут быть использованы такие проверенные временем и современные формы работы, как:

университет педагогических знаний, помогающий вооружить родителей основами педагогической культуры, познакомить с актуальными вопросами воспитания детей;

практико-ориентированная лекция, подробно раскрывающая сущность и возможности разрешения той или иной проблемы воспитания путем анализа реальных явлений, ситуаций;

конференция, расширяющая, углубляющая и закрепляющая знания о воспитании детей;

семинар-практикум, вырабатывающий у родителей воспитательные умения, умения разрешения возникающих в семье проблемных ситуаций;

дни открытых дверей, проводящиеся с целью ознакомления родителей с педагогически обоснованными формами, методами и содержанием обучения и воспитания, а также с едиными требованиями по распорядку дня в ОО. Проведение таких дней позволяют избежать многих конфликтов, вызванных незнанием и непониманием родителями специфики работы ОО;

индивидуальные тематические консультации, формирующие реальное представление об успехах и проблемах ребенка ОО;

посещение семьи на дому, позволяющее не только проводить индивидуальную работу с родителями, знакомиться с условиями жизни ребенка в этой семье, но и установить, по возможности, доверительные отношения со всеми ее членами;

родительские чтения – очень интересная для родителей форма работы, которая дает им возможность не только слушать лекции педагогов, но и общаться с ведущими и другими родителями, изучать литературу по проблеме и участвовать в ее обсуждении;

родительские вечера – форма работы, которая прекрасно сплачивает родительский коллектив, если проводить их два, три раза в год без присутствия детей. Родительские вечера – это праздник общения с родителями друга ребенка. Темы могут быть самыми разнообразными, главное они должны учить слушать и слышать друг друга, самого себя, свой внутренний голос;

родительский тренинг – активная форма работы психолога ОО с родителями, которые хотят изменить свое взаимодействие с ребенком в сторону большей открытости и доверительности. Эффективность тренинга существенно возрастает, если в нем принимают участие оба родителя;

родительские ринги – одна из дискуссионных форм общения между родителями, способствующая формированию родительского коллектива. Проводится в форме вопросов и ответов.

Вопрос о том, кто же главным образом занимается воспитанием (в том числе и патриотическим) в нашей стране, был поставлен нами несколько лет назад [4]. Этот вопрос снова актуален как никогда. Какая из нормальных семей, в которых родился ребенок, не желает, чтобы из него вышел великий человек, будь то политик, писатель, инженер или учитель. Можно спорить о том, кого считать великим и почему, но в истории любого народа эти имена на слуху у каждого, кто считает себя патриотом. И в этом смысле воспитание патриота начинается самым естественным путем – с матери ребенка, которая с первых минут его жизни оказывает на него громадное влияние уже самим фактом своего существования, прививая ребенку свое отношение к окружающему миру. Вот здесь сразу же возникает вопрос: каждая ли мать способна передать своему ребенку позитивное отношение к миру, к России, к малой родине, к своему дому?

Те же вопросы вполне правомерно задать и отцу ребенка, и здесь еще одна проблема – физически отец как бы присутствует, но, как правило, считает, что его основная функция в семье – зарабатывать деньги! Это при условии, что он не пьяница, не дебошир, не конфликтует с законом и проявляет заботу о семье в пределах своих представлений и возможностей. А если рассматривать неполную семью (безотцовщину), то мы вообще

воспринимаем это явление как мини-катастрофу семейного масштаба, имеющую тенденцию к усилению.

К сожалению, первые уроки безнравственности дети часто получают именно в семье. Отношения в семье, как правило, предельно откровенны. И эта открытость в ряде семей создает условия для того, чтобы потребительство, озлобление, жадность, жестокость, агрессия, безразличие и многое другое формировали сегодня мировоззрение маленького человека. Лозунгом жизни очень многих современных российских семей стала фраза «Это нас не касается», что напрямую формирует равнодушие, черствость, социальную беспомощность и др. негативные качества. Как добиться того, чтобы естественной школой творческого самопожертвования, умения относиться к близким с почтением и пониманием, поддерживать духовно-нравственную, отечественную традицию стала каждая российская семья? Именно в родном доме ребенку должно впервые открываться, что такое любовь, нежность и забота о близких. Именно здесь он должен узнавать цену доброте и бескорыстию, учиться любить и сопереживать сначала членам своей семьи, а затем и другим людям, попавшим в сферу его общения. Ребенку совсем безразличны отношения между родителями. Как бы мал он ни был, а все отлично чувствует, чутко воспринимает их лад и ссоры. Любовь родителей друг к другу может стать главным воспитательным фактором, воздействующим на ребенка. А равнодушное или даже грубое отношение членов семьи между собой и к ребенку часто порождает у него страх, настороженность, а потом жестокость и агрессию. Лучшим средством воспитания правильных отношений является личный пример отца и матери, их взаимное уважение, любовь, помощь и забота. Если дети видят хорошие отношения в семье, то, став взрослыми, и сами будут стремиться к таким же красивым отношениям в своей жизни, в своей семье. Большая роль должна отводиться в семье трудовому воспитанию. Дети должны учиться самообслуживанию, выполнять посильные трудовые обязанности в помощь родителям. Наличие у детей такого важного качества личности, как трудолюбие, – хороший показатель их нравственного воспитания. Большой воспитательный потенциал имеет эстетика налаженного семейного быта, где дети не только пользуются домашним уютом, но вместе с родителями учатся его создавать.

Становлению и поддержанию высоконравственной атмосферы в семье способствуют семейные традиции. Каким бы замечательным ни было воспитание общественное, формирование личности ребенка закладывается прежде всего в семье, под воздействием родительской любви, семейных традиций. Ведь все, что он видит и слышит в семье, он повторяет, подражает взрослым.

Одна из актуальных задач сегодня – ознакомление родительской общественности (в первую очередь) и других социальных институтов, заинтересованных в воспитании

подростающего поколения, с педагогической терминологией для обеспечения понимания и достижения консенсуса между профессиональными педагогами и другими людьми, выполняющих по отношению к подрастающему поколению развивающую, воспитательную, учебную и социализирующую функции.

Семья и государство давно являются партнерами в решении задач воспитания подрастающего поколения. В последнее время наметилась отчетливая тенденция вовлекать семью в решение таких задач общенационального масштаба, как выход из демографической ямы, защита детей от бедности, сиротства и неблагополучия и др.

Необходимо создать все условия для того, чтобы широкие слои населения осознали необходимость освоения педагогической терминологии, а научно-педагогическое сообщество подготовило словарь для родителей по воспитанию детей.

В заключение необходимо подчеркнуть следующее. Мы не рождаемся родителями. Родительству мы учимся, учимся на собственных детях, которые прощают нам наши оплошности, искренне верят в чистоту наших намерений, благодарно воспринимают нашу заботу. Мы можем сделать наших детей более счастливыми, для этого мы должны помнить, что учиться быть родителями мы должны всегда, и не только ценой опыта наших детей, но и получая знания из всех доступных нам источников. Компетентный родитель – это человек, который не испытывает страха за то, что он «плохой» родитель и не переносит чувства страха и вины на своего ребенка. Это человек, готовый видеть реальную ситуацию, в которой растет его ребенок и предпринимать усилия для того, чтобы ее менять. Это человек, который знает, что если не помогает одно – надо пробовать другое. Компетентный родитель понимает, что для изменения развития ребенка в более благоприятную сторону надо меняться самому, пробовать, искать, учиться.

Список использованных источников

1. Гусев, А.В. Семья и школа в воспитании личности: доверие, партнерство, право / А.В. Гусев // Ежегодник Общероссийской общественной организации «Национальная родительская ассоциация социальной поддержки семьи и защиты семейных ценностей». Вып. 2. – М., 2014. – С. 130–131.

2. Концепция государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года // Ежегодник Общероссийской общественной организации «Национальная родительская ассоциация социальной поддержки семьи и защиты семейных ценностей». Вып. 2. – М., 2014. – С. 7–17.

3. Мижерилов, В.А. Компетентностный подход к построению образовательного процесса в организациях дополнительного профессионального образования / В.А. Мижерилов // Academia: педагогический журнал Подмосковья. – 2015. – № 2. – С 27–31.
4. Мижерилов, В.А. Кто воспитает патриота современной России? / В.А. Мижерилов // Общество. Культура. Наука. Образование: электронный журнал. 2013. – Вып.3. – URL: http://cipv.ru/static.php?mode=page_168
5. Седина, Н.В. Теоретические основы психолого-педагогического сопровождения развития родительской компетентности в условиях ОУ [Электронный ресурс] / Н.В. Седина. – Режим доступа: http://teoreticheskie_osnovy_psihologo
6. Федеральный закон от 29.12.2012. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». – М., 2012.

СОВМЕСТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И РОДИТЕЛЕЙ В ФИКСАЦИИ НАБЛЮДЕНИЙ

Макашина Т.Ю.,

доцент кафедры начального и дошкольного образования

ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет»,

канд. пед. наук, доцент,

Россия, Московская обл., г. Коломна.

E-mail: tatmakashina@yandex.ru

Аннотация. В статье рассмотрены способы фиксации наблюдений дошкольниками за объектами живой природы. В частности, способ гербаризации растений в совместной деятельности детей старшего дошкольного возраста и родителей.

Ключевые слова: наблюдение, фиксация наблюдений, способы фиксации наблюдений, гербарий, гербаризация растений, совместная деятельность детей и родителей.

Abstract. The article considers the ways of fixing the observations of preschoolers with the objects of nature. In particular, the method of herborization plants in joint activity of preschool children and parents.

Keywords: observation, fixing of observations, ways of fixing of observations, herbarium, gerbarization of plants, joint activity of children and parents.

Одним из центральных методов дошкольной педагогики, влияющим на формирование экологической культуры личности ребенка, выступает метод наблюдения – сложный познавательный процесс, целенаправленное восприятие, проявляющееся в единстве чувственного и рационального. Благодаря совместной деятельности анализаторов наблюдение развивает мышление, речь, что способствует формированию правильных представлений о мире природы, выработке правильного мироощущения и отношения к наблюдаемым объектам. Умение наблюдать, а это значит подмечать в предметах и явлениях существенное, часто малозаметное, не выделяющееся из окружающего, в конечном итоге способствует формированию важного качества в человеке – наблюдательности [1].

За использование метода наблюдения в обучении выступали такие классики педагогики, как Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, Ж.Ж. Руссо, К.Д. Ушинский. Наблюдения способствуют установлению у детей старшего дошкольного возраста причинно-следственных связей объектов неживой и живой природы – основы научно мировоззрения.

Для закрепления увиденных объектов мира природы необходима фиксация

наблюдений. Фиксировать наблюдения можно разными способами: зарисовать объект и явления природы; создать аппликацию, гербарий, календарь природы, фотоальбом; вылепить объекты; вербализировать наблюдения (составить рассказ об увиденном); изготовить поделку; поиграть в дидактическую игру.

О гербаризации растений в совместной деятельности детей старшего дошкольного возраста и родителей мы расскажем подробнее.

Гербарий (от лат. *herba* – трава) – это коллекция правильно собранных, высушенных растений, оформленных и снабженных этикеткой. Гербарий обладает рядом функций: является носителем научной информации; по гербарным образцам описывают новые виды растений; он является летописной книгой, по которой можно узнать, какая растительность произрастала в разных уголках земного шара. История гербаризации восходит к началу XVI в. Для научных целей гербарии стали собирать в XVII – XVIII вв. [2, с. 10, 11].

Гербаризация растений – это не только способ фиксации наблюдений, направленный на исследование и познание окружающего ребенка мира природы, но и эффективное средство формирования партнерских отношений, складывающихся между дошкольником, педагогом и родителем.

Взрослый (чаще педагог, но может и родитель после четко данных инструкций воспитателя в ходе родительского практикума или индивидуальных консультаций) мотивирует дошкольника на работу по гербаризации растений. Родитель учит ребенка правильному сбору и оформлению гербария на семейных прогулках, выездах на природу.

Во время семейных прогулок, выездов на природу дошкольники знакомятся с растениями, которые им предстоит собирать. Затем самостоятельно их собирают, придерживаясь определенных правил:

сбор растений проводят в сухую погоду;

собирают только нормально развитые растения;

выкапывают узкой стальной лопаткой шириной 2,5–3 см не только вегетативные, но и генеративные органы травянистого растения, отряхивают от комочков почвы и расправляют все органы растения.

Не все растения дети могут сразу запомнить и самостоятельно определить. Поэтому родители обращают ребенка к поиску информации в справочной литературе: атласы-определители, наборы открыток, позитивный контент в Интернет (с изображением и кратким описанием растений).

К гербаризации собранных растений дети приступают в выходные дни при непосредственном участии взрослых, придерживаясь основных правил гербаризации в домашних условиях. Собранный гербарный экземпляр помещают между двумя листами

фильтровальной бумаги или газеты. Сверху кладут груз (стопку журналов и пр.). В течение семи дней ребенок с нетерпением ждет результата, после чего высохшее растение самостоятельно размещает и закрепляет на плотном листе бумаги с помощью клея ПВА или скотча. Далее печатными буквами на подготовленной этикетке записывает название растения и место его сбора (лес, луг, парк, берег реки).

Засушить растение можно и проглаживая его утюгом. Во избежание приобретения органами растения бурой окраски, терморегулятор утюга устанавливают на минимальную температуру, а само растение проглаживают утюгом через лист газетной бумаги. Данные действия ребенок старшего дошкольного возраста производит исключительно под присмотром родителей, соблюдая правила пожарной безопасности. Взрослому необходимо довести до сведения дошкольника, что данные способы высушивания и гербаризации растений быстры, но неверны.

Тематика сбора и оформления гербария может быть различной: «Лекарственные растения», «Цветы нашего участка», «Лесные цветы», «Цветы луга», «Цветы времен года», «Листья деревьев» и др. Тематика зависит от природной территории дошкольного учреждения и программного содержания материала по ознакомлению дошкольников с окружающим миром.

Готовые гербарии используются в совместной деятельности родителями и детьми в качестве наглядного материала при проведении бесед, составлении рассказов, в дидактических играх [3, с. 70–71].

Список использованных источников

1. Зак, А.З. Развитие умственных способностей младших школьников / А.З. Зак. – М., 2004.
2. Макашина, Т.Ю. Изучение фитоценозов города Коломны: метод. рекомендации по полевой практике студентов по естествознанию / Т.Ю. Макашина. – Коломна, 2005.
3. Макашина, Т.Ю. Партнерские отношения «ребенок-взрослый» в творческой деятельности / Т.Ю. Макашина // Детский сад: теория и практика. – 2011. – № 7.

МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПАРТНЕРСТВА ДОО И СЕМЬИ В ОБЕСПЕЧЕНИИ
ЭМОЦИОНАЛЬНОГО, ФИЗИЧЕСКОГО И СОЦИАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ РЕБЕНКА

Прищепа С.С.,

доцент кафедры дошкольного образования

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

канд. пед. наук, доцент,

Россия, г. Москва.

E-mail: s.s.prishepa@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме сотрудничества ДОО и семьи. В статье представлена структурная модель педагогического партнерства дошкольной образовательной организации и семьи в обеспечении эмоционального, физического и социального благополучия ребенка.

Ключевые слова: педагогическое партнерство, дошкольная образовательная организация, семья, родители воспитанников ДОО, модель, социальное, физическое, эмоциональное благополучие.

Abstract. The article is devoted to the cooperation of the OED and family. The article presents a structural model of pedagogical partnership pre-school educational organization and family in providing emotional, physical and social well-being of the child.

Keywords: pedagogical partnership, preschool educational organization, family, parents of students, Doo, model, social, physical, emotional well-being.

Семья – это первый и наиболее значимый воспитательный институт в жизни человека (Т.А. Маркова, О.М. Айванхов, А.Н. Ганичева, О.Л. Зверева, Я. Корчак и др.). Именно семья играет определяющую роль в становлении личности ребенка, в приобщении к системе общечеловеческих ценностей. В соответствии с Федеральным законом РФ «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ) родители (законные представители) несовершеннолетних обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка. Однако современные родители часто испытывают трудности в воспитании ребенка, допускают типичные ошибки.

Как показывает практика и психолого-педагогические исследования (Е.П. Арнаутовой, Т.Н. Дороновой, Е.С. Евдокимовой, Н.В. Додокиной, О.Л. Зверевой, Т.А. Куликовой, А.А. Майер, Н.В. Микляевой), для обеспечения полноценного развития личности ребенка необходимо взаимодействие педагогов с родителями с целью систематического

просвещения взрослых и формирования педагогической компетентности членов семьи. На протяжении десятков лет в России педагогическая помощь родителям меняла свою цель, содержание, формы и методы работы в зависимости от отношения государства к семье, от приоритетов общественного или семейного воспитания, от установки и задач просветительской деятельности, от целей и задач подрастающего поколения. Философия взаимодействия детского сада и семьи на сегодняшний день заключается в том, что за воспитание детей несут ответственность родители, а детский сад призван помочь, поддержать и направить их воспитательную деятельность. Важно, чтобы сегодня педагоги, осуществляя взаимодействие с родителями, могли профессионально «оказывать психолого-педагогическую поддержку семье и повышать компетентность родителей в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей» [2, с. 7].

Поэтому была и остается актуальной необходимость в разработке и апробации модели процесса педагогического партнерства семьи и ДОО в обеспечении эмоционального, физического и социального благополучия ребенка. Решение данной проблемы и составило цель инновационной деятельности ГБОУ «Школа № 285 имени В.А. Молодцова» г. Москвы.

Под педагогическим партнерством дошкольной образовательной организации и семьи нами понимается система взаимодействия педагогов с родителями воспитанников ДОО с целью обеспечения эмоционального, физического и социального благополучия детей раннего и дошкольного возраста. Важно, чтобы родители в семье, а педагоги в образовательной организации обеспечили ребенку его эмоциональное, физическое и социальное благополучие. Взяв за основу научно обоснованную модель благополучия, разработанную Поллард Девидсон (2001) мы выделили ее компоненты: эмоциональное, физическое, социальное благополучие и определили содержание.

Эмоциональное благополучие ребенка— это результат процесса гармонизации детско-родительских отношений. Основные его составляющие:

эмоциональное принятие ребенка (безусловная любовь к ребенку, уважение его индивидуальности);

наличие эмоциональной атмосферы в семье(доминирование положительных эмоций);

эмоциональная близость детей и родителей (развитая эмпатия родителей, оказание эмоциональной поддержки удовлетворение ребенка в эмоциональном контакте: стремление к телесному контакту)

Физическое благополучие ребенка—это результат приобщения ребенка к здоровому образу жизни в условиях детского сада и семьи. Основными его составляющими являются:

закаливание ребенка в детском саду и семье;

режим дня в детском саду и в семье;

питание – в детском саду и в семье;
культурно-гигиенические навыки,
двигательная активность ребенка.

В основе *социального благополучия* лежат социально-нравственное развитие ребенка и безопасность жизнедеятельности дошкольников. Основные его составляющие:

морально-нравственная сфера старших дошкольников;
основы безопасного поведения детей в домашних условиях, на улице, природе.

Модель процесса педагогического партнерства ДОО и семьи в обеспечении эмоционального, физического и социального благополучия ребенка представляет собой совокупность взаимосвязанных структурных компонентов: целевого, организационного, содержательного, технологического, результативного.

Целевой компонент модели определяет цель и задачи партнерства между двумя социальными институтами: семьи и образовательной организации. *Цель партнерства* – оптимизация деятельности педагогического коллектива ДОО по реализации взаимодействия с родителями в вопросах обеспечения эмоционального, физического и социального благополучия ребенка.

Задачи педагогического партнерства:

1. Повысить потенциал взаимного доверия в системе отношений «семья – дошкольное образовательное учреждение».
2. Повысить уровень педагогической компетентности родителей в вопросах обеспечения эмоционального, физического и социального благополучия ребенка в условиях семьи и ДОО.
3. Гармонизировать детско-родительских отношения в семьях с детьми раннего и младшего дошкольного возраста, изменить образ ребенка в представлении родителей в положительную сторону.
4. Снизить риск реальных и потенциальных факторов семейного неблагополучия и применения насильственных методов воспитания детей раннего и младшего дошкольного возраста.

Партнерство семьи и сотрудников ДОО строится на определенных *принципах*. За основу были взяты педагогические принципы, разработанные О.Л. Зверевой, М.Д. Маханевой. Все принципы мы условно разделили на две группы:

- 1) общие принципы партнерства детского сада и семьи;
- 2) принципы, используемые при планировании и проведении форм сотрудничества с семьей.

Разрабатывая **содержательный компонент** модели процесса педагогического партнерства ДОО и семьи в обеспечении эмоционального, физического и социального благополучия ребенка, мы опирались на нормативные документы, примерные образовательные программы дошкольного образования, учебно-методические пособия. С целью повышения уровня педагогической компетентности родителей в вопросах обеспечения эмоционального, физического и социального благополучия ребенка нами были разработаны тематические блоки, определяющие направление и формы взаимного сотрудничества.

В соответствии с каждым компонентом благополучия ребенка (эмоциональным, физическим, социальным) для родителей было разработано содержание следующих *тематических блоков*:

1. Гармонизация детско-родительских отношений средствами физической культуры.
2. Приобщение ребенка к здоровому образу жизни в условиях детского сада и семьи.
3. Социально-нравственное воспитание дошкольников.
4. Обеспечение безопасности жизнедеятельности дошкольников.

Структурными компонентами развития партнерства ДОО и семьи выступают:

1. Ценностно-смысловой:

осознание самоценности дошкольного возраста;

понимание важности обеспечения эмоционального, физического и социального благополучия ребенка в дошкольные годы.

2. Когнитивный:

наличие определенных знаний;

готовность к пополнению знаний.

3. Деятельностный:

умение осуществлять психофизическое развитие ребенка в семье;

вовлечение в совместную деятельность «педагоги-родители-дети».

4. Рефлексивный:

оценка качества взаимодействия с педагогами;

осознание необходимых изменений.

С целью **организации процесса партнерства дошкольной образовательной организации и семьи** нами были четко обозначены позиции родителей и педагогов, определены функции воспитателей, специалистов и руководителей ДОО в осуществлении взаимодействия с семьей. В соответствии с новой философией взаимодействия ДОО и семьи признается приоритет семейного воспитания [1]. Взаимодействие образовательной организации и семьи будет эффективным, если родители будут выступать в роли не только

«заказчика образовательных услуг», но и «партнера педагогов в вопросах психофизического воспитания».

Понятие *педагогическое партнерство образовательной организации и семьи* мы анализируем исходя из трех аспектов: социального, организационного и педагогического.

В социальном аспекте дошкольная образовательная организация – открытая система, которая оперативно реагирует на запросы родителей, позволяет сформировать у родителей доверительное отношение и стремление к взаимопониманию в вопросах психофизического развития, воспитания и обучения детей раннего и младшего дошкольного возраста. Родители являются заказчиками образовательных услуг и партнерами педагогов в вопросах обеспечения эмоционального, физического и социального благополучия детей.

В организационном аспекте вся работа в рамках педагогического партнерства дошкольной образовательной организации и семьи строится в системе: РЕБЕНОК – РОДИТЕЛИ – ВОСПИТАТЕЛИ – СПЕЦИАЛИСТЫ.

В педагогическом аспекте личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия взрослых и детей определяет их субъект-субъектные отношения.

Изучение педагогической литературы, обобщение результатов и выводов современных исследований, проведенных по рассматриваемой проблеме, результаты экспериментальной деятельности позволили нам сделать вывод о том, что эффективность партнерства ДОО и семьи в обеспечении эмоционального, физического и социального благополучия ребенка значительно повысится, если:

педагоги, родители и дети выступают субъектами образовательных отношений;

учитывается уровень психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах психофизического развития ребенка;

спроектирована и реализована модель процесса педагогического партнерства ДОО и семьи.

Нами разработана и апробирована **система взаимодействия педагогического коллектива с семьей**, которая состоит из четырех направлений:

- 1) информационно-аналитическое;
- 2) просвещение;
- 3) информирование;
- 4) совместная деятельность «педагоги-родители-дети».

Каждое направление имеет свои задачи, формы и предполагаемый результат.

Первое направление – *информационно-аналитическое*. Нами были определены следующие задачи:

изучить семьи воспитанников;

выявить реальные потребности и интересы родителей в образовательных и оздоровительных услугах;

определить уровень педагогической компетентности родителей в вопросах психофизического благополучия ребенка;

изучить и оценить работу педагогического коллектива ДОО с родителями, прогнозировать дальнейшее сотрудничество.

Информационно-аналитические формы взаимодействия мы разделили на:

А. Групповые – родительские конференции.

Б. Индивидуальные – анкетирование, интервьюирование, беседы, опросы.

Были обозначены ожидаемые результаты: сокращение психологической дистанции между педагогами и родителями, возникновение у большинства родителей желания осуществлять физическое воспитание ребенка в семье, осознание родителями важности сотрудничества с педагогами в вопросах психофизического воспитания ребенка.

С целью реализации второго направления – *просвещения родителей* были сформулированы следующие задачи:

расширить объем элементарных педагогических знаний и практических умений у родителей по вопросам психофизического развития детей;

познакомить родителей с особенностями физического воспитания детей в детском саду.

Педагогическим коллективом были запланированы и проведены познавательные формы взаимодействия с родителями, а именно:

А. Групповые: психолого-педагогические тренинги, круглые столы, практические семинары.

Б. Информационно-просветительские: информационные ширмы, баннеры, тематические выставки, информационные буклеты, газета ДОУ «Малыш-крепыш», записи видеофрагментов режимных моментов, двигательной деятельности, закаливания и др., ширмы.

При проведении групповых форм нами были использованы те методы и приемы, которые активизируют позицию родителей: тренинговые упражнения, дискуссионные вопросы, анализ педагогических ситуаций, обращение к опыту родителей, анализ собственной воспитательной деятельности, игровое моделирование поведения, решение проблемных задач.

Ожидаемыми результатами стали: повышение уровня педагогической компетентности родителей в вопросах оздоровления и физического воспитания, единство требований со стороны педагогов ДОО и родителей.

Третье направление партнерства ДОО и семьи – *информирование*. Были определены следующие задачи: познакомить родителей с оздоровительными и образовательными услугами образовательной организации, с содержанием и методами физического воспитания в ДОО, с информацией, помогающей взрослым осуществлять психофизическое развитие ребенка в условиях семьи. Решать данные задачи нам помогли такие групповые формы, как: родительские собрания, беседы, и наглядно-информационные формы сотрудничества: рекламные буклеты, визитная карточка образовательной организации, информационные стенды, фотовыставки, интернет-ресурсы.

Объективная оценка родителями деятельности педагогов в осуществлении психофизического развития и воспитания детей в условиях образовательной организации охарактеризовала ожидаемые результаты.

Четвертым направлением партнерства ДОО и семьи является – *совместная деятельность «педагоги–родители–дети»*. Задачи данного направления заключались в том, чтобы:

оказать родителям помощь в изучении своего ребенка, спортивных интересов;

вовлечь родителей в совместную двигательную-игровую и творческую деятельность с ребенком.

Нами были использованы следующие досуговые формы:

А. Групповые: физкультурные занятия родителей с детьми, физкультурные праздники с участием детей и родителей, познавательно-физкультурные досуги.

Б. Семейно-творческие формы: семейные проекты: «книга сказок», «звезда недели», «кулинарные рецепты»; рукописная книга, портфолио или копилка достижений ребенка; дневник наблюдений за ребенком, семейные альбомы-копилки.

Ожидаемыми результатами стали: доверительные отношения между родителями и педагогами, гармонизация детско-родительских отношений в семье, благоприятный психологический микроклимат в группе детского сада.

Опытно-экспериментальным путем была проверена и доказана эффективность модели процесса партнерства семьи и ДОО в обеспечении эмоционального, физического и социального благополучия ребенка.

Об эффективности проведенной работы свидетельствует тот факт, что увеличилось количество родителей, понимающих важность обеспечения физического и социального благополучия ребенка в дошкольные годы, посещающих совместные с ребенком мероприятия в ДОО, желающих рассказать о собственном опыте психофизического развития и воспитания ребенка, предлагающих необходимые изменения в совместной работе.

Таким образом, грамотное выстраивание отношений между двумя социальными

институтами – семьей и дошкольной образовательной организацией – позволит добиться максимальной пользы для обеспечения эмоционального, физического и социального благополучия ребенка на ступени раннего и дошкольного возраста.

Список использованных источников

1. Куликова, Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание / Т.А. Куликова. – М., 1999.
2. Партнерство образовательной организации и семьи / под. ред. С.С. Прищепа, Т.С. Шатверян. – М., 2016.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: письма и приказы Минобрнауки. – М., 2014.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ
С СЕМЬЕЙ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Григорьева Ю.С.,

ст. преподаватель кафедры дошкольного образования

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

Россия, г.Москва

E-mail: gri-juiya@yandex.ru;

Ряудсена Ю.С.,

воспитатель МБДОУ № 17,

Россия, Московская обл., г. Кубинка

E-mail: belg75@mail.ru

Аннотация. В статье раскрывается проблема взаимодействия дошкольной образовательной организации с семьей в условиях реализации ФГОС дошкольного образования. Описываются формы работы с семьей.

Ключевые слова: взаимодействие, семья, дети дошкольного возраста, дети.

Abstract. The article deals with the problem of interaction of preschool educational institution with a family in a GEF implementing preschool education. It describes the ways of working with the family.

Keywords: interaction, family; preschool children; children.

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования сотрудничество ДОО с семьей названо одним из основных принципов дошкольного образования. Стандарт также направлен на обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития образования, охраны и укрепления здоровья детей. Особое внимание уделяется личностно-развивающему и гуманистическому характеру взаимодействия взрослых (родителей (законных представителей), педагогических и иных работников образовательной организации) и детей.

Сотрудничество – это общение «на равных», где никому не принадлежит привилегия контроля и оценки.

Взаимодействие – это способ организации совместной деятельности, которая осуществляется на основании социальной перцепции с помощью общения. Результатом взаимодействия являются определенные взаимоотношения, которые, будучи внутренней личностной основой взаимодействия, зависят от отношений людей, от положения

взаимодействующих. Если взаимодействие осуществляется в условиях открытости обеих сторон, когда не ущемляется ничья свобода, оно служит проявлению истинных отношений (В.Н. Мясичев).

Один из основных моментов в контексте «семья – дошкольная организация» – личное взаимодействие педагога и родителей по поводу трудностей и радостей, успехов и неудач, сомнений и размышлений в процессе воспитания конкретного ребенка в данной семье. Неопределима помощь друг другу в понимании ребенка, в решении его индивидуальных проблем, в оптимизации его развития.

Существуют традиционные и нетрадиционные формы общения педагога с родителями дошкольников, суть которых – обогатить их педагогическими знаниями. Традиционные формы взаимодействия с семьей – коллективное, индивидуальное и наглядно-информационное взаимодействия.

В настоящее время особой популярностью как у педагогов, так и у родителей пользуются *нетрадиционные формы общения с родителями*. Они построены по типу телевизионных развлекательных программ, игр и направлены на установление неформальных контактов с родителями, привлечение их внимания к детскому саду. В новых формах взаимодействия с родителями реализуется принцип партнерства, диалога.

Особая роль при любой форме организации взаимодействия с родителями отводится социологическим опросам, анкетированию, тестированию родителей и педагогов. Основной задачей *информационно-аналитических форм* организации общения с родителями являются сбор, обработка и использование данных о семье каждого воспитанника, общекультурном уровне его родителей, наличии у них необходимых педагогических знаний, об отношении в семье к ребенку, о запросах, интересах, потребностях родителей в психолого-педагогической информации. Только на аналитической основе возможно осуществление индивидуального, личностно ориентированного подхода к ребенку в условиях дошкольного учреждения, повышение эффективности воспитательно-образовательной работы с детьми и построение грамотного общения с их родителями.

Досуговые формы организации общения призваны устанавливать теплые, неформальные отношения между педагогами и родителями, а также более доверительные отношения между родителями и детьми (совместные праздники и досуги). Досуговые формы сотрудничества с семьей могут быть эффективными только если воспитатели уделяют достаточное внимание педагогическому содержанию мероприятия.

Познавательные формы организации общения педагогов с семьей предназначены для ознакомления родителей с особенностями возрастного и психологического развития детей,

рациональными методами и приемами воспитания для формирования у родителей практических навыков.

Основная роль продолжает принадлежать таким *коллективным формам общения*, как собрания, групповые консультации и др. Изменились принципы, на основе которых строится общение педагогов и родителей. К ним относятся общение на основе диалога, открытость, искренность в общении, отказ от критики и оценки партнера по общению.

Наглядно-информационные формы организации общения педагогов и родителей решают задачи ознакомления родителей с условиями, содержанием и методами воспитания детей в условиях ДОО, позволяют правильнее оценить деятельность педагогов, пересмотреть методы и приемы домашнего воспитания, объективнее увидеть деятельность воспитателя.

Наглядно-информационные формы условно разделены на *две подгруппы*: 1) ознакомление родителей с ДОО, особенностями его работы, с педагогами, занимающимися воспитанием детей; 2) преодоление поверхностных мнений о работе ДОО. Задачами одной из них – *информационно-ознакомительной* – является ознакомление родителей с ДОО, особенностями его функционирования, с деятельностью педагогов и т.п. Задачи другой подгруппы наглядно-информационных форм – *информационно-просветительской* – близки к задачам познавательных форм и направлены на обогащение знаний родителей об особенностях развития и воспитания детей дошкольного возраста. Их специфика заключается в том, что *общение* педагогов с родителями здесь не прямое, а *опосредованное* – через газеты, организацию выставок и т.д., поэтому они были выделены нами в самостоятельную подгруппу, а не объединены с познавательными формами.

Воспитатели МБДОО № 17 в рамках проекта «Инновационные формы работы с родителями в группе компенсирующей направленности в ДОО» предлагают некоторые формы и методы работы с родителями.

1. Диагностика.

Формы работы:

1. Анкетирование. Используются анкеты, разработанные педагогом группы с целью выявить недостатки в системе воспитания конкретной семьи. Например, если педагог видит несформированность игровой деятельности дошкольников, то в анкете будут следующие вопросы: как проводит свое свободное время Ваш ребенок, что любит? (предпочитает чтение книг, компьютерные игры, просмотр мультфильмов, игру в игрушки, прогулки, рисование и т.п.). Чем Вы руководствуетесь при покупке игрушек? (желанием ребенка, своим интересом, модой, полезностью для развития ребенка, ценой, качеством и т.д.). Какие игры и игрушки есть у Вашего ребенка? Каково их количество? Есть ли дома игровой уголок у ребенка, как

он оборудован? (ящик с игрушками, полка с книгами, письменный стол и т. д.) Играет ли кто-либо из родителей с ребенком, или он играет один, с друзьями, братьями и сестрами?

2. Тестирование. Цель тестирования – осуществить срез знаний родителей по существующей проблеме, чтобы наметить пути ее решения, понять, нужна ли консультация или беседа.

3. Беседы с детьми и родителями. Этот вариант подходит, если есть время или нужно быстро получить ответ на короткий вопрос от конкретного родителя или ребенка, а не от группы в целом.

4. Наблюдение за детьми и родителями в различных ситуациях и видах деятельности. Самый достоверный источник информации о взаимоотношениях в семье.

5. Анализ и обсуждение полученной информации совместно с педагогом и логопедом группы. Дает возможность обменяться мнениями, методическими находками, сформировать целостное представление о семье воспитанника, а также выработать в дальнейшем единый подход к ребенку и родителям.

6. Планирование работы с родителями. Позволяет осуществлять взаимодействие с семьей целенаправленно, поэтапно, системно.

2. Просвещение родителей.

Устные формы работы:

1. Экскурсия по группе в начале года. Знакомим родителей с содержанием игровых зон и уголков, рассказываем о том, какие игры и как используются в работе с детьми, каких целей удастся достичь при их использовании. Этот метод формирует серьезное отношение к предметно-развивающей среде группы и работе педагогов.

2. Посвящение в «Пчелки». Это веселый и полезный праздник в начале года. Дети, посещающие группу второй год и имеющие определенные речевые умения, рассказывают о традициях и правилах в группе, о том, чем мы занимаемся. Используем веселые песенки, сказки, стихи, сценки, речевки, переключки. «Старшие пчелки» и педагоги показывают, как они долго ждали новых ребят, как рады их приходу, и берут торжественное обещание с новеньких, что они станут пчелками, а не трутнями. Такой праздник облегчает переход детей в новую группу, стирает границы между детьми и родителями, разрушает психологические барьеры. Родители начинают понимать, что в нашей группе в каждом ребенке заинтересованы и каждого будут любить. Адаптация детей к новым условиям проходит безболезненно.

3. Дни открытых дверей. Показ организованной образовательной, игровой и другой деятельности. Эта форма коммуникации позволяет родителям увидеть все плюсы и минусы семейного воспитания и образования. Не зря говорят: «Лучше один раз увидеть, чем сто раз

услышать». Наглядно и убедительно, а главное – достоверно. После этого никто не сомневается в правоте педагога.

4. Консультации. Это традиционная форма, но эффективна она лишь при неформальном подходе. На наш взгляд, нет необходимости консультировать всех без исключения по выбранной педагогом теме. И тема для разговора выбирается в соответствии с существующей проблемой в группе или в конкретной семье, а также в соответствии с запросами родителей. Т.е., консультация должна нести практическую ценность и помогать в конкретном случае.

5. Родительские собрания в нетрадиционной форме:

1) с использованием технических средств (аудио- и видеозаписи, слайд-шоу). Мы записываем короткие видеоролики (например, приемы работы по обучению пересказу), делаем аудиозаписи (например, образцы речи детей до и после коррекционной работы). Фотоматериалы в виде презентации родители могут посмотреть до собрания;

2) семинары-практикумы не обязательны для всех; учет потребностей родителей в теории и практике полезен;

3) мастер-классы. Педагоги иногда и предположить не могут, что родители очень далеки от, казалось бы, простейших вещей (например, как лепить из пластилина животных);

4) «Самоварные посиделки» (чаепитие) дают возможность пообщаться с родителями в непринужденной форме, обсудить проблемы. Конечно, они начинаются со смешных историй из жизни группы, с примеров, которыми можно гордиться. Затем следуют вопросы педагога: «Как настроение? Как дела? Что получается? Какие положительные изменения вы видите в ребенке? Какие есть проблемы и вопросы? Все ли понятно, посильно?». Постепенно инициативу в беседе перенимают родители, активно интересуются тонкостями искусства воспитания и обучения;

5) круглый стол. Очень хорошо прижилось совместное обсуждение и решение педагогических ситуаций, возникающих непосредственно в нашей группе и представляющих определенную проблему. Родители без труда узнают в героях историй себя и своих детей. Всегда полезно услышать мнение других родителей и взглянуть на себя со стороны. А интуиция одних родителей, подкрепленная знаниями педагога, приносит уверенность другим в правильности выбранного курса или, наоборот, способствует пересмотру своей позиции;

6) лекции. Как ни скучно звучит это слово, но использование этой формы оправдано. Взрослые люди не могут принимать на веру то, что им говорят. Им нужно научное обоснование. Поэтому теория в небольших количествах хороша, если необходимо убедить в чем-то;

7) тренинги. Как часто звучат слова от родителей: «Все понимаю и знаю, как надо, но перестроиться не могу». Вот для таких случаев и существует тренинг. Мы приглашаем родителей на прогулку или в вечернее время, когда дети играют. Родители могут понаблюдать, как педагог справляется с проблемной ситуацией, попробовать под руководством педагога воспользоваться предлагаемыми методами. Стоит один раз попробовать, как удачный опыт начинает тянуть родителя в нужное русло;

8) аукцион педагогических секретов и идей. Для аукциона педагогических идей мы даем тему, родители делятся своим опытом друг с другом. Затем подводим итоги: какие идеи самые лучшие и удобные в использовании. Например, очень актуальна тема «Как уделять больше внимания ребенку, не имея на это времени или между делом, на ходу», «Как накормить Нехочуху».

6. Беседы с детьми и родителями. Беседы в виде констатации фактов ничего не дают, кроме досады и непонимания, что делать, а порой и негативного отношения родителей. Если педагог идет на это, то он должен не только обладать тактом, даром убеждения, но и иметь ответ на поставленный вопрос «что делать?», давать правильные работающие рекомендации.

7. Педагогический круг «Поиск». Это встреча логопеда, воспитателей и обоих родителей одной семьи по необходимости. Цель такого мероприятия заключается в выработке единого подхода к ребенку в саду и дома, выстраивании индивидуального плана коррекции и развития в соответствии с возрастом и возможностями, т.е. с опорой на зону актуального развития и с ориентировкой на зону ближайшего развития. Ведь часто неуспешность ребенка связана либо с завышенными, либо с заниженными требованиями со стороны родителей, а также непониманием простой истины, что прежде требования идет обучение и выполнение деятельности совместно со взрослым.

Письменные формы работы:

1. Памятки для родителей. Если мы хотим приучить детей и родителей к чему-либо, то напоминания в виде коротких памяток подойдут как нельзя лучше. Они не отрывают педагога от детей и не превращают его в надоедливую муху.

2. Бюллетени. Это короткое сообщение о событиях в жизни детей. Нам понравились следующие: «Чему мы учимся» (например, правильно пользоваться ножом и вилкой, следить за аккуратностью и т.п.); «Чему мы научились» (например, мы знаем дни недели, названия осенних месяцев, или умеем уступать и ждать своей очереди в игре). Эта форма взаимодействия обеспечивает единую линию воспитания и обучения. Родители закрепляют навыки, полученные в группе.

3. Переписка с родителями:

1) кармашки «Мама, загляни в мой карманчик. Твой зайчик». В приемной у каждого ребенка есть свой кармашек, в который педагоги кладут записки, содержащие просьбы, рекомендации, информацию об успехах ребенка;

2) почта доверия. Почтовый ящик в приемной служит для отзывов, предложений, просьб, которые любой родитель может оставить воспитателям.

4. «Клуб вопросов и ответов». Перед собранием родителям выдается лист, на котором они пишут, что хотели бы узнать, общаясь с педагогом. Благодаря такой подготовке собрания не будут неинтересны и безразличны для них.

5. Информационные стенды со сменной информацией: «Чем мы сегодня занимались», «Учите вместе с нами»; «Уголок логопеда»; «Обратите внимание» и т.п.

6. Папки-передвижки с рубриками: «Школа родителя», «Побеседуйте с детьми», «Поиграйте с детьми», «Говорят дети», «Учимся отгадывать загадки» и т.п.

7. Тематические фотовыставки. Оформляются из наших фотографий в процессе деятельности с комментариями. Они служат для того, чтобы родители имели представление о работе педагогов с детьми и могли спланировать деятельность ребенка дома: «Познаем мир и учимся выражать мысли», «Труд и игра- как средства активизации речевого общения»; «Использование дидактического материала в коммуникативной деятельности детей» и т.п.

8. «Просилки». Пишутся в шутливой стихотворной форме, часто от имени детей, поэтому не остаются без внимания и родители прислушиваются к мнению педагогов, откликаются на просьбы.

9. «Благодарилки», «Хвалилки». Пишутся родителям, которые ответственны в вопросах коррекции речи, воспитании своих детей. Такие «благодарилки» являются стимулом для многих. Ведь всегда приятно, если хвалят, замечают старание, пусть минимальное.

10. Библиотека для детей и родителей. Родители могут взять в группе и методическом кабинете любую рекомендуемую педагогическую литературу. Дети могут выбрать художественную литературу для чтения дома. Ведь не секрет, что книга уходит из жизни детей. И это несправедливо. И это имеет негативные последствия. А книгу, принесенную из любимой группы, от любимого педагога, ребенок не позволит родителям забыть и не прочитает.

11. Тематические выставки. Проводятся в приемной для привлечения внимания родителей к некоторым вопросам. Например, ставится табличка с названием выставки и выкладываются соответствующие предметы, игры («Игры для развития внимания»; «Полезные и вредные игрушки»; «Одна книга из лесу выводит, а другая в лес ведет» и т.п.).

Они освобождают педагога от множества консультаций и бесед, а родителей от длительного чтения печатного материала в приемной.

3. Система информирования родителей о достижениях детей.

Формы работы:

1. Конкурсы и выставки рисунков, поделок, рассказов. Очень показательным являются выставки:

1) «Калейдоскоп успеха». Это может быть галерея работ одного или нескольких детей. Она дает возможность увидеть родителям прогресс своего ребенка на протяжении нескольких прошедших месяцев;

2) «Так мы пересказываем». На выставку помещаются рассказы детей для сравнения, записанные в сентябре и в декабре;

3) «Я сам!» и «Вместе с мамой». Дети приносят в сад все, что они смастерили дома. Воспитатель обсуждает с детьми поделку или придуманную сказку, стих, все восхищаются произведением. Конечно, это стимул для других не быть пассивными. Каждому хочется похвастаться своими умениями и фантазией.

2. Тематические вечера:

1) «Сказка, в гости приходи» и «Литературный». Вместе с детьми мы готовим подобие концерта, где используем разный речевой материал по одной теме либо инсценируем сказки. Родители могут оценить сформированные речевые умения своего ребенка;

2) «У нас в гостях интересный человек». Приглашаем родителей с интересными рассказами о своей профессии, увлечении. Это всегда взгляд на своих родителей по-новому. Дети гордятся своими близкими, уважают и больше слушают;

3) «Родитель-воспитатель». Подбираем игры, которые проводит с детьми родитель. Авторитет родителя в глазах ребенка стремительно растет. Мамы и папы приобретают бесценный опыт общения со своим ребенком и с другими детьми, видят все достоинства и недостатки, учатся решать проблемы на практике, а также ценить труд педагогов.

3. Участие родителей в подготовке и проведении праздников, досуга.

4. «Волшебная коробочка». За старание в преодолении недостатков речи дети получают подарок в торжественной обстановке. Это и стимул, и радость, и гордость для детей и родителей. В группе есть «Волшебная коробочка», в которой ребята могут выбрать сюрприз по душе. Все дети учатся радоваться успехам друг друга, высказывают добрые пожелания тем, кому коробочка еще не открылась. Последние учатся осознанно относиться к своим действиям, формируется произвольность поведения. И коробочка не заставляет себя долго ждать. Даже маленький успех должен быть отмечен. Но не слишком часто. Ведь это

должно быть событием, а не обыденным делом. В наше время у детей нет возможности мечтать. Чаше они получают все, что хотят немедленно и не умеют радоваться этому. А у нас в группе учатся мечтать и радоваться.

5. «Поздравлялки». Кроме подарков ребенку пишется поздравление, которое могут прочитать все. Ребенок испытывает чувство гордости от того, что о его успехах узнали все.

6. «Праздник любимого звука». Небольшой концерт, материал которого насыщен поставленным звуком. Ничего специально не разучивается, представляется тот материал, который используется ежедневно (стихи, песенки, сказки, чистоговорки, скороговорки, загадки и т.п.). Дети демонстрируют свои умения родителям и одноклассникам.

7. Вечерний кинотеатр «Где мы были – мы покажем и что делали – расскажем!». Демонстрация небольших видеороликов на ноутбуке, показывающих деятельность детей в группе. Она осуществляется вечером, перед уходом детей домой в приемной. Такие просмотры дают родителям возможность увидеть, чем заняты дети и педагоги в течение дня.

8. Вручение грамот родителям. На выпускном вечере вручаются грамоты наиболее активным семьям в разных номинациях.

И конечно, огромное количество информации о детях родителям дает показ организованной образовательной и игровой деятельности, фотовыставки, упомянутые выше.

4. Совместное создание и совершенствование развивающей среды группы.

В процессе реализации проекта выяснилось, что высокая результативность по данному направлению является «побочным продуктом» и естественным следствием описанных выше методов. Все предыдущие формы работы являются эффективными, но хочется особенно отметить экскурсию по группе в начале года, дни открытых дверей, тематические фотовыставки, «Просилки», «Благодарилки», работу с родительским комитетом группы.

А также «Акции», когда вывешивается соответствующее объявление (или оно делается на собрании), если необходимо что-то отремонтировать, помочь воспитателю в изготовлении пособий, или группа нуждается в чем-то: «Просто так» или «Сделай доброе дело для всех», «Подари книгу детям», «Выручалочка».

Список использованных источников

1. Арнаутова, Е.П. Педагог и семья / Е.П. Арнаутова. – М., 2002.
2. Прищепа, С.С. Взаимодействие с родителями детей раннего возраста / С.С. Прищепа, Т.С. Шатверян // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – 2011. – № 10. – С. 35.

3. Давыдова, О.И. Работа с родителями в ДОУ / О.И. Давыдова, Л.Г. Богословец, А.А. Майер. – М., 2005.
4. Дошкольные учреждения и семья – единое пространство детского развития / Т.Н. Доронова [и др.]. – М., 2001.
5. Евдокимова, Н.В. Детский сад и семья: методика работы с родителями: пособие для педагогов и родителей / Н.В. Евдокимова, Н.В. Додокина, Е.А. Кудрявцева. – М., 2007.
6. Зверева, О.Л. Общение педагога с родителями в ДОУ: методический аспект / О.Л. Зверева, Т.В. Кротова. – М., 2005.
7. Родительские собрания в ДОО: учеб.-метод. пособие / под общ. ред. Т.Н. Зениной. – М., 2014. – Вып. 3.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М., 2014.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТИВНОЙ ПОЗИЦИИ
РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ И МЕТОДОВ РАБОТЫ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФГОС
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Румянцева И.Ю.,

зам. заведующего по учебно-воспитательной работе

МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 36»,

Россия, Московская обл., г. Солнечногорск

E-mail: inushka70@mail.ru

Аннотация. Статья содержит новые подходы к организации взаимодействия ДОУ с семьей в связи с введением ФГОС дошкольной организации. В ней представлен опыт использования интерактивных форм и методов работы педагогов, направленный на поддержку активной жизненной позиции родителей в воспитании своих детей, а также предложены конкретные пути подготовки педагогов к этому взаимодействию. Данный материал предназначен для педагогических работников дошкольных образовательных учреждений.

Ключевые слова: взаимодействие, сотрудничество, партнерство, интерактивные формы и методы, развитие субъективной позиции.

Abstract. The article describes new approaches to the organization of interaction of the DOE with his family in connection with the introduction of fgos pre-school organizations. It presents the experience of using interactive forms and methods of work of teachers, aims to support an active life position of parents in the education of their children, and also suggested specific ways of training teachers for this interaction. This material is designed for pedagogical workers of preschool educational institutions.

Keywords: interaction, cooperation, partnership, interactive forms and methods, the development of the subjective position.

*Забота о детях, их воспитание – равное право и обязанность родителей,
а все другие социальные институты призваны помочь, поддержать, направить,
дополнить их воспитательную деятельность.*

Конституция РФ, ст. 38, п. 2

Семья незримыми нитями связана с жизнью общества, от которой прямо или косвенно зависят многие процессы, происходящие в ней. Современная семья, переживающая

кризисные явления, «больна» теми же недугами, что общество в целом, значительно сдает свои педагогические позиции. Родители, как правило, не считают себя в полной мере ответственными за воспитание и развитие своих детей, не уделяют дошкольному детству ребенка должного внимания, как периоду становления личности, не находят взаимопонимания и единства во взглядах на воспитание своего малыша. Учитывая это и требования ФГОС дошкольного образования нам – педагогам дошкольных учреждений – необходимо пересмотреть свои позиции в работе с семьей. В соответствии с ФГОС дошкольная образовательная организация обязана информировать родителей (законных представителей) и общественность относительно целей дошкольного образования; обеспечить открытость дошкольного образования; создавать условия для участия родителей (законных представителей) в образовательной деятельности; поддерживать родителей (законных представителей) в воспитании детей, охране и укреплении их здоровья; обеспечить вовлечение семей непосредственно в образовательную деятельность, в том числе с помощью создания образовательных проектов совместно с семьей на основе выявления потребностей и поддержки образовательных инициатив семьи; создавать условия для взрослых по поиску, использованию материалов, обеспечивающих реализацию образовательной Программы.

Глобальные перемены, происшедшие в России за последние десятилетия, затронули различные стороны культурной и социально-экономической жизни страны и сформировали в обществе устойчивый спрос на человека, способного активно и творчески строить свою жизнь и способного стать субъектом, т.е. занимать деятельностную позицию по отношению к своей жизни.

Педагогическая поддержка развития такой субъективной позиции родителей очень актуальна на сегодняшний день. Результат воспитания может быть успешным, проходить с меньшими трудностями, дети гораздо легче овладевают установленными нормами и правилами только при условии, если мы – педагоги и родители – станем равноправными партнерами.

В нашем муниципальном бюджетном дошкольном образовательном учреждении «Детский сад комбинированного вида № 36» г. Солнечногорска педагогическая поддержка развития субъективной позиции родителей в педагогическом образовании построена по определенному алгоритму и состоит из четырех последовательных этапов:

первый этап направлен на развитие способности познания своего ребенка и себя как родителя, раскрытие возможностей развития ребенка в условиях нашего дошкольного учреждения, возможностей и способов своего педагогического образования;

второй этап нацелен на оптимизацию детско-родительских отношений;

третий этап развивает организационно-деятельностные способности и гармонизацию межличностных отношений в семьях;

четвертый этап направлен на развитие у родителей способности к самоанализу собственного педагогического роста, результатов развития ребенка и определение новых задач своего развития и развития ребенка.

На всех этапах педагогической поддержки родителям наших воспитанников предоставляется свобода выбора путей и средств повышения своей психолого-педагогической компетентности; способов познания себя и своего ребенка; дополнительных образовательных услуг для своего ребенка, степени своего участия в деятельности дошкольного учреждения, форм сотрудничества с дошкольным учреждением.

Нами разработана схема «Взаимное сотрудничество с родителями», которая охватывает все звенья, формы и методы взаимодействия педагогов нашего ДОО и родителей.

Осуществляя взаимодействие детского сада и семьи по разработанной схеме, все больше убеждаемся, что наибольший эффект мы получаем если:

нетрадиционные интерактивные формы взаимодействия ДОО и семьи используются в комплексе с традиционными;

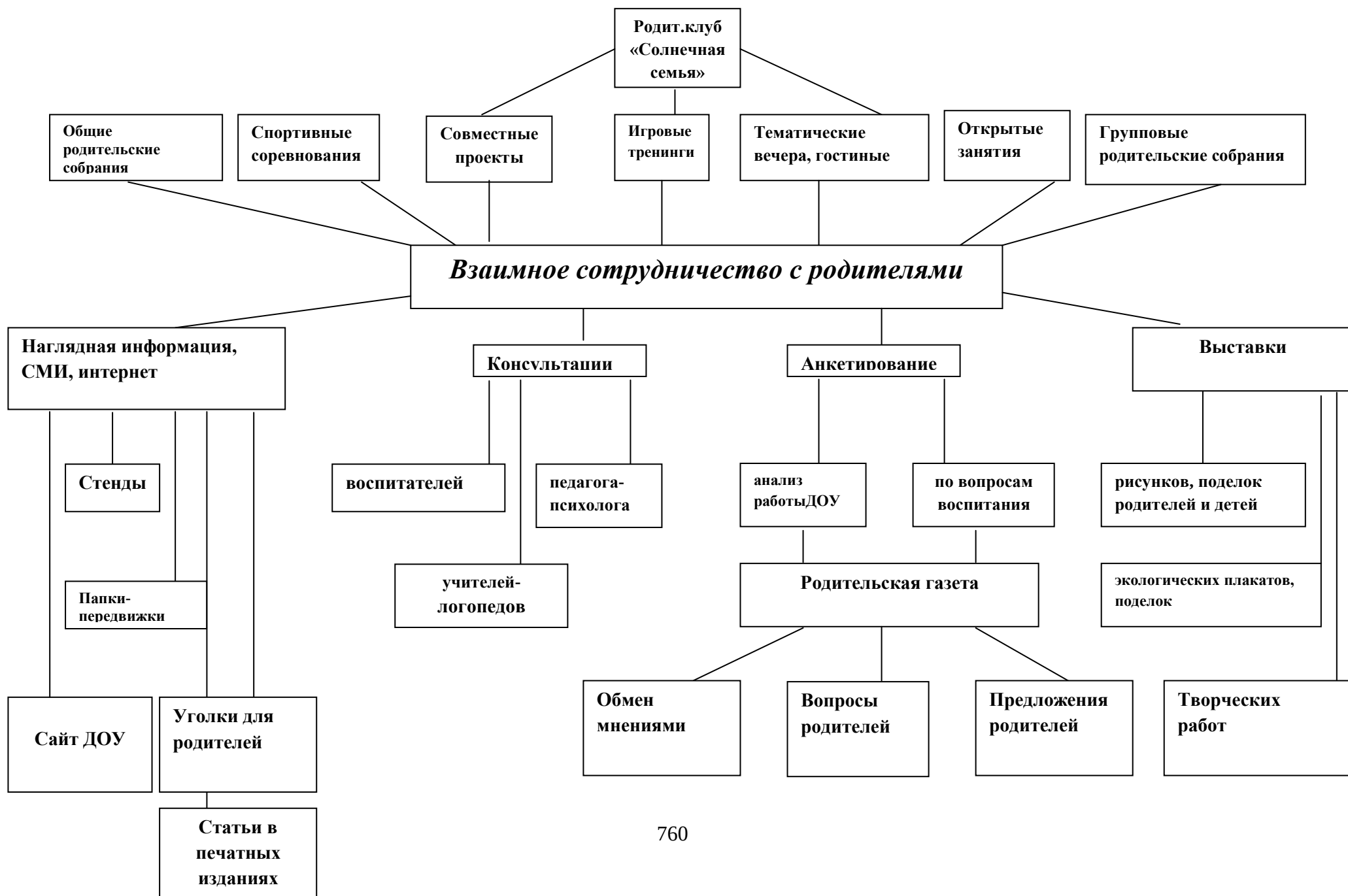
в работе преобладают формы, направленные на привлечение родителей к воспитанию своих детей.

Оказать помощь современной семье в правильной организации воспитания ребенка – главная задача педагогов-профессионалов, воспитателей, психологов.

Педагоги ДОО в работе с родителями умело используют наглядную пропаганду. Целенаправленное систематическое применение наглядных средств для ознакомления родителей с задачами, содержанием, методами воспитания в детском саду, оказание практической помощи семье, привлечение к участию в общесадовских мероприятиях побуждает родителей воспитанников становиться непосредственными участниками педагогического процесса. Мы сочетаем различные виды наглядности: изобразительную, словесно-образную, информационную.

Примером традиционной информационной пропаганды служат информационные стенды для родителей, папки-передвижки, выставки детских работ и т.д. Более подробно хочется остановиться на нетрадиционных формах информационной наглядной пропаганды, которые широко используются в ДОО и уже дают свои первые результаты.

Выставки детско-родительских творческих работ демонстрируют родителям, особенно тем, которые пока придерживаются позиции «неучастия в жизни детского сада», ссылаясь на занятость, активность и совместное творчество детей и родителей групп по различным темам, например: «Изобразительная деятельность детей в семье и детском саду»,



«Игрушка и ее воспитательная роль», «Сочиняем сказку», «Новогодняя буква», «Новогодняя игрушка нашей семьи» и т.д. Родителей, принимающих участие в таких выставках-конкурсах с каждым новым конкурсом становится все больше. Родители увлекаются совместной деятельностью с детьми участвуют в конкурсах на лучшую поделку, рисунок, сказку, рассказ; ходят на экскурсии, в походы и т.д. Выставки в ДООУ стали традицией, на них экспонируются совместные поделки детей, родителей и педагогов из различных материалов, сувениры «Пасхальные», «Рождественские» и др., самодельные книги («Оранжевая сказка», «Жило-было озеро Сенеж»), предметы, картины, игрушки и т.д.

Педагоги ДООУ всегда внимательно продумывают содержание и оформление информационных объявлений о разнообразных событиях, мероприятиях, проводимых в детском саду, просьб о помощи, благодарности самым активным помощникам. Отклик родителей на такие объявления положительный, они стимулируют, способствуют развитию субъективной позиции в родительских коллективах.

Мы уже много лет практикуем в нашем дошкольном учреждении выпуск родительской газеты, как самый доступный способ узнать мнение родителей о работе детского сада. Надо заметить, что это газета не для родителей, это газета, выпускаемая родителями для всех. Называется она «Горошинки», так как детей у нас так же много, как горошинок в стручке. Родители пишут в газету свои отклики о различных мероприятиях ДООУ: просмотренных занятиях, спортивных и музыкальных праздниках, в которых сами принимают участие наравне с детьми, высказывают свое мнение по проблемам толерантности и правовой культуры, гендерному воспитанию. Делятся собственным опытом по вопросам общего оздоровления, проведения семейных походов и прогулок на природу. На страницах газеты папы рассказывают о своих секретах воспитания детей. В ней много фотографий и рисунков. Газета вывешивается в самом доступном для чтения месте – у музыкального зала. На наш взгляд, газета интересна как для родителей, так и для работников детского сада.

Стараемся постоянно идти в ногу со временем, поэтому наши родители теперь имеют возможность узнавать о жизни детского сада через Интернет. С 2008 г. работает сайт ДООУ, созданы информационные страницы учреждения на интернет-портале Правительства Московской области и социальной сети Facebook, где родители и все наши гости могут познакомиться с публичным докладом детского сада, образовательной программой, событиями и мероприятиями, проходящими в детском саду, оставить свои отзывы, комментарии и высказать пожелания.

Для того чтобы родители могли следить за определенными изменениями в развитии и поведении своих детей, мы устраиваем дни открытых просмотров организованной

образовательной деятельности, когда занятия в возрастных группах ДООУ по желанию могут посетить от трех до пяти родителей. В течение года каждый родитель может побывать на ООД: по развитию речи, математическому развитию, физкультуре и плаванию, сделать определенные выводы о уровне знаний и умений своего ребенка. Родители с удовольствием в эти дни приходят в детский сад, а в отзывах пишут, что эти просмотры зачастую становятся своеобразной школой воспитания и обучения собственных детей.

На протяжении нескольких лет внедряем в работу детского сада такую интерактивную форму работы как проектный метод. В результате реализации проектов ребенок становится исследователем и решает поставленную перед ним проблему всеми доступными ему приемами. Педагоги лишь направляют деятельность детей на самостоятельный поиск, подсказывают им, где и как получить информацию. Мы, сотрудники детского сада, очень рады, что родители не остаются безучастными наблюдателями этого процесса. Мама и папа принимают активное участие в работе над проектами, а зачастую и сами становятся их инициаторами и организаторами. Они проводят исследовательскую работу вместе с детьми дома. Так, в процессе реализации проекта «Звук-волшебник», дети вместе с родителями и педагогами были вовлечены в разные виды художественно-эстетической деятельности. Итогом этого проекта явилась выставка самодельных шумовых инструментов, сделанных в «Мастерской Самоделкина» и дома с родителями. По итогам любого проекта всегда проводятся выставки работ родителей и детей – волшебные инструменты, поделки из овощей, рисунки, аппликации и другие шедевры.

Самой яркой достопримечательностью не только нашего города, но и всего Подмосковья является его жемчужина – озеро Сенеж. Именно поэтому этот объект и был выбран нами как цель более подробного исследования и знакомства детей с природой родного края и целеполаганием для вовлечения детей и родителей в работу над новым проектом. В рамках проекта дети во время совместных с родителями и педагогами экскурсий познакомились с экосистемой озера в разные времена года. Красота озера и впечатления детей вдохновили нас на проведение конкурса на лучшую фотографию озера «Озеро Сенеж – родной уголок», в котором активное участие приняли родители. Ими были сфотографированы самые живописные места нашего озера. Общая выставка стала итогом работы. Победители конкурса получили памятные призы.

Еще одним интересным приемом взаимодействия педагогов детского сада и семьи становятся занятия с участием родителей и даже принесенных из дома домашних любимцев наших воспитанников: попугаев, хомячков, кролика, кошки. Несмотря на то, что в нашем детском садике есть достаточно богатый живой уголок, такие занятия позволяют детям выразить особую гордость за свою семью, показать любовь и теплоту к своим домашним

животным. На таких занятиях дети и родители очень эмоционально рассказывают о традициях своей семьи, как они заботятся и ухаживают за своими питомцами. Главный итог этой работы – понимание и убежденность родителей в необходимости пробудить в детях чувство эмпатии и ответственности за «тех, кого они приручили».

В ДОУ регулярно проводятся тематические недели «Знакомство с профессиями», строящиеся из циклов занятий с непосредственным участием родителей. Мамы и папы с удовольствием рассказывают детям о своей работе, службе. Дети узнают о работе медсестры, врача, фельдшера, тренера, инженера по закупкам не только из бесед и рассказов, но и участвуя в практических демонстрациях.

Семейный клуб «Солнечная семья» – перспективная форма работы с родителями, которая позволяет нам осуществлять дифференцированный подход с учетом регионально-краеведческого компонента, заинтересовывать родителей конкретной проблемой. А совместное ее решение в процессе работы клуба помогает развитию наших детей в определенных видах деятельности и способствует укреплению их здоровья. Очень содержательны встречи в клубе, сопровождающиеся практическими заданиями. Это позволяет нам, педагогам, обучить пап и мам элементарным приемам педагогического взаимодействия с ребенком. Родители с воодушевлением учатся делать пальчиковую гимнастику, массаж стоп, лепить различные фигурки из соленого теста. А на вечерах в музыкальных гостиных, таких как «Я помню скрипки звук прелестный» в рамках проекта «Квартет», подготовленных при активном участии наших мам и пап, родители имеют возможность получить истинное удовольствие, увидев своих детей настоящими «дамами и кавалерами» и прослушав вместе с детьми замечательные произведения композитора А.П. Бородина и басни И.А. Крылова. На занятиях семейного клуба мы стараемся поддерживать и транслировать интересные семейные традиции. Так, в рамках работы клуба был проведен конкурс «Герб моей семьи». Родители совместно с детьми придумывали гербы своих семей. Все они получились интересными и совершенно отличными друг от друга. Дети высказывали свое мнение, как они понимают, что такое «мир семьи». А на вопросы, какие качества надо воспитывать в себе, с каким настроением надо выполнять домашние обязанности, как должны относиться друг к другу члены семьи, чтобы все были счастливы, детям помогали отвечать родители.

Продуктивной формой работы стало проведение совместных театрализованных досугов. Родители вместе с детьми принимают активное участие в постановке спектаклей, где на главную роль утверждаются как дети, так и родители.

Еще одной интерактивной формой работы с родителями, которую мы практикуем на протяжении двух последних лет, является видеозал с видеотекой для детей и родителей. Эту

форму работы мы используем для проведения тематических занятий в Семейном клубе, общих родительских собраний. Показывая самостоятельно смонтированные фильмы из жизни детей в детском саду («Оранжевый праздник», «Гимнастика пробуждения», «Ни дня без музыки», «Праздник правильной речи»), мы стараемся более подробно познакомить родителей с разнообразными, зачастую неизвестными для них, сторонами воспитательного процесса. Организуем совместные просмотры научно-познавательных фильмов для воспитанников, их родителей и педагогов. Краткие лекции и беседы совместно с просмотром позволяют вооружить родителей основами педагогических знаний, вызвать желание заниматься с ребенком.

В нашем детском саду уже несколько лет практикуется новая форма проведения общих родительских собраний. Детский сад посещает более 200 детей. По опыту знаем, как тяжело собрать хотя бы половину их родителей на общее собрание, да и продуктивность таких собраний не велика. Поэтому мы решили приглашать на общие собрания только членов управляющего совета и родительского комитета ДООУ. Все знают, что сюда выбирают более энергичных, заинтересованных людей, готовых во всем помогать воспитателю. Чем нас привлекает такая форма работы? Во-первых, все внимательны и активно участвуют в собрании, во-вторых, на таких собраниях, как правило, присутствуют педагог-психолог, учителя-логопеды, другие специалисты ДООУ, которые проводят с родителями тренинги, экспресс-тестирования, предлагают решить тематические кроссворды и т.д. А в-третьих, информацию, полученную на собрании, члены родительского комитета доводят до родителей своей возрастной группы. Они выпускают информационные листки, плакаты, ширмы-передвижки, в которых излагается суть полученной информации.

Разнообразные эффективные интерактивные формы работы с родителями в нашем детском саду позволяют:

- обеспечить единство воспитательных воздействий детского сада и семьи;
- предупредить наиболее распространенные ошибки воспитания в семье;
- включить родителей в активную совместную работу с детьми и педагогами;
- достичь эмоционально-нравственных взаимоотношений родителей и детей.

Представляя опыт взаимодействия педагогов нашего детского сада с родителями в различных сторонах образовательного процесса, мне хотелось подчеркнуть, что позиция родителей благодаря этой работе стала более гибкой. Теперь наши родители не зрители и наблюдатели, а активные участники различных мероприятий. Нам кажется, что у нас в детском саду сложилась система, позволяющая вовлекать родителей в процесс воспитания детей, ощущать себя компетентными. Использование нетрадиционных форм взаимодействия

дошкольного учреждения с семьей, безусловно, способствует повышению эффективности работы с родителями.

Список использованных источников

1. Антипина, Г.А. Новые формы работы с родителями в современном ДООУ / Г.А. Антипина // Воспитатель ДООУ. – 2011. – № 12. – С. 88–94.
2. Борисова, Н.П. Детский сад и родители. Поиск активных форм взаимодействия / Н.П.Борисова, С.Ю.Занкевич // Детский сад. Управление. – 2007. – № 2. – С. 5–6.
3. Детский сад – семья: аспекты взаимодействия: практ. пособие для методистов, воспитателей и родителей / авт.-сост. С.В. Глебова. – Воронеж, 2007.
4. Козлова, А.В. Работа с семьей: метод. рекомендации / А.В. Козлова, Р.П. Дешеулина. – М., 2009.
5. Корюкина, Т.В. Социальное партнерство как новая философия взаимодействия детского сада и семьи / Т.В. Корюкина // Дошкольная педагогика. – 2008. – № 8.
6. Лессовая, О.В. Новая философия взаимодействия ДООУ и семьи / О.В. Лессовая // Дошкольная педагогика. – 2010. – № 4.
7. Носова, Е.А. Семья и детский сад: педагогическое образование родителей / Е.А. Носова, Т.Ю. Швецова. – СПб., 2009.
8. Родитель – ребенок – педагог: модели развития взаимоотношений / авт.- сост. В.Е. Лампман, И.А. Желтикова. – Волгоград, 2010.

ПОСТРОЕНИЕ ПАРТНЕРСКИХ ОТНОШЕНИЙ С РОДИТЕЛЯМИ В ФОРМЕ
СЕМЕЙНОГО КЛУБА «СТУПЕНЬКИ ЗДОРОВЬЯ»

Попкова Н.В.,

инструктор по физической культуре МДОУ «Детский сад №10

«Золотой ключик»,

Россия, Московская обл., г. Дмитров

E-mail: nvpopkova@mail.ru;

Коняхина Т.А.,

заведующий МДОУ «Детский сад №10 «Золотой ключик»,

Россия, Московская обл., г. Дмитров

E-mail: zolotoi1062@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы построения эффективного взаимодействия с родителями детей дошкольного возраста в вопросах физического воспитания и приобщения к здоровому образу жизни. Авторы делятся опытом по организации семейного клуба «Ступеньки здоровья». В статье приведены цели, задачи, формы взаимодействия с семьями дошкольников в рамках работы семейного клуба.

Ключевые слова: взаимодействие, сотрудничество, партнерские отношения, физическое воспитание, здоровый образ жизни, семейный клуб.

Abstract. This article deals with the construction of an effective interaction with parents of children of preschool age in matters of physical education and initiation to a healthy lifestyle. The authors share their experience in the organization of family club «Steps of health». The article presents the goals, objectives, forms of interaction with the families of preschool children in the framework of the family club.

Keywords: collaboration, cooperation, partnership, physical education, healthy lifestyles, family club.

Взаимоотношения дошкольного образовательного учреждения с детьми и родителями в условиях ФГОС дошкольного образования требуют от педагогов больше гибкости, эрудиции, вдумчивости в постановке вопросов перед коллективом родителей и каждой отдельной семьей. В современных условиях основу системы взаимодействия ДООУ с семьями воспитанников составляет идея о том, что за воспитание детей несут ответственность в первую очередь родители, а «все остальные институты призваны поддержать и дополнить их

деятельность» [1, с. 7]. Таким образом, здесь важен принцип не параллельности, а сотрудничества.

Целью взаимодействия детского сада и семьи является «создание единого образовательного пространства, в котором всем участникам педагогического процесса (детям, родителям, педагогам) интересно, полезно и уютно» [5, с. 24]. Этот союз ориентирован на согласованность воспитательных и развивающих воздействий на ребенка. Именно поэтому, в нашем детском саду «Золотой ключик» г. Дмитрова в работе по физическому воспитанию детей особое внимание уделяется тесному сотрудничеству с родителями воспитанников. По мнению педагогов, успехов в укреплении здоровья дошкольников, полноценном их развитии, оптимизации двигательной активности можно добиться только при наличии единой системы физического воспитания в детском саду и семье. Не секрет, что все родители мечтают, чтобы их дети были здоровыми, умными, всесторонне развитыми, и прилагают для этого соответствующие усилия. И мы действительно видим – большинство семей готово принимать участие в физическом развитии ребенка, но этому порой мешает отсутствие необходимых знаний и умений. Как правило, родители стремятся быть примером для своего ребенка, но при этом испытывают трудности в организации собственных занятий физической культурой. Опыт показывает, что в настоящее время во многих семьях сведены к минимуму игровая и двигательная деятельность детей. С целью повышения педагогической компетентности родителей в вопросах физического воспитания, формирования здорового образа жизни, а также гармонизации детско-родительских отношений в процессе совместных физкультурных занятий в нашем ДООУ был создан родительский клуб «Ступеньки здоровья».

Цель работы нашего семейного клуба – это, прежде всего, объединение усилий образовательного учреждения и семьи в вопросах воспитания, обучения и развития ребенка. Повышая интерес и активность родителей к оздоровлению, образованию и воспитанию детей, мы определили следующие приоритетные направления работы клуба:

- повышение педагогической культуры родителей;

- приобщение родителей к участию в жизни ДООУ через поиск и внедрение эффективных форм физкультурно-оздоровительной работы;

- создание условий для реализации творческих идей родителей, способствующих их полноценному общению (обмен мнениями, опытом семейного воспитания).

В своей работе мы опираемся на то, что родители, педагогический коллектив и медицинский персонал являются «партнерами с единым пониманием целей и задач педагогического процесса, стараемся максимально использовать воспитательный потенциал коллектива и семьи в совместной работе с детьми» [6, с. 18]. Руководит деятельностью клуба

администрация ДОУ во главе с заведующим. К работе клуба привлечены воспитатели, учитель-логопед, педагог-психолог, медицинская сестра, инструкторы по физической культуре. Их задача – формировать у родителей определенные знания и практические умения в разных областях семейного воспитания, и прежде всего в вопросах формирования здорового образа жизни. Клуб осуществляет свою деятельность на основе Положения, разработанного рабочей группой педагогов и советом родителей, выдержки из которого приведены ниже. Регулярно в музыкально-физкультурном зале организуются заседания клуба. Такие встречи проходят во второй половине дня, не реже одного раза в месяц. В нашем учреждении создана библиотека с научной психолого-педагогической и медицинской литературой, которая постоянно пополняется и которой пользуются сотрудники и родители. С семьями проводится довольно большая предварительная работа (тестирование, анкетирование, индивидуальные беседы), с помощью которой выявляются их интересы, проблемы и пожелания. На основе этих данных составляется план работы клуба, который в течение учебного года корректируется и обновляется. Опыт многолетней работы с родителями, учет современных требований, изменение культурного уровня родителей, побуждают нас использовать такие формы и методы общения с ними, которые создают положительный настрой на откровенный и деловой разговор, активизируют внимание и способствуют более легкому восприятию предлагаемого материала, побуждают к обмену собственным опытом семейного воспитания. Общение строится на основе взаимопонимания и взаимоуважения, творческого подхода. Приглашая родителей на заседание клуба, мы заблаговременно готовим приглашения. Благодаря проводимой работе родители приобретают опыт сотрудничества как со своим ребенком, так и с педагогической общественностью. Анализ деятельности нашего дошкольного учреждения в этом направлении позволяет сделать вывод, что сотрудничество педагогов с родителями способствует установлению обратной связи с ними (формированию отношения к педагогам как к партнерам). Создание единого образовательного пространства позволяет нам повысить качество оказания оздоровительно-образовательных услуг. Мы убеждены, что такая форма работы с родителями, как организация семейного клуба, необходима. Она приносит взаимную пользу и сотрудникам, и родителям. Благодаря слаженной работе коллектива нам удалось избежать многих ошибок во взаимоотношениях с родителями. В результате уменьшились конфликтные ситуации. Родители прислушиваются к нашим советам и рекомендациям.

Рекомендации по организации занятий клуба:

не злоупотреблять научной терминологией и ограничить круг рассматриваемых вопросов;

установить доверительные отношения в процессе общения;
исключить чтение «по бумажке», которое может оттолкнуть родителей;
не затягивать регламент занятий, уважая время родителей;
учитывать интересы и запросы родителей.

В выдержках из *Положения о работе семейного клуба «Ступеньки здоровья»* приведены цели, задачи, основные принципы и формы деятельности клуба.

1. Общие положения

1.1. Настоящее Положение определяет концептуальные основы взаимодействия всех участников педагогического процесса: педагогов, воспитанников и их родителей, цели, задачи, принципы, и направления совместной деятельности.

1.2. Положение разработано в соответствии с действующими правовыми и нормативными документами системы образования: Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155), Уставом МДОУ № 10 «Золотой ключик».

1.3. Система взаимодействия педагогов с родителями обеспечивает комплексный подход к формированию ценностных ориентиров здорового образа жизни у воспитанников.

2. Цель и задачи взаимодействия

2.1. **Цель:** сплочение родителей и педагогов детского сада и формирование единых ориентиров формирования здорового образа жизни у детей дошкольного возраста.

2.2. Задачи:

повышение педагогической культуры родителей и формирование традиций семейной культуры;

приобщение детей к традиционной культуре и здоровому образу жизни;

выявление эффективных форм сотрудничества с родителями воспитанников и повышение эффективности взаимодействия родителей и педагогов в области формирования здорового образа жизни детей;

гармонизация детско-родительских взаимоотношений, оказание помощи в организации семейного досуга;

повышение педагогической компетентности родителей по фундаментальным основам воспитания: физического, социально-нравственного, художественно-эстетического, познавательного, на основе принципов педагогики ненасилия;

организация комплексного сопровождения взаимодействия детского сада с семьей со стороны специалистов: старшего воспитателя, инструкторов по физической культуре, психолога, музыкального руководителя и т.д.;

создание условий для обмена педагогическим и семейным опытом, установления дружеских взаимоотношений семей.

3. Основные принципы работы детского сада

Достижению цели и задач способствуют принципы работы МДОУ:

функционирование МДОУ как открытой системы;

активное вовлечение родителей в педагогический процесс с использованием современных технологий и интерактивных методов взаимодействия детского сада и семьи;

переориентация педагогов с передачи знаний, умений и навыков на формирование ценностных ориентаций здорового образа жизни;

понимание, признание и принятие ребенка и его семьи;

тактичность и соблюдение прав родителей на осуществление ведущей роли в воспитании и образовании ребенка;

лично-отношенческий подход;

принцип доступности (каждый желающий может участвовать в мероприятиях, коллективных делах) и открытость (на сайте учреждения можно ознакомиться с основными документами ДООУ (Уставом, Договором с родителями, Положением о родительском совете и иными локальными актами, исторической справкой учреждения и текущей информацией);

принцип доброжелательности всех участников сообщества;

принцип добровольности (в процессе реализации образовательной Программы ДООУ не допускается никакого принуждения).

5. Организация работы

5.1. Педагогический совет детского сада утверждает план работы по организации взаимодействия ДООУ и семьи на учебный год. Его содержание определяется задачами, стоящими перед дошкольной образовательной организацией и конкретными условиями его работы. План работы родительского комитета ДООУ согласовывается с заведующим ДООУ.

5.2. Организация взаимодействия МДОУ и семьи предполагает следующие этапы работы:

изучение семей с целью выяснения их возможностей по воспитанию детей;

составление программы совместных действий педагогов и родителей;

анализ промежуточных и конечных результатов совместной воспитательной деятельности.

5.3. Требования к организации взаимодействия детского сада и семьи:

целенаправленность (каждое мероприятие направлено на достижение конкретной цели);

плановость и систематичность (непрерывность, последовательное усложнение и расширение круга проблем, комплексный подход к формированию системы ценностных ориентиров);

личностный и дифференцированный подход (учет различий и сходства в состоянии здоровья и физической подготовленности детей и родителей).

5.4. Общепедагогические и специфические условия к организации взаимодействия детского сада и семьи:

сочетание индивидуального подхода к каждой семье с организацией работы со всеми родителями группы;

взаимосвязь разных форм работы с родителями;

одновременное влияние на родителей и детей, позволяющее сформировать ценностно-ориентированные отношения;

обеспечение в работе с родителями определенной последовательности, системы согласования личных, индивидуальных и общественных, общечеловеческих ценностей;

учет своеобразия условий жизни и ценностей каждой семьи, возраста родителей, уровня подготовленности к решению вопросов воспитания на основе приобщения детей к ценностям здорового образа жизни;

ценностно-ориентированный характер взаимоотношений работников дошкольного учреждения с родителями: доверие во взаимоотношениях между педагогом и родителями;

соблюдение такта, отзывчивости по отношению к родителям.

5.5. Методы и формы организации совместного с родителями воспитательно-образовательного процесса:

посещение семей;

наглядная пропаганда педагогических знаний (стенды с рекомендациями для родителей, другая наглядно – текстовая информация);

интерактивные родительские собрания (показ занятий-бесед, обсуждение увиденного, выработка общих ценностных установок, раздача памяток по теме собрания);

семинары-практикумы;

консультации;

дни открытых дверей (открытые просмотры образовательной деятельности);

конференции для родителей;

устные журналы;

круглые столы;

совместные праздники, развлечения, досуги, спектакли;

5.7. Методы и приемы сотрудничества детского сада с семьей:

методы активизации сотрудничества с родителями;

методы организации совместной деятельности (планирование, организация и контроль);

методы формирования рефлексии (самоанализ и самооценка, коллективное обсуждение результатов сотрудничества, экспертная оценка).

5.8. Внутреннее и внешнее взаимодействие семьи и детского сада.

5.8.1. Условия внутреннего взаимодействия:

создание в ДООУ атмосферы общности интересов педагогов и родителей, их эмоциональной взаимоподдержки;

переориентация педагогов во взаимоотношения с родителями с назиданий и поучений на партнерство и поддержку их педагогических возможностей, взаимопроникновение в проблемы друг друга;

соблюдение принципа единства воспитательных воздействий ДООУ и семьи;

тактичность и соблюдение прав родителей на осуществление ведущей роли в воспитании и образовании ребенка.

Возможные формы такого взаимодействия: совместные праздники, досуги, защита детско-родительских проектов, семейные экскурсии, сайт детского сада с необходимой информацией для родителей, материалами прошедших мероприятий.

В заключение хотелось бы отметить, что работа семейного клуба «Ступеньки здоровья» позволяет сделать родителей и сотрудников нашего ДООУ единомышленниками, сплотившимися для решения единой задачи – воспитание, развитие и оздоровление ребенка.

Список использованных источников

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями).

2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013г. №1155).

3. Куликова, Т.А. О воспитании у детей познавательных интересов / Т.А. Куликова // Дошкольное воспитание. – 1976. – № 6. – С. 23–30.

4. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования «От рождения до школы» / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – М., 2014.

5. Прищепа, С.С. Становление совместной работы детского сада и семьи по физическому воспитанию детей дошкольного возраста в России / С. С. Прищепа // Российская семья – основа развития духовности и патриотизма: сб. науч. статей, концептуально-программных и методических материалов / под ред. В.И. Лутовинова. – М., 2010. – С. 91–99.

6. Прищепа, С.С. Физкультурные занятия родителей с детьми 5–6 лет / С. С. Прищепа // Здоровье дошкольника. – 2008. – № 5. – С. 22–30.

7. Прищепа, С.С. Этапы педагогического взаимодействия детского сада и семьи в физическом воспитании дошкольников / С. С. Прищепа // Инструктор по физкультуре. – 2008. – № 2. – С. 99–103.

«НЕДЕЛЯ ЗДОРОВЬЯ» КАК ОДНА ИЗ ЭФФЕКТИВНЫХ ФОРМ ВОВЛЕЧЕНИЯ
РОДИТЕЛЕЙ В ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ДОО

Конюхова М.В.,

*зам. заведующей по воспитательной и
методической работе*

МАДОУ детский сад № 63 «Лучик»,

Россия, Московская обл., г. Щелково.

E-mail: 63mdou@gmail.ru

Лукашенко О.И.,

инструктор по физической культуре

МАДОУ «Детский сад № 63 «Лучик»,

Россия, Московская обл., г. Щелково.

E-mail: lukoi18@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема социального партнерства ДОО и семьи. Авторы представляют технологию проведения открытых мероприятий «Неделя семьи» с участием родителей в образовательном процессе ДОУ.

Ключевые слова: родители, дошкольная образовательная организация, оздоровительный процесс, «неделя здоровья», форма сотрудничества.

Abstract. In the article the problem of social partnership of the OED and family. The authors present a technology of holding an open event «family Week» with the participation of parents in the educational process DOE.

Keywords: parents, preschool educational organization, Wellness process, the «health week», the form of cooperation.

Семья – первоисточник и образец формирования межличностных отношений ребенка, а мама и папа – образцы для подражания. Не существует другого такого института, кроме института семьи, так точно предопределяющего закономерности формирования будущего человека. За поведенческими проблемами, особенностями детских взаимоотношений видны взрослые – их взгляд на мир, их позиция, их поведенческие стереотипы. Родители, не владея в достаточной мере знанием возрастных и индивидуальных особенностей развития ребенка, порой осуществляют воспитание вслепую, интуитивно. Все это, как правило, не приносит позитивных результатов.

В результате этого одной из основных задач детского сада, педагогов и психологов является разработка новых форм работы с родителями для установления положительных взаимоотношений, пропаганды педагогических знаний, привлечение внимания родителей к ребенку. Очень важно для успешного воспитания и развития ребенка установление партнерских отношений между ДОО и семьей, так как семья и детский сад, имея свои особые функции, не могут заменить друг друга.

В соответствии с новым законом «Об образовании в Российской Федерации» одной из основных задач, стоящих перед детским дошкольным учреждением, является «взаимодействие с семьей для обеспечения полноценного развития личности ребенка». А в пункте 1.1 ФГОС ДО указано, что «все участники образовательных отношений выступают как субъекты, т.е. активные, равноправные участники». Подчеркивается необходимость сотрудничества, оказания помощи в воспитании и образовании детей, привлечения родителей к реализации образовательного процесса. И формулировка «мы проводим работу с родителями» сейчас не актуальна.

Сегодня перед каждым педагогическим коллективом стоит задача выстраивания, налаживания партнерских отношений с семьями своих воспитанников.

Коллектив нашего детского сада находится немного в лучшем положении, так как данная проблема не возникла у нас с введением ФГОС. Ее решением коллектив занимается уже несколько лет. С 2008 г. мы имеем статус Федеральной экспериментальной площадки ФИРО, а с 2011 по 2014 г. мы работали над проектом «Социальное партнерство семьи и ДОО как ресурс социокультурного развития личности ребенка».

Поэтому в рамках реализации нового закона «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 44,45) и требований ФГОС нами была разработана **технология проведения открытых мероприятий «Неделя семьи»** с участием родителей в образовательном процессе ДОО.

Нами были определены следующие этапы и условия:

срок пребывания родителей в детском саду определяется их желанием и возможностями (с 07.00 до 19.00), т.е. родитель приходит, когда может, находится в группе и участвует, в чем желает;

все двери детского сада открыты для знакомства с условиями пребывания детей и организаций образовательного пространства ДОО;

в «родной» группе родители не наблюдатели, а участники воспитательно-образовательного процесса.

Ключевая идея данной формы работы – дать родителям *попробовать себя в роли педагога, увидеть своего ребенка немного с другой стороны, в коллективе сверстников.*

Из желающих участвовать был *организован актив родителей*, с которым *проводится подготовительная работа*, составляется план каждого тематического дня. Родители распределяют обязанности, кто-то проводит утреннюю гимнастику, кто-то готовит «интересный» завтрак, при этом рассказывает о полезности тех или иных продуктах питания, кто-то готовит мероприятия, используя наш конспект, или совместно с педагогом составляет свой сценарий.

Проходят тренинги, мастер-классы и консультации.

Выстраивая отношения с семьей, мы старались придерживаться следующих *принципов*:

открытость детского сада для семьи (каждому родителю обеспечивается возможность знать и видеть, как живет и развивается его ребенок);

сотрудничество педагогов и родителей в воспитании детей;

отсутствие формализма в организации работы с семьей;

создание активной развивающей среды, обеспечивающей единые подходы к развитию личности в семье и детском коллективе;

обязательная диагностика общих и частных проблем в воспитании и развитии ребенка; проведение самоаудита.

Сейчас такие открытые мероприятия стали у нас традиционными, проходят они с 2012 г. в начале сентября, включая адаптационный период, и в мае на праздник, посвященный «Дню семьи». И так каждый год.

Мероприятия всей недели всегда объединены одной тематикой:

«Моя семья знает много интересного»;

«Безопасность и здоровье детей»;

«Книга в моей семье»;

«Мы такие разные, но мы такие дружные»;

«Малыши в мире искусства»;

«В здоровой семье – здоровый ребенок» и др.

Хочется остановиться на теме «В здоровой семье – здоровый ребенок», где каждый день был посвящен определенному виду движений (бег, прыжки, метание), кроме того, родители с самого утра организовывали в группе утреннюю гимнастику, пальчиковую и глазодвигательную гимнастику, угощали ребят «фруктовыми кашами» (манная каша с бананом), проводили фитнес-тренировку, гимнастику после сна.

Всю «Неделю» родители с удовольствием брали на себя роли воспитателей, педагогов, руководителей станций и ведущих на празднике. Конечно, все игровые задания и упражнения подготовили специалисты детского сада, но, родители, проявив инициативу,

получили настоящее удовольствие и возможность проявить свой педагогический талант на практике.

Организованные родителями занятия воспринимались детьми с особым интересом и удивлением – «Оказывается, моя мама тоже умеет приседать, прыгать и бегать!»

Понедельник нас встретил традиционным музыкально-спортивным праздником ко Дню знаний для всех возрастных групп и их родителей. Начиная со вторника и до четверга родители проводили с детьми игры и игровые упражнения (по плану) на спортивной площадке или на участках групп.

В пятницу, на заключительном физкультурном празднике, были подведены итоги «Недели» и награждение самых активных родителей.

План подвижных игр и игровых упражнений по возрастам
на «Неделе здоровья»

День недели/ ОВД*	Возраст детей	Содержание	ОМУ**	Инвентарь/ оборудование
Вторник «БЕГА-ЕМ»	3-4	«Ловкие малыши» – обегать предметы	Выполняется подгруппами	Обручи, кочки, конусы
		«Догонялки с Лению» – убежать от догоняющего	Бег в медленном темпе с остановками	
	4-5	«Полоса препятствий» – преодоление препятствий	Выполняется последовательно	Воротики, кочки
		«Ловишки с Лению» – убежать от догоняющего; бег враспынную с увертыванием	Во время бега не наталкиваться друг на друга	
	5-6	«Челночок» – челночный бег (3х10м)	Выполняется фронтально	Набивные мячи/корзина с малыми мячами
		«Ловишки с лентой» – бег с увертыванием	Ловишки-родители	Ленточки с колечками
	6-7	«Ловишки с обручем» – бег с увертыванием	Выполняется фронтально, ловишки-родители	Обруч
		«Челночок» – челночный бег (3х10м)	Выполняется подгруппами	Набивные мячи

Среда «ПРЫГА-ЕМ»	3-4	«Зайки скок-скок» (логоримика) – прыжки на 1–2 ногах на месте, с поворотами, вперед, через 3–4 линии	Выполняется фронтально	Цветные канаты
	4-5	«Веселые ножки» – прыжки со сменой положения ног	Выполняется фронтально	Цветные канаты, стойки, перекладины
		«Не замочи ножки» – прыжки в длину с места (50 см). «Веселые лягушата» – прыжки в высоту с разбега (15 см)	Выполняется подгруппами	
	5-6	«С кочки на кочку» – прыжки из обруча в обруч. «Ловкие спортсмены» – прыжки в длину с места (60 см), прыжки в высоту с разбега (30 см) через препятствие	Выполняется последовательно. Выполняется подгруппами	Обручи, перекладины, яма с песком для прыжков, разновысокие брусья
	6-7	«Ловкие спортсмены» – прыжки в длину с места (60 см), прыжки в высоту с разбега (30 см)	Выполняется фронтально	Перекладины, яма с песком для прыжков, разновысокие брусья
Четверг «МЕТА-ЕМ»	3-4	«Прокати мяч» – прокатывание между предметами. «Лови – бросай» – подбрасывать и ловить мяч двумя руками «Брось – догони» – метание вдаль 2 руками из-за головы	Выполняется фронтально	Мячи средние и малые
	4-5	«Лови – бросай» – подбрасывать и ловить мяч двумя руками «Перебрось мяч» – перебрасывание через сетку (1,5 м). «Меткий мяч» – метание в вертикальную цель (1,5 м). «Мой веселый, звонкий мяч...» (логоритмика) – отбивание и ловля мяча, стоя на месте	Выполняется фронтально	Мячи
	5-6	«Лови – бросай» – подбрасывать и ловить мяч 5 раз подряд, стоя на месте «Перебрось мяч» – перебрасывание через сетку	Выполняется фронтально	Мячи

		(2 м). « Меткий мяч » – метание в вертикальную цель (2 м). « Мой веселый, звонкий мяч... » – логоритмика, стоя на месте, отбивание одной рукой 5–7 раз		
	6-7	« Бросок – хлопок – лови » – 8–10 раз на месте и в движении. « Мой веселый, звонкий мяч... » логоритмика, стоя на месте. « Меткий мяч » – метание одной рукой в вертикальную и горизонтальную цель (4–6 м)	Выполняется фронтально	Мячи
Пятница	Спортивный праздник с участием Лени и Пана Спортсмена, с подведением итогов Недели Здоровья и награждением активных семей			

ОВД* – основные виды движений.

ОМУ** – организационно- методические указания.

Данная форма работы позволила педагогам сделать процесс общения психологически верным, приобрести уверенность в преодолении трудностей во взаимодействии с родителями. Всей своей работой сотрудники ДООУ доказывают родителям, что их вовлечение в педагогическую деятельность, заинтересованное участие в воспитательно-образовательном процессе важно не потому, что этого хочет педагог, а потому, что это необходимо для развития их собственного ребенка. А главное, это помогает как педагогам, так и родителям чувствовать себя комфортно в общении друг с другом, или можно сказать, что они сохраняют и берегут психическое, а значит и физическое здоровье друг друга, а соответственно и детей.

Список использованных источников

1. Семенова Т.А. Оздоровительные технологии физического воспитания и развития ребенка дошкольного возраста в образовательных организациях: учебник [Текст] / Т.А. Семенова. – М.: ИНФРА-М, 2016. – 448с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. [Текст]– М: УЦ Перспектива, 2014.- 32 с.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ИНСТРУКТОРА ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ
И ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА С СЕМЬЯМИ В ДОУ

Агафонова Е.Н.,

педагог-психолог I кв. категории

МАДОУ «Центр развития ребенка № 67 «Белочка»,

Россия, Московская обл., п. Биокомбината.

E-mail: ds67-schel.edumsko.ru

Морозова С.И.,

инструктор по физкультуре I кв. категории

МАДОУ «Центр развития ребенка № 67 «Белочка»,

Россия, Московская обл., п. Биокомбината.

E-mail: ds67-schel.edumsko.ru

Аннотация. Возраст от двух до четырех лет очень важен для формирования ребенка. Однако родители в наше время очень заняты и уделяют детям недостаточно внимания. Это приводит к деструктивным типам семейного взаимодействия, задержке психического развития у детей, нездоровому образу жизни. Педагог-психолог и инструктор по физкультуре создали программу, нацеленную на совместную деятельность родителей и детей, просвещение родителей и коррекцию психологического и физического развития детей. Программа предполагает лекционную и игровую деятельность, а также циклы занятий, совмещающие физкультуру, арт-терапию и релаксацию.

Ключевые слова: синтез физического и психического развития, арт-терапия, здоровый образ жизни, психологический климат в семье, совместная активность родителей и детей.

Abstract. Age from two to four years is very important for the formation of the child. However, parents in our time are very busy and don't pay enough attention to their children. This leads to a destructive type of family interaction and even impaired mental function. Teacher-psychologist and physical education instructor created a program aimed at joint activities of parents and children, parent education and correction of psychological and physical development of children. The program includes lectures and gaming activities, as well as a series of classes that combine physical education, art therapy and relaxation.

Keywords: synthesis of physical and psychological training, art therapy, healthy lifestyle, psychological climate in the family, a joint activity of parents and children.

*От пятилетнего ребенка до меня
только шаг. От новорожденного до меня
страшное расстояние.*

Лев Толстой

*Что вы можете сделать для
укрепления мира во всем мире? Идите
домой и любите свою семью.*

Мать Тереза

Социально-экономические условия в современном мире таковы, что занятость родителей возросла, а время, которое они могут посвятить воспитанию детей, сократилось. Исследования показывают, что занятость родителей, особенно матерей, наносит серьезный удар по эмоциональной связи с детьми, поскольку родители после работы не имеют сил для выражения любви к детям, общаются с ними раздраженно. Многие родители приводят детей в детский сад на полный день (12 часов), тем самым лишая их того количества своего внимания, которое им необходимо для нормального развития. Зачастую уставшим после работы родителям легче посадить ребенка у телевизора или дать ему в руки гаджет, чем заниматься его воспитанием, поскольку они не умеют общаться с детьми, не знают, чем их занять, не знают возрастных особенностей детей.

Мы считаем, что важнейший период в развитии ребенка в детском саду связан с возрастом двух до четырех лет. В этом возрастном промежутке психологи выделяют основные сенситивные периоды формирования речи, восприятия порядка, восприятия мелких предметов, действий и движений, социальных навыков, сенсорного восприятия. Параллельно происходит стремительное физическое развитие (особенно формирование скелетно-мышечной системы и свода стопы). Этот период имеет уникальное значение для развития индивидуума, внимание родителей к детям в это время особенно важно, и мы стараемся его активизировать различными методами, часть из которых будет описана в данной статье.

Нами отмечены следующие проблемы, с которыми мы столкнулись в ходе работы с дошкольниками:

1. Отсутствие у родителей информации об особенностях возрастного развития их детей, что приводит к неумению творить, играть вместе с детьми, гармонично развивать их.
2. Отсутствие у родителей умения общаться с детьми, слушать и слышать их, ведущее к деструктивным типам семейного взаимодействия.
3. Отсутствие диалога в диаде «родитель–ребенок», ведущее к задержке психического и речевого развития (ЗПРР).

4. Недостаток любви и внимания со стороны родителей, ведущий к неправильному формированию эмоционально-волевой сферы детей.

5. Гиподинамия у детей как следствие малоподвижного образа жизни, вызванного многочасовым «зависанием» перед телевизором и гаджетами, ведущая к неправильному формированию внутренних органов и скелета и нарушению обмена веществ.

Следует подчеркнуть необходимость комплексного подхода к развитию детей в ДОО, объединяющего усилия различных специалистов и родителей. В рамках такого подхода мы разработали программу совместной работы инструктора по физкультуре, педагога-психолога, родителей и, конечно же, детей. Она ориентирована на синтез физического и психологического воспитания дошкольников.

Цели программы:

1. Формирование гармоничного типа взаимодействия в семье.
2. Воспитание здорового ребенка совместными усилиями ДОО и семьи.
3. Воспитание сознательного отношения дошкольников к своему здоровью и ЗОЖ.

Задачи программы:

1. Развитие у детей устойчивого интереса к систематическим занятиям физическими упражнениями.
2. Повышение сопротивляемости ребенка инфекциям, постепенное и систематическое закаливание в сочетании с методически продуманной воспитательной работой и физкультурой.
3. Информирование родителей о важности здорового образа жизни и гармоничного психологического климата в семье. Повышение уровня компетентности в области здоровьесбережения, физического воспитания ребенка.
4. Воспитание у родителей ответственности за сохранение здоровья, воспитание и развитие своего ребенка.
5. Повышение педагогической культуры родителей как участников взаимодействия в едином образовательном пространстве.
6. Обучение родителей совместному творчеству с детьми.
7. Формирование у родителей умения общаться со своими детьми.

Специфика нашей работы по взаимодействию с семьей

Работа проходит с открытой группой для родителей детей младшего возраста. В условиях МАДОУ данная форма организации занятий позволяет объединить детей и родителей с различными проблемами в одну группу, а также подключиться каждому желающему к группе с любого занятия, поскольку тема встречи каждый раз новая.

В работе важен не столько результат, сколько само участие. Каждый родитель окружает своего ребенка вниманием, доброжелательным отношением. Лишь сами участники могут оценить свой результат, со стороны других оценок нет и быть не может.

Занятия способствуют решению следующих проблем: недостаток двигательной активности, агрессивность, накопление отрицательных эмоций вследствие сложных для ребенка жизненных ситуаций, страхи, повышенная тревожность, заниженная самооценка, пассивность, сложности в общении со сверстниками и (или) взрослыми, и пр.

Формы организации:

родительские собрания;

консультации;

беседы;

совместные занятия, праздники, развлечения;

мастер-классы;

досуги и развлечения с применением арт-терапии;

отдельная программа по формированию ЗОЖ;

отдельная программа по арт-терапии.

Наша совместная работа основана на следующих *принципах*:

1. Оптимистический подход и отсутствие осуждений и оценок предполагает организацию «атмосферы успеха» для каждого родителя и ребенка, веру в положительный результат, поощрение малейших достижений.

2. Добровольное участие и отсутствие любого принуждения.

3. Активность всех участников. Поощрение творческого поиска, высказывания своего мнения, стремления увидеть необычное в обычном.

4. Коррекция благодаря деятельности. Только совместная активная деятельность создает условия для развития и коррекции взаимоотношений родителей и детей и развития личности ребенка.

5. Взаимопомощь и доброжелательное отношение друг к другу.

6. Событийность. Для детей и родителей организуется совместное бытие в определенном пространстве, времени и организационных формах, объединяющее и детей, и взрослых на основе общих ценностей и переживаний.

7. Учет объема и степени разнообразия материала. Занятие не должно быть перегружено материалом. В то же время различная тематика и неповторяющиеся техники арт-терапии помогают сформировать интерес и дополнительную мотивацию участников в студии.

8. Единство развития (коррекции) и диагностики. На первых занятиях проходит диагностика, позволяющая выявить характер трудностей во взаимоотношениях родителей и детей, а также переживаниях ребенка. Во время реализации коррекционно-развивающей программы проводится постоянный контроль динамики изменений эмоциональных состояний до и после занятия. В конце цикла занятий проводится повторная диагностика с целью отследить динамику развития творческого мышления и личностных особенностей. Обратная связь с родителями осуществляется с помощью анкетирования.

9. Учет возрастнo-психологических норм, с одной стороны, и индивидуальных особенностей ребенка – с другой.

10. Постоянная обратная связь, обсуждение упражнений и творческой деятельности.

Предполагаемые результаты:

1. Вовлечение родителей в воспитательно-образовательный процесс по физическому воспитанию детей.

2. Повышение уровня компетентности родителей в физическом воспитании и развитии дошкольников. Изменение установки семей в области здоровьесбережения по отношению к ребенку, корректировка родительских позиций.

Приоритетным направлением является сохранение и укрепление здоровья детей, развитие познавательных способностей, обеспечение становления социально успешной личности воспитанника. Охрана и укрепление здоровья, совершенствование функций организма ребенка, его полноценное физическое, психическое, умственное и духовно-нравственное развитие являются неотъемлемой частью работы всех специалистов ДОУ. Для решения проблем сохранения и укрепления здоровья воспитанников, социальных и социально-эмоциональных проблем, выбора досуговой сферы самореализации воспитанника, приобщения детей к общечеловеческим ценностям, обеспечения интеллектуального, личностного и физического развития, для успешного обучения в ситуациях школьного взаимодействия педагогический процесс в ДОУ осуществляется в соответствии с ФГОС ДОУ.

Наша программа совместной работы с семьями младших дошкольников состоит из 9 занятий. Первое и 9-е занятия диагностические (первое для выявления проблем, 9-е – для определения динамики коррекции развития детско-родительских отношений). Занятия со 2-го по 8-е – развивающе-коррекционные.

Каждое занятие включает в себя:

1. Совместные упражнения по профилактике нарушений осанки и плоскостопия.

2. Элементы дыхательной гимнастики («правильное дыхание») с использованием релаксаций, самомассажа.

3. Применение арт-терапии.

В НОД с детьми мы применяем элементы оздоровительного массажа лица и кистей рук, что способствует профилактике ОРЗ и ОРВ. Мы изготовили специальную «дорожку здоровья», где использованы различные формы, цвета и текстуры материала, а также веселые рисунки, что помогает маленьким детям внимательно пройти по дорожке до конца. Занятия проводятся в игровой форме, привлекаются образы персонажей из сказок. Для создания положительного эмоционального фона упражнения выполняются под музыку. Применяются ИКТ и наглядные пособия (игрушки, куклы-рукавички, цветные картинки, а также загадки, потешки, стихи, соответствующие сюжету занятия).

Сюжетность, театрализация, использование спортивного инвентаря и различного реквизита способствуют повышению интереса и активности детей и, следовательно, более качественному выполнению упражнений.

Совместный творческий процесс помогает улучшению взаимоотношений, способствует укреплению и углублению контактов между родителем и ребенком. В частности, арт-терапия помогает решить даже самые болезненные психологические проблемы. Родители и дети получают удовольствие от занятий, раскрывают свои творческие способности, меняют свою психологическую реальность. Поэтому арт-терапия, в частности рисуночные методики, является великолепным психотерапевтическим средством, развивающим творческие способности и укрепляющим семью.

Структура занятия

1. Введение в занятие.

Упражнения: приветствие участников, сплочение группы, «техника комплимент», упражнения на толерантность и т.д. Мотивация участников.

2. Основная часть.

1) упражнения для профилактики плоскостопия и сколиоза, на развитие мелкой и крупной моторики. Подвижные игры: «Веселый зоосад» («Танцующий верблюд», «Страус», «Забавный медвежонок», «Смеющийся сурок», «Обезьянки – непоседы», «Резвые зайчата»); а также «Гибкий носок», «Каток», «Босыми ногами», «По следам», «К вершине»;

2) арт-терапевтические техники. «Моя семья», «Я и мой ребенок», «Рисование ладошками», «Цветы и бабочки», «Человечки из бумаги», «Цветы из тыквенных семечек», «Автопортрет», «Превращаем сложное в простое», «В заколдованном замке», «Пластилиновые картины», «Портрет», «Семья, которую я хочу».

3. Выход из занятия.

Релаксация (с фиксацией/без фиксации на дыхании).

4. Обратная связь: обсуждение занятия, пожелания на будущее.

Заключение

Семья – главное в жизни! А главное в семье – это любовь и взаимопонимание. И взрослые и дети в семье должны взаимодействовать и договариваться с друг с другом.

А как можно договориться, еще и научиться чему-то новому друг у друга? Через совместную деятельность, движение, еще лучше и интереснее всего – через игру!

Именно на такие формы взаимодействия мы и ориентируемся в воспитательном процессе.

Список использованных источников

1. Арт-терапия в эпоху постмодерна / под ред. А.И. Копытина. – СПб., 2002.
2. Арт-терапия: хрестоматия / сост. и общ. ред. А.И. Копытина. – СПб., 2001.
3. Асачева Л.Ф. Система занятий по профилактике нарушений осанки и плоскостопия у детей дошкольного возраста / Л.Ф. Асачева, О.В. Горбунова. – СПб., 2013.
4. Бабенкова, Е.А. Игры, которые лечат. Для детей от 3–5 лет / Е.А. Бабенкова, О.М. Федоровская. – М., 2009.
5. Глазырина, Л.Д. Физическая культура – дошкольникам: программа и программные требования / Л.Д. Глазырина. – М., 1999.
6. Здоровый дошкольник: социально-оздоровительная технология XXI века / сост. Ю.Е. Антонов, М.Н. Кузнецова [и др.]. – М., 2008.
7. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Практикум по креативной терапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т.М. Грабенко. – СПб., 2003.
8. Кокоренко, В.Л. Арт-технологии в подготовке специалистов помогающих профессий / В.Л. Кокоренко. – СПб., 2005.
9. Коновалова, Н.Г. Профилактика плоскостопия у детей дошкольного и младшего школьного возраста: метод. рекомендации, комплексы упражнений на сюжетно-ролевой основе / Н.Г. Коновалова. – Волгоград, 2016.
10. Копытин, А.И. Тренинг коммуникации / А.И. Копытин. – М., 2006.
11. Красикова, И.С. Осанка. Воспитание правильной осанки. Лечение нарушений осанки / И. С. Красикова. – СПб., 2013.
12. Красикова, И.С. Плоскостопие. Профилактика и лечение / И.С. Красикова. – СПб., 2014.
13. Силантьева, С.В. Подвижные игры на каждый день для укрепления здоровья детей / С.В. Силантьева. – СПб., 2012.
14. Кириллова Ю.А. О здоровье всерьез. Профилактика нарушения осанки и плоскостопия у дошкольников / Ю.А. Кириллова – СПб., 2012.

РАЗНООБРАЗНЫЕ ФОРМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СЕМЬЯМИ ПО УКРЕПЛЕНИЮ ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ

Алиева И.Г.,

воспитатель МБДОУ «Детский сад № 32 «Росинка»,

Россия, Московская обл., г. Щелково.

E-mail: ds32-schel.edumsko.ru

Аннотация. В статье представлена система работы педагога с семьями воспитанников ДОО с целью укрепления здоровья. Автор подробно характеризует формы педагогического взаимодействия.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, семья, дети, здоровье, дошкольная образовательная организация.

Abstract. The article presents the system of work of the teacher with the families of the pupils of the OED with the objective of strengthening health. The author describes the forms of pedagogic interaction.

Keywords: pedagogical interaction, family, children, health, preschool educational organization.

Забота о здоровье – это важнейший труд воспитателя.

*От здоровья и жизнерадостности детей зависит их духовная жизнь,
умственное развитие, прочность знаний, вера в свои силы.*

В.А. Сухомлинский

Великая ценность каждого человека – здоровье. Вырастить ребенка сильным, крепким, здоровым – это желание родителей и одна из ведущих задач, стоящих перед дошкольным учреждением.

В последние годы заметно возросло количество физически ослабленных детей. Проблемы экологии, занятость родителей, низкий уровень двигательной активности семьи – все это не укрепляет здоровье ребенка, а наоборот. Многие родители чрезмерно увлечены интеллектуальным развитием своих детей, совершенно забывая о том, что укрепление их здоровья, содействие физическому и психическому развитию является в настоящее время особенно значимым. По данным НИИ гигиены и охраны здоровья детей, Научного центра здоровья детей РАМН, за последнее время число здоровых дошкольников уменьшилось в 5 раз и составляет лишь 9% от контингента детей, поступающих в школу. Лишь 5–7%

дошкольников здоровы, 30–35% страдают хроническими заболеваниями, свыше 60% имеют функциональные отклонения.

Именно поэтому проблема ухудшения здоровья населения страны, и особенно детей, становится национальной. Подписанное президентом В.В. Путиным постановление «О повышении роли физической культуры и спорта в формировании здорового образа жизни населения» показало беспокойство государства за будущее страны. В связи с этим Правительством Российской Федерации своевременно принята целевая программа «Дети России». Особое место в программе уделяется подпрограмме «Здоровый ребенок», целью которой является сохранение и укрепление здоровья детей и подростков на всех этапах развития. А в Концепции модернизации Российского образования четко определена задача достижения нового, современного качества образования за счет обновления содержания образования и совершенствования механизмов контроля за его качеством. Актуальность данной проблемы определена и в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (подраздел 2, ст. 1, ч. 1), Федеральной программе развития образования, Национальной доктрине образования, в Конвенции о правах ребенка и Всемирной декларации об обеспечении выживания, защиты и развития детей.

В последние годы одной из основных задач, стоящих перед дошкольным учреждением, является «взаимодействие с семьей для обеспечения полноценного развития ребенка» (ФГОС ДО, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и Типовое положение о дошкольном образовательном учреждении). Важность и необходимость такой работы озвучивают все специалисты дошкольных учреждений.

В современных условиях дошкольного образования педагогам сложно обойтись без поддержки родителей, без их участия в жизни группы и детского сада. Именно в процессе сотрудничества педагогов детского сада с родителями можно добиться полноценного развития ребенка, правильного его воспитания. Взаимодействие должно строиться на принципах совместной деятельности воспитателей, родителей и детей. При этом целью семейного воспитания, так же как и общественного дошкольного, должно быть развитие личности ребенка.

Для координации совместной с родителями двигательной-игровой деятельности в детском саду, необходимо:

- установить доверительный контакт со взрослыми, участвующими в воспитании детей;
- внедрять новые формы и методы работы с семьей;
- устанавливать единые требования к процессу воспитания ребенка в семье и в детском саду;
- строить свою работу на основе взаимопомощи педагогов и родителей;

формировать целостный чувственный опыт совместной двигательно-игровой деятельности взрослых и детей;

формировать потребности в здоровом образе жизни у детей и их родителей.

Система работы педагога с родителями дошкольников подразумевает планомерную, хорошо продуманную программу работы, рассчитанную на довольно продолжительный период.

В.А. Сластенин считает, что работа с родителями результативна, если строится поэтапно, исходя из таких принципов, как:

1) *доверительность отношений*. Этот принцип предполагает обеспечение веры родителей в профессиональную компетентность, тактичность и доброжелательность педагогов, их умение понять и помочь решить проблемы семейного воспитания;

2) *личностная заинтересованность родителей*. Определяя этот принцип, мы исходим из постулата педагогической деятельности, согласно которому «никого ничему нельзя заставить научиться, человек должен сам захотеть именно этому и именно у меня научиться», т.е. в своем педагогическом образовании (просвещении) родители должны увидеть личностный смысл, который поможет им правильно строить общение и совместную деятельность с ребенком, сделать педагогическую позицию адекватной, гибкой, подвижной и прогностичной;

3) *подход к родителям не как к объектам воспитания, а как к активным субъектам процесса взаимодействия*.

Определяя содержание, формы работы с родителями, необходимо исходить из того факта, что именно родители для нас являются социальными заказчиками, они для нас не ученики, а партнеры, мы им помогаем, а не учим воспитывать собственных детей. Следовательно, то, что мы им предлагаем, должно быть интересно и полезно взрослым.

Как воспитатель и инструктор по физической культуре в своей работе для достижения положительных результатов, для того чтобы снизить дефицит положительных эмоций у дошкольников, а также для формирования потребности в здоровом образе жизни у детей и их родителей я сочетаю разные формы взаимодействия с семьями воспитанников.

Открытые физкультурные занятия для родителей дают возможность наглядно продемонстрировать состояние физического развития детей и их физическую подготовленность. Родители знакомятся с большим перечнем доступных упражнений и подвижных игр, способствующих развитию у детей двигательных навыков.

Праздники с участием родителей способствуют приобщению к здоровому образу жизни, совершенствованию движений, воспитывают у детей дисциплинированность, ответственность, дружбу. Совместная двигательная деятельность также способствует

созданию положительных эмоций. Ежегодно семьи наших воспитанников принимают участие в спортивных мероприятиях, проводимых на базе нашего муниципального района: «Стартуем вместе», «Мама, папа, я – спортивная семья». Дети вместе с родителями преодолевали препятствия, искали выход из сложной ситуации, все это способствовало объединению и сплочению семьи.

Дни открытых дверей в спортивном зале помогают детям совместно с родителями удовлетворить потребность в двигательной активности по своему выбору, отдавая предпочтение своим любимым упражнениям, а родителям узнать предпочтения своего ребенка в выборе вида движения и уровне его освоения, а также получить положительные эмоции при совместной двигательной активности.

Мастер-класс – форма, наиболее значимая при взаимодействии и родителей, и детей. Совместная деятельность способствует обучению практическим навыкам, проявлению взаимопомощи, реализации общих задумок, развитию творческого воображения. С родителями я провела мастер-класс «Необычные превращения», на котором они узнали, как можно в игровой форме применять изготовленное ими нетрадиционное физкультурное оборудование. Уже несколько лет занимаюсь оздоровительной гимнастикой «Йога для начинающих», заинтересовала ею педагогов и родителей. Провела консультацию и мастер-класс на тему «Йога для укрепления здоровья». Многие педагоги и родители заинтересовались, и по их просьбе два раза в неделю в нашем детском саду проводятся практические занятия по «Хатха-йоге».

Родительское собрание позволяет наладить более близкий контакт с семьей воспитанников, обсудить интересующие вопросы, обменяться мнениями в том или ином направлении работы дошкольного учреждения, наметить дальнейшие планы.

Использование разнообразных форм взаимодействия дало определенные результаты:

родители стали активными участниками педагогического процесса; создана атмосфера взаимоуважения и взаимопомощи;

родители и педагоги стали единомышленниками в воспитании детей;

родители научились взаимодействовать друг с другом;

обогатился воспитательный и двигательный опыт родителей.

Таким образом, практический опыт работы по взаимодействию с семьей способствует не только формированию потребности в здоровом образе жизни у детей и их родителей, но и позволит снизить дефицит двигательных и положительных эмоций, обеспечит преемственность методов и приемов воспитания детей в семье и в детском саду.

Список использованных источников

1. Арапова, М.А. Десять золотых правил проведения родительских собраний / М. А. Арапова // Воспитатель дошкольного образовательного учреждения. – 2013. – № 5. – С. 94.
2. Белая, К.Ю. Инновационная деятельность ДОУ: метод. пособие / К.Ю. Белая. – М., 2016
3. Гладкова, Ю.А. Технологии педагогического общения с родителями / Ю.А. Гладкова, Н.М. Барина // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – 2012. – № 2. – С. 22–24.
4. Гулидова, Т.В. Взаимодействие детского сада с семьей в физкультурно-оздоровительной деятельности дошкольников / Т.В. Гулидова, Н.А. Осипова. – Волгоград, 2016.
5. Детский сад и семья: возможности социального партнерства / Т. Алиева, А. Стасюк, Е. Фадеева, Ю. Асланова, Г. Уварова // Дошкольное воспитание. – 2016. – № 12. – С. 39–42.
6. Доронова, Т.Н. Вместе с семьей: пособие по взаимодействию ДОУ и родителей / Т.Н. Доронова, Г.В. Глушкова, Т.И. Гризик [и др.]. – М., 2015.
7. Егорова, Н.В. Педагог глазами родителей / Н. В. Егорова // Практика управления ДОУ. – 2012. – № 05 (9). – С. 42–44.
8. Инновационные формы работы ДОУ с семьями воспитанников. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/582167/>
9. Меренков, А.В. Родители и педагоги: растим ребенка вместе / А.В. Меренков. – Екатеринбург, 2014.
10. Петрущенко, Н.А. Детский сад и семья – взаимодействие и сотрудничество / Н.А. Петрущенко, Н.Е. Зенченко // Воспитатель ДОУ – № 9. – С. 35.
11. Современные формы взаимодействия воспитателя ДОУ и семьи. – URL: <http://refleader.ru/jgeqasjgeqas.html>.

ТУРИЗМ – ОДНА ИЗ ФОРМ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА
ДЕТСКОГО САДА И СЕМЬИ

*Химич Ю.Г.,
заведующий,*

*МДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 12»,
Россия, Московская обл., г.о. Орехово-Зуево.*

E-mail: mdou12oz@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается туризм как форма социального партнерства детского сада и семьи.

Ключевые слова: туризм, сотрудничество, детский сад, семья, социальное партнерство.

Abstract. The article considers tourism as a form of social partnership of the kindergarten and the family.

Keywords: tourism, cooperation, kindergarten, family, social partnership.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» отводит родителям преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами, обязует их заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка. Образовательным организациям закон определяет им роль помощника в воспитании детей, охране и укреплении их физического и психического здоровья, развития индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений их развития (ст. 44 п. 1, 2). Таким образом, семья и родители несут ответственность за воспитание детей, а все другие социальные институты призваны помочь, направить, дополнить воспитательную деятельность родителей. Такой подход требует новых отношений семьи и дошкольного учреждения. Эти отношения должны быть построены на взаимодействии, сотрудничестве, партнерстве. Федеральный образовательный стандарт определяет сотрудничество семьи и детского сада одним из принципов дошкольного образования.

Но вовлечение родителей в образовательное пространство ДООУ оказалось задачей не из простых. Сложно перестроиться и педагогам – открыть двери детского сада и пригласить родителей, быть готовым к совместной работе для достижения общего результата.

Так, перед нашим коллективом возник вопрос: «Как вовлечь родителей в деятельность детского сада? Как ненавязчиво, без назиданий повышать педагогическую культуру, грамотность, компетентность родителей?».

Наряду с традиционными формами работы с родителями в нашем детском саду разработан проект «Вместе весело шагать...». Основной идеей проекта является организация сотрудничества родителей с ребенком как условие повышения эффективности детско-родительских отношений. «Вместе весело шагать...» – это система работы, которая включает в себя ряд мероприятий для детей и их родителей, организованных педагогами ДООУ (занятия, досуги, выставки, совместные походы, праздники на свежем воздухе).

Наш проект позволяет родителям увидеть своего ребенка в общении со знакомыми и незнакомыми сверстниками и взрослыми; дает возможность родителям осознать свою позицию и стиль взаимодействия с ребенком. Совместная деятельность родителей, детей, педагогов объединяет их, дает возможность лучше понять друг друга. Важным является и то, что педагогически правильно смоделированные задания, ситуации, позволяют проявить индивидуальность каждого, кто принимает участие, и в то же время чувствовать себя важной неотъемлемой частью общности.

Реализацию проекта педагоги детского сада начали в прошлом учебном году. Это небольшой срок, но уже сейчас мы убедились в целесообразности этой работы. Мероприятия нашего проекта неизбежно ведут к изменениям в системе взаимоотношений «ребенок–родители–педагоги»; процесс взаимодействия с семьями выходит на уровень включения родителей в педагогическое пространство как равноправных участников.

Дети с большим удовольствием ждут новых приключений – походов, которые помогают восполнить недостаток общения родителей и детей, установить взаимопонимание родителей и педагогов.

Хочется еще раз подчеркнуть, что для формирования сотрудничества между взрослыми и детьми в детском саду важно представлять коллектив как единое целое, как большую семью, которая сплочается и интересно живет только в том случае, если организована совместная деятельность администрации, педагогов, детей и родителей.

Список использованных источников

1. Инновационные формы взаимодействия ДООУ с семьей: родительские собрания и конференции, дискуссии, практикумы, встречи за круглым столом / авт.-сост. Н.М. Сертакова. – Волгоград, 2014.
2. Лизунова, Г.Ю. Диагностика семейных отношений: учеб.-метод. пособие / Г.Ю. Лизунова. – Орехово-Зуево, 2013.
3. Фадеева, Е.И. Семья и ДОО: развиваем сотрудничество: метод. пособие / Е.И. Фадеева. – М., 2015.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Письма и приказы Минобрнауки. – М., 2014.
5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М., 2014.

СОТРУДНИЧЕСТВО УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С РОДИТЕЛЯМИ (ЗАКОННЫМИ
ПРЕДСТАВИТЕЛЯМИ) НЕГОВОРЯЩИХ ДЕТЕЙ В КОНТЕКСТЕ ФГОС ДОШКОЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ

Меркулова О.Н.,

учитель-логопед,

МДОУ «Детский сад № 31 компенсирующего вида»,

Россия, Московская обл., г. Орехово-Зуево.

E-mail: olechka2007@yandex.ru

Аннотация. В данной статье рассмотрены вопросы сотрудничества и помощи родителями (законным представителям) неговорящих детей; дается подборка практического материала из опыта работы с детьми с логопедическим заключением «общее недоразвитие речи, I уровень», т.е. при отсутствии активной речи ребенка 3–5 лет. Автор предлагает использование при этом информационных компьютерных технологий.

Ключевые слова: сотрудничество, учитель-логопед, родители, неговорящий, ребенок, информационно-компьютерные; технологии.

Abstract. In this article the issues of cooperation and assistance to parents (legal representatives) of the nonspeaking children are discussed; given collection of practical material is based on the experience of working with children with speech therapy conclusion «general underdevelopment of the speech, I of level», i.e. in the absence of the active speech at the child 3–5 years. The author offers at the same time the use of information computer technology.

Keywords: cooperation, teacher-logopedist, parents, nonspeaking, child, information, computer, technologies.

Стандарт – это норма необходимого разнообразия.

А.Г. Асмолов

Одно из направлений ФГОС дошкольного образования – непосредственное вовлечение родителей в образовательную деятельность. Для учителя-логопеда, оказывающего помощь «неговорящим» детям на первом этапе общения с ними, это особенно актуально.

Многоплановость профессионального подхода учителя-логопеда в отношении детей с диагнозом «моторная алалия» или логопедическим заключением «общее недоразвитие речи, I уровень», т.е. при отсутствии активной речи ребенка 3-5 лет, состоит в том, что объектом

особого внимания становится не столько сам речевой недостаток, сколько «безречевой» ребенок в окружении близких ему людей.

Такая смена коррекционно-педагогических акцентов требует пересмотра подходов к организации и содержанию образовательного процесса в дошкольной образовательной организации компенсирующего вида для детей с нарушениями речевого развития. Индивидуализация воспитания, совместная работа специалистов дошкольной образовательной организации и родителей – вот главные принципы, обеспечивающие успешность современного дошкольного коррекционно-образовательного процесса.

Опыт работы с детьми, имеющими общее недоразвитие речи I уровня, позволил систематизировать практический материал, необходимый на первом этапе общения с «неговорящими» детьми, и дать родителям практические навыки разрешения проблем ребенка с ярко выраженным речевым недоразвитием. При его использовании на первом плане стоят согласованность, адекватность требований взрослых (учителя-логопеда, воспитателей, родителей) и правильный выбор стратегии и тактики общения с ребенком. Именно это выступает в качестве главного фактора, запускающего решение речевых проблем.

Создать такой практический материал помогло применение информационных компьютерных технологий, которые позволяют языком аудиовизуальных образов, ярких и легко запоминающихся, донести до детского сознания необходимую информацию с целью коррекции речевого недоразвития.

Материал представляет собой пять блоков-презентаций. Каждый блок упражнений отрабатывается поэтапно с ребенком во время логопедических занятий с использованием компьютерных технологий. Далее этот же блок предлагается родителям ребенка в качестве домашнего задания с использованием компьютера. Некоторые картинки анимированы, что позволяет стимулировать появление звукоподражаний и первых слов у ребенка с отсутствием активной речи.

Все задания в презентации Microsoft Power Point предлагаются ребенку в игровой форме. Игровая деятельность обладает мощным воспитательным, обучающим, развивающим и адаптирующим потенциалом. В логопедической практике игра давно стала одним из инструментов активизации речевых и познавательных способностей детей, воспитания у них устойчивого интереса, потребности в сотрудничестве со взрослыми и сверстниками. Ребенок живет в современном информационном пространстве, поэтому «разнообразная полезность» игровых методов и приемов сочетается с использованием компьютерных технологий, которые дают возможность одновременно рассмотреть, услышать, подействовать или оценить действие объекта.

Каждый блок игровых заданий начинается с **памятки для родителей**: «Помните, что подражание – одно из основных средств воспитания и обучения. Если хотите обучить ребенка выполнять какое-либо действие, выполняйте его сами на глазах у ребенка».

Особенность первоначально предъявляемых картинок в том, что они не цветные. Черно-белое исполнение на белом фоне помогает привлечению внимания «неговорящих» к содержанию картинки.

Картинки «оживают», если вы, рассматривая их с ребенком, начинаете не со слов «это лошадь», а с вопроса-восклицания: «Кто (что) тут?!». Это важно делать для пробуждения интереса у малыша.

Позднее, когда у ребенка появятся первые слова, картинки становятся цветными.

Работа с презентациями должна быть такой же эмоциональной, как и любая совместная игровая деятельность. Только заинтересованность самого взрослого может вовлечь малыша во взаимодействие».

1-й блок. Развитие произвольных действий, сопряженных с речью

Вызывание речевой активности у неговорящего ребенка должно проходить постепенно и ненавязчиво. Развитие речи во многом зависит от того, насколько хорошо ребенок понимает взрослого. Первоочередная цель, которая стоит перед педагогом, занимающимся с неговорящим ребенком, – сформировать потребность в общении, вызвать звукоподражания, лепетные и упрощенные слова по речевому образцу, данному взрослым. Первоначально общение взрослого с ребенком носит односторонний и эмоциональный характер, вызывает желание ребенка вступить в контакт.

С этой целью при выполнении совместных с педагогом или родителем движений широко используются звуковые и речевые стимулы. Упражнения на развитие общей моторики проводятся под музыку. Четкая речевая инструкция и сопровождение движений стихами развивает целенаправленность действий, создает положительный эмоциональный фон, улучшает понимание речи, обогащает словарь – движения становятся точными, координированными. Например, выполнение двигательного упражнения под музыкальное сопровождение «Носик! Где ты? Носик пропал!» (песня Е.С. Железнова «Музыка с мамой» (рис. 1, 2).

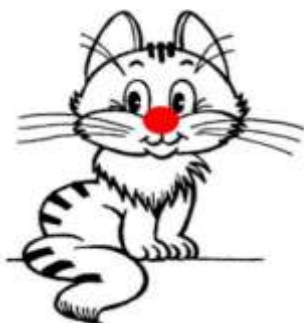


Рис. 1. «Носик! Где ты?»



Рис. 2. «Лобик! Где ты?»

2-й блок. Вызывание звукоподражаний

Ребенок подключается к речевой деятельности сознательно, приобщается к общению с помощью языка. Такое «подключение» происходит, прежде всего, через простейшие формы речи, с использованием понятных слов, связанных с определенной, конкретной ситуацией. На этом этапе ребенок вместе со взрослыми имитирует различные звуки (например, рис. 3).



Ой! Дождь пошел!

Кап, кап, кап...

Как капают капли?

Кап, кап, кап...

Упражнение с движениями

Как капают капли? **Как?** (взрослый пожимает плечами и разводит руки в стороны - 2 раза)

Капли капают: (движения руками – имитация дождя)

КАП – КАП! (2 хлопка в ладоши)

Рис. 3. Звукоподражание дождю

3-й блок. Работа над гласными звуками с использованием их символов

Общение взрослого с ребенком переходит на приобщение его к знаковой системе языка с помощью звуковой символики (рис. 4, 5).

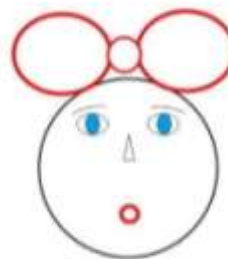
Картинка – символ звука «А»



- Эта девочка поет песенку:
«АААААААААА»
- Давай споем вместе с ней:
«АААААААААА»
- Молодец!
- Спой эту песенку!
- «АААААААААА»
- Молодец!

Рис. 4. Картинка-символ звука «А»

Картинка – символ звука «У»



- Эта девочка поет песенку:
«УУУУУУУУУУУУ»
- Давай споем вместе с ней:
«УУУУУУУУУУУУ»
- Молодец!
Спой эту песенку!
«УУУУУУУУУУУУ»
- Молодец!

Рис. 5. Символ звука «У»

4-й блок. Работа над звукокомплексами из гласных звуков

На этом этапе работы отрабатывается четкое и слитное произношение звукокомплексов (рис. 6).

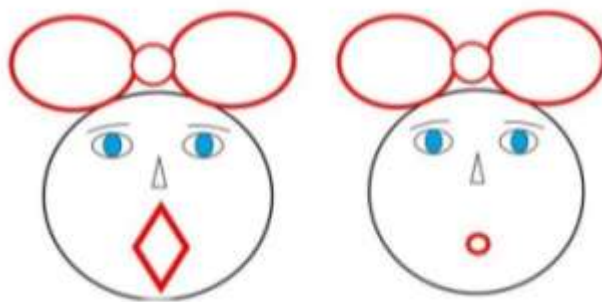


Рис. 6. Звукокомплекс «АУ»

После отработки всех гласных звуков и различных звукокомплексов детям и их родителям предлагается авторская дидактическая сказка «Королевство гласных звуков». Цель ее – в доступной и интересной сказочной форме познакомить детей дошкольного возраста с гласными звуками.

В мультимедийной презентации Microsoft Power Point «Сказка «Королевство гласных звуков» используются авторские рисунки, выполнены средствами Microsoft Office Word. Геометрические фигуры определенного цвета хорошо подходят для создания образов короля, королевы, принцессы, принца, филина и собаки. Каждому сказочному герою соответствует свой символ гласного звука (рис. 7, 8).



Рис. 7. Жители королевства гласных звуков



Рис. 8. Собака («Ы»)

Компьютерные технологии позволяют осуществлять прием одушевления абстрактных символов гласных звуков и создавать образ сказочного мира, в котором они живут. Все задания построены в игровой форме, при этом создается проблемная ситуация (злая туча похитила голоса жителей королевства) (рис. 9), решение которой производится доступными ребенку средствами (вернуть голоса, протянув нужный гласный звук) (рис. 10).



Рис. 9. Злая туча похитила голоса



Рис. 10. Верни жителям их голоса

Это создает положительную мотивацию, так как ребенку интересно общаться с анимированными компьютерными героями. Красочные рисунки, анимация объектов, звуковое и музыкальное сопровождение делают знакомство с гласными звуками интересным для детей и их родителей.

5-й блок. Формирование глагольного словаря

На этом этапе при появлении первых глаголов в повелительном наклонении необходимо постоянно побуждать детей к произнесению этих отдельных, доступных им слов-действий, картинки для которых также анимированы (рис. 11, 12).

Глагол в повелительном наклонении
«ИДИ!»

Скажи «ИДИ!»
Это Петя.
Кто это?
Петя.
Повтори: «Петя! ИДИ!»

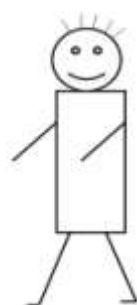


Рис. 11. Глагол «Иди!»

Глагол
в повелительном наклонении «СИДИ!»

Скажи «СИДИ!»
Это Витя.
Кто это?
Витя.
Повтори: «Витя! Сиди!»

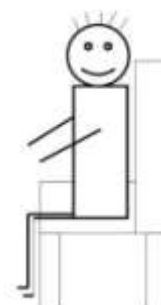


Рис. 12. Глагол «Сиди!»

Предложенные вашему вниманию задания доставят удовольствие не только детям, но и самим родителям, в особенности, папам, которые, проводя свое время с компьютером, найдут возможность общаться с его помощью с ребенком.

Разработанный алгоритм логопедической работы позволяет влиять на мотивационно-побудительный уровень речевой деятельности. Эта совокупность действий (в системе взрослый-ребенок), выполняемых в установленном порядке, помогает детям с различными вариантами речевой патологии.

Только тогда, когда педагоги и родители неговорящих детей будут терпеливыми, доброжелательными, разнообразными, упорными в общении с ними, наш труд будет вознагражден.

Список использованных источников

1. Асмолов, А. Г. [Интервью с А.Г. Асмоловым] // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2013. – № 5. – С. 14–18.
2. Громова, О.Е. Произвольная артикуляция и усвоение первых слов в начальном детском лексиконе / О.Е. Громова // Дефектология. – 2007. – № 5. – С. 57–66.
3. Жукова, Н.С. Логопедия: преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: книга для логопеда / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Екатеринбург, 2005. – (Учимся играя).
4. Киселева, В. Ваш ребенок не говорит? / В. Киселева // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 6. – С. 103–112.
5. Киселева, В. Помощь ребенку третьего года жизни с задержкой речевого развития / В. Киселева, О. Громова // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 11. – С. 103–112.
6. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш.учеб. заведений / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М., 2002. – (Коррекционная педагогика).
7. Парамонова, Л.Г. Логопедия для всех / Л.Г. Парамонова. – СПб., 2004.
8. Пожиленко, Е. А. Волшебный мир звуков и слов: пособие для логопедов / Е.А. Пожиленко. – М., 2003.
9. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: учеб.-метод. пособие / под общ. ред. Т.В. Волосовец. – М., 2008.

СОТРУДНИЧЕСТВО С РОДИТЕЛЯМИ (ЗАКОННЫМИ ПРЕДСТАВИТЕЛЯМИ) КАК
ВЕКТОР УСПЕХА В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДО

Коротаева М.И.,

учитель-логопед,

МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 17 «Аистенок»,

Россия, Московская обл., г.о. Химки.

E-mail: maria_korotaeva_logo@mail.ru

Аннотация. В данной статье рассматривается необходимость вовлечения родителей (законных представителей) в образовательный процесс, описаны формы и способы организации работы с семьей в рамках деятельности учителя-логопеда.

Ключевые слова: сотрудничество, логопедическое воздействие, работа с родителями, просвещение.

Abstract. This article discusses the need for involvement of parents (legal representatives) in the educational process, the forms and methods of organization of work with the family through the activities of teacher – speech therapist.

Keywords: cooperation, impact of speech therapy, work with parents, education.

В настоящее время все чаще стали отмечаться случаи, при которых дети, поступающие в школу, испытывают сложности в процессе обучения. Значительное количество детей, несмотря на соответствующий возраст и имеющиеся у них навыки и умения, испытывают большие трудности в адаптации к школьному обучению. Одной из распространенных причин возникновения трудностей являются речевые нарушения, которые нередко препятствуют успешному овладению навыками чтения и письма [2].

Речь – основное средство человеческого общения, а правильная речь – одна из важнейших предпосылок полноценного развития ребенка в процессе его социальной адаптации. В дошкольном возрасте происходит становления и развития всех сторон речи – фонетической, лексической, грамматической. Именно дошкольный возраст является особенно сензитивным периодом к усвоению речи [2, 5].

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» одной из приоритетных задач, стоящей перед дошкольным образовательным учреждением (ДОУ), является «взаимодействие с семьей для обеспечения полноценного развития личности ребенка».

Разработка федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования отвечает новым социальным запросам, одним из которых является организация взаимодействия образовательного учреждения с семьями детей для успешной реализации основной общеобразовательной программы ДООУ.

Ребенку необходимо квалифицированно и вовремя помочь. Логопедическое воздействие представляет собой педагогический процесс, в котором реализуются задачи коррекционного обучения и воспитания. В процессе организации коррекционного обучения большое значение придается общедидактическим принципам: воспитывающего характера обучения, научности, систематичности и последовательности, доступности, наглядности, сознательности и активности, индивидуального подхода [5].

В работе учителя-логопеда установление партнерских отношений с родителями является условием успешного коррекционного воздействия. Задача специалиста – это не только советы и рекомендации по развитию речи и устранению речевых недостатков, но и создание таких условий, которые максимально стимулируют членов семьи к активному решению возникающих проблем.

Семья и детский сад не могут заменить друг друга: у каждого из них свои функции, методы воспитания, но для всестороннего развития ребенка необходимо их взаимодействие. Помощь родителей обязательна и чрезвычайно ценна, особенно при воспитании ребенка с речевыми нарушениями. Это обусловлено тем, что процесс коррекции и развития речи требует постоянной и системной работы. Часто родители недооценивают серьезность речевого нарушения, считая, что с возрастом проблема решится сама собой [1, 5].

В настоящее время в логопедической практике существует большое количество форм взаимодействия с родителями: выступления на родительских собраниях, индивидуальные консультации и беседы, анкетирование, открытые занятия, привлечение к участию в досугах и праздниках, наглядно-информационное просвещение. Многие из этих форм не теряют своей актуальности на протяжении многих лет, но необходимо искать новые интересные пути взаимодействия с родителями [1, 3, 4].

Современным родителям не всегда подходят традиционные формы работы. В век информационных технологий родители, проявляющие интерес к логопедическим знаниям, имеют возможность самостоятельно найти информацию, но не всегда знают, как правильно ее использовать и применять в играх и занятиях с ребенком. В таком случае задачей логопеда является систематизация родительских знаний, обучение на практике тем или иным методам и приемам работы с детьми.

Другой категории родителей просто не хватает времени, так как современный ритм жизни практически не оставляет им возможности для целенаправленной работы с ребенком.

В данной ситуации логопед ставит перед собой задачу научить родителей использовать время, проводимое с ребенком, рационально, помочь, играя, научиться чему-либо, закрепить материал, а это соответствует основным принципам дошкольного образования, заявленных в ФГОС ДО (2013).

Чтобы сотрудничество логопеда и семьи было наиболее действенным, необходимо четко определить задачи логопедической работы. Учителю – логопеду следует:

- помочь родителям увидеть актуальную проблему ребенка;
- ознакомить с результатами психолого-педагогического, логопедического обследования;
- познакомить родителей с приемами обучения и развития речи;
- убедить в успешности освоения ребенком определенных знаний и умений;
- убедить родителей в том, что необходимо закреплять изученный материал в домашних условиях;
- формировать у родителей и детей представления о готовности к обучению в школе.

В условиях детского сада комбинированного вида № 17 «Аистенок» учителя-логопеды объединяют разные формы работы с родителями в общую систему. Специалисты разрабатывают перспективное планирование на учебный год, которое включает в себя различные направления взаимосвязи учителя-логопеда и семьи: анкетирование, родительские собрания, беседы, консультации, тренинги, мастер-классы для родителей с детьми, открытые занятия. Помимо этого в логопедических группах оформлен информационный стенд и папки-передвижки.

Доверительно партнерские отношения между всеми участниками логопедического процесса помогают успешно преодолевать не только нарушения речи, но и нарушения психических процессов, решить многие внутриличностные конфликты и проблемы родителей. Благодаря тесному сотрудничеству создается благоприятный психоэмоциональный климат в семьях детей.

Список использованных источников

1. Бачина, О.В. Взаимодействие логопеда и семьи ребенка с недостатками речи / О.В. Бачина, Л.Н. Самородова. – М., 2009.
2. Лалаева, Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников: учеб. пособие для студентов / Р.И. Лалаева. – М., 1983.
3. Прохорова, Г.А. Взаимодействие с родителями в детском саду / Г.А. Прохорова. – М., 2009.

4. Сертакова, Н.М. Инновационные формы взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с семьей / Н.М. Сертакова. – СПб., 2013.
5. Фомичева, М.Ф. Воспитание правильного произношения / М.Ф. Фомичева. – М., 1989.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ С
ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Баранова Г.А.,

доцент кафедры дошкольного

и начального общего образования

ГОУ ДПО ТО «Институт повышения квалификации

и профессиональной переподготовки

работников образования Тульской области»,

канд. пед. наук, доцент,

Россия, г. Тула.

E-mail: baranova-galina5@mail.ru;

Васильева Н.В.,

заведующий

МКДОУ «Детский сад № 9 компенсирующего вида»

Россия, Тульская обл. г. Ефремов.

E-mail: zaveduyschaia@mail.ru;

Щепетинникова И.В.,

зам. заведующего

МКДОУ «Детский сад № 9 компенсирующего вида»,

Россия, Тульская обл., г. Ефремов.

E-mail: zaveduyschaia@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрен процесс взаимодействия учителя-логопеда с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья. Раскрыто содержание коллективных и индивидуальных форм работы с семьями дошкольников.

Ключевые слова: взаимодействия учителя-логопеда с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья, коллективные и индивидуальные формы работы с семьями дошкольников.

Abstract. The article describes the process of interaction of the teacher-speech therapist with parents of children with disabilities. The article reveals the content of collective and individual forms of work with families of preschoolers.

Keywords: the interaction of the teacher-speech therapist with parents of children with disabilities, collective and individual forms of work with families of preschoolers.

Естественным пространством (речевое, воспитательное, развивающее), которое окружает малыша с момента его появления на свет и оказывает решающее влияние на комплексное развитие ребенка, является семья. Именно в силу приоритетной роли семьи, а в случае с ребенком с ОВЗ – уникальной, в процессе воздействия на его развитие логопед и воспитатели стараются максимально привлечь родителей в «союзники» в общем и важном деле преодоления речевых нарушений.

Задача логопеда – помочь родителям осознать свою роль в процессе развития ребенка, вооружить определенными методами и приемами преодоления речевого нарушения, наполнить конкретным содержанием домашние задания с детьми по усвоению и закреплению полученных знаний. Особенно это важно для детей, посещающих коррекционно-логопедические занятия, так как родители детей с ограниченными возможностями здоровья помимо педагогических знаний должны уметь использовать специальные знания, которые они могут применить дома при проведении занятий со своим ребенком.

Работа с детьми, имеющими речевые нарушения, включает в себя, коррекционно-логопедическое воздействие со стороны специалистов дошкольного образовательного учреждения и родителей. В начале учебного года по результатам проведенной стартовой психолого-педагогической и логопедической диагностики с родителями проводятся индивидуальные консультации, на которых в очень деликатной форме родителям разъясняется речевой диагноз ребенка; даются подробные рекомендации о том, к кому из специалистов необходимо обратиться дополнительно. Очень тактично, доходчиво родителям разъясняются, насколько важно привлечь к работе невропатолога, нейропсихолога и других специалистов, что в ряде случаев является крайне необходимым.

В индивидуальных беседах с родителями учитель-логопед стремится не только раскрыть структуру дефекта, но и наметить пути наиболее быстрого его устранения. Доступным языком родителям рассказывается об особенностях речевого нарушения именно их ребенка, как нужно с ним заниматься и на что следует в первую очередь обращать внимание. Анализ совместно проведенных мероприятий с родителями на конец учебного года показывает, насколько важно учитывать условия жизни каждой семьи, ее состав и культурный уровень, количество детей, для того чтобы советы учителя-логопеда не оказались для семьи трудно выполнимыми и у родителей не возникало чувство вины перед ребенком и собственной беспомощности.

Взаимодействие с семьей важно не только для педагогов, но прежде всего для родителей. Ошибочно мнение, что ребенок вырастет и проблемы в его развитии уйдут.

Основой работы учителя-логопеда с родителями является понятие о развивающихся взаимодействиях в детском саду и семье, где каждый из ее членов не только содействует развитию другого, но и находит условия для собственного личностного развития, повышения педагогической компетенции и культуры.

Непрерывное взаимодействие учителя-логопеда с родителями дошкольников осуществляется в коллективной, индивидуальной формах работы. Рассмотрим данные формы работы подробнее.

Коллективные формы работы учителя-логопеда с семьей

1. Групповые родительские собрания проводятся 3 раза в год: в начале, середине и конце учебного года. Родительским собраниям в ДООУ уделяется особое внимание, ведется тщательная подготовка к их проведению, проводится анализ каждого собрания. Тема каждого собрания сообщается заранее, чтобы родители успели с ней ознакомиться и обсудить друг с другом.

Важная задача – включить родителей в ту или иную предложенную им работу. Логопед и воспитатель разъясняют родителям необходимость усиленной, ежедневной работы со своим ребенком по заданию педагогов. Только в таком случае возможны наилучшие результаты, и в этом следует убедить родителей.

На первом собрании родителям обязательно разъясняется, что именно на взрослых членах семьи лежит ответственность за создание мотивации ребенка к речевым занятиям дома, принятие дополнительных мер при наличии сопутствующих основному дефекту нарушений (наблюдение и лечение у специалистов при повышенном давлении, массаж – при нарушениях мышечного тонуса и т.д.).

2. Консультации, семинары и практикумы выстраиваются таким образом, чтобы они не были формальными, а по возможности привлекали родителей для решения конкретных насущных проблем, развивали дух плодотворного сотрудничества, так как современный родитель не хочет слушать долгих и назидательных докладов. Консультации выстраиваются таким образом, чтобы они были предельно четкими, содержали необходимый родителям конкретный материал. Наиболее актуальными темами для консультаций, практикумов, семинаров и бесед, которые интересуют родителей, являются следующие:

- «Артикуляционная гимнастика»;
- «Пальчиковая гимнастика»;
- «Развитие мелкой моторики»;
- «Выполнение домашнего задания»;
- «Развитие внимания и мышления»;
- «Речевые игры дома»;

«Как следить за автоматизацией звука в домашних условиях» и др.

К некоторым консультациям готовится специальное оборудование, организовывается выставка дидактических пособий. Например, к теме «Развитие мелкой моторики»: бусы, пуговицы, сапожок со шнуровкой, мозаика, конструкторы, заводные игрушки, пластилин, ножницы, иголки, нитки, контуры для вышивания на бумаге, одежда для кукол, кубики (с последующим показом). В ходе этой консультации учитель-логопед убеждает родителей в важности и необходимости развития у ребенка мелкой моторики рук. Он рассказывает родителям о разных видах работы с детьми: от пальчиковых игр до специальных сложных заданий на развития ручной умелости.

3. Очень эффективными являются практикумы по обучению родителей совместным формам деятельности, которые носят коррекционно-логопедическую направленность (это различные виды продуктивной деятельности, артикуляционная гимнастика, развитие связной речи, формирование звукопроизношения). Для проведения таких практикумов логопедом заранее готовятся «опорные» карточки, схемы, таблицы. Это облегчает понимание предлагаемого материала родителями.

4. Наглядная форма работы учителя-логопеда ДОО с семьей – игротека. Она стимулирует родителей к активному участию в коррекционно-логопедическом процессе. Они имеют возможность воспользоваться подобранным учителем-логопедом практическим материалом. В основном это материал, объединенный одной лексической темой, которая включает в себя лексические, грамматические, словарные задания, задания на развитие внимания, памяти. В библиотеке учителя-логопеда есть все пособия, используемые на фронтальных занятиях в ДОО. Родители могут взять на время домой все необходимые пособия, чтобы использовать их на индивидуальных занятиях с детьми дома. Библиотека периодически пополняется новыми оригинальными пособиями, практическими материалами на определенную тему, дидактическими пособиями, изготовленными своими руками. В родительском уголке логопедом оформляется информационный стенд с ежемесячно обновляющейся информацией для родителей.

5. Организация совместной деятельности, когда участие родителей становится одним общим делом. Проекты разной длительности (краткосрочные, длительные, по темам) способствуют укреплению детско-родительских отношений, а продукты и итоговые мероприятия позволяют раскрыться всем участникам.

Индивидуальные формы работы учителя-логопеда ДОО с семьей

Проводимая индивидуальная работа с родителями позволяет учителю-логопеду установить более тесный контакт с родителями.

1. Учителями-логопедами МКДОУ разработаны анкеты для родителей. При помощи анкетирования легко устанавливается состав семьи, особенности семейного воспитания, положительный опыт родителей, их трудности, ошибки. Отвечая на вопросы анкеты, родители начинают задумываться о проблемах воспитания своего ребенка. Важным для учителя-логопеда является выявление потребностей родителей в коррекционно-педагогических знаниях; выяснение проблем, которые их волнуют, с тем чтобы использовать полученную информацию при дальнейшем планировании работы по взаимодействию с семьей.

2. Особенности семейного воспитания, потребности родителей в знаниях выясняются на проводимых учителем-логопедом в течение всего учебного года беседах, важнейшим признаком которых является двусторонняя активность. После каждого диагностического занятия родители приглашаются на индивидуальные беседы для ознакомления с результатами. Родители узнают о пробелах в развитии ребенка; получают советы, необходимые практические рекомендации.

3. Важной формой взаимодействия учителя-логопеда с родителями является тетрадь домашних заданий (оформление с помощью современных подходов). Она заполняется еженедельно, для того, чтобы занятия в семье проводились систематично. В зависимости от специфики нарушения речи каждого конкретного ребенка задания в тетради предусматривают работу по звукопроизношению, формированию словаря, грамматических умений и навыков, на развитие внимания и памяти.

Взаимодействие детского сада и семьи – необходимое условие полноценного речевого развития дошкольников, осуществления сложного процесса коррекции, так как наилучшие результаты отмечаются там, где учитель-логопед и родители действуют согласованно. Совместная работа с семьей строится через дифференцированный подход к семье, воспитывающей ребенка с ОВЗ, основывается на определении стратегии взаимодействия здесь и сейчас.

Список использованных источников

1. Баранова, Г.А. Подготовка учителя-логопеда к использованию логопедических технологий в процессе повышения квалификации / Г.А. Баранова // Сб. статей Междунар. науч.-практ. конференции «Инновационные технологии нового тысячелетия»: в 2 ч. – Уфа, 2016. – Ч. 1. – С. 135–137.

2. Баранова, Г.А. Использование игровых технологий как средства повышения эффективности логопедической работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья / Г.А. Баранова, А.С. Пушкарева // Сб. ст. XXVI Междунар. науч.-практ. конференции

«Теоретические и методологические проблемы современного образования». – Уфа, 2016. – С. 8–11.

3. Баранова, Г.А. Подготовка педагога дошкольной образовательной организации к коррекционной работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья / Г.А. Баранова, Е.И. Андреева // Сб. ст. по материалам LIII Междунар. науч.-практ. конференции «Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии». – М., 2016. – № 8(53). – С. 8–14.

КОНСТРУКТИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДОО И СЕМЬИ.
ПРОЕКТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РОДИТЕЛЯМИ ВОСПИТАННИКОВ СОЦИАЛЬНО-
ЛИЧНОСТНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ
«ПУТЕШЕСТВИЕ В СТРАНУ ДОБРЫХ ОТНОШЕНИЙ»

*Петухова И.Н.,
воспитатель МБДОУ «Детский сад № 6»,
Россия, Московская обл., г. Балашиха.
E-mail:mdou-elochka@yandex.ru*

Аннотация. В статье описан проект практического взаимодействия воспитателей ДОО с родителями с целью повышения компетентности родителей по вопросам социально-личностного развития детей. В ходе реализации проекта устанавливается сотрудничество между образовательным учреждением и семьей, активизируются воспитательные умения родителей, которые направляются на конструктивные партнерские взаимоотношения с ребенком.

Ключевые слова: социализация, развитие ребенка, поведение, эмоции, взаимодействие, анкетирование, практикум, беседа, доверительные отношения.

Abstract: The project of practical interaction of PEI (pre-school educational institution) tutors with parents for the purpose of increase in competence of parents on questions of social and personal development of children is described in the article. While realizing the project, cooperation between educational institution and a family is established, educational abilities of parents become more active. Besides, parents are guided by revival of moral and ethical standards and traditions of family way.

Keywords: socialization, development of a child, behavior, emotions, interaction, questioning, practical work, conversation, confidential relations.

Социальное развитие в дошкольном детстве направлено на становление у ребенка соответствующей его возрасту социальной компетентности как базисной ценности детской личности. Семья и дошкольное учреждение – два важных института социализации детей. И хотя их воспитательные функции различны, для всестороннего развития ребенка необходимо их взаимодействие. Привлечение родителей к решению проблемных задач семейного воспитания побуждает их к анализу воспитательных приемов, поиску более подходящего способа родительского поведения, упражняет в логичности и доказательности педагогических рассуждений, развивает у них чувство педагогического такта. Анализ

родителями детского поведения помогает им увидеть свой педагогический опыт со стороны, предоставляет возможность размышлять над мотивами поступков ребенка, учит понимать их с точки зрения его психических и возрастных потребностей. Однако существует ряд проблем, которые не позволяют обеспечить атмосферу доброжелательности и комфортности в общении между родителем и ребенком, а именно:

особенность современной семьи связана с сокращением свободного времени у родителей, перегрузкой на работе – все это приводит к ухудшению их физического и психического состояния, повышенной раздражительности, утомляемости, стрессам;

материальные ценности доминируют над духовными, поэтому у детей искажены представления о доброте, милосердии, великодушии, справедливости. У детей отмечается эмоциональная, волевая, духовная незрелость;

свои эмоции родители привычно выплескивают на детей, при этом в вину ребенку ставят как внешние проблемы, так и домашние неурядицы. Ребенок попадает в ситуацию полной зависимости от настроения, эмоций и реакции родителей, что сказывается на его психическом здоровье.

Исходя из вышесказанного, разработан проект взаимодействия с родителями социально-личностной направленности «Путешествие в страну добрых отношений». Его **цель** – повышение компетентности родителей по вопросам социально-личностного развития детей. Попутно решаются следующие **задачи**:

установить сотрудничество между образовательным учреждением и семьей;

активизировать воспитательные умения родителей и направить их на конструктивные партнерские взаимоотношения с ребенком;

ориентировать родителей на возрождение нравственно-этических норм и традиций семейного уклада.

Участники проекта: специалисты ДОУ, педагоги, родители, дети. Сроки реализации: в течение года. Место реализации: Московская обл., г. Балашиха, Первомайская, 17, МБДОУ «Детский сад № 6 «Елочка». Вид проекта: практико-ориентированный.

Ресурсы обеспечения проекта:

организационные – деятельность участников проекта регулируется в соответствии с основной общеобразовательной программой дошкольного образования МБДОУ «Детский сад № 6», годовым планом и планом реализации проекта;

информационные – научно-методическая и художественная литература, средства массовой информации, интернет-ресурсы;

кадровое обеспечение – администрация ДОУ, воспитатели, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре, педагог-психолог;

финансовое обеспечение – бюджет учреждения, благотворительные средства родителей;

материально-техническое обеспечение – мультимедийный проектор, экран, ноутбук, музыкальный центр.

Ожидаемыми результатами стали:

1. Создание системы комплексной работы с родителями.
2. Психолого-педагогическое просвещение родителей по вопросам социально-личностного развития детей.
3. Обобщение опыта семейного воспитания.

Были определены следующие ***принципы взаимодействия воспитателя с родителями:***

умение создавать доброжелательную атмосферу, располагающую к диалогу;
внимание к проблемам родителей, их субъективным переживаниям;
способность к оказанию психологической помощи;
ориентация на стимулирование самообразования родителей;
способность видеть малейшие достижения и вселять уверенность в успехе;
положительный настрой на беседу с родителями по любой проблеме;
проявление педагогического такта и морально-этических норм при работе с родителями;
искреннее желание помочь в сложной педагогической ситуации;
недопустимость сравнения провинившегося ребенка с другими. При рассмотрении конфликтной ситуации разбор самой ситуации, а не личностных качеств ребенка и его родителей.

Нами были определены основные *формы работы с родителями*: анкетирование, консультации, просмотр непосредственно образовательной деятельности, беседы, родительское собрание, практикум, информационный лист, памятки, рекомендации, совместные мероприятия (праздники, развлечения, досуги, конкурсы), день открытых дверей, презентация семьи.

Этапы реализации проекта:

На 1-м этапе – исследовательском – было проведено: анкетирование («Знаете ли вы своего ребенка?», «Мой ребенок и его индивидуальные особенности», «Семейные традиции и нормы»), тест-опрос «Взаимоотношения в семье», акция «Телефон доверия».

На 2-м этапе – подготовительном – осуществлялась обработка полученной информации и подборка наглядной агитации, изучалась методическая литература; разрабатывался план совместных мероприятий.

На 3-м этапе – практическом – работа осуществлялась в соответствии с двумя блоками: информационном и практическим.

Информационный блок включал разработку памяток («Пять рецептов избавления от гнева», «Личный пример – лучший способ привить хорошие манеры ребенку»), информационных листов («Культура общения – это?», «Посеешь привычку...», «Как знакомить детей с нормами поведения»), проведение групповых консультаций для родителей («Авторитет родителей – необходимое условие правильного воспитания», «Игра – школа нравственного поведения»).

Практический блок предполагал проведение разнообразных групповых форм педагогического взаимодействия с родителями:

«Обсуждаем проблемные ситуации» – практикум (сентябрь);

«Нравственный закон внутри нас» – родительское собрание (октябрь);

«Дружба живет среди нас» – день открытых дверей, просмотр непосредственно-образовательной деятельности (ноябрь);

«Праздник в нашем доме» – творческая мастерская (декабрь);

«Поговорим о вежливости» – круглый стол (январь);

«Самый лучший папа» – спортивные соревнования с участием пап (февраль);

«Наши мамы всегда на все руки мастера» – кулинарный поединок (март);

«Семья года» – конкурс – презентация (апрель): выставка семейных фотографий; выставка совместных работ; заполнение семейного (генеалогического) древа; рассказ о традициях семьи; игры, конкурсы, выступления;

оценка эффективности деятельности (май).

На 4-м этапе – заключительном – оценивалась эффективность реализованного проекта. Изучение удовлетворенности родителей работой образовательного учреждения осуществлялось с помощью: метода анкетного опроса, бесед с родителями.

В заключение хотелось бы отметить, что семья и детский сад имеют свои особые функции и не могут заменить друг друга. Важным условием преемственности является установление доверительного делового контакта между семьей и детским садом, в ходе которого корректируется воспитательная позиция родителей, педагогов, что особенно необходимо при подготовке детей в школу.

В настоящее время необходимость общественного дошкольного воспитания ни у кого не вызывает сомнений. В последние годы к дошкольным учреждениям предъявляются повышенные требования. Отношения дошкольного учреждения с семьей должны быть основаны на сотрудничестве и взаимодействии при условии открытости детского сада: с одной стороны – вовлечение родителей в образовательный процесс детского сада

(«открытость внутрь»), с другой – сотрудничество ДОО с расположенными на его территории социальными институтами: школами, библиотеками и т.д. («открытость наружу»).

Основная цель всех форм и видов взаимодействия ДОО с семьей – установление доверительных отношений между детьми, родителями и педагогами, воспитание потребности делиться друг с другом своими проблемами и совместно их решать. Опыт работы с родителями показал, что позиция родителей стала более гибкой. Теперь они не зрители и наблюдатели, а активные участники различных мероприятий. Папы и мамы ощущают себя более компетентными в воспитании детей. Большинство родителей начали целенаправленно заниматься проблемами воспитания дошкольников. Их интересуют проблемы патриотического, нравственного и эстетического воспитания детей, их культура поведения, приобщение детей к культурным ценностям.

Таким образом, использование разных форм и методов взаимодействия дошкольного учреждения с семьей способствует повышению эффективности работы с родителями.

Список использованных источников

1. Арнаутова, Е.П. Планируем работу с семьей / Е.П. Арнаутова // Управление ДОО. – 2002. – № 4.
2. Метенова, Н.М. Взрослым о детях. Новые подходы к оформлению и содержанию наглядной информации для родителей в дошкольных учреждениях / Н.М. Метенова. – Ярославль, 2011.
3. Метенова, Н.М. Родителям о детях: метод. рекомендации / Н.М. Метенова. – Ярославль, 2014.
4. Фесюкова, Л. Искусство быть родителями / Л. Фесюкова. 2003.
5. Хабибуллина, Р.Ш. Система работы с родителями воспитанников. Оценка деятельности ДОО родителями / Р.Ш. Хабибуллина // Дошкольная педагогика – 2007. – № 7.

ВОВЛЕЧЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ В СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ЧЕРЕЗ ПРОДУКТИВНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Корнеева В.П.,

воспитатель МАДОУ «Детский сад № 3 общеразвивающего вида»,

Россия, Московская обл., г. Руза.

E-mail: arefieva.elena2010@yandex.ru

Аннотация. В статье автор описывает особенности педагогического взаимодействия воспитателя с родителями с целью осуществления социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: продуктивная деятельность, родители, дошкольная образовательная организация, воспитатель, дети, развитие.

Abstract. In the article the author describes peculiarities of pedagogical interaction of the teacher with the parents to implement socio-communicative development of preschool children.

Keywords: productive activities, parents, preschool educational organization, caregiver, children, development.

Первые годы жизни – начало формирования личности ребенка, многих ее сторон и качеств. Ни в один из последующих возрастных периодов ребенок не развивается такими стремительными темпами, как в раннем детстве. Своевременно начатое, педагогически грамотное воспитание обеспечивает своевременное и всестороннее развитие ребенка. В процессе обучения и воспитания личности ребенка обучение «ведет» за собой развитие. И именно обучение создает «зону ближайшего развития» (т.е. то, что ребенок может сделать с помощью взрослого, под его руководством) и должно быть ориентировано на нее, а не на «зону актуального развития» (т.е. то, что ребенок уже умеет делать самостоятельно). Эффективность обучения и развития во многом определяется активностью самого ребенка, выступающей как условие психического развития его личности. Такая активность проявляется и развивается в различных видах деятельности дошкольника, способы организации и содержание которой опосредуют их развивающие возможности. Необходимо помнить, что деятельность ребенка будет носить развивающий характер в том случае, если будет являться для него *лично значимой*.

В развитии активности ребенка и повышении активности его обучения и развития большую роль играет развивающая среда, организуемая взрослыми. Введение ФГОС дошкольного образования определяет характер взаимодействия взрослых и детей как личностно-развивающий и гуманистический. Актуальность социально-коммуникативного

развития дошкольников возрастает в современных условиях в связи с социальным окружением ребенка, в котором нередко наблюдается дефицит доброты, воспитанности, начитанности, культуры. Что, в свою очередь, возлагает на семью и дошкольное учреждение особую ответственность за воспитание необходимых личностных качеств у детей.

Человеку нравится делать то, что ему интересно, в чем он заинтересован. Следовательно, родителей важно заинтересовать работой дошкольного образовательного учреждения (ДОУ), показать, что может ДОУ сделать для их детей, объяснить необходимость тесного сотрудничества. Для решения этой задачи необходимо использовать лекции, дискуссии, «круглые столы», психологические тренинги, групповые и индивидуальные консультации и т.п.

Когда воспитатель обретает единомышленников в лице родителей, ему естественным образом приходится решать еще одну важную задачу – задачу становления родительского общества как коллектива. В сад каждый родитель приходит как социальный заказчик, но этот заказ ориентирован на его собственного ребенка. Выбор сада, воспитателя, программы – все это действия взрослых, которые формулируют совокупность условий, способных, по их мнению, обеспечить выполнение личного социального заказа. Для решения этой задачи взрослые, по сути, должны стать социальными партнерами, создавшими такую среду, где учатся и развиваются их дети.

Для обеспечения социального партнерства семьи и педагога, а также становления родительского коллектива как партнерского сообщества необходимо соблюдение нескольких условий [2]:

- выявление оснований партнерства, т.е. взаимных интересов, потребностей, ресурсов каждой из сторон – родителей, педагогов, администрации;
- выбор переговорной площадки, удобной для каждой из сторон;
- формирование нормативно-правовой базы социального партнерства на уровне образовательного учреждения;
- определение управляющей системы социального партнерства.

Ресурсом для воплощения социального партнерства на практике служат такие формы работы с семьей, как: 1) индивидуальные консультации (по инициативе одной или обеих сторон); 2) открытые занятия; 3) родительские собрания; 4) информация на родительском стенде; 5) совместная деятельность (социальные проекты, досуговые мероприятия и т.п.). Каждая из этих форм тем или иным способом обеспечивает вовлечение родителей в процесс воспитания и развития детей, поддержку и сопровождение семьи на время пребывания ребенка в дошкольном учреждении.

Одной из главных и наиболее эффективных форм взаимодействия с родителями являются *родительские собрания*. Неслучайно такая форма работы является востребованной педагогическими коллективами, ведь она позволяет решать целый комплекс педагогических задач дошкольного учреждения:

осуществлять педагогическое просвещение родителей по вопросам воспитания;

формировать позитивный эмоциональный контакт между родителями и педагогами детского сада, внутри родительского коллектива группы;

реализовывать единый подход к воспитанию и обучению детей в семье и в детском саду, согласовывать действия по преодолению трудностей;

повышать авторитет педагогов группы в глазах родителей и т.д.

Родительское собрание в детском саду должно стать важным событием как для родителей, так и для педагогов. В результате общения родители не только получают ценную информацию по тому или иному вопросу воспитания, но и вместе с педагогом определяют способы решения трудностей, учат применять лучшие педагогические инновации.

Для повышения качества проведения родительских собраний необходимо грамотно спланировать и организовать эту работу. За две недели до собрания нужно вывесить в вестибюле группы объявление с указанием даты, времени проведения и кратким содержанием собрания, «почтовый ящик» для вопросов и пожеланий родителей. *Анкетирование, индивидуальные беседы и блиц-опросы* помогут определить темы, которые действительно волнуют большую часть коллектива группы.

С целью активизации родительского участия в проведении собраний можно использовать интеллектуальные и спортивные состязания, присутствие и участие детей, совместные изготовления поделок дома.

Проблема социально-личностного развития ребенка дошкольного возраста в процессе его взаимодействия с окружающим миром становится особенно актуальной на современном этапе, поскольку основные структуры личности закладываются в дошкольный период детства, что, в свою очередь, возлагает на семью и дошкольное учреждение особую ответственность за воспитание необходимых личностных качеств у детей.

Ведущую роль в этом играет взаимодействие, непосредственное общения между родителями воспитанников и воспитателем.

Согласно исследованиям Л.Н. Свирской, первым и решающим условием положительно направленного взаимодействия являются доверительные отношения между воспитателями и родителями. Контакт должен строиться таким образом, чтобы у родителей возник интерес к процессу воспитания, потребность добиться успеха, уверенность в своих силах. Чтобы позитивно влиять на желание той или иной семьи участвовать в работе группы,

педагог должен хорошо знать всех родителей своей группы и учитывать индивидуальные особенности не только разных семей, но и членов каждой семьи. Педагог может продемонстрировать свою открытость детям, рассказав им о чем-то своем – интересном увиденном и пережитом в праздничные дни, инициируя тем самым у детей желание участвовать в беседе. Общаясь с родителями, педагог не скрывает, когда в чем-то сомневается, он просит совета, помощи, всячески подчеркивая уважение к опыту, знаниям, личности собеседника. Вместе с тем педагогический такт, важнейшее профессиональное качество, не позволит педагогу опуститься до панибратства, фамильярности. Усилия педагогов будут эффективными, только если они поддержаны родителями, понятны им и соответствуют потребностям семьи. Задача специалиста – в первую очередь установить доверительные отношения с близкими ребенка, внимательно относиться к запросу родителей, договариваться о совместных конструктивных действиях.

Можно выделить факторы, влияющие на эффективность взаимодействия педагога и родителей (см. табл. 1).

Таблица 1

Позитивные факторы	Негативные факторы
Повышение авторитета семьи. Вера в необходимость совместных действий. Учет интересов и запросов родителей. Использование широкого спектра методов работы с родителями. Ясность для родителей целей ДОУ. Создание в группе атмосферы взаимного доверия	Ожидание быстрых результатов со стороны родителей. Несистематичность организации работы с родителями. Отрыв деятельности ДОУ от запросов родителей. Приоритет стереотипов в поведении родителей

Как это осуществляется на практике?

1. Знакомство с семьей: встречи – знакомства, анкетирование семей.
2. Информирование родителей о ходе образовательного процесса: индивидуальные и групповые консультации, родительские собрания, оформление информационных стендов, организация выставок детского творчества, приглашение родителей на детские концерты и праздники, создание памяток.
3. Образование родителей: проведение тренингов, дней открытых дверей, мастер-классов и т.п.
4. Привлечение родителей к проведению вечеров музыки, конкурсов, досугов,

выставок творческих работ, праздников, прогулок, экскурсий, театральных спектаклей, к исследовательской и проектной деятельности.

В связи с внедрением ФГОС мы проводим мастер-классы вовлечения родителей с детьми, создаем проекты с целью сплотить членов семьи, заинтересовать родителей и вовлечь их в жизнь детей детского сада. Например, проект «Грачи прилетели» включает в себя сообщение детям знаний о перелетных птицах, продуктивную деятельность родителей по изготовлению скворечников и работу воспитателей по тому, как грамотно организовать данный проект. Мастер-класс «Рисование на асфальте» подчеркивает сплоченность и творческое мышление каждой семьи отдельно. Каждый год мы проводим в своей группе с детьми и родителями спортивное соревнование «Папа, мама и я – спортивная семья».

Дошкольный возраст, занимая по шкале физического развития ребенка период времени от трех до шести лет, вносит большой вклад в психическое, физическое и социальное развитие ребенка. В этом возрасте дети начинают руководствоваться в своем поведении определенными социальными нормами, источниками которых являются взрослые, которые занимаются их обучением и воспитанием, а также сверстники.

Выстраивание отношений между садом и семьей может происходить на разных уровнях. Однако каким бы ни было взаимодействие – прямым или опосредованным – ведущая роль в этом принадлежит педагогу. Именно от его работы зависит, насколько родители понимают и принимают его политику воспитания и обучения, а также участвуют в ее реализации, насколько они готовы объединить свои усилия для достижения нужных им целей.

Список использованных источников

1. Воспитателю о работе с семьей / под ред. Н.Ф. Виноградовой. – М., 1989.
2. Григорьев Д.В. Школа и семья: социальное партнерство в воспитании / Д.В. Григорьев, О.Ю. Кожурова / Классный руководитель – 2012. -№3 – с.85-89
3. Истратова, О.Н. Большая книга детского психолога / О.Н. Истратова, Г.А. Широкова. – Ростов, 2011.
4. Осипова, Л.Е. Родительские собрания в детском саду / Л.Е. Осипова. – М., 2008
5. Семья: психология, педагогика, социальная работа / под ред. А.А. Реана. – М., 2010.

УСТАНОВЛЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЕЖДУ ПЕДАГОГАМИ И РОДИТЕЛЯМИ ДЛЯ УСПЕШНОГО СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Соловьева Л.В.,

воспитатель МАДОУ «Детский сад № 3 общеразвивающего вида»,

Россия, Московская обл., г.Руза.

E-mail: Lusa.77@mail.ru

Аннотация. В статье автор представляет модель взаимодействия педагога с родителями с целью осуществления успешного социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: педагоги, родители, социально-коммуникативное развитие, дети дошкольного возраста, модель взаимодействия.

Abstract. In article the author represents the model of interaction of the teacher with the parents to implement successful social and communicative development of children of preschool age.

Keywords: teachers, parents, socio-communicative development of children of preschool age, interaction model.

Несомненно, семья для ребенка – это мир, в котором закладываются основы морали, отношения к людям, черты характера. То, что ребенок приобретает в семье, он сохраняет в течение всей последующей жизни и осознанно или нет передает своим детям. В семье закладываются основы личности ребенка, и к поступлению в школу он уже более чем наполовину формируется как личность. В общем, переоценить важность семьи на развитие ребенка невозможно.

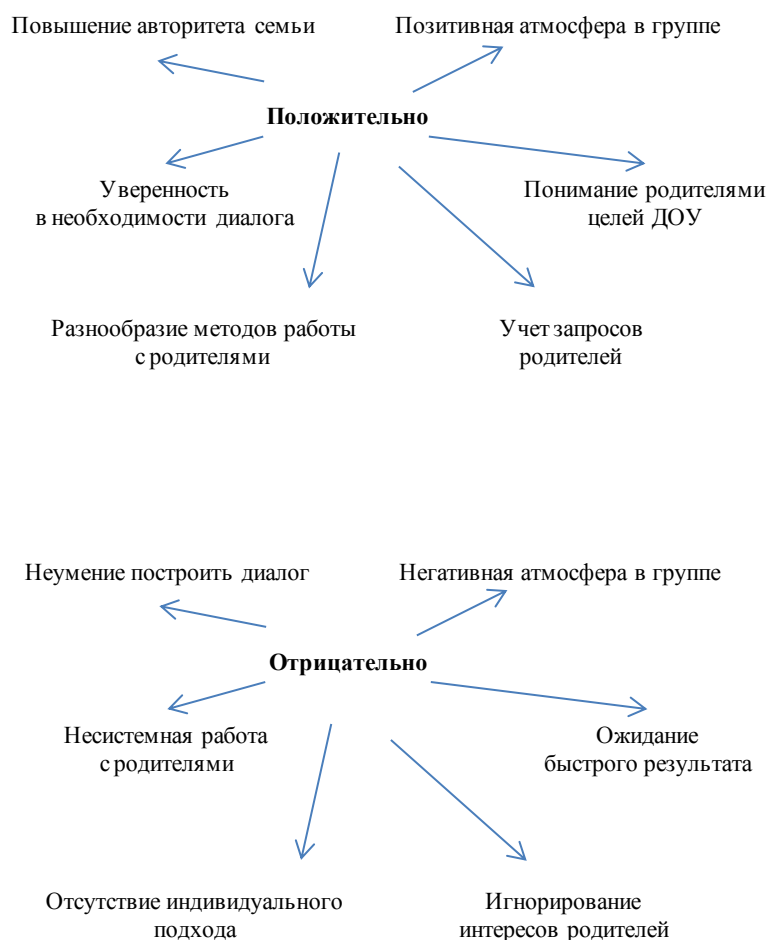
Воспитательное воздействие семьи, тем не менее, ограничено. Оно обычно не выходит за рамки индивидуальных возможностей членов семьи, их собственного уровня развития, интеллектуальной и культурной подготовленности, условий жизни. В этом плане детский сад и другие социальные институты находятся в более благоприятном положении. В саду ребенок обычно проводит значительную часть дня в течение 4–5 лет. Там он взаимодействует с воспитателями и сверстниками. Соответствующие возрасту занятия и игры, непривычные рамки отношений, необходимость следовать режиму и подчиняться воспитателю – все это тот аспект отношения для развития ребенка, который маловероятен в семье. Есть, однако, и у детского сада слабые стороны, одна из которых – обезличенность,

групповой подход. В саду для воспитателя все дети равны и всем им – по большому счету – уделяется в силу ряда известных причин примерно равное количество времени. В то же время мы знаем, что каждый ребенок – индивидуальность и нуждается в особом подходе, не предполагающем равное к нему отношение, как и ко всем другим. Данный недостаток может быть устранен за счет удачного сочетания семейного и детсадовского воспитания, их взаимодополнения.

Прежде чем приступить к основному содержанию, следует упомянуть об одной важной закономерности. Став взрослым, человек воспроизводит стиль родительского взаимодействия как естественный. То есть большинство родителей воспитывает своих детей так, как их самих воспитывали в детстве, и не находят нужным (или считают слишком трудным для себя) меняться, даже признавая неэффективность такого воспитания, видя недостатки. Другая часть родителей осознает, в чем заключается правильное воспитание, но на практике испытывает трудности и может бросить все на полпути. Родители и дети живут сейчас более интенсивной жизнью (насыщенной новыми технологиями и обилием внешней информации), в которой все меньше времени остается на общение друг с другом, для совместных занятий, поддержания семейных традиций. Из всего сказанного следует сделать такой вывод: родителей надо не только просвещать, но и *обучать* способам правильного общения с детьми.

Согласно исследованиям Л.Н. Свирской, одним из наиболее важных условий результативного общения (взаимодействия) является грамотно построенные отношения, основанные на доверии и взаимном уважении. Диалог должен протекать таким образом, чтобы у родителей возник интерес к словам и предложениям педагога, желание принимать участие в происходящих в саду мероприятиях, уважение к педагогу как к личности и специалисту. Со своей стороны педагог должен хорошо знать членов семьи ребенка, их индивидуальные черты характера, атмосферу в семье, запросы, взгляды на воспитание. Делясь с родителями своими сомнениями, обращаясь с просьбами о помощи, педагог подчеркивает этим уважение к собеседнику. Вместе с тем важно не опускаться до фамильярности, не переходить границу черты «учитель–родитель». Цель взаимодействия – установить атмосферу взаимоуважения, понимания и принятия взглядов другого, и во многом эта роль должна исполняться педагогом.

Факторы, влияющие на эффективность взаимодействия педагога и родителей



Следует учесть еще один немаловажный фактор, влияющий на эффективность контактов педагога с родителями. Это уровень развития коммуникативных качеств самого специалиста. Нужно помнить, что родителям не так важно, насколько педагог умен и насколько хорошо владеет специальной терминологией. Им гораздо важнее знать и чувствовать, что их проблемы воспитателю небезразличны и что их готовы выслушать и помочь.

В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования социальное развитие ребенка включено в образовательную область «Социально-коммуникативное развитие». «Социально-коммуникативное развитие направлено на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со

сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в Организации; формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества; формирование основ безопасного поведения в быту, социуме и природе» (пункт 2.6 ФГОС ДО).

Задачи особенно этой области невозможно реализовать без взаимодействия с семьями воспитанников.

Цель взаимодействия – совместные усилия педагогов и родителей для создания атмосферы всестороннего развития личности ребенка.

Задачи взаимодействия:

приобщение родителей к участию в жизни ДОО;

повышения педагогического и психологического уровня развития родителей для дальнейшего формирования социальных навыков ребенка;

совместные усилия, направленные на приобретение ребенком норм и правил, принятых в обществе.

Как это осуществляется на практике?

1. Первичное знакомство с семьей (беседа, анкетирование).

2. Информирование родителей о ходе образовательного процесса (индивидуальные и групповые консультации, родительские собрания, оформление и обновление родительских стендов, организация выставок детского творчества, приглашение родителей на детские концерты и праздники).

3. Повышение педагогической культуры родителей (беседы, открытые занятия, проведение тренингов на родительских собраниях).

4. Участие родителей в мероприятиях (совместное изготовление поделок, сопровождение экскурсий в музей, библиотеку, памятник и т.п.; театрализованной деятельности).

Как образец взаимодействия между педагогами и семьей можно предложить следующую модель, которая состоит из трех блоков: информационно-аналитического, практического и контрольно-оценочного.

Информационно-аналитический блок включает в себя первичное знакомство с семьей ребенка, сбор общей информации о семье, определение их запросов, интересов, ожиданий от ДОО. Здесь могут использоваться такие методы, как беседа, опрос (письменный или устный), анкетирование, наблюдение, тестирование (психологическое), ознакомление с медицинскими картами. Соответственно дальнейшая работа строится исходя из полученных результатов. В этот же блок входят создание папок-передвижек, индивидуальные консультации, оформление родительского уголка.

Материалы родительского уголка можно разделить по содержанию на две части:

- 1) информация (советы психолога и логопеда, антропометрические данные, возрастные особенности, телефоны экстренных служб, информация о кружках и т.д.);
- 2) регулярно меняющиеся материалы, отражающие советы по воспитанию и информирующие о проведенных с детьми занятиях.

Самое главное заключается в том, чтобы содержание родительского уголка было кратким, ясным, разборчивым, чтобы у родителей возникло желание обратиться к его содержанию.

Теплый отклик у родителей находят нетрадиционные формы взаимодействия: конкурсы и эстафеты, проводимые в группе после общесадовских праздничных мероприятий (Нового года, 8 марта и т.д.); чаепития по поводу дней рождений; оформленные в виде букета фотографии детей; красочно оформленный почтовый ящик для вопросов и предложений и т.д.

Также, используя современные технологии, можно фотографировать детей в течение дня – во время занятий, игр, прогулок, различных мероприятий – и отправлять родителям на электронный адрес или оформлять фотографии в соответствующем блоке, доступном обозрению. Нестандартным вариантом общегруппового общения может служить интерактивное общение в чате, созданном родителями и педагогами группы. Это позволяет решать вопросы по мере их возникновения, привлекать к обсуждению родителей даже отсутствующих на данный момент детей, демонстрировать фотографии прошедшего дня. Несмотря на некоторые трудности (надо успеть запечатлеть интересный момент, стараясь при этом не упустить из виду остальных детей), это очень разнообразит жизнь в группе и вносит дополнительные доверительные отношения со стороны родителей.

Практический блок содержит информацию, направленную на решение вопросов развития ребенка и поддержания его здоровья. Формы и методы блока будут зависеть от полученной ранее информации. Это могут быть проведение тренингов, снабжение актуальной литературой, помощь в поиске нужного специалиста, игровые и информационные мероприятия конкретной направленности и т.д.

Не секрет, что нередко работа педагога, в том числе и с семьей, оценивается по количеству проводимых мероприятий, но при этом совсем не анализируются их качество, востребованность у родителей и то, насколько усилия педагогического коллектива помогли родителям и детям. С целью решения данной проблемы в модель работы с семьей вводится третий блок – контрольно-оценочный.

Контрольно-оценочный блок – это анализ эффективности (количественный и качественный) мероприятий, которые проводятся специалистами дошкольного учреждения

(психологами, логопедами, музыкальными работниками, руководством ДОО). Это могут быть устные опросы родителей, письменное анкетирование (в том числе анонимное), общесадовские родительские собрания, диагностика и прочие виды контроля, проводимые непосредственно после мероприятия. Не менее важным является самоанализ педагогов с целью дальнейшей коррекции своей работы. Собеседование с детьми, наблюдения, учет активности родителей также могут быть использованы для отслеживания и оценки отсроченного результата.

Что может служить показателем эффективно проведенной работы с родителями? Повышение их активности в мероприятиях ДОО (изготовление поделок, костюмов, участие в инсценировках в качестве героев и зрителей), повышение доверия к словам и действиям педагога, желание ребенка идти в сад, а родителей – вести его туда, готовность к дальнейшему сотрудничеству. Ведь без этого самые последние методические разработки, применяемые педагогом, принесут гораздо меньше результативности и удовлетворения своей работой.

Таким образом, важным условием организации социально-ориентированной образовательной деятельности является не только грамотное построение предметно-пространственной среды, но и партнерство ДОО и семьи, которое дает возможность включить детей в выполнение реальных дел, участие в педагогических детско-родительских проектах, преобразование реальной жизни. Поэтому еще одним важным условием является организация целостной педагогической системы, грамотное и педагогически целесообразное построение воспитательно-образовательного процесса в ДОО совместно с родителями.

Список использованных источников

1. Гиппенрейтер, Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М., 2008.
2. Загик, Л.В. Воспитателю о работе с семьей / Л.В. Загик, Т.А. Куликова. – М., 1989.
3. Истратова, О.Н. Большая книга детского психолога / О.Н. Истратова. – Ростов, 2011.
4. Козлов, В.В. Управление конфликтом / В.В. Козлов. – М., 2004.
5. Немов, Р.С. Психология / Р.С. Немов. М., 2003. – Кн. 2.
6. От рождения до школы. Основная образовательная программа дошкольного образования / под ред. Н. Е. Веркасы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – М.: Мозаика Синтез, 2015.

7. Семья: психология; педагогика; социальная работа / под ред. А.А. Реана. – М., 2010.
8. Фоппель, К. Как научить детей сотрудничать? / К. Фоппель. – М., 1999.

РОЛЬ СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ НРАВСТВЕННО–ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Попова С.А.,

ст.воспитатель МКДОУ Детский сад № 31,

Россия, Московская обл.

Чеховский р-н, с. Новый Быт.

E-mail: dou31@bk.ru

Аннотация. В статье рассматривается роль семьи в нравственно-патриотическом воспитании дошкольников.

Ключевые слова: дошкольники, воспитание, нравственность, патриотизм, взаимодействие, семья, детский сад.

Abstract. The article discusses the role of the family in moral and Patriotic education of preschool children.

Keywords: preschool, education, morality, patriotism, teamwork, family, kindergarten.

Роль семьи всегда остается главной в формировании и становлении личности дошкольника. А.Г. Харчев писал: «Семья для дошкольника – «социальный микрокосмос», в котором он постепенно приобщается к социальной жизни» [8, с.34]. Значение семьи в становлении личности ребенка дошкольного возраста подчеркнуто в ФГОС, где в качестве основополагающего принципа построения образовательного процесса выдвинут принцип сотрудничества детской образовательной организации с семьей, акцентирована необходимость «взаимодействия педагогического коллектива с семьями воспитанников», сформулирована роль семьи как заказчика и активного участника образовательного процесса. Семья играет большую роль в нравственном воспитании детей. Помочь родителям в этом сложном деле – долг и обязанность педагогов.

Важно, чтобы влияние семьи и детского сада на ребенка шло в едином направлении. Отсутствие контактов между ними приводит к раздвоенности личности ребенка, поскольку он пытается приспособливаться к нередко противоречивым требованиям.

Необходимым условием установления единства детского сада и семьи в нравственном воспитании детей является знание родителями программы нравственного воспитания и методики его осуществления в детском саду. Не менее важно, чтобы они правильно оценивали уровень морального развития своих детей, видели положительные и отрицательные их черты, понимали причины появления последних и пути преодоления их.

Работа воспитателя с семьей направлена на педагогическое просвещение родителей в вопросах нравственного воспитания детей. Она также включает изучение системы нравственного воспитания в каждой семье. Выявив трудности, с которыми сталкиваются родители, их ошибки и промахи, воспитатель оказывает им необходимую помощь советами, рекомендациями. При этом его внимание должно быть сосредоточено прежде всего на воспитании у детей гуманных чувств, культуры поведения, действенной любви к родным и близким, любви к Родине.

Беседуя с родителями об условиях и методах нравственного воспитания в семье, педагог специально разъясняет роль личного примера родителей, значение семейных праздников и традиций. Надо добиваться, чтобы в каждой семье поняли необходимость требовательной любви к детям, уважения к ним, соблюдали разумную меру в использовании поощрений и наказаний. Советы и рекомендации, которые воспитатели дают родителям, должны быть теоретически обоснованными и одновременно конкретными. Надо убедить их в воспитательной ценности семейных чтений, слушания музыки, исполнения любимых песен, приглашения к ребенку его друзей, организации игр, развлечений.

Нравственно-патриотическое воспитание ребенка – сложный педагогический процесс. В основе его лежит развитие нравственных чувств.

Чувство Родины... Оно начинается у ребенка с отношения к семье, к самым близким людям – к матери, отцу, бабушке, дедушке. Это корни, связывающие его с родным домом и ближайшим окружением. Чувство Родины начинается с восхищения тем, что видит перед собой малыш, чему он изумляется и что вызывает отклик в его душе... И хотя многие впечатления еще не осознаны им глубоко, но, пропущенные через детское восприятие, они играют огромную роль в становлении личности патриота.

Задача педагога – отобрать из массы впечатлений, получаемых ребенком, наиболее доступные ему: природа и мир животных дома (детского сада, родного края); труд людей, традиции, общественные события и т.д. Причем эпизоды, к которым привлекается внимание детей, должны быть яркими, образными, конкретными, вызывающими интерес. Поэтому, начиная работу по воспитанию любви к родному краю, педагог обязан сам его хорошо знать. Он должен продумать, что целесообразнее показать и рассказать детям, особо выделив наиболее характерное для данной местности или данного края.

Нравственно-патриотическое воспитание ребенка – сложный педагогический процесс. В основе его лежит развитие нравственных чувств. На базе детского сада открыта площадка «Приобщение детей к истокам народной культуры» (2015–2018). Мы ожидаем, что процесс изучения русской народной культуры будет способствовать формированию и развитию базовых нравственных качеств личности, познавательной сферы дошкольника.

По данному направлению проводится следующая работа:

с педагогами (создание развивающей среды, эмоционально-творческой атмосферы занятий; в группах созданы уголки народоведения);

с детьми (занятия по тематическому плану, игры – развлечения, экскурсии, выставки работ, мини – олимпиады);

с родителями (школа для родителей с целью привлечения родителей к нравственному воспитанию дошкольников);

проведение праздников (на тему «Моя семья», «Мой папа самый лучший», «День матери», «Мама, папа я – Подмосковная семья» и т. д);

творческие конкурсы с участием родителей (герб семьи, любимое блюдо семьи, любимая песня, представление семейного альбома, родословная).

Итак, роль семьи в нравственном воспитании маленького ребенка трудно переоценить. Ребенок усваивает нравственные нормы по мере своего развития. Именно семья является традиционно главным институтом воспитания. То, что ребенок в детские годы приобретает в семье, он сохраняет в течение всей последующей жизни. Важность семьи как института воспитания обусловлена тем, что в ней ребенок находится в течение значительной части своей жизни, и по длительности своего воздействия на личность ни один из институтов воспитания не может сравниться с семьей.

Особое внимание мы уделяем укреплению связей с родителями. В уголках для родителей постоянно помещается материал по народному календарю, по русской кухне, по народным праздникам «Пасха», «Рождество», «Масленица» и др. Совместное участие в творческих мероприятиях помогает объединить семью и наполнить ее досуг новым содержанием. Создание условий для совместной творческой деятельности, сочетание индивидуального и коллективного творчества детей и родителей способствует единению педагогов, родителей и детей, что формирует положительное отношение друг к другу. Родители стали активными участниками педагогического процесса: они принимают участие в проведении русских народных праздников, в изготовлении атрибутов в мини-музее «Русской избы», в украшении групп к русским народным праздникам «Пасха», «Рождество», «Масленица», участвуют в играх, активно обсуждают вопросы воспитания на родительских собраниях.

Созданный 20 лет тому назад группой энтузиастов в ДООУ музей «Русская изба» помогает ввести детей в особый самобытный мир русской старины. Собиралось все по крупицам, большое участие приняли родители, педагоги и жители окрестных деревень. В музее представлены старинная мебель, посуда, убранство постели, музыкальные инструменты, одежда, прялки, коврики, утюги, старинные фотографии, вышивки и многое

другое. Посещение музея – одно из основных средств развития эмоционально-чувственного восприятия предметов старины и нравственного отношения к ним. Через рассказ воспитателя, чтение познавательной литературы, рассматривание иллюстраций происходит первое знакомство детей с предметами старины. Мы помогаем увидеть в произведениях народного прикладного искусства, промысловой деятельности красоту и высокое мастерство их создателей, рассмотреть в музейных экспонатах «лицо» времени, почувствовать, как меняются со временем предметы быта, одежда. Значимость музея достаточно высока, так как здесь дошкольники не только рассматривают книги и репродукции, открытки и картины, знакомятся с материалами из «семейного архива», подлинными предметами и вещами, старинными фотографиями, слушают рассказы, песни, но и сами читают стихи, рассказывают истории, задают вопросы, размышляют, беседуют. Все это зажигает в сердцах ребят искорки любви, уважения к истории своей страны. Воспитание гражданина и патриота, любящего свою Родину, не может быть успешным без глубокого познания истории своего народа, его культуры.

Список использованных источников

1. Алешина, Н.В. Знакомство дошкольников с родным городом и страной (Патриотическое воспитание) / Н.В. Алешина. – М., 2011.
2. Бударина, Т.А. Знакомство детей с русским народным творчеством / Т.А. Бударина, Л.С. Куприна. – СПб., 2008.
3. Глебова, С.В. Детский сад – семья: аспекты взаимодействия: практическое пособие для методистов, воспитателей и родителей / С.В. Глебова. – Воронеж, 2007.
4. Князева, О.Л. Приобщение детей к истокам русской народной культуры: программа, учеб.-метод. пособие / О.Л. Князева, М.Д. Маханева. – СПб., 2004.
5. Литвинова, М.Ф. Русские народные подвижные игры для детей дошкольного и младшего школьного возраста: практ. пособие / М.Ф. Литвинова. – М., 2003.
6. Народное искусство в воспитании дошкольников: книга для педагогов дошкольных учреждений, учителей начальных классов, руководителей художественных студий / под. ред. Т.С. Комаровой. – М., 2006.
7. Ривина, Е.К. Знакомим дошкольников с семьей и родословной: пособие для педагогов и родителей. Для работы с детьми 2–7 лет / Е.К. Ривина. – М., 2008.
8. Харчев А.Г. Социология семьи: проблемы становления науки. – М.: Центр социального прогнозирования., 2003. – 342с.

СОТРУДНИЧЕСТВО С СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ ПО ЭКОЛОГИЧЕСКОМУ
НАПРАВЛЕНИЮ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ
ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ

Родионова О.Н.,

воспитатель МДОУ «Детский сад № 30 «Родничок»,

Россия, Московская обл., г. Серпухов.

E-mail: olya-rodionova-80@mail.ru;

Стыценок С.В.,

воспитатель МДОУ «Детский сад № 30 «Родничок»,

Россия, Московская обл., г. Серпухов.

E-mail: sweta.stytzenko@yandex.ru

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос развития экологического сознания, мышления, экологической культуры детей дошкольного возраста через повышение экологической компетентности родителей. Подбор материала основан на обобщении опытно-экспериментальной деятельности по экологическому воспитанию детей дошкольного возраста, реализуемой в детском саду № 30 «Родничок» г. Серпухова Московской области.

Ключевые слова: экологическое воспитание, взаимодействие, дошкольный возраст, сотрудничество с семьями детей.

Abstract: this article discusses the development of ecological consciousness, thinking, ecological culture of preschool children through increased environmental competence of the parents.

Selection of material based on synthesis of experimental activities on ecological education of preschool children, implemented in a kindergarten № 30 «Rodnichok» of Serpukhov, Moscow region.

Keywords: environmental education, interaction, preschool age, cooperation with families of children.

Дошкольный возраст – значимый этап в развитии экологической культуры человека. В этот период закладываются основы личности, в том числе позитивное отношение к природе, окружающему миру. В этом возрасте ребенок начинает выделять себя из окружающей среды, развивается эмоционально-ценностное отношение к окружающему, формируются основы нравственно-экологических позиций личности, которые проявляются

во взаимодействиях ребенка с природой, в осознании неразрывности с ней. Благодаря этому возможны формирование у детей экологических знаний, норм и правил взаимодействия с природой, воспитание сопереживания к ней, активность в решении некоторых экологических проблем. При этом накопление знаний у детей дошкольного возраста не является самоцелью. Они – необходимое условие выработки эмоционально-нравственного и действенного отношения к миру [2].

Экологическое образование дошкольников невозможно рассматривать без учета привлечения к этому вопросу родителей воспитанников. Семья, как среда формирования личности, оказывает огромное влияние и на формирование у ребенка основ экологического мировоззрения. Работа с родителями по экологическому воспитанию является одной из составных частей работы дошкольного учреждения [4]. Сотрудничество с семьями детей по экологическому направлению, совместно организованные мероприятия не только помогают обеспечить единство и непрерывность педагогического процесса, но и вносят в этот процесс необходимую ребенку особую положительную эмоциональную окраску, что позволяет достигнуть более высокого уровня экологической грамотности детей дошкольного возраста [1].

1 июля 2013 г. детскому саду № 30 «Родничок» г. Серпухова был присвоен статус пилотной площадки (КБУ) ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления» по проблеме «Ознакомление детей дошкольного возраста с природой». Научный руководитель – О.А. Соломенникова, зав. кафедрой дошкольного образования, кандидат педагогических наук, доцент, почетный работник высшего профессионального образования.

Одной из основных задач в совместной работе с АСОУ, которую ставил перед собой коллектив детского сада № 30 «Родничок», стало формирование начал экологической культуры дошкольников, становление осознанно-правильного отношения к природе через повышение уровня экологической компетентности и природоохранной деятельности родителей воспитанников [5].

В работе с родителями по экологическому воспитанию детей мы используем все доступные формы взаимодействия. Наша работа основывается на педагогике сотрудничества и имеет два направления:

- 1) педагог – родитель;
- 2) педагог – ребенок – родитель [3].

За период реализации экспериментальной деятельности проделана немалая работа в рамках совместной деятельности с родителями воспитанников.

Для решения поставленной задачи были разработаны и апробированы следующие формы взаимодействия семьи и ДООУ:

анкетирование и тестирование родителей;

показ образовательной деятельности по экологическому воспитанию для родителей с детьми всех возрастных групп («В лес по грибы», «Волшебница вода», «Дикие животные наших лесов», «Первоцветы», «Животные и их детеныши», «Зимовье зверей» «Путешествие в лес», «Мой родной город – Серпухов», «Путешествие по сказочной деревне Берендеевка», «Такая разная осень», «Очистка воды», «Волшебная вода», «Перелетные птицы» , «Цветик – семицветик»);

совместные природоохранные акции («Береги лес», «Лес Победы»);

спортивно-музыкальные развлечения экологической направленности (спортивный праздник по теме: «Лесное приключение», КВН по теме: «Лес», КВН по теме: «Экологическое воспитание дошкольников», КВН по теме: «Тайны природы»);

проектная деятельность («Птицы нашего края!», «Покормите птиц зимой»);

конкурсы и выставки творческих работ;

консультации и родительские собрания («Животные в доме», «Знакомимся с природой»);

оформление наглядной информации по экологическому воспитанию дошкольников для родителей в родительских уголках, в газете ДОУ, на информационном сайте ДОУ (буклет «Животные в доме», «Экологическое воспитание наших детей», «Экологическое воспитание. Опыты», папка-передвижка по теме: «Приключения маленькой капельки воды. Экологическое воспитание через добрые сказки»);

совместная с родителями трудовая деятельность по высадке цветов на участках и в цветниках детского сада.

Опыт работы с родителями по экологическому направлению показал, что позиция как родителей, так и воспитателей стала более гибкой. Родители воспитанников стали не просто зрителями и наблюдателями, а активными участниками решения вопросов экологического воспитания детей. Они принимают посильное участие родителей в экологическом образовании детей, участвуют вместе с детьми в организации различных экологических мероприятий, у детей и родителей повысился уровень знаний об экологии родного города, охране природы [2].

Основываясь на работе, которая была проведена, можно сделать вывод, что тесное сотрудничество с семьями детей по экологическому направлению, привлечение родителей к участию в воспитательно-образовательной работе способствуют формированию партнерской позиции родителей в общении с ребенком, с детским садом, а также обеспечивают единство и непрерывность педагогического процесса.

Список использованных источников

1. Голицына, Н.С. Экологическое воспитание дошкольников. Перспективное планирование работы с детьми 3–7 лет: метод. пособие / Н.С. Голицына. – М., 2006.
2. Каменева, Л.А. Мир природы и ребенок. Методика экологического воспитания дошкольников: учеб. пособие / Л.А. Каменева, Н.Н. Кондратьева. – СПб., 2007.
3. Николаева, С.Н. Экологическое воспитание дошкольников / С.Н. Николаева // Педагогика. – 2007. – № 5.
4. Соломенникова, О.А. Профессиональная компетентность воспитателя дошкольного образовательного учреждения / О.А. Соломенникова // Педагогическое образование и наука. – М., 2007.
5. Соломенникова, О.А. Формирование элементарных экологических представлений у детей дошкольного возраста в условиях реализации программы воспитания и обучения в детском саду / О.А. Соломенникова // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – М., 2010.

СЕКЦИЯ №3 "ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРАКТИКЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ"

УДК 373.2

РЕАЛИЗАЦИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ОЗНАКОМЛЕНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ С ПРИРОДОЙ РОДНОГО КРАЯ

*Леонтьева А.В.,
старший воспитатель МБДОУ «Детский сад № 32»,
Россия, Московская обл., г.о. Балашиха.
E-mail: dou-32@yandex.ru;*

*Тюрина Е.Л.,
учитель-логопед МБДОУ «Детский сад № 32»,
Россия, Московская обл., г.о. Балашиха.
E-mail: dou-32@yandex.ru*

Аннотация. В данной статье представлен опыт работы дошкольной организации по применению проектного метода как средства ознакомления дошкольников с природой Московской области. Описан ряд проектов по реализации регионального компонента.

Ключевые слова: региональный компонент; проектный метод; природа Московской области.

Abstract. This article presents the experience of pre-school organizations for use of the project method as a means of acquainting preschoolers with nature in Moscow region. Described a number of projects to implement the regional component.

Keywords: regional component; design method; the nature of the Moscow region.

Муниципальное бюджетное дошкольное учреждение «Детский сад комбинированного вида №32 «Жар-птица» находится в Московской области и является структурным подразделением образовательной системы городского округа Балашиха.

В детском саду реализуется образовательная программа «От рождения до школы», раздел программы по ознакомлению дошкольников с природой включает в себя ряд методических пособий С.Н. Николаевой, О.А. Соломенниковой, которые позволяют изучить природу родного края, климатические, географические особенности Московской области. Важной составляющей основной образовательной программы дошкольной организации

является включение регионального компонента, который подразумевает изучение национальных традиций и обычаев, воспитание любви к природе родного края и его обитателям, уважения к прошлому своего народа, любви к родному слову.

Внедрение федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования обусловило необходимость важных изменений в определении содержания и способов организации педагогического процесса в дошкольных образовательных учреждениях. Использование инновационных педагогических технологий открывает новые возможности воспитания и обучения дошкольников, и одной из наиболее эффективных в наши дни стал метод проектов.

Проектная деятельность отвечает всем современным тенденциям в дошкольном образовании. Данный вид деятельности направлен на решение актуальной проблемы саморазвития дошкольника. Основной целью проектного метода в детском саду является развитие свободной творческой личности ребенка.

Реализуя метод проектов, мы стараемся уделять особое внимание историческим и природным особенностям нашего родного города.

Совместно с педагогами нашего дошкольного учреждения учителем-логопедом Е.Л. Тюриной были реализованы следующие проекты по ознакомлению дошкольников с природой родного края: «С чего началась Балашиха?», «Заповедный край Лосиный остров».

Основная цель проекта «С чего началась Балашиха?» – поддерживать у детей активный интерес к истории родного края посредством знакомства с окружающей природой: укрепляя, стимулируя и удовлетворяя детскую любознательность.

В основу проекта легла историческая справка о происхождении названия «Балашиха», полученная от сотрудников Краеведческого музея г. Балашиха. В ней говорится, о том, что: «...по этому поводу ходит множество легенд:

1. По одной из них, на территории современного города, неподалеку от реки Пехорки, существовала когда – то крошечная деревенька с не очень красивым именем Блошино (впоследствии Блошиха). В ней было всего-то четыре двора, и жители деревни в основном занимались выращиванием и сбором блошника – целого ряда лекарственных растений, включавших в себя лесную мяту, ладонку, календулу и других.

2. По другой легенде, на этом месте стояла мельница на речке Пехорке, и жил в той мельнице мельник Балаш».

Данная информация показалась интересной и разделила детей с педагогами на два лагеря, сторонников каждой версии. Детям старшей логопедической группы пришлось по душе первая версия, дети подготовительной группы приняли вторую. Каждая группа стала активно собирать материал по своему вопросу. Так родился данный проект.

В ходе реализации данного проекта были организованы различные экскурсии:

в детскую городскую библиотеку № 2, где ребята посетили выставку, посвященную природе родного края «Нам завещано беречь этот мир»;

в музей-усадьбу «Пехра-Яковлевская», где дети наблюдали знакомые им растения в естественной среде обитания.

Так как данный проект проходил в группах компенсирующей направленности, учителем-логопедом был внесен ряд заданий по развитию речевых способностей детей. Например, воспитанникам и их родителям было предложено сочинить письмо-обращение к лекарственному растению.

**«Ты очень жгучая – крапива,
наверное, у тебя мало друзей.
А вот если мы будем с тобой дружить,
ты перестанешь «кусаться»**

Иткин Ярослав, 6 лет.

**«Мне сказала бабушка, что ты, подорожник лечебный,
можешь лечить раны, а я очень часто падаю с велосипеда.
Ты будешь лечить мои болячки, а я буду тебя поливать».**

Старцев Рома, 6 лет.

Итогом реализации проекта стало совместное изготовление книги «Зеленые страницы истории города Балашиха», в создании которой приняли активное участие родители.

В результате работы был сделан следующий вывод: «Обе версии происхождения названия «Балашиха» имеют право на существование. Мы, как жители Балашихи, принимаем обе версии и любим свой город в его нынешнем обликии». Дети и взрослые любят и гордятся своим родным городом и не перестают любоваться им. Это нашло отражение в фото-галерее городских пейзажей и достопримечательностей, оформленной в детском саду с помощью родителей.

В рамках работы апробационной площадки при ГБОУ ВО «Академия социального управления» педагогами дошкольного учреждения была проведена апробация конспекта О.А. Соломенниковой «11 января – День заповедников и национальных парков» в подготовительной группе компенсирующей направленности, что стало началом работы по знакомству детей с национальным парком «Лосиный остров» в рамках реализации детско-родительского проекта «Заповедный край».

Виртуальная экскурсия в национальный парк, предложенная О.А. Соломенниковой, очень понравилась детям. Буклеты, предоставленные им в конце занятия и рассказывающие о Лосином острове, заинтересовали не только детей, но и взрослых. Родители с

удовольствием откликнулись на предложение педагогов более подробно изучить особенности парка «Лосиный остров».

Так как часть национального парка «Лосиный остров» располагается на территории Балашихинского района, этот проект приобрел большое значение при ознакомлении детей с природными особенностями родного края. Проект включал в себя знакомство с животным и растительным миром национального парка «Лосиный остров». Родители совместно с детьми готовили материал о каком-либо животном или растении, представляющем многообразный мир природы парка.

Совместно с группой родителей-активистов педагоги и воспитанники совершили экскурсию на биостанцию национального парка «Лосиный остров», где дети смогли познакомиться поближе с такими животными, как олень и лось. Послушать об особенностях жизни обитателей в парке заповеднике и покормить их. Дети и взрослые познакомились с двумя молодыми лосями Максом и Диной, а также лосихой Малышкой, которой уже 16 лет. Многие родители были приятно удивлены, что в такой относительной близости от городской суеты есть заповедный уголок природы.

Данный проект открыл возможность более близкого и естественного общения детей с представителями животного мира на лоне природы и принес яркие и незабываемые впечатления детства, что нашло отражение в их творчестве. Конкурс рисунков «Заповедный край» объединил усилия детей и родителей над выполнением творческой работы.

Итогом данного проекта стало издание Красной книги заповедного уголка «Лосиный остров». Воспитанники приняли активное участие в выборе формы и внешнего вида книги, единого стиля оформления: подготовка семейных страничек, презентация своего природного объекта, переплетение листов в книгу. Эта книга заняла почетное место в уголке науки и является предметом демонстрации и гордости группы. Издание книги оказалось очень увлекательным делом для детей и родителей.

Таким образом, использование в работе с детьми дошкольного возраста проектного метода позволяет успешно отражать региональную специфику географических и природных особенностей родного края в воспитательно-образовательном процессе. Дети старшего дошкольного возраста, усваивая первичные краеведческие знания о родном городе, с увлечением познают особенности природы своего региона.

Список использованных источников

1. Балашиха в очерках и зарисовках. – М., 2003.
2. Соломенникова, О.А. Экологическое воспитание в детском саду: программа и методические рекомендации / О.А. Соломенникова. – М., 2005.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М., 2014.
4. Экология Подмосковья: энцикл. пособие. – М., 2004.

МУЗЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА В ПРАКТИКЕ РАБОТЫ ДОШКОЛЬНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Калямина А.А.,
воспитатель МАДОУ «Детский сад № 4 «Ивушка»,
Россия, Московская обл., г. Реутов.
E-mail: uvarova_nastia@mail.ru*

Аннотация. В статье описан межгрупповой долгосрочный проект с использованием элементов музейной педагогики. Проектная технология выступает как способ организации образовательной среды и деятельности педагогов и детей.

Ключевые слова: музейная педагогика, дошкольная образовательная организация, проектная деятельность, развитие личности.

Abstract. The article describes the inter-group long-term project, with elements of Museum pedagogics. Project technology acts as a way of organizing the educational environment and activities of teachers and children.

Keywords: museum education, preschool education organization, project activity, development of personality.

Одним из основных принципов ФГОС дошкольного образования является поддержка инициативы детей в различных видах деятельности. Также ФГОС ДО выдвигает новые требования к образовательному процессу:

1) уважение взрослых к человеческому достоинству детей, формирование и поддержка их положительной самооценки, уверенности в собственных возможностях и способностях;

2) использование в образовательной деятельности форм и методов работы с детьми, соответствующих их возрастным и индивидуальным особенностям;

3) построение образовательной деятельности на основе взаимодействия взрослых с детьми, ориентированного на интересы и возможности каждого ребенка и учитывающего социальную ситуацию его развития;

4) поддержка взрослыми положительного, доброжелательного отношения детей друг к другу и взаимодействия детей друг с другом в разных видах деятельности;

5) поддержка инициативы и самостоятельности детей в специфических для них видах деятельности;

6) возможность выбора детьми материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения;

7) защита детей от всех форм физического и психического насилия;

8) поддержка родителей в воспитании детей, охране и укреплении их здоровья, вовлечение семей непосредственно в образовательную деятельность.

На первый план образования выходит познавательно-исследовательская деятельность детей. Об этом говорится во всех разделах документа. Таким образом, для реализации принципов, целей, задач и требований ФГОС ДО в образовательном процессе необходимо использовать приемы и методы, которые формируют умения самостоятельно добывать знания, собирать необходимую информацию, выдвигать гипотезы, делать выводы и умозаключения.

Проектная деятельность как раз и дает возможность реализации данных требований в образовательном процессе, а также позволяет педагогу решить сразу несколько задач, поставленные федеральными государственными образовательными стандартами:

создание благоприятных условий развития детей, их способностей и творческого потенциала;

объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс;

формирование общей культуры личности ребенка, его инициативности, самостоятельности и ответственности;

формирование предпосылок к учебной деятельности.

На примере нашего детского сада, предлагаю вам посмотреть, как мы решили данные задачи ФГОС ДО. Коллективом педагогов было решено организовать межгрупповой долгосрочный проект с использованием элементов музейной педагогики. Создавая мини-музеи на базе нашего ДООУ, мы предположили, что это даст возможность практического претворения новых педагогических идей и методик. Проектная технология выступает как способ организации образовательной среды и деятельности педагогов и детей.

Главная цель, которую мы поставили перед собой, – всестороннее развитие личности ребенка. Для выполнения данной цели были поставлены следующие задачи:

обогащать предметно-развивающую среду в ДООУ;

развивать познавательные способности;

формировать проектно-исследовательские умения и навыки;

формировать умения самостоятельно анализировать и систематизировать полученные знания;

развивать творческое и логическое мышление, воображение;

учить ребенка видеть историко-культурный контекст окружающих вещей, т.е. оценивать его с точки зрения развития истории и культуры;

развивать способность к эстетическому созерцанию и сопереживанию;

развивать способность и потребность самостоятельно осваивать окружающий мир.

Конечно, в условиях детского сада невозможно создать экспозиции, соответствующие требованиям музейного дела. Но мы и не ставили создание музея самоцелью нашего проекта. Небольшие экспозиции были созданы для решения поставленных задач. Содержание, оформление и назначение мини-музеев отражают специфику возраста детей данной группы: «Мир камней, стекла и глины», «Музей музыкальных инструментов», «Насекомые», «Мини – музей авиации», «Мир морей и океанов», «Музей кукол», «Волшебный мир народного творчества», «Животные Африки», «Музей народных промыслов».

Проект осуществлялся в рамках семи этапов.

1-й этап. Постановка целей и задач перед родителями воспитанников детского сада. Этот этап включал в себя проведение таких мероприятий, как родительские собрания, консультации, индивидуальная работа.

2-й этап. Выбор помещения. Учитывались количество посетителей и экспонатов.

3-й этап. Сбор экспонатов.

4-й этап. Оформление мини-музея, которое требовало соблюдения ряда условий: оформление комнаты (уголка) с учетом эстетических норм; наличие детской мебели для проведения игр, занятий; соблюдение правил безопасности, гигиенических норм.

5-й этап. Разработка тематики и содержания экскурсий для ознакомления детей с экспонатами.

6-й этап. Разработка проектов и составление паспортов мини – музеев.

7-й этап. Выбор экскурсоводов: педагоги, старшие дошкольники.

Достигнутые результаты. У детей сформировалось ценностное отношение к истории, природе, окружающему миру; появился познавательный интерес к музеям и выставкам, развился эмоциональный отклик. Благодаря музейно-образовательному пространству определенным образом модифицировалась мыслительная деятельность дошкольников, дети более свободно стали оперировать образами.

Таким образом, элементы музейной педагогики в проектной деятельности способствуют решению образовательных задач – речевого, художественно-эстетического и познавательного развития детей. Каждый мини-музей – результат общения, совместной деятельности воспитателя, детей и их семей. Работа в музее увлекает детей, стимулирует их творческую мысль, укрепляет и развивает познавательные интересы детей.

Список использованной литературы

1. Деркунская В.А. «Проектная деятельность дошкольников» [Текст]// Центр педагогического образования, 2012;
2. Музейная педагогика. Из опыта методической работы. Под ред. А.Н. Морозовой, О.В. Мельниковой. М.: ТЦ “Сфера”, 2006
3. Рыжова Н.А. Мини-музей в детском саду / Н.А.Рыжова, Л.В. Логинова, А.И.Данюкова - М.: Линка-Пресс, 2008.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. [Текст]– М: УЦ Перспектива, 2014.- 32 с.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК
ОДНА ИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ, СПОСОБСТВУЮЩАЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ РОСТУ ПЕДАГОГА ДОО В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДО

Тёсова О.И.,

воспитатель МДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 31 «Журавушка»

Россия, Московская обл., г. Серпухов.

E-mail: oit60@yandex.ru

Аннотация. Работа над проектом является одним из способов гибко и быстро реагировать на быстро меняющиеся условия жизни. А это необходимо для собственного выживания, а также для более эффективного решения проблем организации педагогической деятельности с детьми.

Ключевые слова: проект, метод проектов, проектная деятельность.

Abstract. The project Work is one way to flexibly and quickly respond to the rapidly changing conditions of life. While it is necessary for their own survival and to better address the problems of the organization of pedagogical activities with children.

Keywords: project, project method, project activities.

Современные педагогические исследования показывают, что главная проблема дошкольного образования – потеря живости, притягательности процесса познания. Как же поправить ситуацию? Становление новой системы образования, ориентированной на вхождение в мировое пространство, требует существенных изменений в педагогической теории и практике дошкольных учреждений, совершенствования педагогических технологий.

Одна из важных задач – развитие личности педагога, создание условий для полноценной реализации природного потенциала, формирования качественного, зрелого, способного к проектированию собственной жизнедеятельности, профессионально компетентного субъекта. Среди факторов, определяющих успешность решения данной задачи, большое значение придается включению педагогов в проектную деятельность. Работа над проектом является одним из способов гибко и быстро реагировать на быстро меняющиеся условия жизни. А это необходимо для собственного выживания, а также для более эффективного решения проблем организации педагогической деятельности с детьми.

Из практического опыта нашей работы можно сказать, что на смену традиционному образованию приходит продуктивное обучение, которое направлено на развитие творческих

способностей, формирование у дошкольников интереса и потребности к активной созидательной деятельности. Одним из перспективных методов, способствующих решению этой проблемы, является метод проектной деятельности. Основываясь на личностно ориентированном подходе к развитию и воспитанию, он формирует познавательный интерес к различным областям знаний, навыки сотрудничества.

Под методом проектов понимается совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий обучающихся с обязательной презентацией этих результатов.

Суть метода проектов – стимулировать интерес детей к определенным проблемам, предполагающим владение некоторой суммой знаний, и через проектную деятельность, предусматривающую решение одной или целого ряда проблем, показать практическое применение полученных знаний [11, с. 18]. Таким образом, мы видим, что проектная деятельность представляет собой особый вид интеллектуально-творческой деятельности; совокупность приемов, операций овладения определенной областью практического или теоретического знания, той или иной деятельности; способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологию), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом. В дошкольном образовании метод проектов рассматривается как один из вариантов интеграции [9, с. 31]. Использование метода проектов в обучении дошкольников является подготовительным этапом для дальнейшей его реализации на следующей ступени образования. Особенностью проектной деятельности в дошкольной системе образования является то, что ребенок еще не может самостоятельно найти противоречия в окружающем, сформулировать проблему, определить цель (замысел).

Считаем, что в образовательном процессе ДОО проектная деятельность носит характер сотрудничества, в котором принимают участие дети и педагоги ДОО, а также вовлекаются родители.

Основной целью проектного метода в дошкольной образовательной организации является развитие свободной творческой личности, которое определяется задачами развития и задачами исследовательской деятельности детей. Задачи исследовательской деятельности специфичны для каждого возраста.

В младшем дошкольном возрасте это:

вхождение детей в проблемную игровую ситуацию (ведущая роль педагога);

активизация желания искать пути разрешения проблемной ситуации (вместе с педагогом);

формирование начальных предпосылок поисковой деятельности (практические опыты).

В старшем дошкольном возрасте это:

формирование предпосылок поисковой деятельности, интеллектуальной инициативы; развитие умения определять возможные методы решения проблемы с помощью взрослого, а затем и самостоятельно;

формирование умения применять данные методы, способствующие решению поставленной задачи, с использованием различных вариантов;

развитие желания пользоваться специальной терминологией, ведение конструктивной беседы в процессе совместной исследовательской деятельности.

Когда подготовлены основные условия для работы над проектом (планирование, среда), начинается поэтапная совместная работа воспитателя и детей.

На I этапе (разработки проекта – целеполагание) выносим проблему на обсуждение детям. В результате совместного обсуждения выдвигается гипотеза, которую предлагаем детям подтвердить в процессе поисковой деятельности.

На II этапе (работы над проектом) разрабатываем совместный план действий по достижению цели. Сначала проводим общее обсуждение, чтобы дети выяснили, что они уже знают об определенном предмете или явлении. Далее фиксируем ответы на большом листе ватмана, чтобы группа могла их видеть. Для фиксации ответов лучше использовать условные схематические символы, знакомые и доступные детям. Затем задаем следующий вопрос: «Что мы хотим узнать?» Ответы снова фиксируем, причем независимо от того, что они могут показаться глупыми или нелогичными. Здесь важно, чтобы педагог проявил терпение, уважение к точке зрения каждого ребенка, тактичность по отношению к нелепым высказываниям малышей. Когда все дети выскажутся, спрашиваем: «Как нам найти ответы на вопросы?» Отвечая на данный вопрос, дети, как правило, опираются на свой личный опыт. Педагогам необходимо учитывать возрастные особенности воспитанников. Для детей младшего дошкольного возраста мы используем подсказку, наводящие вопросы; детям старшего дошкольного возраста предоставляем больше самостоятельности.

Поступившие предложения являются дополнениями и изменениями к уже готовому тематическому плану воспитателя. Важно, чтобы педагог проявил гибкость в планировании, сумел подчинить свой план интересам и мнениям детей, включая детские мероприятия в учебный план, пожертвовав некоторыми запланированными формами работы. Это умение является показателем высокого профессионального мастерства педагога, его готовности отступить от уже имеющихся стереотипов, ставя на первое место самоценность дошкольного детства как период жизни и только затем – как подготовительный этап к будущему.

После составления совместного плана действий начинается *III этап* работы (над проектом) – его практическая часть. Дети исследуют, экспериментируют, ищут, творят. Для активизации детского мышления предлагаем решить проблемные ситуации, головоломки, развивая тем самым пытливость ума. Необходимо уметь создавать такую ситуацию, когда ребенок должен что-то познать самостоятельно, догадаться, попробовать, придумать. Среда вокруг ребенка должна быть как бы незаконченной, незавершенной. Особую роль в данном случае играют уголки познавательно-практической деятельности.

И заключительным *IV этапом* работы (над проектом) является презентация проекта, которая может проходить в различных формах в зависимости от возраста детей и темы проекта: итоговые игры-занятия, игры-викторины, тематические развлечения, оформление альбомов, фотовыставок, мини-музеев, творческих газет.

Таким образом, рассмотренные выше методологические основы проектной деятельности дают представления о высокой степени адаптивности инновационных технологий к специфике ДОО. Метод проектов в работе с дошкольниками сегодня – это достаточно оптимальный, инновационный и перспективный метод, который должен занять свое достойное место в системе дошкольного образования. Предлагаем рассмотреть один из проектов.

Педагогический проект «Хороша игрушка расписная»

Проект предполагает конкретное изучение филимоновской игрушки.

Цель – развитие интереса к родной культуре, народно-прикладному искусству (филимоновская игрушка).

Задачи:

1. Формировать представление о целостности картины мира, расширять кругозор детей.
2. Развивать интерес к познавательно-исследовательской деятельности.
3. Развивать навыки использования полученных знаний на практике.
4. Создать условия для детского творчества, самовыражения.
5. Воспитывать желание проявлять заботу и уважение к семье, близким людям.

Практическая значимость: проект реализуется в рамках программы «От рождения до школы» под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой и может быть использован воспитателями ДООУ в своей работе.

Участники проекта: дети старшего дошкольного возраста (5–7 лет).

Разработка проекта

Работа с детьми:

Деятельность по образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» (конструирование, аппликация, лепка, декоративное рисование);

создание развивающей среды (презентация и иллюстрации о строении тела человека, презентация и буклеты о филимоновской росписи);

самостоятельная деятельность (рассматривание изображения роботов, филимоновской игрушки и образцов росписи).

Взаимодействие с родителями:

беседа «Ребенок учится тому, что видит у себя в доме»;

консультация «Как важно разобраться в родственных связях»;

творческое задание – сформировать совместно с детьми пакет геометрических фигур (для плоскостного конструирования робота)

Предполагаемые итоги реализации проекта:

умение отличить филимоновскую игрушку от других видов народно-прикладного искусства;

отход от схематического рисования фигуры человека;

проявление заботы и уважения к близким людям, своей семье;

практическое использование полученных знаний и умений.

Выполнение проекта

Раздел программы	Формы и методы работы
О.о. «Познавательное развитие»	«Образ Я». Для осознания ребенком своего места в обществе как человека, для получения элементарных знаний о строении фигуры человека, рассмотреть иллюстрации, показать видеоролик (анатомический атлас), организовать рассматривание отражения своей фигуры в зеркале
О.о. «Художественно-эстетическое развитие» (продуктивная деятельность)	Плоскостное конструирование: Рассматривание изображения роботов, сравнение их строения с фигурой человека, беседа о назначении роботов и их нужности. Д/и «Выложи робота» (конверт с набором геометрических фигур). Аппликация. Прослушивание сказки о роботе Робби, который хотел стать человеком. Предложить детям помочь ему в этом (путем округления прямоугольных форм). Рисование. Познакомить робота Робби с мамой и папой: нарисовать их опираясь на полученные знания о фигуре человека. Адаптированный рассказ воспитателя (с опорой на презентацию) о филимоновской игрушке. Познакомить

	детей с элементами узора, характерными для этого вида росписи. Самостоятельное рассматривание детьми буклетов и фигурок игрушек с филимоновской росписью
Знакомство с народно-прикладным творчеством – филимоновская игрушка	Лепка. Лепка фигурок человека (мужчины или женщины – по желанию детей) по мотивам филимоновской игрушки. Декоративное рисование. Дети расписывают филимоновским узором ранее вылепленные фигурки – вот и готов подарок для родителей к утреннику «День семьи»
Продуктивная деятельность	Разъяснить родителям суть проекта. Творческое задание – сформировать пакет с набором геометрических фигур (прямоугольные формы) для д/и «Выложи робота»
Работа с родителями	Беседа с родителями «Ребенок учится тому, что видит у себя в доме». Косультация для родителей «Как важно ребенку разобратся в родственных связях»

Презентация проекта

1. *Проведение праздника «День семьи».*
2. *Выставка детских рисунков «Мои мама и папа».*
3. *Дарение детьми родителям подарков, сделанных своими руками.*

Постановка новой задачи: продолжить более углубленное знакомство с народно-прикладным искусством – хохломская роспись.

Список использованных источников

1. Веракса, Н.Е. Проектная деятельность дошкольников / Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса. – М., 2008.
2. Голицина, Н.С. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения / Н. С. Голицина. М., 2003.
3. Деркунская, В.А. Проектная деятельность дошкольников / В.А. Деркунская. – М., 2012.
4. Кочкина, Н.А. Метод проектов в дошкольном образовании / Н.А. Кочкина. – М., 2012.
5. Лыкова, И.А. Интеграция искусств в детском саду / И.А. Лыкова, Н.Е. Васюкова. – М., 2009.
6. Морозова, Л.Д. Педагогическое проектирование в ДОУ / Л.Д. Морозова. – М., 2010.
7. Сагадеева, А.А. Метод проектов в ДОУ как инновационная педагогическая технология / А.А. Сагадеева // Педагогика: традиции и инновации: материалы Междунар. науч. конференции (г. Челябинск, октябрь 2011 г.).– Челябинск, 2011. – Т. 1. – С. 94–96.
8. Соломенникова, О.А. Радость творчества / О.А. Соломенникова. – М., 2007.

СОЗДАНИЕ МУЛЬТФИЛЬМОВ ВМЕСТЕ С ДЕТЬМИ – ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО
ВОСПИТАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ РЕБЕНКА

Залуцкая Е.Н.,

воспитатель высшей категории

МБДОУ «Детский сад № 3 «Светлячок»,

Россия, Московской обл., г.о. Красноармейск.

E-mail: zen66@pochta.ru

Аннотация. В статье автор описывает проект, посвященный созданию мультфильма с целью развития у детей нравственных качеств.

Ключевые слова: нравственные качества, ребенок, мультфильм, проект.

Abstract. In the article the author describes a project dedicated to the creation of the cartoon with the purpose of development in children moral qualities.

Keywords: morality, child, cartoon, miles.

Основная задача ФГОС дошкольного образования – создать условия для детской деятельности, где каждый ребенок мог бы по желанию найти себе деятельность в разных направлениях. Для достижения целей программы первостепенное значение имеют: забота о здоровье, эмоциональном благополучии и своевременном всестороннем развитии каждого ребенка; максимальное использование разнообразных видов деятельности; творческая организация воспитательно-образовательного процесса; уважительное отношение к результатам детского творчества и др. [10, с. 9]. А через построение новых взаимоотношений педагогов и детей необходимо создать атмосферу эмоционального благополучия, благотворную платформу для совместной деятельности.

Существенные признаки совместной деятельности взрослых и детей при личностно ориентированном взаимодействии – наличие партнерской позиции взрослого и партнерской формы организации совместной деятельности, совместного творчества.

Сегодня одним из наиболее ярких, развивающих, интересных, значимых методов как для взрослых, так и для детей дошкольного возраста является проектная деятельность. Проектный метод сейчас очень актуален и эффективен. Основной его целью является развитие свободной творческой личности ребенка. Одно из достоинств метода проектирования в том, что каждому ребенку обеспечивается признание важности и необходимости присутствия в коллективе. Он видит результат коллективных усилий группы. В ходе реализации проекта у детей развиваются самостоятельность, активность, ответственность, чувство доверия друг к другу, интерес к познанию [7, с. 31]. Учитывая

возрастные особенности детей дошкольного возраста, не следует ставить перед детьми слишком отдаленные задачи, требовать охватывать одновременно несколько направлений деятельности [10, с. 90].

Все мы знаем, что совместное творчество детей и взрослых формирует хорошие доверительные отношения между ними, оказывает положительное влияние на развитие ребенка и приучает его сотрудничать. Творческий процесс стимулирует всестороннее развитие ребенка. Совершенствуются моторные навыки, формируется воображение, раскрывается творческий потенциал. Помимо этого совместная творческая деятельность – это интересное и увлекательное время препровождение [1, 3, 6].

Дети дошкольного возраста очень любят мультфильмы. Веселые и яркие картинки очень привлекают малышей. Мультфильмы – это и мощное средство воспитания. Персонажи учат детей взаимодействовать с внешним миром, дают представление о добре и зле, помогают справиться с трудностями. Дети часто ассоциируют себя с главными героями мультфильмов, перенимают их манеру поведения, положительные или отрицательные качества. Без сомнения, они развивают воображение и мышление малыша, формируют его мировоззрение. Поэтому я решила так: если мультфильмы имеют такое влияние на детей, так почему бы мне не использовать их в воспитательном и образовательном процессе, познакомить и научить детей создавать мультфильмы.

Для этого мной был разработан проект на тему «Создание мультфильмов вместе с детьми – эффективное средство воспитания нравственных качеств ребенка». Основным стал принцип опоры на эмоционально-чувственную сферу ребенка и создание условий для возникновения эмоциональных реакций и развития эмоций, которые сосредотачивают внимание ребенка на объекте познания, собственном действии и поступке, что достигается через сопереживание и прогнозирование развития ситуации [6, с. 4].

Цель проекта – воспитание нравственных качеств ребенка через совместное создание мультфильмов.

Задачи:

познакомить детей с мультипликацией и технологией мультимедиа;

совершенствовать умения согласовывать свои действия с партнерами;

познакомить детей с процессом фотосъемки, элементарными правилами пользования фотоаппаратом;

развивать творческие способности, внимание, активность на всех этапах работы, доводить начатое дело до конца;

воспитывать трудолюбие, наблюдательность, бережное отношение к продуктам творчества;

привлечь родителей к данной теме, сделать их своими союзниками и помощниками.

Основная задача – создавать с детьми такие мультфильмы, которые бы учили добру, любви к своим близким и людям, совершать добрые поступки, приходить на помощь в трудную минуту.

Вид проекта: творческий, практико-ориентированный.

Время реализации проекта: краткосрочный, рассчитан на 2 месяца (сентябрь – октябрь 2016 г.)

Участники проекта: дети подготовительной к школе группы (6–6,5 лет), воспитатели, родители.

База реализации проекта: МБДОУ «Детский сад № 3 «Светлячок» г.о. Красноармейск Московской обл.

Этапы реализации проекта:

I. Подготовительный

1. Обдумывание идеи проекта, сбор информации, материала для реализации идеи.
2. Подбор и изучение литературы по созданию мультфильмов.

II. Организационный.

1. Знакомство родителей с проектом «Создание мультфильмов вместе с детьми – эффективное средство воспитания нравственных качеств ребенка», обсуждение, знакомство с этапами проекта.

2. Мотивация детей на создание мультфильмов:

чтение произведений нравственного направления: сказка К.Д. Ушинского «Слепая лошадь», притчи «Конфеты» и «Легенда о Рождественской елке», произведения К.Г. Паустовского «Теплый хлеб», А.И. Пантелеева «Честное слово» и др.

просмотр с детьми мультфильмов, ставших классикой отечественной и мировой мультипликации (мультфильмы «Варежка», «Крокодил Гена», «Мойдодыр» «Непослушный котенок» и др.);

беседы с детьми после прочтения и просмотра.

3. Привлечение родителей к чтению данных произведений и просмотру предложенных мультфильмов в домашних условиях.

4. Знакомство детей с искусством «Мультипликация». (профессии тех, кто создают мультфильм, этапы работы над созданием мультфильма).

5. Знакомство с фотоаппаратом, покадровой съемкой.

III. Практический.

1. Выбор с детьми произведения, по которому будет создан мультфильм.
2. Подготовка персонажей и элементов для создания мультфильма:

рисование детьми персонажей, атрибутов, затем вырезание их силуэтов;
создание фона на большом листе ватмана, где будет происходить сюжет.

3. Создание мультфильма путем использования наложения персонажей на подготовленный фон, пошаговое фотографирование всех действия персонажей.

4. Вставка фотографий в программу «Презентация Microsoft PowerPoint». Обработка фотографий (воспитатель).

5. Озвучка мультфильма детьми, используя приложения в программе «Презентация Microsoft PowerPoint» – вставка – «Запись звука».

6. Наложение музыкального сопровождения мультфильма (воспитатель).

7. Редактирование мультфильма (воспитатель).

IV. Итоговый.

1. Просмотр продукта творчества, мультфильма – притчи «Конфеты».

2. Демонстрация мультфильма – притчи «Конфеты» родителям и детям других групп.

3. Подведение итогов выполнения проекта с родителями.

4. Обмен опытом с педагогами по созданию мультфильмов, используя программу «Презентация Microsoft PowerPoint», презентация продукта проекта, определение задач для новых проектов.

Перспективы проекта: использование схемы данного проекта для создания новых мультфильмов.

Вывод. Используя данный проект, можно создавать новые мультфильмы, которые помогут: формировать у детей дошкольного возраста нравственно-патриотические чувства; развивать творческое воображение, память, раскрывается творческий потенциал; совершенствовать моторные навыки; открывать новые пути совместной деятельности взрослых и детей [1, 3, 7].

Итак, реализуя проект «Создание мультфильмов вместе с детьми – эффективное средство воспитания нравственных качеств ребенка» с использованием информационно-коммуникационных технологий[4, 5, 8, 11], мы создали мультфильм-притчу «Конфеты», в котором дети выступали в роли операторов, сценаристов, режиссеров-мультипликаторов, художников и актеров. Фильм показывали родителям, ребятам из других групп и всегда слышали хорошие отклики на наше творчество. Ребята показали себя как настоящие МУЛЬТИПЛИКАТОРЫ.

Если мы разовьем в ребенке чуткость, доброту, душевную щедрость, то можно надеяться, что ребенок не будет нести в мир зло, жестокость и насилие.

Список использованных источников

1. Алешина, Н.В. Патриотическое воспитание дошкольников: конспекты занятий / Н.В. Алешина. – М., 2008.
2. Веракса, Н.Е. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования «От рождения до школы» / Н.Е. Веракса, Т.С. Комарова, М.А. Васильева. – М., 2014.
3. Веракса, Н.Е. Проектная деятельность дошкольников: пособие для педагогов дошкольных учреждений / Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса. – М., 2008.
4. Изучение программы Презентация Microsoft PowerPoint. – URL:<http://nsportal.ru/vu/lections/2014/12/chto-takoe-powerpoint>
5. Как создаются мультфильмы: <http://3bogatirya.ru/kak-sozdayutsya-multfilmyi>
6. Кокуева, Л.В. Духовно-нравственное воспитание дошкольников на культурных традициях своего народа: метод. пособие / Л.В. Кокуева. – М., 2005.
7. Маханева, М.Д. Нравственно-патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста: пособие для реализации Государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001–2005 годы» / М.Д. Маханева. – М., 2005.
8. Нравственное воспитание детей посредством художественной литературы: http://a2b2.ru/methods/1733_nravstvennoe_vospitanie_detey_posredstvom_hudojestvennoy_literatury
9. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения / Л.С. Киселева, Т.А. Данилина, Т.С. Лагода, М.Б. Зуйкова. – М., 2006.
10. Сыпченко, Е.А. Инновационные педагогические технологии. Метод проектов в ДОУ / Е.А. Сыпченко. – М., 2012.
11. Технология создания мультфильмов своими руками. – URL: http://www.multobzor.ru/multifilm_2.html

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК УНИВЕРСАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Титова Ю.С.,
педагог-психолог МДОУ «Детский сад
№ 33 «Росток»,
Россия, Московская обл., г. Серпухов.
E-mail:titova_mar.vik@mail.ru*

Аннотация. В статье рассказывается о проектной деятельности как универсальной педагогической технологии из опыта работы ДОО в контексте реализации ФГОС дошкольного образования.

Ключевые слова: проектная деятельность, познавательный интерес, дети, родители, проект.

Abstract. The article describes the project activity as a universal teaching technology from experience of Doo in the context of the implementation of the educational standards of preschool education.

Keywords: project activity, educational interest, children, parents, project.

Законодательство в области образования сегодня определяет дошкольное образование как первую ступень общего образования в Российской Федерации и ориентирует современного педагога на создание оптимальных условий для полноценного проживания ребенком всех этапов детства, амплификацию детского развития, что является важнейшим критерием полноценного развития личности дошкольника. При этом педагог вправе самостоятельно выбрать основные технологии и методики своей деятельности, опираясь на соблюдение требований к возрастной адекватности дошкольного образования.

Проектная деятельность – универсальная педагогическая технология, позволяющая реализовать все основные принципы дошкольного образования. Метод проектов дает педагогу возможность в полной мере создать условия для полноценного взаимодействия детей и взрослых в образовательном процессе, поддержать интерес и направить инициативу ребенка в различных видах детской деятельности. Возможности педагога, практикующего технологию проектной деятельности, настолько многогранны, что позволяют охватить широкий спектр потребностей воспитанников в игровой, познавательной, поисково-исследовательской, художественно-эстетической и физической деятельности. Даже в одном проекте каждый дошкольник имеет возможность реализовать себя в соответствии со своими

способностями, умениями и предпочтениями. Проект как единая система познавательного и творческого взаимодействия позволяет педагогу построить образовательную деятельность на основе возрастных и индивидуальных особенностей каждого ребенка, раскрыть его способности и творческий потенциал как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром.

Основой метода проектов является направленность деятельности на результат, который достигается в процессе совместной работы всех участников образовательного процесса (детей, педагогов и родителей) над определенной практической темой. Родители гораздо более охотно и активно участвуют в жизни детского сада, если их деятельность протекает совместно с их детьми и педагогами, в том случае, когда они могут увидеть или получить практический результат своей деятельности. Метод проектов раскрывает потенциал родителей в вопросе взаимодействия с педагогами, позволяет педагогам заинтересовать родителей не только в проектной деятельности, но и в других аспектах жизни детского сада. А это очень важное условие детского развития, потому что в совместной деятельности с родителями у детей появляется желание реализовать себя в полной мере своих способностей и возможностей, формируется мотивация к различным видам деятельности, в том числе, что немаловажно, к познавательной активности.

Познавательная активность ребенка – это основа формирования познавательных интересов в различных видах деятельности. Познавательный интерес – важнейшее образование личности, которое формируется в социальных условиях, реализуется в практической деятельности, характеризуется наличием интереса к поставленной задаче и ее решению, умением мобилизовать свои знания и рационально их использовать. При наличии интереса познавательная деятельность у детей дошкольного возраста протекает более интенсивно и плодотворно, что способствует в полной мере формированию общей культуры личности детей, в том числе ценностей здорового образа жизни, развитию социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности, формированию предпосылок учебной деятельности.

Именно поэтому мы выбрали проектную деятельность основной технологией своей педагогической практики. Предлагаем рассмотреть наиболее значимые проекты, реализованные в нашем детском саду.

Для ребенка самое главное семья – это место его рождения и основная среда развития. В прошлом каждой семьи можно найти очень много всего интересного. Побеседовав со своими воспитанниками, выяснили: не многие дети знают историю своей семьи, свою родословную. Разработали проект *«Генеалогическое древо»*. Определили цель проекта – расширение представлений детей об истории семьи, своей родословной, семейных

традициях. Познакомили с целью родителей (родители оформили стенгазету «Семейный калейдоскоп», чтобы в нашей группе был такой своеобразный мотиватор для детей). На основном этапе провели консультацию для родителей «Что такое генеалогическое древо?». Для детей подобрали произведения художественной литературы по теме «Моя семья». На заключительном этапе организовали творческий конкурс «Мое семейное древо». Дети совместно с родителями сделали свои генеалогические древа и презентовали свою работу небольшим рассказом о своей семье.

Победитель конкурса – семья Миловых – приняла участие во Всероссийском конкурсе генеалогических исследований «Моя родословная», который был организован национальной родительской ассоциацией России. Семья Миловых стала лауреатом конкурса в номинации «Лучшая семейная летопись».

В результате работы над проектом дети познакомились с понятиями «род», «родственники», «генеалогическое древо», приобрели навыки поиска и сбора информации, умение презентовать свои работы.

Знакомство с родным городом началось с реализации проекта *«Милый город сердцу дорог»*. Цель проекта – формирование у дошкольников познавательного интереса, нравственных качеств личности через ознакомление с родным городом, чувства гордости за свою малую Родину. С целью углубления познавательного интереса детей к реализации проекта я подключила социальных партнеров: Музейно-выставочный центр города Серпухова и Клуб исторической реконструкции «Серпуховская дружина».

В рамках проекта были реализованы следующие мероприятия:

обзорная автобусная экскурсия по городу;

экскурсия на Соборную гору «История возникновения и развития города Серпухова»;

выездной мастер-класс от МВЦ «Всех пленяет опереньем – птица просто загляденье» (история возникновения герба города);

костюмированное представление Серпуховской дружины (дети познакомились с ролью Серпуховской дружины в Куликовской битве, с доспехами и оружием воинов того времени).

В процессе работы выяснили, что приобщение детей к миру культуры и истории малой родины не будет успешным без тесного взаимодействия с родителями. В ходе работы привлекали родителей к сбору познавательного материала, к организации фотовыставок, проведению совместных досугов, а также к участию в экскурсиях и целевых прогулках. У родителей выработалась активная позиция, появилось чувство ответственности за духовно-нравственное становление своих детей.

Без исторических сведений невозможно пробудить интерес ребенка к Родине. И конечно, детям необходимо рассказать о военном времени, о подвигах, совершенных нашим народом в Великой Отечественной войне.

В силу возраста детям довольно сложно преподнести материал по такой серьезной теме так, чтобы они его поняли и восприняли. Для них важны конкретные примеры и наглядность. А кто же, как не сами дети смогут рассказать о воспоминаниях военных лет. У меня возникла идея проекта *«Дети войны»*. **Цель проекта** – расширить знания детей о Великой Отечественной войне, способствовать воспитанию в детях чувства гордости за свой народ.

В рамках проекта была проведена большая работа:

НОД «Серпухов в годы Великой Отечественной войны», «Дети войны»;
экскурсии на Соборную гору (к памятнику Воину-освободителю);
экскурсия к памятнику советскому солдату к Автозаводу; (посадка цветов);
чтение художественной литературы, рассматривание фото и видеоматериалов.

Самым важным и главным этапом стал поиск самих детей войны. В этом большую помощь оказали родители и педагоги детского сада. Вместе мы нашли серпуховичей, которым в годы Великой Отечественной войны было от 5 до 7 лет. Кто-то из них смог прийти непосредственно в детский сад и рассказать о своих детских воспоминаниях, кого-то посетили дома и записали их рассказы.

На основе этих воспоминаний и фотоматериалов был создан альбом «Дети войны», презентация которого состоялась на торжественном мероприятии, посвященном 70-летию Великой Победы. С этим проектом наш коллектив принимал участие в конкурсе на соискание премии губернатора Московской области.

Наш детский сад является академической площадкой Академии социального управления по теме «Повышение эффективности воспитательно-образовательной работы с детьми дошкольного возраста по разделу «Ознакомление с природой», поэтому родилась идея экологического проекта.

Проект *«Приокско-Террасный заповедник»* воспитывает бережное отношение к природе родного края, формирует неравнодушную ответственную личность. Самым ярким моментом этого проекта была выездная экскурсия в Заповедник. Дети познакомились с флорой и фауной заповедника, послушали увлекательный рассказ экскурсовода, привезли в подарок зубрам 2 мешка яблок из детского сада. Эта поездка произвела на детей неизгладимое впечатление, которые дети выражали в рисунках, поделках, аппликациях. Итогом проекта стало создание Красной книги Подмосковья, изготовленной детьми своими руками.

Так сложилось, что все проекты так или иначе направлены на ознакомление воспитанников с родным краем, со своей малой родиной. А ознакомление с родным краем невозможно без ознакомления с Москвой – столицей нашей Родины и главным городом Подмосковья. В рамках образовательной программы детского сада дети получают представления о Москве – главном городе, столице России; знакомятся с флагом, гербом и гимном России.

С целью развития познавательного интереса детей был разработан проект *«Жемчужины столицы»*. Цель проекта – познакомить детей с достопримечательностями Москвы. Проект построен на цикле занятий-экскурсий в те места, посетить которые было бы интересно детям (цирк, океанариум, зоопарк, театр Дурова и др.).

Для занятий подбирались реальные фото- и видеоматериалы, огромное значение в этом проекте имеют компьютерные технологии, которые создают реалистичность и эффект присутствия. Дети видят на экране именно то, что увидели бы, посетив эти места в реальности. Хочу отметить, что дети особенно эмоционально реагировали на проект *«Жемчужины столицы»*, постоянно спрашивали, когда же у нас будет следующая «экскурсия».

Ознакомление с родным краем – это основа воспитания патриотизма у дошкольников. С целью расширения представлений детей о своей семье, родном городе, нашем родном Подмосковье я создала парциальную программу *«Родной свой край люби и знай»*, которая стала частью образовательной программы детского сада. Программа разработана на основе проектов и рассчитана на детей старшего дошкольного возраста. Актуальность и инновационность программы заключается в том, что она реализует региональный компонент дошкольного образования в Серпухове и Московской области.

Результатом освоения программы стало воспитание любви и уважения, а также формирование интереса к родному краю. В процессе познавательной активности дети получили жизненно необходимые знания. Знакомство с прошлым и настоящим своей малой родины, особенностями природы, культурными объектами способствовало формированию у детей гражданского мировоззрения.

Список использованной литературы

1. Давыдова, О.И., Майер, А.А., Богославец, Л.Г. Проекты в работе с семьей [Текст] / О.И. Давыдова, А.А. Майер, Л.Г. Богославец – М.: ТЦ Сфера, 2012.
2. Журавлева, В.Н. Проектная деятельность старших дошкольников [Текст] / В.Н. Журавлева – Волгоград: Учитель, 2009.

3. Сидорова, А.А. Как организовать проект с дошкольниками [Текст] / А.А. Сидорова – М.: ТЦ Сфера, 2016.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ «ОЗНАКОМЛЕНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С МИРОВОЙ ПРАЗДНИЧНОЙ КУЛЬТУРОЙ» –
ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ

Червонцева Ю.А.,

воспитатель МДОУ «Центр развития ребенка –

детский сад № 10 «Радуга»,

Россия, Московская обл., Коломенский р-н, п. Радужный.

E-mail: yuliy-ukhin@yandex.ru

Аннотация. Автор описывает проектную деятельность по некоторым темам с детьми старшего дошкольного возраста и родителями как эффективное средство социально-коммуникативного развития.

Ключевые слова: старшие дошкольники, проект, праздник.

Annotate. The Author opisyvat project activities in some subjects with preschool children and parents as an effective means of social-communicative development.

Keywords: older preschoolers, project, holiday.

Современный мир заинтересован в здоровых, умных, интеллектуальных, разносторонне развитых, коммуникабельных личностях. Наряду с этим важно знать свои корни, соблюдать и приумножать традиции своей страны, а также чтить память предков.

В соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования образовательный процесс в детском саду строится на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей, принятых в обществе, а важные задачи – формирование общей культуры личности детей, развитие их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных качеств. Социально-коммуникативное развитие направлено на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; развитие социального и эмоционального интеллекта. Познавательное развитие предполагает развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации; формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы, многообразии стран и народов мира.

Для достижения этих задач был разработан и реализован годовой проект в подготовительной к школе группе по теме «Ознакомление детей старшего дошкольного возраста с мировой праздничной культурой».

Идея состоит в том, что в наш век технического прогресса, развития науки, информационных технологий и международных отношений мы должны и можем растить поколения с развитым кругозором, способные свободно общаться, гибко адаптироваться к изменяющимся условиям жизни, культурные, инициативные, творческие, при этом способные проявлять различные эмоции, сопереживать и протягивать руку помощи. И уже на этапе дошкольного детства мы можем начать приобщать воспитанников к национальной и мировой культуре – совокупности производственных, общественных и духовных достижений человечества.

Праздник в жизни человека существовал всегда. Праздников ждут, к ним готовятся, им радуются, их помнят. Праздник – день торжества, установленный в честь или в память кого-нибудь, чего-нибудь. День радости, день игр и развлечений. Часто выходной, нерабочий день. С древнейших времен праздник – неуничтожимая категория человеческой культуры. Календарь праздников насчитывает огромное количество различных торжеств, которые отличаются своей историей, имеют свои традиции, обряды, несут в себе различные функции, многие из них имеют развлекательный характер. Праздники являются неотъемлемой частью культуры общества, и одновременно с этим существует собственно праздничная культура, включающая в себя традиции, обычаи, обряды, праздничный этикет. Праздник входит в жизнь человека с момента его появления на свет и сопровождает на протяжении всей жизни. Праздники с удовольствием отмечают не только взрослые, но и дети, в том числе и дошкольники. Цели проекта: успешное социально-коммуникативное развитие старших дошкольников через включение детей в систему социальных отношений и освоение первоначальных представлений социального характера; расширение кругозора дошкольников; формирование целостной картины мира; формирование гендерной, семейной, гражданской принадлежности, патриотических чувств, чувства принадлежности к мировому сообществу.

Задачи проекта:

расширение представлений детей о праздниках;

знакомство с праздничным этикетом, обрядами, обычаями;

способствование осознанию ребенком себя как гражданина своей страны, уважительно и с гордостью относящегося к ее символике, истории, традициям, национальным героям, патриотическое воспитание;

обсуждение с детьми праздничных событий в разных регионах нашей планеты, знакомство с событиями мировой праздничной культуры;

знакомство с многообразием профессий, людьми труда через профессиональные праздники;

воспитание положительного отношения ребенка к себе и окружающим людям, терпимости (толерантности) к детям и взрослым независимо от их социального происхождения, расовой и национальной принадлежности, языка, вероисповедания, пола и возраста, состояния здоровья;

развитие умений и творческих способностей детей в музыкальной и продуктивных видах деятельности (рисовании, лепки, аппликации, конструировании);

воспитание желания беречь и охранять окружающую природу;

воспитание эстетических чувств и любви к искусству;

воспитание нравственных чувств, дружелюбия, желания приносить радость людям, разделять радость с окружающими людьми, сопереживать, заботиться;

укрепление семейных ценностей посредством вовлечения родителей в активное сотрудничество по темам проекта;

развитие всех психических функций: памяти, внимания, речи, воображения, мышления; обогащение словарного запаса;

формирование произвольности, готовности к школьному обучению.

Этапы работы над проектом

1. Составление списка праздников, теоретическая информация о которых доступна пониманию старших дошкольников (совместно с заместителем заведующего по воспитательно-методической работе МДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 10 «Радуга» п. Радужного Коломенского муниципального района).

2. Подбор методической, педагогической литературы по вопросам ведения проектной деятельности в детском саду.

3. Составление плана проекта. Выбор методов, приемов, средств, форм организации обучения и воспитания. В проектную деятельность были включены все основные методы (наглядные, словесные, практические, игровые в различных комбинациях друг с другом), приемы, средства, формы работы с детьми старшего дошкольного возраста, основанные на дидактических принципах обучения.

4. Подборка интересного разнообразного и доступного пониманию детей демонстрационного и раздаточного наглядного материала, соответствующего каждому празднику, дидактических игр, иллюстраций, художественной литературы, видео и аудиоматериала.

5. Составление конспектов организованной образовательной деятельности и развлечений.

6. Планомерное проведение ООД, сюжетно-ролевых игр, развлечений, праздников в соответствии с календарным наступлением праздников.

7. Организация работы с родителями – консультирование, собрания, совместные детско-родительские выставки и праздничные мероприятия.

8. Совместная деятельность с радужненским клубом – организация познавательных праздничных программ.

9. Промежуточные итоговые мероприятия – изготовление подарков, открыток, проведение развлечений и праздников.

По ежемесячному списку праздников, доступных пониманию дошкольника, в течение года я знакомила детей с основными международными, государственными, народными, профессиональными праздниками как во время организованной образовательной деятельности в утренние часы, согласно учебному плану, так и в вечернее, свободное от занятий время. Особое внимание уделялось рассказыванию детям, беседам, чтению художественной литературы, просмотру иллюстраций, видеосюжетов, мультипликационных фильмов и презентаций с использованием информационно-коммуникационных технологий, дидактическим и сюжетно-ролевым играм, продуктивным видам деятельности воспитанников (лепке, рисованию, аппликации, конструированию), регулярному проведению развлечений и праздничных мероприятий, организации выставок поделок, рисунков.

Дети познакомились с профессиональными праздниками: День дошкольных работников, Всемирный день почты, Международный день авиадиспетчера, Международный день повара, День полиции, День спасателя России, Международный день медицинских сестер, День пожарной охраны; с экологическими праздниками: Всемирный день без автомобиля, Всемирный день моря, Всемирный день животных, Всемирный день заповедников, Всемирный день кошек, Всемирный день Земли; с социальными праздниками: Международный день мира, Международный день пожилых людей, Международный день инвалидов, Международный день толерантности, Международный день «спасибо», Всемирный день улыбки, День прав человека, Международный день семьи, День матери в России; с культурными праздниками: Международный день красоты, Международный день музыки, Всемирный день архитектуры, Всемирный день театра, Международный день музеев, Всероссийский день библиотек; с познавательными праздниками: Всемирный день писателя, Международный день планетариев, Международный день детского телевидения и радиовещания, День анимации и т.д.

Большое значение имела правильно организованная работа с родителями, которые принимали активное участие в проекте: собрали для детей коллекцию старинных и современных открыток, мастерили замечательные поделки, помогали своим детям рисовать, с удовольствием посещали открытые праздничные мероприятия. Познакомили детей с историей появления и развития каждого праздника, с традициями его празднования и обязательно давала определение, к какому типу праздников он относится.

Совместно с музыкальным руководителем были подготовлены и проведены такие традиционные календарные праздники, как Новый год, День защитника Отечества, Международный женский день, Масленица, День Победы. Важно отметить, что знакомство с данными праздниками происходило не за один день, а открытые мероприятия успешно помогали закрепить уже полученные в группе знания. Зрителями были родители детей, а также педагоги и воспитанники других групп детского сада.

В преддверии Нового года дети познакомились с таким праздником, как День рождения Деда Мороза (18 ноября). Вместе с детьми мы подготовили большой украшенный конверт, куда дети сложили свои рисунки и заранее подготовленное поздравление любимому «дедушке». Также детям была предложена презентация со слайдами с изображением резиденции Деда Мороза в Великом Устюге. Ребята смогли узнать о том, кто приходит в Новый гГод к детям в других странах (Санта-Клаус в Финляндии, Чисхан – якутский Дед Мороз, карельский Паккайне, зимний сказочник Микулаш из Чехии, Снегурочка из Костромы). И в завершение темы детей ждал новогодний утренник с песнями, танцами, играми и, конечно, подарками.

Знакомство с Масленицей первоначально проходило в группе. Вместе с детьми мы разучили заклички, вспомнили названия семи дней масленичной недели. Побеседовали о Прощеном воскресении. Заключительным этапом были веселые гулянья, игры, пляски, угощение блинами.

День космонавтики не остался в стороне. Дети смогли закрепить знания о планетах Солнечной системы, познакомиться с историей праздника, выдающимися космонавтами, посмотреть передачу о жизни и работе космонавтов на орбите и мультфильм о космосе «Астрономия для малышей», поучаствовать в выставке рисунков и конкурсе поделок на тему «Путешествие к звездам». Дети расширили представления о многих профессиональных праздниках, связанных с природой, наукой и техническим прогрессом, сохранением и укреплением здоровья.

Была разработана педагогическая диагностика, включающая в себя несколько типов заданий: это и вопросы с предполагаемыми конкретными ответами, отражающие представления детей о праздниках, и вопросы на размышление, сопоставление, ситуации

выбора, а также задания, позволяющие выявить творческие способности дошкольника. Диагностика достаточно большая по объему выполняемых заданий, поэтому она проводилась индивидуально с каждым ребенком в вечернее время, до прогулки. Она позволила определить знания, умения, навыки детей по вопросам праздничной культуры, выявить социально-нравственную позицию каждого ребенка, уровень сформированности нравственных и эмоциональных чувств, фантазии, произвольности – усидчивости, аккуратности, стремления планировать этапы своей деятельности и доводить начатое дело до конца.

В завершение проекта воспитанники порадовали не только уровнем познаний по вопросам мировой праздничной культуры, но и своей заинтересованностью, активностью, патриотическим настроем, толерантностью, социально-нравственными чувствами, проявлением творческих способностей.

Дети стали способны давать определения некоторым моральным понятиям, могут совершать нравственный выбор, социально-нравственные чувства и эмоции достаточно правильны и устойчивы, дошкольники научились понимать эмоциональное состояние других людей даже тогда, когда они непосредственно не наблюдают их переживаний. Круг интересов дошкольников значительно вышел за рамки конкретного повседневного взаимодействия со взрослыми и другими детьми.

На этапе завершения дошкольного образования выпускники обладали установкой положительного отношения к миру, начальными знаниями о себе, о природном и социальном мире, в котором живут.

Праздничная культура является неотъемлемой частью мировой культуры. Планомерное, опирающееся на возрастные особенности развития детей и положения дидактики, методически верное приобщение дошкольников к праздничным событиям национального и мирового масштаба позволило мне включить детей в действующую систему социальных отношений, расширить их кругозор, подготовить к успешному обучению в школе, заложить основы нравственности, патриотизма, толерантности, что в дальнейшем поможет вырастить достойных граждан, полноценных и полноправных членов мирового сообщества.

Список использованных источников

1. Веракса, Н.Е. Проектная деятельность дошкольников / Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса. – М., 2014.
2. Проектный метод в деятельности ДОУ: пособие для руководителей и практических работников ДОУ / Киселева Л.С. [и др.]. – М., 2013.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИНТЕГРАЦИОННОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ
ИНСТРУКТОРА ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА

Шмакова С.В.,

инструктор по физической культуре

МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад

№ 66 «Яблонька»,

Россия, Московская обл., Щелковский муниципальный р-н.

E-mail:26csv613@mail.ru

Аннотация. В статье автор представляет описание проектной деятельности по патриотическому воспитанию детей старшего дошкольного возраста в интеграционном взаимодействии инструктора по физической культуре и учителя логопеда.

Ключевые слова: проектная деятельность, патриотическое воспитание, дети старшего дошкольного возраста.

Abstract. In article the author presents a description of project activities on Patriotic education of children of senior preschool age in the integration interaction of the instructor in physical culture and teacher of speech therapist.

Keywords: project activities, Patriotic education, children of preschool age.

«Любовь к родному краю, родной культуре, родной речи начинается с малого – с любви к своей семье, к своему жилищу, к своему детскому саду. Постепенно расширяясь, эта любовь переходит в любовь к Родине, ее истории, прошлому и настоящему, ко всему человечеству» (Д.С. Лихачев).

Представляем проектную деятельность по патриотическому воспитанию детей старшего дошкольного возраста в интеграционном взаимодействии инструктора по физической культуре и учителя-логопеда с использованием ИКТ. Осуществляя проектную деятельность, мы решаем следующие задачи:

обогащать знания детей о родном городе, его истории, познакомить с символикой города Щелково и Щелковского района, а также их достопримечательностями;

познакомить с культурой и традициями родного края;

воспитывать любовь к родному городу и чувство гордости за него.

Во время реализации практического этапа проекта учитель-логопед в течение месяца знакомит детей с лексическими темами: «Моя малая родина», «Горжусь тобой, моя Россия», «Традиции и быт россиян», «Ремесла славян».

Родина впервые предстает перед ребенком в образах, красках, играх. Все это несет в себе народное творчество. Веселые подвижные игры – это наше детство. Кто не помнит неизменных салочек, прятков и ловишек! Русские народные игры имеют многовековую историю, они передавались из поколения в поколение, вбирая в себя национальные традиции и поверья. Вот лишь некоторые из них: «Змейка», «Пустое место», «Море волнуется», «Щука и караси», «Кошка и мышки», «Бусы» и др. Поэтому, когда осуществляется проектная деятельность по патриотическому воспитанию детей – логопатов старшего дошкольного возраста, народные игры стали его неотъемлемой частью.

Инструктор по физической культуре знакомит детей с народными играми, в игровых эстафетах и упражнениях дети закрепляют полученные ранее знания. Они путешествуют по России, родному городу, закрепляют знания о быте, истории и традициях своего народа. В рамках проектной деятельности осуществляется работа с педагогами ДООУ. Методическая работа проводится и с родителями воспитанников на индивидуальных консультациях и посредством групповых домашних заданий. «Памятники г. Щелкова и Щелковского района и их история». Родителям воспитанников было дано задание посетить мемориалы и памятники Щелковского района, рассказать детям об их истории, сделать фотографии и отразить свои впечатления в творческой работе. Результаты работы представлены на слайде.

Также была организована экскурсия с детьми и их родителями в историко-краеведческий музей г. Щелкова, где они познакомились с историей родного края, жизнью своих земляков в прошлом веке. Им запомнился рассказ экскурсовода о том, с какой целью щелковчанки носили много украшений – бус. Считалось, что бусы оберегают от сглаза.

Фундаментом патриотизма по праву рассматривается целенаправленное ознакомление детей с родным краем. Любовь к Отчизне начинается с любви к своей малой родине – месту, где родился человек.

Базовый этап формирования у детей любви к Родине – накопление ими социального опыта жизни в своем городе, усвоение принятых в нем норм поведения, взаимоотношений, приобщение к миру его культуры.

Более подробно рассмотрим физкультурно-логопедический досуг *«Это наш с тобой город Щелково, Подмосковная сторона»*.

Под гимн В. Комарова и И. Рудакова «Песня о Щелкове» дети заходят в физкультурный зал. После приветствия они вступают в диалог с помощью программы скайп с мальчиком Андрисом из города-побратима Талси. Он просит ребят рассказать о городе

Щелкове. Ребята в ответ предлагают ему совершить виртуальную прогулку вместе с ними по городу и рассказывают стихотворение «Щелково – кусочек от России!».

Перед прогулкой дети вспоминают, что весной здоровье становится ослабленным и укрепляют его с помощью массажа. Затем они подходят к экрану и рассматривают карту-схему города, чтобы определить, в каком месте наиболее безопасно перейти дорогу. Дети выбирают переход через дорогу с помощью светофора. Проводится игровое упражнение «Светофор», в ходе которого дети выполняют движения в соответствии с сигналами светофора и подходят к Макдоналдсу.

Затем они по схеме определяют свое местоположение и планируют дальнейший путь. Подойдя к реке Клязьме, ребята выполняют игровое двигательное задание в командах, при этом вспоминают рыб, обитающих в ней и дифференцируют их на речных и аквариумных.

Продолжая путь, дети прыгают через лужи, идут по мосту и кочкам. Затем дети посещают картинную галерею, в которой рассматривают зимний и весенний пейзажи Сергея Андрияки. Проходя мимо историко-краеведческого музея, воспитанники рассказывают Андрису о недавней экскурсии в него. Проводится беседа с детьми об одежде и украшениях, которые носили щелковчане в прошлом веке. Дети вспоминают, с какой целью щелковчанки носили много украшений. Затем проводится подвижная игра «Бусинки».

Дальше дети посещают кинотеатр «Пять звезд», в котором они рассматривают бассейн с рыбками, афиши в дальнейшем проводится игровое упражнение «Поймай рыбку», как Емеля из мультипликационного фильма с афиши.

Затем дети по схеме выбирают кратчайший путь из кинотеатра в детский сад. По пути проводится игра «Повтори движение».

По возвращении в детский сад выполняется гимнастика для глаз. Андрис делится своими впечатлениями и приглашает детей в свой город Талси. На память об этой экскурсии дети дарят Андрису герб города Щелково, который они изготовили заранее в ходе предварительной работы с воспитателями.

Воспитание патриотизма является неотъемлемой частью дошкольного образования. Эффективным средством реализации этой задачи в ДОУ стала проектная деятельность по патриотическому воспитанию детей старшего дошкольного возраста в интеграционном взаимодействии инструктора по физической культуре и учителя-логопеда с использованием ИКТ.

Список использованных источников

1. Литвинова М.Ф. Русские народные подвижные игры. –М.: Просвещение, 1986. – 82с.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. [Текст]– М: УЦ Перспектива, 2014.- 32 с.

ИНТЕРАКТИВНАЯ ЭКОСРЕДА В ДОО КАК РЕЗУЛЬТАТ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Музыченко О.С.,
заведующий МБДОУ «Детский сад № 32»,
Россия, Московская обл., г.о. Балашиха.*

E-mail: dou-32@yandex.ru

Аннотация. В данной статье представлен опыт инновационной деятельности по созданию интерактивной развивающей предметно-пространственной среды дошкольной организации как результат проектной деятельности. Описан инновационный подход к организации интерактивной экологической среды в дошкольной организации, ее роль в воспитательно-образовательном процессе. Определены основные направления работы по реализации инновационного проекта.

Ключевые слова: познавательно-исследовательская деятельность, развивающая предметно-пространственная среда, экологическое воспитание.

Abstract. This article presents the experience of innovative activity for creation of interactive educational subject-spatial environment of preschool organizations, as a result of project activities. Describes an innovative approach to interactive ecological environment in the preschool organizations, its role in the educational process. The main directions of work on the innovative project.

Keywords: cognitive-issledovatelskayaactivities, developingsubject-spatialenvironment, environmentaleducation.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования определяет ведущее значение развивающей предметно-пространственной среды как условия реализации основной образовательной программы дошкольной организации. В соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта организация образовательного пространства и разнообразие материалов, оборудования и инвентаря (в здании и на участке) должны обеспечивать игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность всех воспитанников, экспериментирование с доступными детям материалами [2, п. 3.3.4].

Наша дошкольная образовательная организация важное внимание уделяется созданию развивающей предметно-пространственной среды. Одним из результатов деятельности дошкольной организации является освоение информационно-коммуникационных

технологий и овладение умением применять их в воспитательно-образовательном процессе. Педагогами составлены конспекты непосредственно образовательной деятельности с использованием интерактивного оборудования, разработаны различные картотеки и энциклопедии. Созданы электронные образовательные ресурсы: презентации по разным темам, видеофильмы. Приоритетное направление – «Ознакомление дошкольников с природой» – происходит в процессе организации различных видов детской деятельности, объединить которые вокруг единой темы позволяет проектный метод, который реализуется во всех возрастных группах. За последние годы реализованы такие проекты, как «Лаборатория неживой природы», «Юные метеорологи», «Деревья нашего участка», «Откуда пошла Балашиха?», проект по познавательно-исследовательской деятельности «В ожидании чуда». Результатами проектов становятся полученные детьми новые знания, умения и навыки; оформленные уголки и стенды, выставки творческих работ, энциклопедии, книжки-малышки и многое другое.

Особое значение при организации познавательно-исследовательской деятельности имеет развивающая предметно-пространственная среда. Современная интерактивная развивающая предметно-пространственная среда предполагает наличие необходимого оборудования. Это мультимедийные проекторы, интерактивный стол, цифровой микроскоп, мобильная лаборатория, развивающие игры и программы.

Таким образом, созданные в дошкольной организации условия позволяют реализовывать познавательно-исследовательские экологические проекты, организовывать экспериментальную деятельность. Накоплен необходимый опыт применения интерактивного оборудования (мультимедийные системы, интерактивный стол, развивающие электронные образовательные ресурсы), который позволяет эффективно внедрять инновационные средства обучения.

Под инновационным подходом к созданию развивающей предметно-пространственной среды понимается ее индивидуализация, отражающая приоритетные направления работы дошкольного учреждения и включающая региональный аспект. Для создания интерактивной развивающей предметно-пространственной экологической среды творческой группой нашего дошкольного учреждения был разработан инновационный проект по теме «Создание инновационной интерактивной экосреды в дошкольной образовательной организации с целью развития познавательной и творческой активности детей, обогащения их социального опыта».

Интерактивная экосреда должна расширить возможности организации познавательно-исследовательской и экспериментальной деятельности, повысить качество экологического образования дошкольников, позволит реализовать творческий потенциал педагогов.

Рассматривая развивающую предметно-пространственную среду, как фактор познавательного и творческого развития ребенка дошкольника, педагогами нашей дошкольной организации была разработана модель интерактивной экосреды. Данная среда предполагает наличие специально оборудованных центров экологического развития, содержащих необходимое техническое оснащение (мультимедийный 3D проектор, моторизированная Солнечная система, цифровой микроскоп, интерактивный стол, планшеты и ноутбуки). Наличие таких интерактивных средств обучения, как виртуальный музей Природы и мини-планетарий, не просто материально-технически обогащают развивающую предметно-пространственную среду, но и расширяют ее воспитательно-образовательные возможности.

В результате модернизации развивающей предметно-пространственной экологической среды дошкольной организации, внедрения инновационных средств обучения и оборудования центров экологического воспитания, таких как метеорологическая площадка, мобильная лаборатория экспериментальной деятельности, виртуальный музей, мини-планетарий, расширяются возможности реализации различных форм и методов экологического воспитания.

Организованные при помощи интерактивного оборудования виртуальные экскурсии, тематические занятия, игры-эксперименты позволяют детям не только наглядно увидеть природные объекты и явления, но и изучить их особенности.

Интерактивная экосреда – это система экологического воспитания дошкольников с использованием различного интерактивного оборудования.

Экологическая тропа – одна из современных форм воспитания и образования детей – работа в экологически значимом пространстве, на образовательном маршруте, проходящем через различные природные объекты.

Мобильная лаборатория, предназначенная для проведения опытно-экспериментальной деятельности, оснащена наборами для экспериментальной деятельности, цифровым микроскопом, образцами природных материалов для исследования.

Виртуальный музей Природы предполагает интерактивное знакомство с различными природными объектами при помощи интерактивной доски, мультимедийного оборудования. Обучающие и познавательные фильмы и презентации знакомят детей с миром природы.

Мини-планетарий – специальным образом оборудованное пространство, позволяющее знакомить детей с объектами Солнечной системы.

Метеоплощадка предназначена для исследовательской деятельности на участке детского сада по изучению климатических особенностей Московской области.

Музей «Моя родная Балашиха» является центром краеведческой работы по знакомству детей с родным городом, объектами природы московской области.

Данный проект по созданию интерактивной экосреды предполагает несколько *этапов реализации*:

1. Анализ развивающей предметно-пространственной среды.
2. Модернизация развивающей предметно-пространственной экосреды.
3. Повышение компетентности педагогов в области применения инновационной интерактивной экосреды.
4. Практическое применение инновационной экосреды.
5. Трансляция и диссеминация опыта работы.

На данный момент мы находимся в стадии реализации инновационного проекта по созданию экосреды. Став победителем конкурса на статус региональной инновационной площадки, наше дошкольное учреждение получило возможность существенно обогатить свою развивающую предметно-пространственную среду. Уже созданы центры познавательной активности в каждой группе – мини-лаборатории, уголки экспериментальной деятельности, оснащен виртуальный музей Природы. В процессе организации – мини-планетарий и метеоплощадка на участке детского сада.

Создание инновационной интерактивной развивающей предметно-пространственной экосреды позволит внедрить в образовательный процесс инновационные формы работы, такие как организация поисково-исследовательской деятельности на специально оборудованной метеорологической площадке, проведение виртуальных экскурсий по знакомству с различными объектами и явлениями природы, организация проектной деятельности, дистанционные формы обучения.

Современное технологическое оснащение групп и кабинетов обеспечит полноценное взаимодействие педагогов, вовлечение родителей в воспитательно-образовательный процесс.

Список использованных источников

1. Законы России «Закон 273-ФЗ «Об образовании в РФ» 2016 новый 273-ФЗ.рф [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.assessor.ru/zakon/273-fz-zakon-ob-obrazovanii-2013/>
2. Аверин, С.А. Реализуем ФГОС ДО: моделирование развивающей предметно-пространственной среды современной дошкольной образовательной организации: методическое пособие для специалистов дошкольного образования / С.А. Аверин, Т.Г. Коновалова, В.А. Маркова. – М., 2014.

3. Веракса, Н.Е. Познавательно-исследовательская деятельность дошкольников. Для занятий с детьми 4–7 лет / Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса. – М., 2014.
4. Майер, А.А. Управление инновационными процессами в ДОУ: метод. пособие / А.А. Майер. – М., 2008.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М., 2014.

ОПЫТ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПО
СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОМУ РАЗВИТИЮ В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Степнова Е.В.,

*ст. воспитатель МБДОУ «Детский сад
комбинированного вида № 37 «Солнышко»,
Россия, Московская обл., г.о. Балашиха.*

E-mail: elena.stepnova@mail.ru

Аннотация. В статье представлен опыт работы исследовательско-творческого проекта, проводимого с детьми старшего дошкольного возраста и их родителями, по теме «Все профессии нужны, все профессии важны».

Ключевые слова: проект, дети старшего дошкольного возраста, мероприятия.

Abstract. The article presents the experience of the research / creative project carried out with children of preschool age and their parents on the topic «All professions are needed, all professions are important».

Keywords: project, preschool children, activities.

В рамках реализации образовательной области социально-коммуникативного развития («...формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к... сообществу детей и взрослых; формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества» [5]) предлагаем рассмотреть исследовательско-творческий проект, проводимый с детьми старшего дошкольного возраста и их родителями. Тема проекта «Все профессии нужны, все профессии важны». Сроки реализации – краткосрочный. Участниками проектной деятельности стали воспитанники и родители подготовительной группы МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 37 «Солнышко» г. Балашиха.

В старшем дошкольном возрасте особое значение для полноценного развития детской личности приобретает дальнейшее приобщение к миру взрослых людей и созданных их трудом предметов. Ознакомление с профессиями родителей обеспечивает дальнейшее вхождение ребенка в современный мир, приобщение к его ценностям, обеспечивает удовлетворение и развитие половых познавательных интересов мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста. Поэтому и возникла идея создания данного проекта и представлена как актуальность. Углубленное изучение профессий через профессии своих

родителей способствует развитию представлений об их значимости, ценности каждого труда, развитию доказательной речи. Правильный выбор профессии определяет жизненный успех.

Цель проекта: расширить представление детей о профессиях, орудиях труда, трудовых действиях.

Задачи проекта:

развивать интерес к различным профессиям, в частности к профессиям родителей и месту их работы;

пробудить интерес к предлагаемой деятельности;

формировать реалистические представления о труде людей;

помочь понять детям, о важности, необходимости каждой профессии;

формировать способность самостоятельно подводить их, основываясь на своем жизненном опыте и полученных ранее знаний;

развивать коммуникативные навыки;

развивать связную речь, мелкую моторику рук, воображение, память;

развивать образное и пространственное мышление, побуждать детей к творчеству и самостоятельности.

Ожидаемые результаты:

вызвать интерес к окружающему миру;

расширить у детей знания и представления о профессиях, в том числе и профессиях своих родителей (место работы родителей, значимость их труда; гордость и уважение к труду своих родителей);

помочь родителям правильно организовать совместный семейный досуг;

поручить детям посильные трудовые обязанности дома, в детском саду, нести ответственность за их выполнение;

обеспечить активность ребенка в сложном процессе его становления Человеком.

МЕРОПРИЯТИЯ ПО РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА

I. В работе с детьми.

Образовательная область «Речевое развитие»

Составление рассказов по темам:

«**Профессии**». Цель: Учить детей самостоятельно придумывать рассказ на заданную тему; развивать монологическую речь, творческое воображение

«**Труд человека**». Цель: познакомить детей с разнообразием профессий; закрепить умение аргументировать свои ответы; развивать логическое мышление.

«**Хлеб – всему голова**». Цель: дать представление о том, как хлеб пришел к нам на стол; обратить внимание на содержание труда людей, на их слаженность и взаимопомощь в

работе, на механизацию труда; развивать мыслительную активность; воспитывать бережное отношение к хлебу, уважение к человеческому труду.

«Кем я стану, когда вырасту?» Цель: учить детей придумывать рассказ от первого лица; развивать творческое воображение; использовать описания, диалог, средства выразительной речи.

Художественная литература: «Город добрых дел» Р. Скарри, «Кем быть?» И. Карпова (серия книг о профессиях), «А что у вас?» С. Михалков, «Кем быть?» В. Маяковский, «Строители» Б. Заходер, «Дядя Степа – милиционер» С. Михалков, «Чем пахнут ремесла?» Д. Родари, «Доктор Айболит» К. Чуковский, «Незнайка в солнечном городе» Н. Носов.

Образовательная область «Познавательное развитие»

1. Ознакомление с социальным миром:

Мастер-класс «Профессия повар». Цель: расширять и конкретизировать представление о профессии повар; развивать познавательные интересы; развивать речевую активность и диалогическую речь.

Мастер-класс «Профессия кондитер». Цель: расширять и конкретизировать представление о профессии парикмахер; развивать познавательные интересы; развивать речевую активность и диалогическую речь.

Мастер-класс «Профессия пожарный». Цель: расширять и конкретизировать представление о профессии пожарный, формировать у детей основы пожарной безопасности, навыков осознанного безопасного поведения, создание условий для усвоения и закрепления знаний детей о правилах пожарной безопасности.

Мастер-класс «Профессия музыкант». Цель: расширять и конкретизировать представление о профессии музыканта, способствовать накоплению у детей конкретных представлений о профессиях людей, связанных с творчеством.

Мастер-класс «Профессия врач». Цель: познакомить с профессиями врача и медицинской сестры, воспитывать уважительное отношение к сотрудникам детского сада, развивать у детей наблюдательность; пополнить словарь детей медицинской терминологией, активизировать глаголы, учить детей полно отвечать на вопросы, находить как можно больше слов для ответов в процессе общения.

Экскурсия в библиотеку «Профессия – библиотекарь». Цель: формировать у детей реалистические представления о труде взрослых людей; вовлекать родителей в работу по ознакомлению детей с профессией библиотекаря; воспитывать у детей отзывчивость, уважение к труду взрослых.

Экскурсия на кухню детского сада «Профессия – повар». Цель: познакомить детей с трудом повара; расширить и закрепить знания о кухонной посуде.

2. Формирование элементарных математических представлений.

Путешествие в страну «Геометрию». Цель: уточнить представления детей о геометрических фигурах: треугольнике, квадрате, прямоугольнике, круге, овале и их основных признаках; учить находить геометрические образы в окружающей обстановке.

«Решение задач геометрического содержания». Цель: учить решать задачи геометрического характера на смекалку.

«Сравнение предметов по высоте». Цель: учить сравнивать предметы по высоте, устанавливать равенство между двумя группами предметов, различать количественный и порядковый счет.

Образовательная область «Художественно-эстетическое развитие»

1. Изобразительная деятельность

«Раскраски – Профессии». Цель: выработать стремление отбирать объекты для изображения согласно замыслу; научить различать разнообразные формы, комбинировать в рисунке готовые цвета и формы.

«Кем я стану, когда вырасту?» Цель: продолжать развивать у детей способности к изобразительной деятельности (чувство цвета, формы, композиции); формировать умения, связанные с художественно – образным отражением предметов и явлений окружающей действительности в рисовании.

«Инструменты для повара». Цель: закреплять умение передавать форму предметов, их пропорции, используя усвоенные ранее приемы лепки; учить добиваться большей точности в передаче формы, создавать выразительную композицию.

«Альбом «Профессии бывают разные». Цель: продолжать формировать у детей интерес к коллективной деятельности; отбирать объекты для изображения сообразно замыслу; развивать творческое воображение, фантазию.

2. Конструктивно-модельная деятельность:

«Скорая помощь». Цель: поупражнять детей в работе с бумагой; развивать у детей стремление к творчеству, тренировать внимание, зрительную память;

«Юные архитекторы». Цель: поупражнять детей в работе с различными природными материалами; научить подбирать красивые сочетания форм и цветов при составлении декоративных композиций, объединять свои поделки единым сюжетом. Побуждать детей к совместной деятельности, предлагается объединить свои поделки общим замыслом.

«Юные изобретатели». Цель: научить детей моделировать конструкции по схемам; закрепить умение соблюдать пропорциональность и симметричность, подбирать материал, красиво и целесообразно украшать сооружения; научить детей конструировать коллективно,

использовать в процессе работы свои знания, опыт; развивать стремление к поиску, экспериментированию, творчеству.

Образовательная область «Физическое развитие»

Спортивное развлечение «Я хочу быть спортсменом». Цель: создание у детей мотивации заниматься физической культурой и спортом...

Сюжетно-ролевые игры:

«Театр». Цель: учить детей развивать творческое воображение; способность совместно разворачивать игру, согласовывая собственный игровой замысел с замыслами сверстников; формировать умение договариваться, планировать и обсуждать действия всех играющих; закреплять знания детей о правилах поведения в общественных местах; развивать инициативу, организаторские способности.

«Семья». Цель: формировать представление о коллективном ведении хозяйства, семейном бюджете, о семейных взаимоотношениях, совместных досугах; воспитывать любовь, доброжелательное отношение к членам семьи, интерес к их деятельности.

«Магазин». Цель: вызвать у детей интерес к профессии продавца, формировать навыки культуры поведения в общественных местах, воспитывать дружеские взаимоотношения.

«Больница». Цель: вызвать у детей интерес к профессии врача; воспитывать чуткое, внимательное отношение к больному, доброту, отзывчивость, культуру общения.

«Военная база». Цель: продолжать знакомить детей с военными профессиями; уточнить распорядок дня военнослужащих, в чем заключается их служба; воспитывать смелость, ловкость, умение четко выполнять приказы командира; расширять словарный запас детей.

«Строители». Цель: формировать конкретные представления о строительстве, его этапах; закреплять знания о рабочих профессиях; воспитывать уважение к труду строителей; формировать умение творчески развивать сюжет игры.

«Школа». Цель: расширять знания детей о школе; помогать детям в овладении выразительными средствами реализации роли (интонация, мимика, жесты); самостоятельно создавать для задуманного игровую обстановку; способствовать формированию умения творчески развивать сюжеты игры; помогать детям усвоить некоторые моральные нормы; воспитывать справедливые отношения; упрочить формы вежливого обращения; воспитывать дружбу, умение жить и работать в коллективе.

«Парикмахерская». Цель: расширить и закрепить знания детей о работе парикмахера; воспитывать культуру поведения в общественных местах; уважение, вежливое обращение к старшим и друг к другу; учить благодарить за оказанную помощь и услугу.

II. В работе с родителями

Оформление книги «Профессии наших родителей».

Родители провели мастер-классы с детьми и спортивное развлечение. Познакомили детей с такими профессиями, как пожарный, врач, музыкант, военный, повар, кондитер, спортсмен, библиотекарь.

Результат проекта

Проект «Все профессии важны, все профессии нужны» реализовал поставленные задачи. Результаты свидетельствуют о позитивных изменениях в представлениях детей о труде взрослых (знание направленности и структуры конкретных трудовых процессов, понимание ценности труда людей разных профессий, умение переносить знания о содержании и структуре труда взрослых на собственную трудовую деятельность, понимание значимости своего труда).

В ходе реализации проекта ярко проявилась такая форма работы, как совместная, партнерская деятельность воспитателей, детей и родителей. Родители получили немаловажный опыт, который позволяет помочь детям успешно адаптироваться к новым федеральным государственным требованиям в процессе подготовки к обучению в школе.

Список использованных источников

1. Горькова, Л.Г. Сценарии занятий по экологическому воспитанию дошкольников / Л.Г. Горькова, А.В. Кочергина, Л.А. Обухова. – М., 2005.
2. Комплексные занятия по развитию творческих способностей дошкольников: метод. пособие / авт.-сост. Н.В.Корчаловская, Г.Д.Посевина. – Ростов н/Д, 2007.
3. Максаков, А.И. Учите, играя / А.И. Максаков, Г.А. Тумакова. – М., 1983.
4. Учимся общаться с ребенком: руководство для воспитателя дет. сада / В.А. Петровский, А.М. Виноградова, Л.М. Кларина [и др.]. – М., 1993.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М., 2014.

ОЗНАКОМЛЕНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПРИРОДОЙ РОДНОГО КРАЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОО

*Ходаковская Е.Н.,
воспитатель МБДОУ «Детский сад № 37»,
Россия, Московская обл., г.о. Балашиха.
E-mail: vova_10111@list.ru*

Аннотация. Автор статьи представляет описание содержания информационно-творческого проекта с детьми старшего дошкольного возраста по теме «Природа Балашихинского края».

Ключевые слова: дети старшего дошкольного возраста, проект, мероприятия.

Abstract. The Author presents a description of the contents of information and a creative project with the preschool children on the theme «Nature Balashikha region».

Keywords: preschool children, project activities.

В современных условиях проблема экологического воспитания дошкольников приобретает особую остроту и актуальность. Именно в период дошкольного детства происходит становление человеческой личности, формирование начал экологической культуры. Поэтому очень важно разбудить в детях интерес к живой природе, воспитывать любовь к ней, научить беречь окружающий мир. Представляем информационно-творческий проект с детьми старшего дошкольного возраста по теме «*Природа Балашихинского края*».

Участники проекта: дети старшей группы, воспитатели, родители МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 37 «Солнышко». *Срок реализации:* 1 год. *Цели:* знакомить детей с природой родного края, с разнообразием флоры и фауны; сформировать у детей осознанно-правильное отношение к представителям живой природы; убеждение, что красота природы бесценна, поэтому ее надо охранять.

Задачи:

систематизировать знания об окружающем мире;
формировать элементарные представления о взаимосвязях в природе;
воспитывать любовь к природе родного края, восприятие ее красоты и многообразия;
развивать поисково-исследовательскую деятельность детей;
расширять и систематизировать знания о растительном и животном мире Балашихи;
развивать познавательный интерес к объектам окружающего нас мира через чтение стихов о природе, через практическую деятельность;

развивать связную речь, обогащать словарь детей, образное и вариативное мышление, фантазию, воображение, творческие способности;

развивать художественное творчество, организуя выставку рисунков на тему «Берегите природу!».

Ожидаемые результаты проекта:

расширение знаний о родном крае, его истории, о растительном и животном мире нашего города;

бережное отношение к природе, овладение навыками экологически безопасного поведения в природе;

формирование стремления к исследованию объектов природы;

умение вести наблюдения за отдельными объектами природы, проводить простейшие исследования (сравнения) некоторых видов растений;

развитие у детей любознательности, творческих способностей, познавательной активности, коммуникативных навыков.

Содержание работы в процессе реализации проекта

1. Беседа на тему «Что такое природа?»

Цель: сформировать понятие «природа» (живая и неживая природа).

Оборудование: комплекты карточек «Природа – не природа», «Живая и неживая природа»; природный материал; игрушки; рисунки с изображением людей, животных и растений.

Содержание беседы

Природа – это то, что существует в независимости от человека; не природа – это то, что сделано руками человека.

Классификация окружающих предметов, объектов на природу и не природу.

Дидактическая игра «Природа – не природа».

Ввести понятия живая и неживая природа

Животные и растения как живые существа могут дышать, питаться, двигаться, расти, размножаться, умирать.

Неживая природа – солнце, вода, небо, облако, земля, ветер и т.п..

Живая и неживая природа – общий дом для всех живых существ.

2. Дидактическая игра «Кто в домике живет?».

3. Прогулка «Наблюдение за сезонными изменениями в природе»

Цель: формировать понятия о явлениях природы (убывание дня, пребывание ночи, иней, заморозки).

4. Трудовая деятельность.

Сгребание опавших листьев в небольшие кучки.

Подвижная игра «Листопад».

5. Консультация для родителей «Учите детей любить природу».

Цель: привлечение родителей к экологическому воспитанию детей.

6. НОД по экологии в старшей группе на тему «Как готовятся звери к зиме».

Задачи: закреплять знания детей о диких животных; расширять представление об их образе жизни; познакомить с тем, как звери готовятся к зиме; воспитывать любовь к животным, доброе отношение к ним.

7. Игра «Лиса и зайцы».

8. Дидактическая игра экологического содержания «Птицы нашего края».

Цель: формировать обобщенные представления у детей о зимующих и перелетных птицах нашего края, их повадках, внешнем виде, питании, местах обитания; учить различать птиц по внешнему виду и находить их на картинке; устанавливать связь между исчезновением корма и отлетом птиц; знакомить с основным отличием зимующих и перелетных птиц: отличия в питании.

9. Беседа на тему «Деревья нашего края». *Цели:* закреплять названия деревьев, которые растут на территории Балашихинского района; дать понятие о хвойных и лиственных деревьях; воспитывать чувство любви к природе родного края.

10. Дидактические игры: «От какого дерева лист?»; «Чьи плоды?»; «Назови ласково».

11. Целевая прогулка «Наблюдение за рябиной». *Цели:* познакомить с характерными особенностями рябины, по которым ее можно выделить среди других деревьев; рассмотреть ее ствол, ветви, ягоды; воспитывать желание любоваться красотой дерева.

12. Настольная игра «Как зовут тебя, деревце?». *Цели:* знакомить детей с различными видами деревьев и их отличительными признаками: формой листьев, цветами, плодами; развивать внимание, воображение, мелкую моторику пальцев рук.

13. НОД «Хвойные деревья наших лесов». *Цель:* познакомить детей с видами хвойных деревьев, растущих в лесах Балашихинского района.

Задачи:

закрепить и углубить знания детей о ели и сосне, как о представителях хвойных деревьев;

формировать умения сравнивать эти деревья, видеть между ними сходства и различия;

развивать у детей мышление при отгадывании загадок;

развивать воображение при перевоплощении в деревья, по возможности передавая их характерные особенности;

развивать умение путем логического мышления находить ответы на поисковые вопросы;

воспитывать у детей гуманное отношение к природе, желание ее сохранить;

ввести в словарь детей слова: хвоя, хвойные; активизировать их в речи;

учить детей образовывать прилагательные от названий деревьев.

14. Развивающая предметно-пространственная среда: аудиозапись «Шум леса», схема «Строение дерева», разрезные схемы-картинки, картинки-иллюстрации ели и сосны, веточки, шишки и семена ели и сосны на каждого ребенка.

15. Чтение стихотворения А. Яшина «Покормите птиц зимой».

16. Конструирование из бросового материала «Кормушки для птиц» *Цель:* учить конструировать кормушки для птиц, используя бросовый материал.

17. Экологическое развлечение на тему «Лесная прогулка»

Задачи: формирование элементарных экологических знаний и представлений у детей; воспитание любви к природе, чувства доброго, бережного отношения ко всему живому; максимально реализовать свои двигательные возможности на положительном эмоциональном фоне в предложенных ситуациях.

18. Рисование на тему «Берегите природу!» *Цели:* расширять представления детей о растительном и животном мире; учить отображать в рисунке собственные замыслы; развивать творческие способности, воображение; воспитывать любовь к родному краю и умение правильно вести себя в природе.

Итогом проекта «Природа Балашихинского края» стало обобщение результатов нашей работы. Был изготовлен альбом «Флора и фауна Балашихинского района», проведена экскурсия в краеведческий музей города. У детей расширились знания о родном крае, его истории, о растительном и животном мире нашего города.

Проект позволил детям расширить знания о природе родного края. Дети получили ответы на интересующие вопросы и составили рекомендации: «Всем людям необходимо бережно относиться к растениям, охранять животных. Любить свой край, любить природу!»

Список использованных источников

1. Алешина, Н.В. Ознакомление дошкольников с окружающим и социальной действительностью / Н.В. Алешина. – М., 2008.
2. Бабаева, Т.И. Дошкольник 5–7 лет в детском саду / Т.И. Бабаева, М.В. Крулехт. – СПб., 2010.
3. Вострухина, Т.Н. Знакомим с окружающим миром детей 5–7 лет / Т.Н. Вострухина. – М., 2011.

4. Жуковская, Р.И. Родной край / Р.И. Жуковская. – М., 1990.
5. Зеленова, Н.Г. Мы живем в России». Гражданско-патриотическое воспитание дошкольников / Н.Г. Зеленова. – М., 2008.
6. Натарова, В.И. «Моя страна». Возрождение национальной культуры и воспитание нравственно-патриотических чувств: практ. пособие для воспитателей и методистов ДОУ / В.И. Натарова. – Воронеж, 2005.
7. Оверчук, Т.И. «Мой родной дом»: программа нравственно-патриотического воспитания дошкольников / Т.И. Оверчук. – М., 2004.

УДК 159.9

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В
КОЛЛЕКТИВНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СО СВЕРСТНИКАМИ

Павленко Т.А.,

доцент кафедры психологии образования

ГБОУ ВО «Московский городской педагогический университет»,

канд. психол. наук,

Россия, г. Москва.

E-mail: tatiana_pavlenco@mail.ru;

Печенкина О.В.,

воспитатель ГБОУ «Школа № 1265»,

Россия, г. Москва.

E-mail: kdou4uz@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы развития социального взаимодействия детей дошкольного возраста, развития сотрудничества в совместной деятельности со сверстниками как составляющей социальной компетентности в дошкольном возрасте, а также формы совместной творческой деятельности, в которых наиболее эффективно происходит развитие навыков совместного взаимодействия.

Ключевые слова: социальная компетентность дошкольников, взаимодействие детей дошкольного возраста со сверстниками, формы организации совместной деятельности, коллективная творческая деятельность.

Abstract. This article discusses the development of social interaction of preschool children, cooperation in joint activities with their peers as a component of social competence in pre-school age, as well as forms of joint creative activity, in which the most efficient is the development of joint interaction skills.

Keywords: social competence of preschool children, preschool children interaction with peers, form of organization of joint activity, the collective creative activity.

В общении детей со взрослыми и сверстниками происходит активное усвоение норм, ценностей, образцов поведения, принятых в обществе. Наиболее активно этот процесс развивается в дошкольном детстве. Детям предстоит научиться взаимодействовать в

коллективе, решать проблемные ситуации, ориентироваться в состояниях и переживаниях людей, прогнозировать возможное развитие событий и др. В развитии социальной компетентности детей решающую роль играют близкие взрослые, в дальнейшем – педагоги и сверстники. Группа детского сада – это первое сообщество сверстников, в котором ребенку необходимо установить контакты, реализовать первые детские привязанности, разрешить конфликты, включиться в группу для совместной игры и т.д. Поэтому большое значение для дальнейшего развития социальной компетентности имеет тот опыт, который дети получают в условиях дошкольной организации.

Во ФГОС ДО отмечается, что образовательная программа дошкольного образования направлена на «...создание условий развития ребенка, открывающих возможности для его позитивной социализации, его личностного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками и соответствующим возрасту видам деятельности...» [11]. Соответствующие для дошкольного возраста виды деятельности – это общение, игра, познавательно-исследовательская деятельность. Между тем в нашем исследовании было выяснено, что педагоги испытывают ряд трудностей в процессе реализации ФГОС ДО, а именно: недостаточный уровень теоретико-методологической подготовки, сложности в освоении новых образовательных технологий, неспособность отказаться от авторитарного способа взаимодействия с детьми [2]. Возникает необходимость исследования возможностей развития социальной компетентности дошкольников и педагогического руководства этим процессом.

Вопросы позитивной социализации детей дошкольного возраста активно обсуждаются учеными и практиками в контексте проблем развития социального и эмоционального интеллекта [7], развития общения дошкольников со взрослыми и сверстниками [3, 4, 8], формирования психологической готовности к школьному обучению [8], приобщения к моральным и нравственным ценностям [5], жизненной успешности [7], психолого-педагогического сопровождения в образовательной организации [1, 2], социального партнерства [6], профилактики трудностей взаимодействия в группе [3, 4], развития личности детей [1, 12].

В концепции социальной компетентности личности А.И. Савенков выделяют три группы описывающих ее критериев: когнитивные, эмоциональные и поведенческие.

В эти группы критериев входят следующие составляющие:

1. Когнитивные: социальные знания, социальная память, социальная интуиция, социальное прогнозирование.
2. Эмоциональные: эмоциональная выразительность, эмоциональная чувствительность, эмоциональный контроль, сопереживание, способность к саморегуляции.

3. Поведенческие: социальное восприятие, социальное взаимодействие, социальная адаптация.

В исследованиях А.И. Савенкова было показано, что развитие социальной компетентности детей будет наиболее интенсивно происходить в совместной деятельности детей, причем особенно эффективной в этом плане является коллективная творческая деятельность. Коллективная творческая деятельность может быть значительно результативнее, чем индивидуальное творчество, поскольку коллективное творчество отличается от другой коллективной деятельности тем, что, как отмечает А.И. Савенков, «...предполагает не подавление личных интересов и инициатив каждого для достижения некоего важного для всех результата, а использование инициативы и энергии всех участников для того, чтобы добиться максимума» [7, с. 37].

Л.И. Уманским [9] и в последствии другими учеными были выделены три основные формы организации совместной деятельности:

- совместно-индивидуальная;
- совместно-последовательная;
- совместно-взаимодействующая.

Каждая из этих форм деятельности отличается характером взаимодействия членов группы.

Совместно-индивидуальная форма организации деятельности характеризуется тем, что участники в начале работают обособлено, индивидуально и лишь на завершающем этапе работа каждого становится частью общего продукта.

При совместно-последовательной форме организации деятельности результат, полученный одним, становится предметом деятельности следующего участника, затем следующего и т.д. Примерами такого взаимодействия являются спортивная эстафета и производственный конвейер.

Совместно-взаимодействующая форма организации совместной деятельности предполагает согласование действий участников на всех этапах работы – от планирования до ее завершения. Взаимодействие может быть организовано как парное, так и в группах по три-четыре человека, и в больших группах, например когда участвует вся группа.

Экспериментальное исследование социальной компетентности детей старшего дошкольного возраста проводилось с сентября 2015 г. по июнь 2016 г. на базе ГБОУ города Москвы «Школа № 1265», структурное подразделение № 4. В исследовании приняли участие 25 детей старшего дошкольного возраста (подготовительной к школе группы), из них мальчиков – 15, девочек – 10, в возрасте от 5 лет 6 месяцев до 6 лет 5 месяцев на сентябрь 2015 года.

Серия методик, применявшихся на констатирующем и контрольном этапах исследования, была одной и той же и включала:

- 1) экспертные оценки педагогов коммуникативных способностей дошкольников;
- 2) методику «Изучение эмоционально-обусловленного поведения дошкольников» (Г.А. Урунтаева и Ю.А. Афонькина) [10];
- 3) методику «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина) [10];
- 4) вариант социометрии «Метод вербальных выборов» (Е.О. Смирнова) [8].

В результате исследования было установлено, что в экспериментальной группе 64% детей с высоким и средним уровнем развития социальной компетентности, 36% детей показали низкий уровень развития социальной компетентности, что свидетельствует о затруднениях в общении со сверстниками и социальной адаптации. Детям сложно ориентироваться в эмоциональных состояниях других людей, понимать их поступки, регулировать и выражать свои эмоции, устанавливать и поддерживать контакты со сверстниками. В предстоящем школьном обучении для успешной адаптации к школе необходимо уметь устанавливать контакты со сверстниками и взрослыми, осуществлять взаимодействие в группе, поэтому с данной группой детей были организованы систематические занятия, направленные на развитие социального взаимодействия в рамках подготовки детей к школе. Социальное взаимодействие – способность и готовность работать совместно, способность к коллективному взаимодействию. В занятиях принимали участие дети всей группы, независимо от показанных результатов. Дети с высоким уровнем социальной компетентности предлагали варианты поведения, решения проблемных ситуаций, зачастую выступали в качестве моделей в подгрупповых играх и упражнениях.

Для того чтобы проверить эффективность комплекса разработанных мероприятий, был проведен контрольный этап исследования, схема которого была аналогична констатирующему этапу.

После проведенной программы у 88% детей был диагностирован высокий и средний уровень развития социальной компетентности, что на 24% больше, чем на констатирующем этапе эксперимента. 12% детей показали низкий уровень развития социальной компетентности, при этом необходимо отметить, что у детей с низким уровнем социальной компетентности также произошли позитивные изменения, например, у некоторых детей развитие коммуникативных способностей стало проявляться не на низком, а на среднем уровне развития, помимо коммуникативных способностей произошли улучшения в способности определять эмоциональные состояния людей, изменения в статусе некоторых детей в группе, например из отвергаемых ребенок перешел в игнорируемые. Все эти

изменения свидетельствуют о необходимости специальной работы с детьми по развитию социальной компетентности и об эффективности нашей программы.

В ходе формирующего этапа проведенного исследования был разработан и апробирован комплекс игр и игровых методик, направленных на развитие социальной компетентности детей старшего дошкольного возраста.

Исходя из понимания социальной компетентности, характеризующейся тремя критериями: когнитивным, эмоциональным, поведенческим, – мы определили содержательные характеристики эмоциональной сферы детей и их общения со сверстниками, на развитие которых была направлена экспериментальная работа. В данной статье мы рассмотрим пример развития социального взаимодействия детей старшего дошкольного возраста со сверстниками в коллективной творческой деятельности. Задачи, решаемые в такой форме взаимодействия дошкольников, это прежде всего развитие умения сотрудничать, договариваться, разрешать возникающие противоречия, развитие социально приемлемых способов взаимодействия в группе сверстников.

Необходимо отметить роль педагога как ведущего в организации совместной творческой деятельности детей. Педагог является фасилитатором совместной деятельности детей, создает условия для генерирования детьми идей, для развития процесса обсуждения, предлагает детям вспомнить свой опыт, предлагает свои идеи, но таким образом, чтобы они не перекрывали идеи детей, а лишь активизировали детскую мысль и поддерживали творческий процесс. Мы рассмотрим пример совместно-взаимодействующей формы организации коллективной творческой деятельности.

Совместная композиция «День Победы»

Педагог предлагает детям создать совместную композицию в песочнице (на прогулке) по теме «День Победы» как обобщение знаний, впечатлений, представлений о Великой Отечественной войне. В образовательной организации к празднику проводились специальные мероприятия, беседы, чтение стихов, посещение музеев, подготовка выступлений, танцев, сценок, знакомство с художественными и документальными произведениями, семейной историей «Бессмертный полк», встречи с оставшимися в живых ветеранами, посещение мемориалов и ознакомление с памятниками и др. Для обобщения представлений детей о том, что празднуют в День Победы, можно предложить создать постройку или композицию из песка. Ведущий обсуждает с детьми замысел, что хотелось бы представить в этой композиции; дети предлагают свои идеи, ведущий помогает их разворачивать, обогащает, обговаривает детали, предлагает свои. По ходу создания композиции возникает много новых идей, которые воплощаются в процессе строительства. Для создания такой композиции дети используют игрушки: маленьких человечков,

солдатики, машины, строительный материал, кегли и др. Дети решили построить из песка «высоты», на которых закрепляется флаг, в них делаются потайные ходы, убежища, маскируется техника и т.д. По ходу строительства дети обсуждают возникающие идеи, например где будет стоять техника, как построить «Катюшу» и др. После демонстрации результата общей работы группы, дети разворачивают, а точнее продолжают игру.

Совместная композиция «Выпускной»

После празднования выпускного в дошкольной образовательной организации, которое происходит как правило в виде утренника-концерта, дети стремятся поделиться своими переживаниями. Педагог предлагает создать из пластилина общую композицию на тему «Наш выпускной». Педагог помогает дошкольникам определиться что именно они будут создавать для общей композиции, дети вспоминают, что им понравилось, что было на выпускном, например, музыкальный руководитель играл на пианино, дети танцевали парами, дарили подарки, кто-то читал стихотворение и т.д. В дальнейшем собирается общая композиция.

Совместные композиции могут создаваться как обобщающий этап по разным темам работы с детьми в течение учебного года, это могут быть праздничные композиции: Новый год, 8 марта, 23 февраля, День космонавтики, День смеха, праздник осени, проводы зимы и т.д. Для этого требуется большая предварительная работа по каждой теме. Помимо праздников предлагается создавать композиции по темам ознакомления с окружающим миром, такие как «Обитатели пруда», «Космос» и др. Также мы предлагаем создавать обобщающие композиции по тем темам, которые детьми осваиваются, как подготовка к будущей ситуации, например «1 сентября», «Моя будущая профессия» и др.

Таким образом, коллективная творческая деятельность является эффективной формой организации взаимодействия дошкольников со сверстниками с целью развития социальной компетентности детей. Благодаря механизму социальной фасилитации практически любую работу педагога с группой детей можно считать коллективной формой деятельности, так как в ней реализуется и индивидуальная работа педагога с ребенком, и работа в группе сверстников с элементами взаимного обучения.

Список использованных источников

1. Журавлева, Е.А. Возможности и средства развития позитивного самовосприятия ребенка / Е.А. Журавлева // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: сборник материалов II Межрегион. науч.-практ. конференции. – СПб., 2015. – С. 234–241.

2. Павленко, Т.А. Актуальные вопросы реализации ФГОС / Т.А. Павленко // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: материалы Всерос. науч.-практ. конференции, 12–13 апреля 2016 г. – СПб., 2016. – С. 451–456.
3. Павленко, Т.А. Изучение конфликтных отношений с ровесниками у детей дошкольного возраста / Т.А. Павленко // Августовские педагогические чтения – 2013: сб. материалов Междунар. науч. конференции. – М., 2013. – С. 32–39.
4. Павленко, Т.А. Психолого-педагогическая технология развития общения детей младшего дошкольного возраста со сверстниками / Т.А. Павленко // Детский сад от А до Я. – 2016. – № 5 (83). – С. 39–48.
5. Полковникова, Н.Б. Приобщение старших дошкольников к ценностям как компонент работы по социализации в детском саду / Н.Б. Полковникова / Дошкольное воспитание. – 2010. – № 10. – С. 96–105.
6. Прищепа, С.С. Социализация современных детей в условиях партнерства образовательной организации и семьи / С.С. Прищепа, Т.С. Шатверян, А.В. Финк // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: материалы Межрегион. науч.-практ. конференции. – СПб., 2015. – С. 228–232.
7. Савенков А.И. Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности у детей / А.И. Савенков. – М., 2015.
8. Смирнова, Е.О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. – М., 2005.
9. Уманский, Л.И. Методы экспериментального исследования социально-психологических феноменов / Л.И. Уманский // Методология и методы социальной психологии / под ред. Е.В. Шороховой. – М., 1977.
10. Урунтаева, Г.А. Практикум по детской психологии / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. – М., 1995.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (Дата обращения 15.10.2016).
12. Цаплина, О.В. Ребенок в мире позитива / О.В. Цаплина // Детский сад от А до Я. – 2015. – № 5. – С. 53–59.

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Кирина И.И.,

педагог-психолог ГБОУ «Школа № 1944»,

Россия, г. Москва.

E-mail: Irina200310@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы развития коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста. Развитие общения – важное условие нормального психологического развития детей, а также одна из основных задач их подготовки к дальнейшей жизни. Дается характеристика и структура авторской программы по развитию коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с вовлечением в этот процесс родителей и педагогов.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, программа, общение, игровая деятельность.

Abstract. This article discusses the development of communication skills of children preschool age. Development of communication – an important condition for normal psychological development of children, as well as one of the main tasks to prepare them for later in life. The characteristics and structure of the author's program on development of communication skills in children of the senior preschool age with the involvement of the parents and teachers.

Keywords: communicationskills, entertainment, communication, gamingactivity.

Современная картина детства претерпела в последние годы разнообразные изменения, но специалисты дошкольного образования, а порой и родители, к сожалению, не всегда осознают масштаб перемен. Невозможно не заметить, что детей сегодня встречает мир новых игрушек и игр, новой детской литературы и насыщенное информационное пространство. Отсутствие дворовых детских сообществ приводит к сбою в передаче от одних детей другим составляющих детской субкультуры. Немаловажен ускоряющийся темп жизни и детей, и родителей. Перегруженные уже в дошкольном возрасте событиями, дети слишком рано теряют способность глубоко и полно эмоционально проживать жизнь, начинают страдать от разрушающего личность функционирования. Таковы основные характеристики новых условий детства в большом городе.

Изменение социальных условий влечет за собой изменение подходов к дошкольному образованию. В обществе нарастает понимание огромных возможностей дошкольного возраста, что усиливает желание родителей максимально использовать дошкольный период

для развития ребенка. Надо признать, что современные родители могут вполне разобраться с познавательным и физическим развитием своего ребенка: записать в бассейн, купить компьютерные игры, развивающие игрушки и т.д. В исследованиях детско-родительских отношений были получены данные о том, что родители выделяют время для совместных игр с детьми, как правило, это время вечером после работы и в выходные дни [7]. «Основными трудностями в совместных играх с детьми называют нехватку времени, необходимость фантазировать, подчиняться исключительно диктату правил ребенком, необходимость договариваться с ребенком, проявлять терпение» [7, с. 113]. Можно сказать, что единственное, чего не может дать детям подавляющее большинство родителей, – это полноценную игру со сверстниками, в ходе общения в которой происходит интенсивное формирование социального и эмоционального интеллекта дошкольника. Беспокойство родителей по поводу того, сможет ли их ребенок найти общий язык со сверстниками, вполне оправдано. В дошкольном возрасте этот аспект жизни ребенка важен как условие сохранения душевного равновесия и здорового развития личности. Кроме того, ребенок, не способный к социальному взаимодействию, будет, несомненно, испытывать сложности, когда пойдет в школу. Чтобы помочь детям избежать проблем, связанных с общением, следует заранее уделить внимание не только тому, легко ли ребенок может завязать знакомство, вступить в контакт с незнакомым человеком, но и тому, умеет ли он поддерживать беседу, регулировать свое поведение, учитывая пожелания собеседника, сопереживать другому человеку, использовать мимику и жесты для выражения своей мысли. Развитие соответствующих возрасту компетенций, на наш взгляд, может и должно стать приоритетом работы дошкольной организации в рамках реализации ФГОС ДО.

В последние годы в системе дошкольного воспитания и обучения стала прослеживаться тенденция к интеллектуальному развитию ребенка. При этом развитию эмоционально-личностной сферы часто уделяется недостаточное внимание. Л.С. Выготский и А.В. Запорожец в своих работах отмечали, что только согласованное функционирование этих двух систем – эмоционально-личностной сферы и интеллекта, их единство могут обеспечить успешное выполнение любых форм деятельности. По мнению К. Изарда, именно «эмоции энергетизируют и организуют восприятие, мышление и действие» [10, с. 25].

Умственное развитие ребенка тесным образом связано с особенностями мира его чувств и переживаний. Маленькие дети часто находятся в «плenu эмоций», поскольку еще не могут управлять своими чувствами, что приводит к импульсивности поведения, осложнениям в общении со сверстниками и взрослыми. Всем известно, что дети эгоцентричны, поэтому так важно научить ребенка смотреть на ситуацию с позиции своего собеседника. Обучая детей «взгляду со стороны», мы тем самым помогаем им по-другому взглянуть на

себя, по-иному оценить собственные мысли, чувства и поведение. Так дети получают возможность более полно и адекватно выразить себя через общение.

Дети стали меньше общаться не только со взрослыми, но и друг с другом. А ведь живое человеческое общение существенно обогащает жизнь детей, раскрашивает яркими красками сферу их ощущений. Современные дети стали менее отзывчивыми к чувствам других. Они не всегда способны осознавать и контролировать свои эмоции, а это приводит к конфликтам в общении.

Свою работу мы начинаем со знакомства с притчей о том, как правители разных стран вели дела. Первые укрепляли границы, вторые обучали войска, а третьи строили мосты и дороги, чтобы дружить с народами других стран. Но труды строителей были напрасны – «пути дружбы» разрушались, потому что никто никому не верил. Но однажды появился добрый Великан и помог людям поверить друг другу. Вот тогда все прекратили воевать, стали восстанавливать дороги и стали учиться дружить.

Мы тоже хотим помочь детям подружиться, научить их сотрудничеству, показать, что можно выигрывать вместе. Научить понимать себя, свои чувства и желания, правильно их выражать, чтобы быть понятым и услышанным окружающими. Мы хотим научить девочек и мальчиков уважать себя, потому что с этого начинается уважение к другим.

Для решения этих задач нами создана программа по развитию коммуникативных навыков *«Давайте познакомимся!»*.

Программа основана на принципах:

позитивности (создание поддерживающей, доброжелательной атмосферы помощи, сотрудничества);

безусловного принятия ребенка взрослым для формирования у него чувства безопасности;

индивидуального подхода (максимальный учет психического своеобразия и индивидуального опыта каждого ребенка);

развития и саморазвития личности (активизация творческих возможностей);

демократизма в объединении взрослого и ребенка;

поощрения достижений ребенка в обретении творческой самостоятельности;

обеспечения в процессе игровых занятий условий, актуализирующих переживания ребенком чувства собственного достоинства и самоуважения;

свободного перемещения в пространстве, свободы высказываний;

отражения и вербализации взрослым чувств и переживаний ребенка в максимально точной и понятной ему форме.

Целью программы является формирование психологически здорового ребенка, адаптированного к окружающей среде и имеющего адекватную самооценку, обладающего познавательной мотивацией и социальной компетентностью, готового жить в меняющемся социуме и характеризующегося достаточной самостоятельностью.

Реализация программы предполагает цикл групповых занятий с детьми старшего дошкольного возраста. Форма проведения – групповая. Занятия проходят в тренинговой форме, так как эффективность групповых методов выше, чем индивидуальных, особенно для детей старшего дошкольного возраста, когда сверстники становятся для них значимыми партнерами. Наполняемость группы – 12–15 человек. Занятия проходят 1 раз в неделю в течение учебного года, всего 32 занятия. Продолжительность каждого занятия – 30–35 минут. Занятие состоит из трех частей и строится достаточно гибко.

Первая часть вводная – ритуал приветствия и разминка. Цели: установить эмоциональный контакт с детьми, настроить их на совместную работу, развить чувство единства и сплоченности, обучить детей действовать согласованно. Для этого используются «Приветствия», коллективные упражнения на объединение, взаимодействие, «Игры с именами», «Вхождение в сказку».

Вторая часть – основная. В этой части проводятся психологические упражнения, игры, этюды, направленные на развитие эмоционально-личностной сферы ребенка. Эта часть состоит из повторения упражнений и игр предыдущего занятия, а также узнавания нового: отработки, закрепления. Главные элементы этой части: игры, упражнения, задания на развитие эмоционального мира детей, произвольности поведения, коммуникативных навыков и познавательной активности. Здесь используются игротерапия, элементы сказкотерапии и арттерапии, игры на развитие воображения и креативного мышления.

Третья часть – заключительная – рефлексия и ритуал прощания. Главная цель – закрепить положительные эмоции от работы на занятии, выйти из сказочной ситуации.

Разработанная нами система занятий базируется на нескольких основных положениях:

расширение субъективной безопасности ребенка за счет включения его в новые типы взаимоотношений со взрослыми и сверстниками;

стимуляция творческой активности, инициативности и самостоятельности ребенка как средства снятия «барьера тревожности».

К методическим приемам, применяемым на занятиях, можно отнести: создание ситуации безопасности, доверия; эффект неожиданности, непривычности задания; поддержка ребенка в ситуации неудачи; одобрение поведения, создание ситуации успеха (поощрение, комплимент, констатация успеха); игнорирование нежелательного поведения;

анализ игровой ситуации (обмен мнениями, рефлексия занятия); ролевое проигрывание ситуаций (анализ образцов поведения сказочных героев).

Для детей дошкольного возраста игра – не только удовольствие и радость, но и способ приобретения новых навыков, умений, знаний. Именно игра является в дошкольном возрасте необходимым условием того, что адаптивные возможности детей будут достаточно удовлетворительными для жизни. Д. Винникотт писал о том, что игра – универсальна, и ее присутствие в жизни является признаком здоровья, игра – самая естественная вещь и для детей, и для взрослых [1, с. 34]. Многие современные исследователи отмечают значение игры для развития общения детей дошкольного возраста со взрослыми и сверстниками, а также негативные последствия в случае ее недостатка в жизни детей [4; 6; 7; 8; 9]. В программах развития общения дошкольников [2; 3; 8; 11] авторы отмечают необходимость и эффективность использования игры как ведущей деятельности в дошкольном возрасте в развитии общения детей. Наши занятия носят форму игровых тренингов, в которых дети отрабатывают поведенческие и коммуникативные навыки, развивают творческие способности. Занятия вызывают у детей интерес, так как представляют для них новую форму работы, дети выполняют необычные задания, например: путешествуют со сказочными героями, играют в подвижные игры, учатся видеть, запоминать. Любая игра многофункциональна, она реализует разные цели, но в предложенной системе игр есть общая цель – развитие коммуникативных навыков у дошкольников.

Общим для занятий являются требования, предъявляемые к их организации. Местом проведения занятий должна быть просторная комната с ковровым покрытием и трансформируемой мебелью, так как занятия должны быть очень динамичными. Основная форма организации пространства – круг. Такое положение дает возможность открытого общения, облегчает взаимопонимание и взаимодействие, форма круга позволяет ощутить особую общность, создает у каждого участника чувство принадлежности к группе. Можно располагаться кругом на полу на ковре, на стульях, на подушках. Столы пригодятся для изготовления совместных рисунков, коллажей, поделок и т.д. В группе обязательно есть место для того, кто не в настроении, рассержен, не готов выполнять правила – особое место в поле зрения взрослого. Это может быть пуфик, стул, накрытый ярким пледом или просто подушка. Сидящий на этом месте может слушать и наблюдать за тем, что происходит, но сам лишен право голоса, пока ему не станет лучше настолько, чтобы он смог вернуться к ребятам в круг. На первом занятии психолог знакомит детей с правилами работы группы. «Приветствие» и «Прощание» детей носят ритуальный характер, т.е. повторяются каждое занятие. Последовательность игр и упражнений может варьироваться в зависимости от эмоционального настроения и особенностей детей. В занятия могут быть включены упражнения

на саморегуляцию, мышечную релаксацию (снижение уровня возбуждения, напряжения), двигательные упражнения для развития произвольности. Рекомендуется подбирать для некоторых упражнений музыкальное сопровождение. При этом следует учитывать их типы и цели.

Важно также понимать, что главными условиями эффективности развивающей работы по программе являются создание атмосферы искренности, доверия, тепла, тем самым обеспечивается прочность, единство межличностных взаимодействий в группе. Главная установка – на успех каждого ребенка. Необходим и учет добровольности детей при выполнении упражнений, поощрение и поддержка попытки детей овладеть своим поведением, объяснить свою позицию. Внимание к тому, что делаешь, думаешь, чувствуешь сам и другие люди.

Поэтому ответственность взрослого, ведущего занятие, несомненно, важна. Она определяется тремя функциями:

2) видеть ребенка в ситуации и по требованию давать ребенку понимание его нужд и чувств;

2) объяснять ребенку правила, действующие в ситуации;

3) быть примером, показывая, как можно было бы поступить, в той или иной ситуации.

Эти функции требуют от взрослого большого терпения, уважения к личности и истинного интереса к детям, другими словами, безусловного принятия и признания абсолютной ценности личности ребенка.

Благодаря принципам построения программы и методическим приемам, применяемых на занятиях, а также вышеописанной позицией ведущего-взрослого, дети развивают важнейшее социальное чувство принадлежности к группе, учатся навыкам дружелюбия, подчиняться правилу и следовать полученной инструкции, а также проявлять инициативу, учатся понимать и выражать свои чувства и распознавать чувства другого, слушать друг друга и давать друг другу пространство в рамках занятия, открыто говорить о том, что они считают важным, учатся обращаться за помощью и выражать благодарность, задавать вопросы и заявлять о своих потребностях, а еще важно, что они начинают понимать, что то, что их волнует, может быть важным и для остальных членов группы, также у детей появляется ответственность за качество занятия, за свой вклад в общее дело.

Планирование занятий по программе происходит с учетом следующих положений:

невозможно формировать социальное поведение детей посредством отдельных занятий, только когда все взрослые, окружающие ребенка, начнут систематически уделять

внимание тому, что обращаться с другими и с самим собой можно правильно и неправильно, и станут примером для подражания, тогда поведение детей начнет меняться;

взрослым обязательно необходимо рефлексировать собственный стиль неконструктивного общения, а также учиться рассуждать об этом.

Несмотря на то, что дети приходят в группу детского сада уже со сложившимися стереотипами поведения и общения, в процессе построения отношений со сверстниками и взрослыми за пределами семейного окружения они обогащаются новыми социальными компетенциями. Поэтому для развития личности детей важно, чтобы их встретил и сопровождал компетентный взрослый, который бы смотрел на него с установкой принятия и понимания. Здесь необходима большая подготовленность взрослых к работе с детьми. Только в этом случае взрослый (психолог, воспитатель, родитель) может стать для ребенка «правильным» объектом подражания. При этом педагоги –психологи образовательных организаций отмечают как одну из сложностей в работе педагогов – это не способность отказаться от авторитарной системы общения и взаимодействия с детьми в образовательном процессе [5]. Поэтому параллельно должна проводиться работа по совершенствованию и коррекции коммуникативной компетенции педагогов и родителей [4; 6; 7; 9].

В русле последних тенденций в развитии дошкольного образования особое значение приобретает формирование у детей навыков положительного взаимодействия с окружающими как залога их благополучного развития. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования рассматривает коммуникативную деятельность как базисную характеристику личности дошкольника, а развитие коммуникативной компетентности детей – одним из направлений деятельности дошкольной образовательной организации.

Список использованных источников

1. Винникотт, Д.В. Игра и реальность / Д.В. Винникотт. – М., 2002.
2. Дубинина, Л.А. Коммуникативная компетентность дошкольников: сборник игр и упражнений / Л.А. Дубинина. – М., 2006.
3. Кривцова, С.В. Жизненные навыки для дошкольников / С.В. Кривцова. – М., 2015.
4. Несененко, Е.Е. Педагогическое сопровождение формирования нравственных ценностей личности старших дошкольников в современной дошкольной образовательной организации / Е.Е. Несененко, Н.Б. Полковникова // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: материалы II Межрегион. науч.-практ. конференции, 14–15 апреля 2015 г., Москва, Московский городской педагогический университет. – СПб., 2015. – С. 321–325.

5. Павленко, Т.А. Актуальные вопросы реализации ФГОС / Т.А. Павленко // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: материалы Всерос. науч.-практ. конференции, 12–13 апреля 2016 г. – СПб., 2016. – С. 451–456.
6. Павленко, Т.А. Игра в детско-родительских отношениях / Т.А. Павленко // Игра и труд в образовательном процессе: материалы XVI городской науч.-практ. конференции. – М., 2014. – С. 178–182.
7. Павленко, Т.А. Представления современных родителей о значении игры в жизни детей дошкольного возраста / Т.А. Павленко // Педагогика и психология – 2015: сборник материалов Международной научной конференции. – М., 2015. – С. 109–115.
8. Павленко, Т.А. Психолого-педагогическая технология развития общения детей младшего дошкольного возраста со сверстниками / Т.А. Павленко // Детский сад от А до Я. – 2016. – № 5. – С. 39–48.
9. Смирнова, Е.О. Игровая деятельность современных дошкольников и ее влияние на развитие личности детей / Е.О. Смирнова, О.В. Гударева // Социология дошкольного воспитания: труды по социологии образования. –Т. XI. – Вып. XIX. – М., 2006. – С. 125.
10. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании / Е.И. Рогов. – М., 2006.
11. Саранская, О.Н. «Психологический тренинг для дошкольников» / О.Н. Саранская. – М., 2008.

ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
В СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОМ РАЗВИТИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Преснова О.С.,

учитель-логопед ГБОУ «Гимназия № 1517»,

Россия, г. Москва.

E-mail: presnova-os@yandex.ru;

Фадюхина О.В.,

учитель-логопед ГБОУ «Гимназия № 1517»,

Россия, г. Москва.

E-mail: 3656010@rambler.ru

Аннотация. Статья посвящена описанию опыта работы по проекту «От Москвы до самых до окраин...», который позволил амплифицировать образовательную область ФГОС «Социально-коммуникативное развитие», направленную на развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками, становление самостоятельности, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье, малой родине и Отечеству, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках.

Ключевые слова: амплификация, развивающая среда, образовательная область, лаборатория, проектная деятельность.

Abstract. The article describes the experience of the project «From Moscow to the suburbs...», which allowed to amplify the educational area of the GEF «Socio-communicative development» aimed at the development of communication and interaction of the child with adults and peers, the development of autonomy, the formation of an attitude of respect and feelings belonging to his family, a small home and fatherland, ideas about the socio-cultural values of our people and the local traditions and holidays.

Keywords: amplification, developing environment, educational area, laboratory, project activity.

Вариативность и разнообразие организационных форм современного дошкольного образования позволяет удовлетворить запрос общества на развитие креативности и индивидуальности личности. Перед педагогами сегодня стоит задача подготовить дошкольника, способного исследовать мир вокруг себя, творчески подходить к решению проблем. Современный ребенок как творческая, социально активная личность нового типа может формироваться только в процессе исследовательской, поисковой работы.

Ориентирами для педагога является ФГОС, который регулирует отношения между всеми участниками педагогического процесса. Проектно-исследовательская деятельность является одним из методов Стандарта. В 2015 г. в нашей образовательной организации стартовал проект «От Москвы до самых до окраин...». Цель проекта – амплификация образовательных областей посредством проектной деятельности.

Задачи проекта:

- активизировать познавательную инициативу;
- заложить у детей основы географических знаний, используя игровые коммуникативные и компьютерные технологии;
- развивать коммуникативные способности посредством различных технологий;
- формировать у детей чувство единства нации путем взаимодействия с ровесниками, живущими в разных уголках России и за ее пределами;
- установить межрегиональный контакт в педагогической среде для повышения эффективности педагогической деятельности в рамках реализации проекта;
- развивать у родителей интерес и желание путешествовать с ребенком по России.

На рисунке 1 представлена модель развития креативной личности в образовательных областях.



Рис. 1. Модель развития личности дошкольника через амплификацию образовательных областей

В проекте приняли участие дети с повышенной мотивационной и познавательной активностью, для которых в соответствии с ФГОС была создана развивающая предметно-пространственная зона в групповом помещении. В этой зоне были сконцентрированы материалы по теме проекта: книги, карты, интерактивный стол, альбомы и открытки с

городами России. Дети играли в игры: «Города», «Угадай город», «Клуб путешественников», «Географические пазлы», «Кто больше всех знает названия рек». К проекту присоединились педагоги со своими воспитанниками из разных городов России. Всех участников объединил девиз:

«МОРДОВИЯ, ЧУВАШИЯ, ЮГРА,
САХА, РОСТОВ И КОСТРОМА,
БУРЯТИЯ, КУБАНЬ И САХАЛИН,
ЯКУТИЯ, НОВОСИБИРСК И КРЫМ...
ДРУЖИТЬ, ОБЩАТЬСЯ СО СТРАНОЙ ХОТИМ!!!»

На рисунке 2 представлен рабочий эпизод взаимодействия педагога и детей в процессе реализации проекта.



Рис. 2. Погружение в проект

Территория России занимает $\frac{1}{6}$ часть суши. На предварительном этапе погружения в тему проекта у детей возник вопрос: «Что такое $\frac{1}{6}$?». Для этого они выложили 6 одинаковых кубиков, выбрали один кубик, увидели соотношение: Россия/другие страны и перешли к следующему этапу – исследованию климатических зон России. Своими руками маленькие исследователи воссоздали карту России методом штриховки, пластилинографии, макетирования.

На рисунке 3 показано, как дети создают карту России методом пластилинографии.



Рис. 3. Создание карты России. Пластилинография

После того как у проекта появились друзья в других городах, возник интерес, как далеко мы находимся друг от друга? Дети измерили расстояние на карте линейкой, с помощью Интернета узнали, как преодолеть расстояние разными видами транспорта. В процессе этого вида деятельности дети научились сравнивать, анализировать, пользоваться различными алгоритмами, схемами, картами. Начинающие исследователи получили представление о масштабах необъятной Родины и разнообразии природной палитры, обогатили свой понятийный «багаж» географическими терминами: климатическая зона, часовые пояса, масштаб. Таким образом, была расширена зона ближайшего развития у всех участников проекта. На рисунке 4 представлены рабочие моменты исследования климатических зон.



Рис. 4. Дети исследуют климатические зоны и расстояние между разными городами

Настало время познакомиться с новыми друзьями поближе. Социальная часть проекта включала в себя опыт общения с людьми дальнего круга. На этом этапе были задействованы все виды коммуникации: почта, WhatsApp, Skype. Дети стали исследователями своего коммуникативного опыта – составили диаграмму друзей от самого близкого круга до самого далекого: семья, двор, гимназия, кружки, города, страны и даже... Вселенная. Провели исследование, чем похожи между собой дети в России. Обобщив в таблице данные, полученные в результате Skype – анкетирования, сделали вывод, что в детском саду дети похожи друг на друга. Они живут в одном режиме, кушают одинаковые блюда, занимаются теми же видами деятельности, а вот досуг складывается у всех по-разному и во многом он зависит от климата. Результаты исследования круга общения представлены на рисунке 5.

Таким образом, проект «От Москвы до самых до окраин...» позволил амплифицировать образовательную область «Социально-коммуникативное развитие», направленную на «...развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий... формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками; формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей



Рис. 5. Исследование круга общения

семье, малой родине и Отечеству; представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках...» [1].

Список использованных источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (Дата обращения 15.10.2016).

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Павлова И.О.,

музыкальный руководитель ГБОУ «Школа № 1265»,

Россия, г. Москва.

E-mail: ira.pavlova.1968@inbox.ru

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы патриотического воспитания в контексте социально-коммуникативного развития дошкольников, предлагается практический опыт решения задач патриотического воспитания детей дошкольного возраста в процессе реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, социально-коммуникативное развитие дошкольников.

Abstract. The article considers the issues of patriotic education in the context of social and communicative development of preschool children are invited to experience the solution of problems of patriotic education of preschool children in the course of implementation of the federal state educational standards of preschool education.

Keywords: patriotic education, social and communicative development doksholnikov.

Рассматривая тему социально-коммуникативного развития дошкольников, невозможно обойти вопросы патриотического воспитания. Патриотизм – это та база, на которой зиждятся моральные, нравственные и культурные устои общества.

Сопоставив выдержки из ФГОС ДО [13, с. 7], и государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» [2, с. 15], мы можем констатировать идентичность и преемственность задач патриотического воспитания детей и взрослых граждан:

Задачи реализации образовательной области «Социально-коммуникативное развитие»	Ожидаемые результаты программы патриотического воспитания граждан РФ
Формирование уважительного отношения и чувству принадлежности своей семье, малой родине и Отечеству	Активизации и повышения интереса граждан к изучению истории Отечества, в том числе военной истории, к историческому прошлому нашей страны, ее героическим страницам, повышения уровня осознания необходимости

	сохранения памяти о великих исторических подвигах защитников Отечества
Присвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности	Развитие у молодого поколения чувства гордости, уважения и почитания символов государства, уважения к историческим святыням и памятникам Отечества
Представления о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках	Увеличение количества граждан, имеющих углубленные знания о событиях, ставших основой государственных праздников России

Мы задумались о том, что означает слово "патриот".

В толковом словаре живого великорусского языка В. Даля патриот определяется как любитель Отечества, ревнитель о благе его, отчизнолюб, отечественник или отчизник [12, с. 19]. С. И. Ожегов патриотом называет человека, преданного интересам какого-нибудь дела, глубоко привязанного к чему-нибудь [6, с. 426].

Отталкиваясь от рассмотренных определений, мы можем сделать вывод, что патриотизм – это глубокое чувство, связанное с заботой об Отечестве и преданности ему. «Патриотизм – это благороднейшее чувство. Это даже не чувство – это важнейшая сторона и личной и общественной культуры духа» [4, с. 521]. В этом высказывании Д. С. Лихачева подчеркивается еще одна важная сторона патриотизма – культура человека, таким образом, можно сказать, что, воспитывая патриота, мы воспитываем культурного человека.

Исследования, построенные на анкетировании наших соотечественников, показали, что уровень патриотизма у людей молодого возраста значительно ниже, чем у людей старшего и среднего возраста [11]. Наверное, это следует связать с провальной политикой патриотического воспитания в 1990-е годы, утратой межпредметных связей и неумением и нежеланием видеть, что в практически любом аспекте образовательной деятельности есть воспитательный и патриотический потенциал. А ведь многовековая история педагогической мысли всегда отличалась патриотическим настроем. Доказательство этому мы видим в произведениях русских писателей, поэтов, художников.

Такую обширную задачу, как воспитание культурного человека, невозможно решить ни за день, ни за год. Она не под силу одному человеку. Необходимы совместные усилия семьи, воспитательных и образовательных организаций и, конечно, не обойтись без поддержки государства. Вопрос, как объединить усилия такого количества людей. И хотят ли они прикладывать эти усилия? Как показывает практика, не все и не всегда.

Специфика работы дошкольных учреждений связана с постоянным контактом с родителями воспитанников, и, бывает, мы сталкиваемся с проблемой непонимания необходимости патриотического воспитания, ассоциировании его с «ура-патриотизмом», возвратом к «коммунистическому прошлому». Необходимо помнить, что патриотическое воспитание является неотъемлемой частью нравственного развития детей. Проведенные исследования подтверждают необходимость специально организованной работы по вовлечению семьи в педагогический процесс ДОО [3; 5; 8; 9; 10]. Так Н.Б. Полковникова подчеркивает: «Организация систематической педагогической работы, направленной на формирование нравственных ценностей детской личности, предполагает активное сотрудничество воспитателей с родителями дошкольников, понимание взрослыми значимости проблем нравственного воспитания и социального развития в современном российском обществе. Обязательным условием педагогического успеха и результативности в данном направлении является профессиональная осознанная и целенаправленная деятельность воспитателей детского сада, объединяющего воспитательные усилия образовательной организации и семьи [5, с. 325].

Опрос и беседы с педагогами ДОО выявили ряд сложностей в вовлечении родителей в образовательный процесс, например, педагоги отмечают, что родители порой перекладывают ответственность на педагогов за воспитание и обучение детей, позиционируя себя как заказчиков образовательных услуг, не всегда готовы взаимодействовать, предъявляют нереалистичные ожидания [7; 8; 9]. Необходимо выстраивать многоступенчатую работу коллектива по вовлечению родителей в образовательный процесс [3]. В исследованиях взаимодействия родителей и педагогов Т.А. Павленко было показано, что «...все педагоги осознают важность систематического взаимодействия с родителями обучающихся. Наряду с традиционными родительскими собраниями и беседами все чаще используются новые формы работы, такие как тренинги, мастер-классы, кружки, совместные досуги и занятия с детьми и родителями. Особенно эффективной, по мнению воспитателей, являются формы работы, предполагающие включение и педагогов, и родителей, и детей. Как основную характеристику удачного взаимодействия с родителями педагоги отмечают вовлеченность родителей в жизнь группы» [8, с. 342]. Практический опыт показывает, что при ведении планомерной и систематической работы, основанной на сотрудничестве, взаимном уважении и заинтересованности, все действительно встает на свои места. Родители и дети с энтузиазмом и интересом включаются в совместную деятельность: работают над проектами, принимают участие в семейных гостиных, досугах и праздниках, имеющих разную тематику, приводящую в итоге к намеченной цели – воспитанию граждан, знающих и любящих свою Родину. Особенно эффективной можно считать проектную деятельность, основанную на

исследовательской, познавательной деятельности детей и достижении поставленной цели в результате совместной работы педагога, детей и родителей.

Мы предлагаем рассмотреть опыт работы по патриотическому воспитанию дошкольников в нашей организации, но прежде необходимо акцентировать внимание на том, что нельзя сводить всю работу только к акциям военно-исторической тематики, так как это нивелирует само понятие «патриотизм» и ведет к перекосам в понимании его как такового.

Еще Френсис Бекон отмечал, что любовь к Родине начинается с семьи, его словами можно охарактеризовать цикл традиционных проектов детского сада «Я и моя семья». Выбор такой тематики обоснован психологическими особенностями возраста, поскольку главными в жизни детей дошкольного возраста являются мама и семья.

Первым проектом в средней группе становится проект «*Семейное древо*». Под руководством воспитателей дети с помощью родителей изготавливают генеалогическое древо своей семьи. А для детей постарше предлагается проект «*Герб моей семьи*». Работы, представленные в группах, вызывают у детей чувство гордости за себя и свою семью. И самый любимый детьми проект, наша многолетняя традиция – «*Семейная гостиная*». В гости к детям приходят родители с рассказами о своей семье, традициях, увлечениях, путешествиях и многом другом (тему для рассказа или мастер-класса выбирают сами родители). Дети с нетерпением ждут этих вечеров, с удовольствием принимают в них участие и радушно встречают не только членов своей семьи, но и родителей своих друзей. Благодаря этим встречам ребята не только наполняются чувством гордости за себя и свою семью, но и не чувствуют оторванности «мира семьи» от «мира детского сада», а, как было отмечено ранее, это очень важно для детей дошкольного возраста.

Воспитание любви к своей малой родине, к своему краю не менее важная задача патриотического воспитания. Ежегодно накануне празднования Дня города в течение недели в непосредственной образовательной, игровой и творческой деятельности единая тематика «*Моя Москва*». И, конечно, задействуется семья воспитанников. Родителям с детьми предлагается посетить любимые уголки города и поучаствовать в фотоконкурсе «Я люблю Москву».

В этом году в связи с 75-летием битвы под Москвой мы запланировали проект, посвященный этому событию, лежащий на подготовленную почву ежегодно проводимой работы к празднику 9 мая и Дню Памяти. Вместе со своими родителями дети собирали сведения и рассказывали о героях своей семьи. Также уже второй год подряд, мы проводим акцию «*Бессмертный полк*», приглашая поучаствовать в ней детей не только нашего, но и других дошкольных отделений комплекса.

Конечно, в годы юбилеев и торжеств, посвященных важным вехам нашей истории, нужно расширять границы проводимых мероприятий. Наши выпускники до сих пор вспоминают встречу с космонавтом Ю. Онуфриенко, поездку в Звездный городок, подготовку материалов для журнала «Космовенок» и выступление на его презентации. Детям очень интересно познакомиться с легендарными людьми, героями нашей Родины и понять, что они тоже могут стать космонавтами, поэтами, врачами и преумножать славу своего Отечества и что ими тоже будут гордиться их близкие и возможно другие люди и брать с них пример.

Знакомство с творчеством русских поэтов, художников и композиторов занимает особое место в работе нашего педагогического коллектива. Эти задачи решаются посредством реализации таких проектов, как «Вечера у камина», «Классическая музыка для детей», «Стихи – детям».

Мы считаем, что мы просто обязаны объединить свои усилия для воспитания граждан, которые будут называть себя патриотами. Воспитание патриотизма начинается «с пеленок». Речь любимых родителей, родной дом, родная улица, родной город – умом и сердцем ребенок любит то, что ему близко. Все это – благодатная почва для развития маленького гражданина. И сея в эту почву семена высоких духовных и нравственных чувств и качеств в столь нежном возрасте, мы создаем фундамент для развития человека культурного, равнодушного, осознающего свою принадлежность к обществу и своей стране, потому как «Детство – это основа, которая определяет развитие человека на протяжении всей его жизни» [1, с. 33].

Наши педагоги с энтузиазмом и творчеством подходят к решению глобальной задачи – воспитанию юных граждан России, не только давая им знания о своей стране, но и рождая теплое чувство причастности к ее судьбе.

Список использованных источников

1. Дыбина, О.В. Предметный мир как источник познания социальной действительности / О.В. Дыбина. – Самара, 1999.
2. Кирсанова, В.Г. Проблемы оценки профессиональной деятельности педагога-психолога / В.Г. Кирсанова, Т.А. Павленко, Л.А. Першина // Известия АСОУ: научный ежегодник. – 2014. – № 2. – С. 282–290.
3. Концепция патриотического воспитания граждан РФ на 2016–2020 гг. – URL: <http://www.government.ru/docs/21341/>
4. Лихачев, А. С. Избранное великое наследие. Заметки о русском / А.С. Лихачев. – СПб., 1997.

5. Несененко, Е.Е. Педагогическое сопровождение формирования нравственных ценностей личности старших дошкольников в современной дошкольной образовательной организации / Е.Е. Несененко, Н.Б. Полковникова // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: материалы II Межрегион. науч.-практ. конференции, 14–15 апреля 2015 г., Москва, Московский городской педагогический университет. – СПб., 2015. – С. 321–325.
6. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М., 1984.
7. Павленко, Т.А. Актуальные вопросы реализации ФГОС / Т.А. Павленко // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: материалы Всерос. науч.-практ. конференции, 12–13 апреля 2016 г. – СПб., 2016. – С. 451–456.
8. Павленко Т.А. Взаимодействие педагога и родителя: ожидания, трудности, успехи / Т.А. Павленко // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: материалы Межрегион. науч.-практ. конференции. – М., 2014. – С. 337–343.
9. Павленко, Т.А. Особенности взаимодействия педагога-психолога образовательной организации с семьями обучающихся / Т.А. Павленко // Science and Practice: new Discoveries Proceedings of materials the international scientific conference. Editors: I.M. Shvec, L.A. Ismagilova, V.A. Gur`eva, E.A. Telegina, V.I. Sedenco. – Киров, 2015. – С. 853–862.
10. Полковникова, Н.Б. Ценностные основы детской личности и их развитие под влиянием ценностей близких взрослых / Н.Б. Полковникова // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. – 2012. – № 8. – С. 4–9.
11. Силкова К. А., Плешкова И. А. Патриотизм и патриотическое воспитание в системе ценностей современной российской молодёжи - Электронный журнал «Вестник Новосибирского педагогического университета», - №2/2013. - С. 36-47. Электронный ресурс: [http://www.vestnik.nspu.ru]
12. Толковый словарь живого языка. – Тверь: РООССА, 2002. – Т. 2.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (Дата обращения 15.10.2016).

ИНТЕГРИРОВАННЫЕ ЗАНЯТИЯ КАК ФОРМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА И СПЕЦИАЛИСТОВ ДОО В РЕШЕНИИ ЗАДАЧ КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Митневская Н.Н.,
учитель-логопед ГБОУ «Школа № 1265»,
Россия, г. Москва.
Email: MNN-9@yandex.ru*

Аннотация. Реализация задач социально-коммуникативного развития, поставленных ФГОС ДО в процессе интеграции работы учителя-логопеда и специалистов ДОО.

Ключевые слова: интеграция, логопед, коррекция.

Abstract. The implementation of socio-communicative development objectives of the educational standards to help with the integration of the work of the teacher and speech therapy specialists preschool education.

Keywords: integration, speech therapist, correction.

Проблема социально-личностного развития детей дошкольного возраста в процессе их взаимодействия с окружающим миром становится особенно актуальной на современном этапе развития общества, так как дети стали меньше общаться не только со взрослыми, но и друг с другом, общение порой заменяется играми с гаджетами, просмотром передач, компьютерными играми. При этом для нормального взаимодействия детей со сверстниками и взрослыми важно чтобы они умели поддерживать беседу, регулировать свое поведение, учитывая пожелания собеседника, сопереживать другому человеку, использовать мимику и жесты в общении, уметь выразить свою мысль в речевом высказывании. Поскольку основные структуры личности закладываются в дошкольный период детства, это возлагает на семью и дошкольную организацию особую ответственность за воспитание личностных качеств у детей.

Развитие коммуникативных навыков у дошкольников – это развитие у детей способности эффективного общения и успешного взаимодействия с социальным окружением. Для детей дошкольного возраста характерно желание вступать в общение со сверстниками [4]. «Для того чтобы дети успешно общались, могли наладить взаимоотношения, участвовать в совместных играх, разрешать конфликты и т.д., необходимо, чтобы они могли удовлетворять потребности друг друга в общении, а также ориентироваться на личностные особенности партнера» [5, с. 41]. К навыкам эффективного

общения относят следующие: желание ребенка вступать в контакт с окружающими, умение организовывать общение, слушать собеседника, эмоционально сопереживать, решать конфликтные ситуации, знать нормы и правила, которым необходимо следовать при общении с окружающими.

Организация учебно-воспитательного процесса в условиях реализации ФГОС ДО и инклюзивного образования требует от педагогов совершенствования практической деятельности путем поиска новых форм и методов развития коммуникативной деятельности детей, а также совершенствования и повышения эффективности коррекционной работы.

Одним из направлений методического обновления является разработка и проведение интегрированных занятий. С целью повышения эффективности коррекционно-развивающей работы и объединения усилий в данном направлении в нашем учреждении выстроилась модель взаимодействия специалистов: учителя-логопеда, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре. Педагогами был разработан цикл интегрированных занятий, направленных на развитие социально-коммуникативной деятельности детей старшего дошкольного возраста.

Интегрированная образовательная и коррекционная деятельность – это творчество педагогов, реализация которого направлена на эффективное и всестороннее развитие личности ребенка, а сочетание различных видов деятельности способствует более легкому и быстрому усвоению материала. Для разработки и проведения интегрированных занятий от педагогов требуется не только творческий подход, но и знание особенностей развития детей с ОВЗ. Исследование трудностей, с которыми сталкиваются педагоги и специалисты в реализации ФГОС ДО, показало, что самыми сложными проблемами являются отсутствие необходимых знаний и умений у педагогов для работы с детьми с ОВЗ, большая наполняемость групп, сложности в овладении новыми технологиями [3].

Для преодоления этих трудностей педагоги нашей дошкольной организации находятся в постоянном процессе самообразования, а также повышения уровня своей профессиональной компетентности, обучаясь на курсах повышения квалификации. Это позволяет нам выстраивать совместную образовательную деятельность с применением более эффективных форм работы, например интегрированных занятий. При разработке и проведении интегрированных занятий мы руководствуемся следующими принципами:

занятия строятся на основе общих положений коррекционно-педагогической работы с дошкольниками;

занятия проводятся систематически так как только при этом условии у дошкольников формируются и закрепляются правильные двигательные динамические стереотипы;

оказывается всестороннее воздействие на то, что будем развивать;

учитывается возрастная доступность и осуществляется индивидуальный подход;
используются средства наглядности;

усложнение двигательных, речевых и музыкальных заданий осуществляется постепенно.

Проведение открытых интегрированных занятий учителя-логопеда и специалистов ДОУ позволяет активизировать взаимодействие с родителями по вопросам коммуникативного развития детей путем их включения в непосредственно образовательное пространство. Этапы работы по вовлечению родителей в образовательный процесс описаны в технологии развития общения детей младшего дошкольного возраста [5].

Взаимодействие в работе учителя-логопеда, воспитателя физкультуры, и музыкального руководителя есть педагогическая необходимость. Неотъемлемая роль подвижных упражнений для развития мелкой моторики, быстроты реакции, координации движений, памяти, восприятия, координации деятельности слухового и зрительного анализаторов. Все эти факторы способствуют коммуникативному развитию детей, развитию эмоциональной выразительности в общении. Занятия логопеда и музыкального руководителя представляют собой объединение системы движений, музыкального фона и словарного наполнения. Кроме коррекционных целей достигается повышение эффективности в развитии неречевых и речевых функций, что способствует адаптации и коммуникации детей.

Приведем пример решаемых задач на такого рода занятиях.

Интегрированное занятие учителя-логопеда и воспитателя по физической культуре «Колобок – снежный бок». Задачи: развитие слухового, зрительного, пространственного восприятия, координации движений, развитие общей и мелкой моторики, закрепление поставленных учителем-логопедом звуков в свободной речи, развитие речевого и физиологического дыхания, формирование темпа, ритма и интонационной выразительности речи, развитие мимики и пантомимики.

Интегрированное занятие учителя-логопеда и музыкального руководителя «Осенний лес». Задачи: закрепление лексической темы «Деревья. Лес», расширение словарного запаса, формирование навыка диафрагмального дыхания, развитие межполушарного взаимодействия, развитие чувства ритма, автоматизация произношения звуков.

Таким образом, взаимодействие в работе учителя-логопеда, воспитателя по физической культуре и музыкального руководителя повышает эффективность коррекционной работы и коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста.

Список использованных источников

1. Кириллова, Ю.А. Интегрированные физкультурно-речевые занятия для дошкольников с ОНР 4–7 лет / Ю.А. Кириллова, М.Е. Лебедева, Н.Ю. Жидкова. – СПб., 2005.
2. Лапп, Е.А. Зрительная гимнастика на занятиях учителя-логопеда / Е.А. Лапп // Логопед в детском саду. – 2008. – № 8. – С. 7–12.
3. Павленко, Т.А. Актуальные вопросы реализации ФГОС / Т.А. Павленко // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: материалы Всерос. науч.-практ. конференции, 12–13 апреля 2016 г. – СПб., 2016. – С. 451–456.
4. Павленко, Т.А. Психолого-педагогическая технология развития общения детей младшего дошкольного возраста со сверстниками / Т.А. Павленко // Детский сад от А до Я. – 2016. – № 5. – С. 39–48.
5. Павленко, Т.А. Особенности содержания потребности в общении с ровесниками у неконфликтных и конфликтных старших дошкольников / Т.А. Павленко // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2008. – № 2. – С. 60–67.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения 15.10.2016).

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННЫХ СТАРШИХ
ДОШКОЛЬНИКОВ: ТЕХНОЛОГИЯ ИЗУЧЕНИЯ И РЕЗУЛЬТАТЫ

Полковникова Н.Б.,

доцент кафедры дошкольного образования

Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ,

доцент, канд. пед. наук,

Россия, г. Москва.

E-mail polkovnikova.natalia@gmail.com

Аннотация. В статье представлены технология и результаты эмпирического исследования по изучению эмоционального компонента социального развития детей старшего дошкольного возраста с помощью серии взаимодополняющих диагностических методик; намечены перспективы последующей педагогической работы в данном направлении.

Ключевые слова: дошкольное образование, эмоциональный компонент социального развития.

Abstract. The article presents the technology and the results of empirical studies on the emotional component of social development of preschool age children through a series of complementary diagnostic techniques; Prospects subsequent pedagogical work in this direction.

Keywords: pre-school education, emotional component of social development.

Первые годы жизни человека – особое время, когда в межличностных взаимоотношениях с другими людьми в ребенке зарождается истинно человеческое, формируются основы его собственной внутренней культуры. В ходе присвоения отношений, норм и ценностей окружающего мира происходит становление будущей личности, ее общей направленности. Особое значение для развития детской личности имеет социализация. Она может рассматриваться как самоидентификация человека с обществом посредством выстраивания своей системы отношений. Требования федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (Приказ № 1155 Минобрнауки РФ от 17.10.2013), на которые ориентируются педагоги российских дошкольных образовательных организаций (ДОО), подчеркивают значимость социально-коммуникативного развития детей. Задачи, поставленные перед воспитателями образовательной областью «Социально-коммуникативное развитие», определяют содержание дошкольного образования и требования к условиям его практической реализации. Между тем педагоги-психологи образовательных организаций отмечают

имеющиеся сложности в работе педагогов ДОО в процессе реализации ФГОС ДО: недостаточный опыт у педагогов в исследовательской деятельности, недостаточный уровень теоретико-методологической подготовки, сложности в овладении новыми технологиями, особенно в пожилом возрасте, неспособность многих педагогов отказаться от авторитарной системы взаимодействия с детьми [8]. Все это делает необходимым разработку доступного инструментария, который могут использовать педагоги в своей работе, в частности в области социально-коммуникативного развития детей.

С позиций культурно-исторической психологии Л.С. Выготского [2] становление основ социальных отношений личности может рассматриваться как овладение соответствующим опытом предшествующих поколений. Дошкольное детство представляет собой благоприятный период для развития социальных навыков поведения. Они подкрепляют складывающиеся социальные основы будущей личности. Особая роль принадлежит социальному пространству, в котором растет и развивается дошкольник.

Социальный мир маленького ребенка создается взрослыми, в первую очередь родителями и педагогами. В исследовании Н.Б. Полковниковой [7] доказано, что значимые взрослые наделяют объекты и явления, с которыми взаимодействует ребенок с первых дней жизни, теми или иными характеристиками, придают всему, что окружает ребенка, особый смысл, свое отношение, собственную эмоциональную окраску. Это выражается в проявлении чувств, поступках и словах взрослых, в информации, передаваемой детям.

Многие отечественные ученые: Л.И. Божович [1], А.В. Запорожец [3], А.Н. Леонтьев [5] и другие – подчеркивали определяющую роль взрослого в становлении детской личности. При этом педагоги и психологи отмечали, что воспитывающее влияние оказывают не только «специальные», педагогически выверенные слова и действия. На социальное развитие маленького человека в неменьшей степени влияют межличностные взаимоотношения, складывающиеся между взрослыми и детьми.

Посредством взрослого ребенок усваивает эталоны способов действия в различных жизненных обстоятельствах, запоминает правила отношений с другими людьми, делает своими словесные шаблоны, образцы поведения, отношения и эмоциональные реакции в различных ситуациях. Таким образом, взрослые, которые постоянно находятся рядом с ребенком, через собственные отношения, проявляющиеся в речи и поведении, составляют перспективу детского развития.

Проведенное нами эмпирическое исследование предполагало выявление актуального уровня сформированности эмоционального компонента социального развития детей

седьмого и восьмого года жизни, посещавших подготовительную к школе группу ДОО. Диагностика эмоционального компонента социального развития воспитанников подготовительных групп ДОО осуществлялась в 2015/16 учебном году на базе дошкольного отделения ГГБОУ «Гимназия № 1517» Северо-Западного административного округа г. Москвы. Образовательный процесс дошкольного отделения экспериментальной базы исследования на учебный год по всем возрастным группам и формам дошкольного образования проектировался и реализовывался на основе единой, общей основной образовательной программы дошкольного образования. Образовательная работа в комплексе на протяжении четырех последних лет с 2012 по 2016 г. осуществлялась стабильным, давно сложившимся педагогическим коллективом. В группах, где проводилось эмпирическое исследование, воспитатели и другие специалисты работали с детьми, начиная со второй младшей до подготовительной к школе группы.

Всего исследованием были охвачены 200 детей девяти подготовительных к школе групп дошкольных образовательных организаций, входящих в образовательный комплекс. Из 248 воспитанников, которые числились в списочном составе подготовительных к школе групп, были отобраны 200 испытуемых, которые систематически посещали ДОО и не имели продолжительных пропусков. Большее количество, более 89% воспитанников, принимавших участие в исследовании, посещали свои группы с трехлетнего возраста, из них 47% детей до трех лет посещали центр игровой поддержки ДОО, в который затем поступили. Возраст детей на момент проведения исследования составлял от шести до семи лет.

Технология проведения эмпирического исследования предполагала индивидуальную работу с каждым ребенком. Она проводилась в отдельном помещении, обычно в кабинете психолога или в групповой спальне. Исследование включало серию из трех методик: «Дополнение фраз» [8], «Закончи историю» [8], «Сюжетные картинки» [4]. Результаты, полученные при изучении актуального состояния эмоционального компонента социального развития детей старшего дошкольного возраста, представлены ниже.

Первая методика «Дополнение фраз» была направлена на выявление актуального уровня сформированности эмоционального компонента социального развития детей седьмого-восьмого года жизни. В ходе обследования каждому ребенку индивидуально в определенной последовательности предъявлялся ряд предложений, в которых давалось лишь начало фраз («Мальчик весело смеялся, потому что...», «Девочка громко плакала, потому что...», «Мама было очень огорчена, потому, что...», «Папа похвалил своего сына, за то, что...», «Мне очень грустно, когда...», «Я радуюсь, если...», «Больше всего на свете я люблю...», «Я не люблю, когда...», «Я боюсь, когда...»). Детям предлагалось придумать

окончания предложений. Ответы и эмоциональные проявления испытуемых подробно фиксировались в протоколе обследования ассистентом исследователя.

Результаты, полученные в ходе проведения методики «Дополнение фраз», позволили сделать вывод о том, что у 81% опрошенных детей старшего дошкольного возраста развитие эмоционального компонента относится к среднему уровню. Это дети, которые в итоге набрали 2 и 3 балла (68% и 23% соответственно). Высокий уровень развития эмоционального компонента был зафиксирован у 6% испытуемых, которые в итоге набрали 4 балла. Эти дошкольники давали, например, такие ответы: «Папа похвалил своего сына, за то, что я помогал держать молоток» (Сережа С., 6 лет, 4 мес.); «Мне очень грустно, когда я один сижу дома» (Женя С., 6,5 лет); «Я радуюсь, если еду к бабушке. Она добрая, играет со мной» (Настя В., 6 лет, 2 мес.).

Вдвое меньше детей, 3% от общего числа респондентов, показали низкий уровень развития эмоционального компонента, набрав 1 балл. Наибольшие затруднения у этих детей вызвали фразы: «Мальчик весело смеялся, потому что...» (№ 1), «Девочка громко плакала, потому что...» (№ 2), «Мама была очень огорчена, потому что...» (№ 3), «Папа похвалил своего сына за то, что...» (№ 4), «Я боюсь, когда...» (№ 9). Высказывания этих детей были, например, такими: «Мальчик весело смеялся потому, что хотел гулять» (Никита С., 6 лет, 3 мес.); «Мама была очень огорчена потому, что... не знаю» (Саша В., 6 лет).

Значимыми, на наш взгляд, оказались результаты проведения данной методики, которые не были непосредственно обозначены ее целью, но, тем не менее, представляли определенный интерес. Так, при построении фразы «Больше всего на свете я люблю...» (фраза № 7) подавляющее большинство детей старшего дошкольного возраста (96% опрошенных), не задумываясь, называли кого-либо из взрослых членов своей семьи. Дети обычно продолжали: «... мою маму», реже звучали ответы «... папу» или «... бабушку (дедушку)».

Кроме того, при формулировке других фраз часто звучали варианты продолжения, в которых главная роль также отводилась близкому взрослому. Например, «Мне очень грустно, когда папа уезжает в командировку» (фраза № 5) (Саша К., 6 лет), «Мне очень грустно, когда мама на меня сердится» (фраза № 5) (Стас К., 6 лет, 7 мес.), «Я радуюсь, если мы с родителями идем гулять в парк» (фраза № 6) (Лена З., 6 лет, 3 мес.), «Я не люблю, когда бабушка в больнице» (Вася Ш., 6 лет) (фраза № 8), «Я боюсь, когда папа с мамой ругаются» (Ася З., 6 лет, 6 мес.) (фраза № 9) и т.п. Взрослый, особенно родитель, значим для дошкольника, представляет собой объект, с которым связаны социальные контакты и эмоциональная жизнь ребенка.

Вторая проведенная нами методика «Закончи историю» так же, как и первая, была нацелена на выявление актуального уровня сформированности эмоционального компонента социального развития детей седьмого-восьмого года жизни. Для этой методики нами было специально разработано, изготовлено и подобрано оборудование: плоскостные куклы с подвижными частями (головой, руками и ногами) и элементы плоскостного театра. Это позволило сделать взаимодействие испытуемых с исследователем игровым, т.е. более близким старшим дошкольникам, интересным, эмоционально насыщенным и непринужденным.

Обследование проводилось в форме индивидуальной игры-беседы с каждым ребенком. Исследователь в произвольном порядке поочередно рассказывал четыре истории. Он предоставлял ребенку возможность самостоятельно выбрать для каждого сюжета «хорошую» или «плохую» плоскостную куклу, дать ей имя и действовать с ней в соответствии с развитием сюжета, помогая подбирать необходимые элементы декораций. Ассистент исследователя письменно дословно фиксировал ответы детей и их эмоциональные реакции в протоколе обследования.

Результаты методики «Закончи историю» позволили сделать вывод, что средний уровень развития эмоционального компонента продемонстрировали 69% детей старшего дошкольного возраста. Они получили два или три балла, так как выстраивали не всегда логичный рассказ, но обычно демонстрировали адекватные эмоциональные реакции, которые в целом соответствовали излагаемым событиям. Приблизительно равное количество детей, 16% (4 балла) и 15% (1 балл) соответственно демонстрировали в ходе проведения методики высокий и низкий уровни развития эмоционального компонента.

Анализируя результаты методики, мы обращали дополнительное внимание на то, насколько выбор ребенком «хорошей» или «плохой» куклы соответствовал содержанию рассказанной истории. Нами было отмечено, что подавляющее большинство старших дошкольников (97% испытуемых), выбирали внешне привлекательных, «хороших» кукол. При этом поступки куклы в ходе изложения сюжета далеко не всегда соответствовали ее положительному внешнему облику. «Хорошие» куклы иногда совершали в придуманном рассказе ребенка плохие поступки, и наоборот.

В соответствии с протоколами обследования лишь 3% опрошенных детей выбрали «плохих», внешне непривлекательных кукол. Причины подобного выбора, как показали дополнительные уточняющие вопросы взрослого, были случайными: «Эта кукла лежала ближе», «Мальчик (кукла) рубашку порвал, как я» и т.п. Здесь следует также добавить, что в придуманных историях дошкольники часто отождествляли себя с главными героями своих рассказов. Это проявлялось, например, в том, что дети присваивали куклам свои имена и

имена своих друзей или братьев и сестер (в 68% случаев), говорили от имени куклы и действовали с куклой от первого лица: «Я помогу вам», «Не плачь. Я пойду в магазин и куплю новую куклу. У меня деньги есть. Мне бабушка подарила».

На основании результатов методики «Закончи историю» можно сделать вывод о том, что к среднему уровню развития эмоционального компонента можно отнести 69% испытуемых. Низкий уровень развития эмоционального компонента был зафиксирован у 16% детей. Высокий уровень развития эмоционального компонента продемонстрировали 15% испытуемых.

Третьей методикой, с помощью которой изучался эмоциональный компонент социального развития старших дошкольников в ходе проведенного исследования, была методика «Сюжетные картинки». Для нее нами были специально разработаны четыре серии сюжетных картинок, отражавшие этические ситуации с участием детей.

Исследователь последовательно предъявлял детям серии картинок: сначала изображение, обозначающее завязку сюжета, затем – две картины, изображающие дальнейшее развитие событий, в одном случае ту, на которой проявлялось этическое отношение к окружающим, в другом случае – картинку, на которой поведение главного ребенка нарушало этическую норму. Каждому ребенку предлагалось разложить картинки так, чтобы с одной стороны лежали те, на которых нарисованы хорошие поступки, а с другой – плохие. После выполнения задания ребенку предлагалось объяснить, как и почему он разложил картины. Ассистент исследователя фиксировал в протоколе обследования произнесенные ребенком фразы и его эмоциональные реакции. Впоследствии, через неделю, в качестве усложнения тем же детям предлагалось выбрать из трех картин одной серии какой-либо вариант развития событий и самостоятельно, а в случае затруднений с помощью взрослого составить короткий рассказ по картинкам, содержащий оценку поступков персонажей.

На основании результатов, полученных в ходе проведения методики «Сюжетные картинки», можно было констатировать, что подавляющее большинство старших дошкольников, около 83% от общего количества детей, принимавших участие в исследовании, продемонстрировали средний уровень развития эмоционального компонента. Из них 38% детей набрали 2 балла, а 45% – 3 балла. Высокий уровень развития эмоционального компонента был отмечен у 7% (4 балла) старших дошкольников, участвовавших в обследовании. У 10% (1 балл) детей был зафиксирован низкий уровень развития эмоционального компонента.

Результаты математической обработки данных были получены путем расчета среднестатистических значений полученных показателей. Обобщенные данные эмпирического исследования представлены в таблице:

Методика	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
1. «Дополнение фраз»	3% испытуемых	81% испытуемых	6% испытуемых
2. «Закончи историю»	16% испытуемых	69% испытуемых	15% испытуемых
3. «Сюжетные картинки»	10% испытуемых	83% испытуемых	7% испытуемых
Итого	9% испытуемых	74% испытуемых	17% испытуемых

Итак, в ходе проведенного исследования развитие эмоционального интеллекта дошкольников рассматривалось нами как процесс и результат межличностного взаимодействия детей со взрослыми, родителями и воспитателями, в дошкольных образовательных организациях. В целом результаты серии проведенных методик показали, что полученные данные соответствовали показателям среднего уровня развития эмоционального компонента. Детей с высоким и низким уровнем развития эмоционального компонента среди испытуемых оказалось примерно поровну.

Педагогически целесообразно, на наш взгляд, продолжение исследования, направленное на разработку комплекса педагогических мероприятий по формированию эмоционального компонента социального развития детей старшего дошкольного возраста. Дальнейшая эмпирическая работа может осуществляться в трех направлениях: педагогическая работа с детьми старшего дошкольного возраста, организация сотрудничества с семьями воспитанников, методическая работа с педагогами дошкольных образовательных организаций.

Список использованных источников

1. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб., 2008.
2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М., 2010.
3. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды. В 2 т. Т. 1. Психическое развитие ребенка / под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. – М., 1986.
4. Калинина, Р.Р. Тренинг развития личности дошкольника: занятия, игры, упражнения / Р.Р. Калинина. – СПб., 2002.
5. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М., 1981.

6. Павленко, Т.А. Актуальные вопросы реализации ФГОС / Т.А. Павленко // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: материалы Всерос. науч.-практ. конференции, 12–13 апреля 2016 г. – СПб., 2016. – С. 451–456.
7. Полковникова, Н.Б. Приобщение старших дошкольников к ценностям как компонент работы по социализации в детском саду / Н.Б. Полковникова // Дошкольное воспитание. – 2010. – № 10. – С. 96–105.
8. Психолог в детском саду / Л.А. Венгер, Е.Л. Агаева [и др.]. – М., 1995.

МЕТАФОРА ВОПРОСА В ОБУЧЕНИИ ПЕДАГОГОВ ПОДДЕРЖКЕ ИНИЦИАТИВЫ
ДОШКОЛЬНИКА В СОЦИАЛЬНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

Журавлева Е.А.,

доцент общеинститутской кафедры психологии образования

Института педагогики и психологии образования,

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»,

канд. пед. наук,

Россия, г. Москва.

E-mail: evgalex_zh@mail.ru

Аннотация. В статье уточняется понятие инициативы ребенка дошкольного возраста как направленном действии на преодоление в соответствии с собственным замыслом неопределенности существующей ситуации, обусловленной вариативностью ее условий, возможных выборов, действий, мышления. Указаны показатели инициативы дошкольника. Автор приводит ряд причин снижения инициативы и ограничений свободы выбора дошкольника, а также некоторые негативны следствия для этого явления. Обосновывается возможность использования метафоры вопроса как приглашения ребенка к обсуждению или к действию.

Ключевые слова: принцип неопределенности, вопрос, метафора, приглашение к разговору и действию, позиция «не-знания», децентрализация, инициатива дошкольника, социальное взаимодействие, поддержка инициативы, интерес, задавание вопроса.

Abstract. The article clarifies concept of an initiative of a child of preschool age as a directed action to overcome the current uncertainty situation due to variability of its environment, variety of possible choices, actions and thinking in accordance with its own conception. It introduces few indicators of the children`s initiative; a number of reasons for a decline the initiatives and a restriction on a freedom of choice, and some of the consequences of this phenomenon, there is a conclusion about a deep need for a decentered position of a teacher in a collaboration with children. It presents the results of data semantic content analysis of the questions in the summaries of activity with children by the preschool teachers.

Keywords: uncertainty principle, a question, a metaphor, an invitation to talk and action, the position of «non-knowledge», decentralization, the preschool initiative, social interaction, support the initiative, interest, asking question.

Результаты исследования принципа неопределенности в психологическом изучении свободы выбора, смысловой регуляции мышления человека (О.К. Тихомиров, В.Е. Ключко и

др.) [8; 9], утверждение принципов системного подхода к анализу поведения и психических явлений (Л. фон Берталанфи, Б.М. Ломов и др.), развивающиеся постмодернистские подходы в практической психологии, в особенности появление метафоры нарративного похода в психологии образования [12], обуславливают необходимость современного нелинейного рассмотрения проблемы многоуровневой самодетерминации и саморегуляции человека. Актуальными становятся не поиск единой формы, нормативов, правильной интерпретации и объяснения законов обучения и воспитания, не установления прямых причинно-следственных связей предметов и явлений, а исследования условий развития и поддержки индивидуальности ребенка, его свободного волеизъявления и самоопределения в преодолении бытийной неопределенности, возвращения ему ответственности за каждодневные решения, а значит, – формирования его субъектности.

Инициативность ребенка является как качеством личности, так и характеристикой деятельности ребенка, это ценностное отношение к деятельности (активности, формам поведения и общения); интерес, избирательная направленность на объекты деятельности; побуждение к действию и собственно его выбор способа, формы, средств и условий действия [2]. Направленное действие на преодоление в соответствии с собственным замыслом неопределенности существующей ситуации, которая связана с вариативностью и неповторяемостью как ее условий, так и самих актов выбора, действия, мышления, и является собственно *инициативой ребенка*. Обобщая различные толкования этого понятия, существенным в его понимании выделим наличие у ребенка внутреннего пробуждения к деятельности, личного отношения к ее объекту и желания самостоятельно проявить активность действий [5].

По социологическим данным, в дошкольном образовании на свободную игру отводится лишь от 10 до 20% времени, в специально отведенных режимных моментах [3]. Излишняя организованность образовательной среды, уверенность и убежденность педагогов в значимости соблюдения единых правил каждым ребенком группы, высокий уровень организационных и методических требований самой программы ДО и стандарта, методических требований к реализации образовательной деятельности («догма конспекта занятий»), общее неверие взрослых в силы и субъектность ребенка дошкольного возраста и пр. часто приводят к навязыванию «должного» как «непреложное условие и суть педагогического воздействия» [13, с. 62]. Объявление жестко определенных сроков или способов выполнения действий без обоснований и объяснений, запугивание возможными последствиями, а также угрозы наказанием как формы принуждения оказываются неэффективными в длительной перспективе совместного взаимодействия, формируют «выученную беспомощность» ребенка, отказ от ответственности, «искаженные формы

проявления свободы» (конформизм, признаки девиантного поведения и др.), пониженную устойчивость к нагрузкам, дефицитарным деформациям личности и др. [13, с. 63]. Как отмечают сами педагоги-дошкольники, если детям предоставляется возможность проявить самостоятельную активность, некоторые из них уже не умеют организовывать социальное взаимодействие, включаться в игры со сверстниками, они бесцельно бегают, даже при условии качественной предметно-пространственной образовательной среды.

Детоцентризм как идеология современного дошкольного образования (А.Г. Асмолов), по результатам нашего опыта опросов в процессе занятий с педагогами-дошкольниками, к сожалению, недостаточно усваивается на уровне действий. В подготовке педагога мы используем идею «де-центрированности» (заимствованной из нарративного подхода) [4; 9 и др.] – как обучение позиции активного участия воспитателя во взаимодействии с ребенком при основном внимании к смыслам и историям детей. Смещение личных значений и задач педагога от центральной позиции позволяет обучающимся специалистам увидеть как критерии, так и возможности реализации заданной идеологии. Для того чтобы ребенок проявлял активность, высказывал свои мысли, не боялся сделать ошибку, важно, чтобы педагог со своим авторитетом, знанием, оценкой был не в центре. Если мы хотим, чтобы инициативу в социальном взаимодействии проявляли дошкольники, воспитатель должен снизить уровень собственной активности в общении, больше слушать, быть заинтересованным в ответах детей и пр.

Для формирования данных представлений у обучающихся педагогов дошкольного образования мы можем использовать метафору вопроса как приглашения ребенка к обсуждению или к действию. Это вопрос, заданный педагогом из позиции «не-знания», что обеспечивает возможность, а не обязательность обратной связи ребенка, в том числе и эмоциональной, вариативность ответа, снижение у него страха ошибки также демонстрирует интерес (удивление, любопытство) специалиста к форме и содержанию сказанного.

Сущность понятия вопроса, означенная в Толковом словаре С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой, либо связана с обращением за получением каких-нибудь сведений; либо с задачей, требующей решения; либо с чем-то неясным, до конца неизвестным. Вопрос определяют и как форму мышления, в которой выражается «затребование информации об объекте при условиях его существования, выраженных в предпосылках вопроса» [11], и как способ получения информации, изменения позиции коммуниканта, и как прием порождения и представления информации [10].

Таким образом, определение понятия вопроса отражает значимость ориентации задающего на реальное получение информации от ребенка, нахождения в позиции «не-знания» ответа.

Проведенный опрос 92 педагогов дошкольных образовательных организаций (слушателей курсов повышения квалификации, в том числе по тематике реализации ФГОС ДО, 2014-2016 гг., ГБОУ ВО МО АСОУ) показал, что воспитатели «выясняют мнение детей по проблеме», всегда «слушают ответы ребенка» (66,3%), «задают вопросы об интересах ребенка» (88%); 19,6% отмечают, что в основном они «задают открытые вопросы (в том числе предполагающие вариативность ответов).

Семантический контент-анализ (seo-анализ текста ADVEGO) 92 конспектов непосредственно образовательной деятельности данных педагогов показал, что из 747 вопросов, указанных в содержании НОД, значимо чаще используются устанавливающие и определительные вопросы (228 и 279 соответственно) (Что это? Кто? Сколько? Какой? и пр.) по сравнению с причинными и гипотетическими (179 и 61) (Зачем? Почему? Если..., то...? и пр.) вопросы ($\chi^2_{\text{эмп}} = 94,7$; $\chi^2_{\text{кр}} = 3,8$ при $p = 0,01$).

В этой связи показательны результаты дискуссии о значимости загаданной детям загадки (как фактора, стимулирующего по представлениям педагогов интерес ребенка, позволяющего поддерживать его инициативу в образовательной деятельности): сами воспитатели говорят о сложности правильного ответа ребенка без реального знания отгадки в его опыте. То есть вопрос-загадка часто включается в образовательный процесс как средство развития и мониторинга памяти дошкольника, а не появления нового знания, как у воспитанника, так и у воспитателя.

Обозначим ситуации образовательного процесса, в которых необходимы вопросы, требующие получения строго относящихся к вопросу истинных ответов, т.е. заданных из позиции «знания»: а) в ситуации проверки *знаний*, когда требуется воспроизведение заученного или усвоенного («Кто был первым космонавтом?», «Какие деревья можно назвать «вечнозелеными?», «Это какая буква?»); б) в ситуации контроля сформированности *умений и навыков* использования освоенного материала («Сколько будет 2 плюс 3?», «Как правильно мыть руки?» и пр.); в) когда необходимо уточнить что-либо или правильность понимания («Это красного цвета?», «Кому хочется пить?», «Тебе хочется поиграть с этой игрушкой?» и пр.); г) если необходима помощь и подсказка, подводящая дискуссия и наведение на правильный ответ (примером может быть методика сократического диалога, в котором педагог разбивает общий вопрос на подвопросы, логически и последовательно связывающие один с другим, приводящие к общему выводу: «Что плохого сделал мальчик?»; «А у вас бывает, что вы что-нибудь плохое делаете нечаянно?»; «Боялся ли мальчик, когда его отец спросил про разбитую чашку?»; «Почему мальчик сказал правду, если он так боялся?»; «Почему же папа поблагодарил, а не наказал мальчика?» (по рассказу Л.Н. Толстого «Правда всегда дороже»)) и др.

В подобных ситуациях поддержка инициативы воспитанников возможна организационными и психолого-педагогическими средствами: поощрением каждого отвечающего, подчеркиванием правильного при не детальном внимании на неудачах детей; четким осмыслением причин непонимания ребенка с учетом возрастных и индивидуальных особенностей, терпением, пониманием и др. Ключевым является понимание воспитателем задачи задавания вопроса дошкольникам, следствий получения вопросов (рефлексивный вопрос себе «Я это делаю для себя или для дошкольников? Зачем это нужно? Что я хочу? Что мне не понятно?»); внимание к ответам и рассуждениям ребенка, де-центрированная позиция взрослого, т.е. важны интерес, включенность самого ребенка в процесс взаимодействия, а не только и не столько заинтересованность воспитателя в результате и правильном ответе.

В образовательной организации, цитируя Ю.Г. Тамберга, детям «отвечают на вопросы, которых они не задавали. И дети перестают задавать вопросы. Они знают, что им будут что-то рассказывать, часто то, что им неинтересно или непонятно, зачем им это надо знать?» [14]. При этом, «если ребенка систематически не отучать от стремления задавать вопросы, то есть шанс, что он вырастет не только очень образованным, но и любознательным» [12].

Таким образом, лучшим «приглашением к разговору и действию» в поддержке инициативы в социальном взаимодействии является создание условий для вопроса самого ребенка.

Само качество вопроса ребенка дошкольного возраста, согласно исследованиям Э.А. Барановой, Н.Б. Шумаковой и др. может свидетельствовать о наличии и глубине интереса, познавательной активности дошкольника [1; 15]. Искомые характеристиками выспрашиваемого воспитанником в вопросах социального взаимодействия являются проявления стремлений к познанию взаимосвязи объектов социального взаимодействия; определению собственных желаний, предпочтений, симпатий и целей, пониманию и выяснению интенций других; дефиниции отношения к процессу и результату взаимодействия и своей роли в нем; выявлению причин в происходящем и планируемом общении и совместной игре; уточнению собственных эмоциональных состояний и чувств; проверке истинности и гипотетичность высказанных в вопросе суждений о социальном взаимодействии и его участниках и др.

Понимая и признавая некую утопичность идеи построения универсальных вопросительных конструкций в условиях неопределенности, обобщая характеристики и некоторые известные алгоритмы построения «хороших вопросов» [4; 8; 12; 14 и др.], в том

числе из позиции «не-знания», мы предлагаем воспитателям возможность использовать в поддержании инициативы ребенка в социальном взаимодействии вопросы, которые:

приглашают дошкольника взглянуть на что-то в социальном взаимодействии по-новому («Как ты думаешь, а что Вася хотел показать, когда он спрятался под столом?», «Когда ты расстраиваешься, что ты делаешь, чтобы это поняли другие дети?»), в том числе на сходство или различие партнеров во взаимоотношениях («Кто из детей тебя лучше всего понимает?»), по степени эмоциональной реакции («Кто больше печалится, когда ломается башня из конструктора: ты или Ваня?», «Что для тебя важнее: дружба с Катей или обида на Катю?»);

усиливают его желание продолжать беседу («Если ты в следующий раз закричишь или заплачешь, что воспитателю следует сделать?», «Кого бы из окружающих ты взял в свою лучшую игру?»);

заставляют задуматься, интригуют, возможно, даже в виде прозрачной шутки («Ты правда не хочешь отдавать Кате игрушку? Что же делать Кате, когда Вася так громко и настойчиво просит ее не играть в эту игрушку?», «Наверное, это приятное событие, когда ребенок соглашается играть с кем-то вместе? Хотелось бы тебе быть участником этого приятного события?»);

направлены на высвечивание знаний и опыта ребенка, казавшихся не значимыми, являются указателями направления дальнейших действий, высвечивают ресурсы детей в социальном взаимодействии, а не дезактивируют негативной оценкой («Вспомни, когда у тебя получалось справиться с усталостью?», «Что из того, что произошло вчера с тобой, ты положишь в «копилочку воспоминаний?»», «К кому в группе ты обращался за помощью, и тебе помогли?»);

содержат выражения и слова, в том числе метафоры, самого ребенка («Мама называет меня «котеночек», а Ваня обзывается – «кошка драная»... «Как тебе кажется, а что мама делает, чтобы ты была таким ласковым, «мурлыкающим» котеночком?», «Сколько раз Кате надо «быть котеночком», чтобы Вася увидел ее ласковый характер?»);

актуальны, стимулируют высказывания ребенка от первого лица, его самоанализ и самоконтроль, при этом указанные ребенком личные (социальные) трудности и проблемы отделяются от личностного (представляются в виде отдельной от человека формы) («Все плохие, всегда врут и ябедничают» – «Подскажи, а как тебе удастся говорить правду, останавливать «Ябеду»? Сможешь ли ты научить друзей узнавать и понимать как «Ябеда» и «Лгунишка» ведут себя, чтобы не жаловаться и говорить правду?»);

ведут к множеству новых вопросов (как правило, являющиеся проблемными: «Чем отличается? Что общего? Как работает? Как устроена? Почему так происходит? Зачем?»); «А

если в нашей группе на время поселится «Дружба», как думаете, что сразу произойдет?», «Представьте, что волшебник вашу группу отправил на Луну, какие качества Вася там пригодятся твоим товарищам? А чем ты спросишь волшебника? Если можно будет загадать одно желание, каким оно будет?»; «Как ты думаешь, а что попросят у волшебника твои друзья?»; классические ситуации исследования интереса детей по Э.А. Барановой: «У меня в коробке лежит что-то, что очень важно для вашей игры. Как вы думаете, что это?»; по А.И. Савенкову: «Ты узнаешь с помощью вопросов (задавая вопросы) причину события? Какие вопросы могут задать тебе?»);

связывают событийный и смысловой аспекты истории ребенка («Когда произошла эта ссора между вами? Как ты догадалась, что это ссора вас хочет раздружить с Катей? Что бы ты ей сказала, чтобы она потерпела неудачу? Какие бы ситуации, когда вы играли дружно и вместе ты бы вспомнила? Как бы ты, зная и помня об этих ситуациях, играла с Катей сегодня вечером?»).

Таким образом, метафора вопроса как приглашения ребенка к разговору или к действию позволила обсуждать с воспитателями реальную значимость их интереса к ответам от ребенка, нахождения в позиции «не-знания» при задавании вопроса. Для поддержки инициативы детей в отдельных ситуациях в ДОО, в которых корректно использовать вопросы, предполагающие правильные ответы дошкольников, важно поощрять отвечающего, понимать возможности каждого, а также интерес самого ребенка к процессу взаимодействия с воспитателем.

Приглашение к разговору как поддержка инициативы в социальном взаимодействии обеспечивается созданием условий для задавания вопроса самим ребенком. Это могут быть открытые проактивные вопросы воспитателя (составленные «в духе» нарративного подхода), которые приводят дошкольника к рассмотрению взаимодействия под новым «углом зрения»; усиливают его желание продолжать беседу; заставляют задуматься; направлены на выделение ранее незначимого для воспитанника опыта; определяют ресурсы детей в социальном взаимодействии; содержат выражения и слова самого ребенка; стимулируют высказывания ребенка от первого лица, экстернализируют его проблемы; приводят к множеству новых вопросов; связывают событийный и смысловой аспекты опыта.

Список использованных источников

1. Баранова, Э.А. Вопрос как форма познавательной активности детей 5–8 лет / Э.А. Баранова // Вопросы психологии. – 2007. – № 4 – С. 45–55.

2. Гогоберидзе, А.Г. Субъектность ребенка дошкольного возраста: миф или реальность? / А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская // Современный детский сад. – 2010. – № 1. – С. 22–26.
3. Гришаева, Н.П. Современные технологии эффективной социализации ребенка в дошкольной образовательной организации / Н.П. Гришаева. – М., 2015.
4. Жорняк, Е.С. Нарративная психотерапия: от дебатов к диалогу / Е.С. Жорняк // Консультативная психология и психотерапия. – 2001. – № 3. – С. 91–124.
5. Журавлева, Е.А. Поддержка педагогом инициативы дошкольников в непосредственно образовательной деятельности / Е.А. Журавлева // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: материалы Всерос. науч.-практ. конференции, 12–13 апреля 2016 г. – СПб., 2016. – С. 507–513.
6. Ключко, В.Е. От слова к мысли: становление сознания в онтогенезе и этапы когнитивного развития / В.Е. Ключко // Мир психологии. – 2014. – № 2. – С. 134–148.
7. Корнилова Т.В. Принцип неопределенности в психологии: основания и проблемы [Электронный ресурс] / Т.В. Корнилова // Психологические исследования. – 2010. – № 3(11). – Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/2010n3-11/320>
8. Кутузова Д.А. Нарративный подход в работе психолога образования / Д.А. Кутузова // Вестник практической психологии образования. – 2007. – № 3. – С. 109–112.
9. Кутузова, Д. Что такое «хороший вопрос» в нарративной практике? (записи с семинара Дэвида Эпстона в ноябре 2008 года) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nartribrus.wordpress.com/2009/07/20/goodq/>
10. Мальцевич, Т.В. Роль вопроса в процессе коммуникации // Коммуникативная компетенция: принципы, методы, приемы формирования [Электронный ресурс] / Т.В. Мальцевич; под ред. Л. А. Муриной, Ф. М. Литвинко. – Мн., 2005. – Вып. 7. – Режим доступа: <http://docplayer.ru/190814-Rol-voprosa-v-processe-kommunikacii.html>
11. Петров, Ю.А. Культура мышления. Методологические проблемы научно-педагогической работы / Ю.А. Петров. – М., 1990. – С. 60.
12. Савенков, А.И. Развитие личности дошкольника в условиях мегаполиса: монография / А.И. Савенков, О.В. Цаплина, Е.В. Иванова, Н.С. Муродходжаева, В.А. Кривова, Т.Д. Савенкова. – М., 2016.
13. Свирская, Л.В. Свобода как фактор самоопределения детей в дошкольном образовании [Электронный ресурс] / Л.В. Свирская // Человек и образование. – 2009. – № 4. – С. 61–62. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/svoboda-kak-faktor-samoopredeleniya-detey-v-doshkolnom-obrazovanii>

14. Тамберг, Ю.Г. Развитие творческого мышления ребенка / Ю.Г. Тамберг. – СПб., 2002.
15. Шумакова, Н.Б. Вопрос в структуре познавательной активности: автореф. дис. ...канд. психол. наук / Н.Б. Шумакова. М., 1985.

ИЗ ОПЫТА РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Панина А.О.,

педагог-психолог ГБОУ «Школа № 1265»,

Россия, г. Москва.

E-mail: panina.anya@gmail.com

Аннотация. В статье были затронуты основные проблемы инклюзивного образования, с которыми столкнулись педагоги в ходе работы с детьми-инвалидами. Исследовалось отношение педагогов к процессу инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, отношение педагогов, социальная адаптация, анализ результатов.

Abstract. The article discussed the basic problems of inclusive education faced by teachers in the course of working with disabled children. It explores the relationship of teachers to the process of inclusive education.

Keywords: inclusive education, teacher's attitude, social adaptation, results analysis.

В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования коррекционная работа в инклюзивном образовании детей с нарушениями психофизического развития должна обеспечивать разностороннее развитие детей с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей, а весь образовательный процесс должен быть ориентирован на полноценную социальную адаптацию [4].

Инклюзивное образование было введено для возможности успешной социальной адаптации детей с ОВЗ в обществе, а также чтобы сообщество нормально развивающихся детей приняло в свою среду детей с отклонениями развития и они стали бы единым целым.

Анкетирование педагогов-психологов образовательных организаций в исследовании Т.А. Павленко [1] позволило выявить трудности, которые испытывают педагоги в процессе реализации ФГОС ДО. Одним из самых сложных вопросов оказался вопрос реализации инклюзивного образования. У педагогов ДОО зачастую недостаточный уровень теоретико-методологической подготовки, сложности в овладении новыми технологиями, особенно у пожилых педагогов, неспособность отказаться от авторитарной системы взаимодействия с детьми, отсутствие необходимых знаний и умений для работы с детьми с ОВЗ.

Создание единого образовательного пространства в дошкольных организациях вызывает ряд сложностей, таких как:

- Недостаточная компетентность и страх педагогов перед работой с детьми-инвалидами.

- Невозможность администрации обеспечить образование педагогов для работы с детьми с ОВЗ. Педагоги, работающие в специализированных учреждениях, обучались в течение многих лет для получения профессии, а воспитателям и педагогам из обычных детских садов нужно работать с детьми-инвалидами, закончив, в лучшем случае, кратковременные курсы, что снижает уровень качества воспитания и образования.

- Нежелание родителей водить своих здоровых детей в группу детского сада вместе с ребенком-инвалидом.

Есть и другие проблемы, требующие решения.

В нашем детском саду был проведен опрос педагогов, работающих с детьми-инвалидами, и главная проблема, о которой они говорят, – это невозможность уделить достаточно времени одновременно и детям с ОВЗ, и обычным детям. В данной ситуации проблему могло бы решить наличие тьютора у детей-инвалидов, но на практике этого нет. Решением проблемы некомпетентности педагогов в сфере обучения детей-инвалидов могло бы стать взаимодействие детского сада с различными организациями и учреждениями города, направленными непосредственно на обучение детей с особыми потребностями.

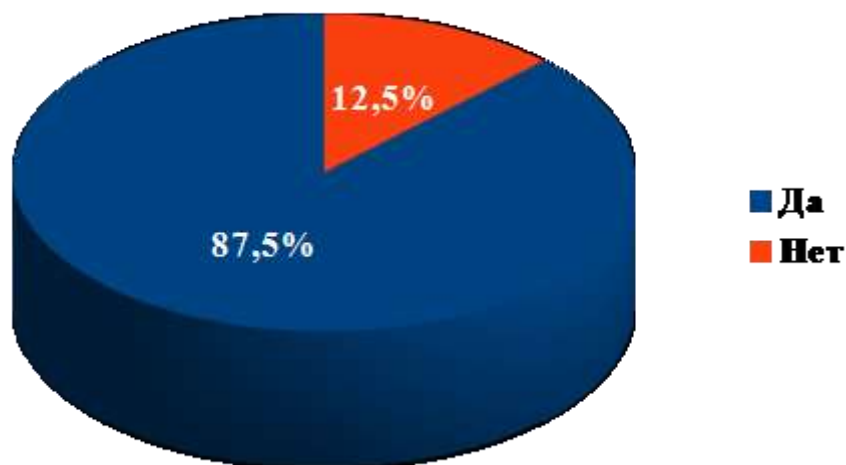


Рис. 1. Есть ли у Вас опыт работы с детьми-инвалидами?

Ниже приведен анализ результатов изучения анкет для педагогов по реализации инклюзивного образования в ДОО. Опрос проводился на базе детского сада для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. В опросе участвовали 25 педагогов.

В ходе опроса было установлено, что большинству респондентов (87,5% из числа опрошенных) приходилось работать с детьми-инвалидами не имея специального образования (рис. 1).



Рис.2. С какими диагнозами Вам приходилось работать?

Также было определено, что основные заболевания, с которыми приходится работать педагогам – это ДЦП (34% случаев) и синдром Дауна (23%). Вместе с тем необходимо отметить, что общее количество диагнозов достаточно велико, что свидетельствует о необходимости подготовки преподавателей для работы с детьми-инвалидами с различными диагнозами (рис. 2).

По мнению педагогов, по сложности работы с детьми с определенными заболеваниями, их можно распределить следующим образом (рис. 3): ДЦП (28%), РАС (28%), УО (28%), синдром Дауна (11%), ТСН (6%). Результаты свидетельствуют о том, что наибольшая нагрузка ложится на преподавателя в случае расстройств интеллектуального плана и (или) серьезных физических нарушений.

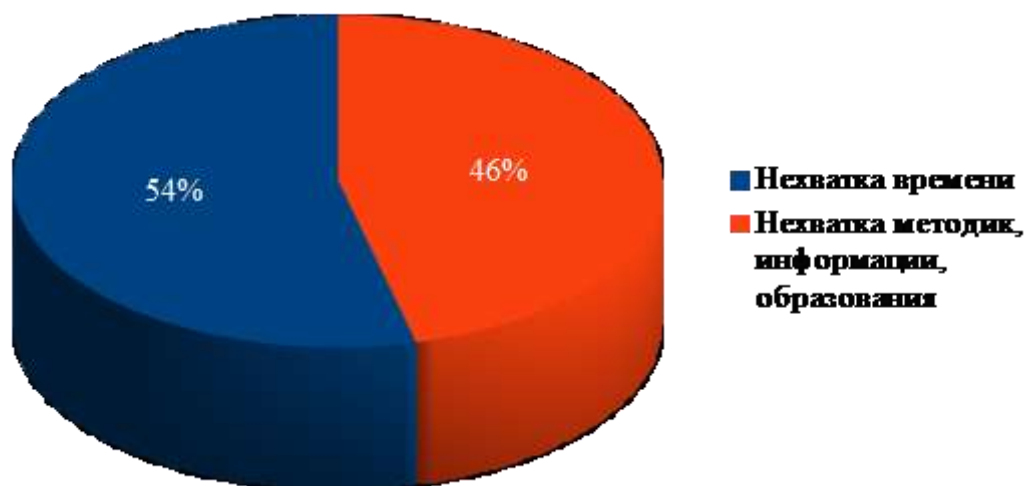


Рис. 3. С каким диагнозом работать сложнее всего?

Мнения респондентов о необходимости введения инклюзивного образования свидетельствуют о скорее негативном отношении педагогов к данной инициативе. В пользу инклюзивного образования высказались только 19% специалистов, еще 31% считают, что данная практика применима только для части детей, либо в виде частичной интеграции для интеллектуально сохранных детей (рис. 4).

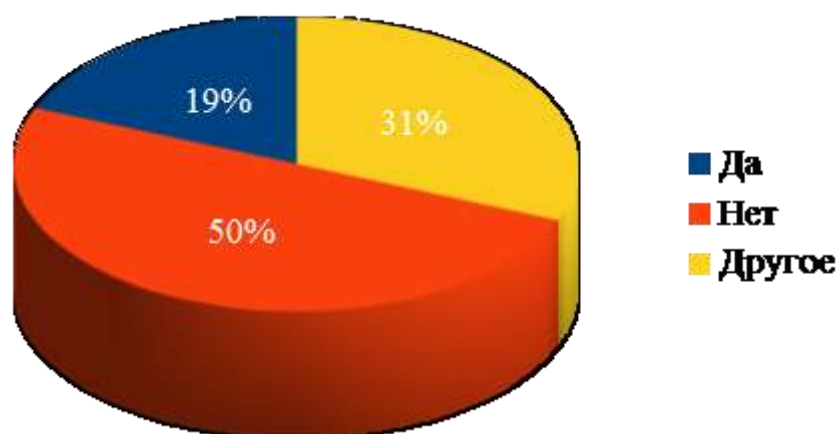


Рис.4. Нужно ли вводить инклюзивное образование?

Основные проблемы педагогов в работе с детьми с ОВЗ: нехватка времени и недостаток образования, методической, информационной поддержки (54% и 46% опрошенных соответственно), высокая нагрузка на сотрудников образовательных организаций при инклюзивном образовании (рис. 5). Эти данные подтверждаются результатами приведенного выше исследования педагогов-психологов ДОО [1].

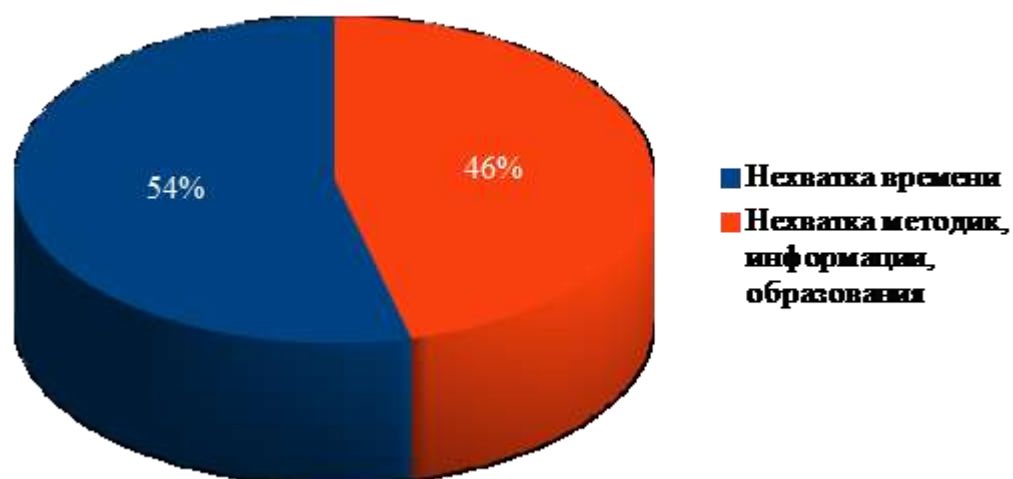


Рис.5. Какие трудности у педагога в работе с детьми-инвалидами?

Вместе с тем необходимость отдельного воспитания детей-инвалидов отрицает 50% опрошенных (рис. 6). Здесь речь идет о том, что отделение данных детей от здоровых сверстников у большей части педагогов считается нецелесообразной практикой.

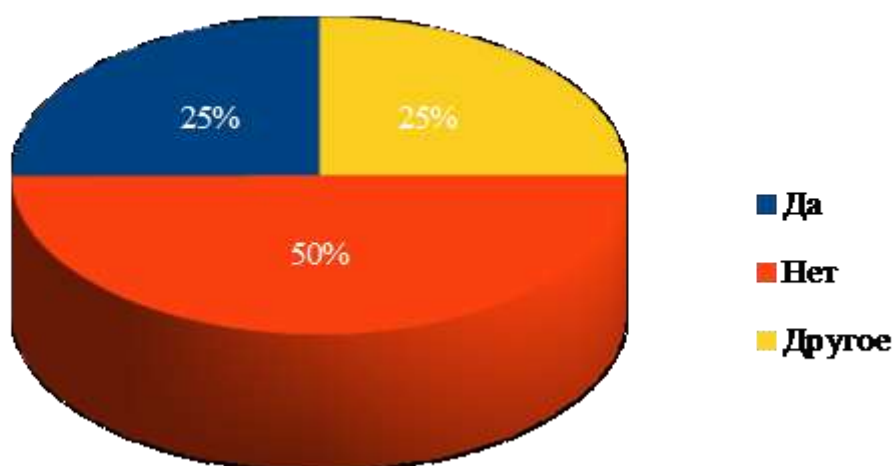


Рис.6. Необходимо ли воспитывать детей-инвалидов отдельно от здоровых детей?

Данный вопрос нацелен на исследование отношения педагогов к самой идее инклюзивного образования. Тезис о том, что дети-инвалиды должны расти и развиваться в среде здоровых сверстников нашел одобрение в 69% случаев (рис. 7).

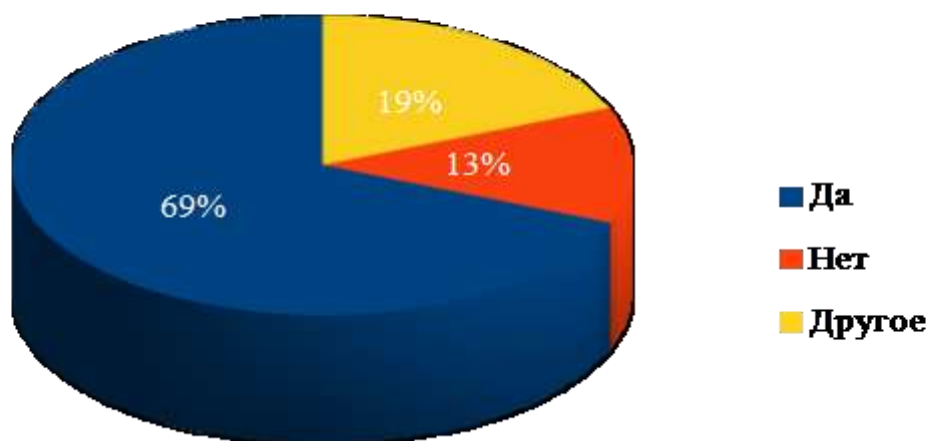


Рис.7. Должны ли дети-инвалиды расти и развиваться вместе со здоровыми детьми?

Наряду с тем, что половина опрошенных признает положительное влияние инклюзивного образования, обращает на себя внимание наличие большой группы (37% опрошенных), полагающих, что данное влияние не так однозначно (рис. 8).



Рис.8. Какое влияние оказывает на развитие обычных детей совместное пребывание в группе с детьми-инвалидами?

Положительное воздействие инклюзивного образования, как и ранее наблюдалось, признают 60% опрошенных (рис. 9).

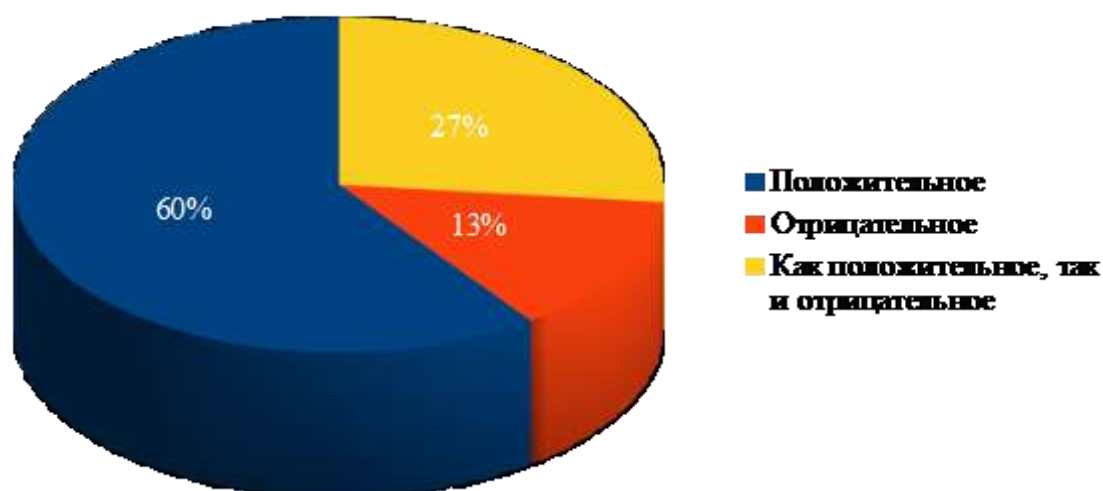


Рис.9. Какое влияние оказывает на детей-инвалидов совместное пребывание в группе ДО со здоровыми детьми?

Возможность посещения ребенком-инвалидом массовых образовательных учреждений отметили 63% респондентов (рис. 10).

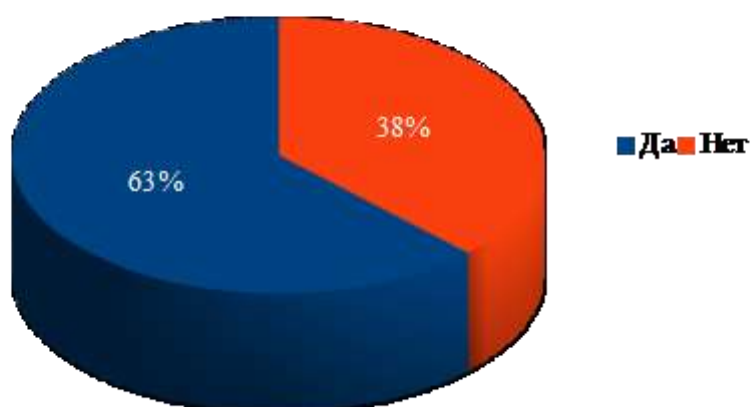


Рис.10. Нужно ли ребенку-инвалиду посещать массовые образовательные учреждения?

Очевидно, целесообразность данной практики связана с наличием положительного влияния, отмеченного выше.

Данный вопрос выявил понимание со стороны опрошенных, что развитие детей-инвалидов – это серьезная комплексная задача, решаемая всесторонними мерами, и необходимость специализированных учреждений очевидна (рис. 11).



Рис.11. Нужно ли ребенку-инвалиду посещать специализированные образовательные учреждения?

Большая часть специалистов не поддерживают идею введения инклюзивного образования (рис. 12). Это свидетельствует о том, что негативные аспекты данной практики имеют больший вес.

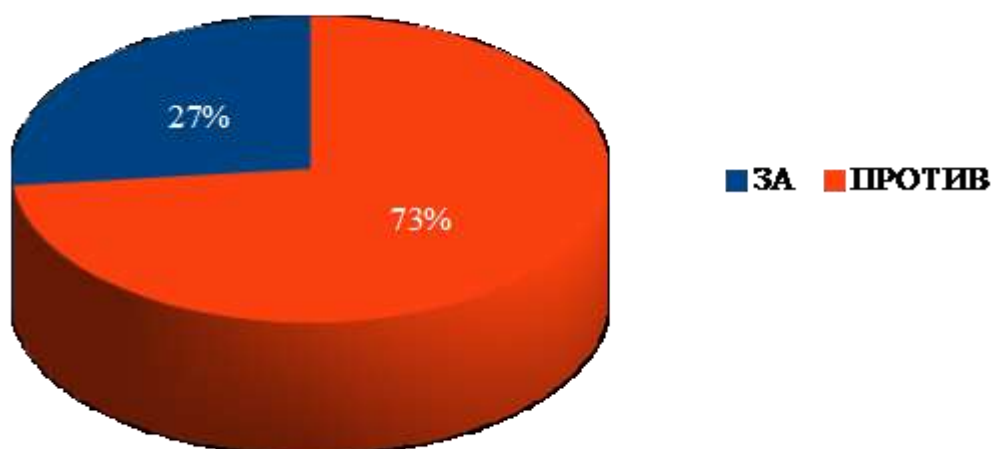


Рис.12. Вы “ЗА” или “ПРОТИВ” введения инклюзивного образования?

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

педагоги разделились в своем мнении по поводу необходимости изолирования детей-инвалидов от общего образовательного процесса (50% / 50% опрошенных),

большинство педагогов все же признают, что совместное развитие детей-инвалидов и здоровых детей представляет собой целесообразную практику (69% опрошенных),

большинство педагогов подтверждают наличие положительных аспектов инклюзивного образования (60% опрошенных).

Вместе с тем наличие трудностей у педагогов в применении данной практики, неоднозначное воздействие на здоровых детей и отмеченная необходимость в посещении специализированных учреждений приводит к следующим выводам:

1. Проблема развития детей-инвалидов – это сложная, комплексная, многосторонняя и трудоемкая задача, решение которой невозможно возложить исключительно на практику инклюзивного образования.

2. Вместе с тем признается разумной и целесообразной практика социализации детей-инвалидов, их совместное времяпрепровождение со здоровыми сверстниками, как часть процесса интеграции в общество.

3. Тем не менее собственно практика инклюзивного образования признается педагогами как неоднозначная, и ее применение встречает сопротивление со стороны опрошенных специалистов. Основными проблемами, называемыми педагогами, являются отсутствие компетентности, связанной с вопросом воспитания и образования детей-инвалидов, невозможность «разорваться» между здоровыми детьми и детьми с особыми потребностями. Участники опроса отметили необходимость дифференцированного применения практики инклюзивного образования к инвалидам с различными диагнозами.

Список использованных источников

1. Павленко, Т.А. Актуальные вопросы реализации ФГОС / Т.А. Павленко // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: материалы Всерос. науч.-практ. конференции, 12–13 апреля 2016 г. СПб., 2016. – С. 451–456.

2. Полковникова, Н.Б. Приобщение старших дошкольников к ценностям как компонент работы по социализации в детском саду / Н.Б. Полковникова // Дошкольное воспитание. – 2010. – № 10. – С. 96–105.

3. Приказ Минобрнауки России от 5 декабря 2014 г. № 1547 «Об утверждении показателей, характеризующих общие критерии оценки качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность» [электронный

ресурс]. – Режим доступа: http://минобрнауки.рф/документы/5141/файл/4071/Prikaz_1547_ot_05.12.2014.pdf (дата обращения 15.10.2016).

4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (Дата обращения 15.10.2016).

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С УЧЕТОМ НЕЙРООНТОГЕНЕЗА

Тычинская А.Ю.,

учитель-дефектолог

ГБОУ «Школа № 1265»,

магистр 1-го курса

ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет».

E-mail: nastya_nezabudka@mail.ru

Аннотация. В статье освещена проблема гетерохронности психических процессов с точки зрения развития соответствующих психоневрологических функций.

Ключевые слова: нейронтогенез, коммуникация, психоневрологическая функция.

Abstract. Article consecrated problem heterochrony mental processes from the point of view of the relevant psycho-neurological functions.

Keywords: neuroontogenesis, communication, psychoneurologicalfunction.

Современная тенденция развития образования в соответствии с ФГОС обязывает специалистов учитывать индивидуальные особенности обучающихся. Они должны учитываться не только при составлении индивидуальных программ (в условиях инклюзии), но в обучении и воспитании детей с нормальным развитием.

Речевая, двигательная, перцептивная и интеллектуальная, коммуникативная функции у детей являются по своей природе психоневрологическими и обеспечиваются иерархическими функциональными системами. В норме отмечается неравномерность в темпе формирования и развития каждой психоневрологической функции. Для каждого возрастного периода характерно развитие конкретной психоневрологической функции и «обкрадывание» (временная остановка или замедление в развитии) другой функции. Следовательно, при обучении важно учитывать состояние психоневрологической функции в данной момент онтогенеза.

И.А. Скворцов [3] описывает нейроонтогенез как генетически запрограммированные структурные и функциональные превращения в нервной системе от момента зарождения смерти организма. Нам представляется актуальным показать некоторые неравномерности в развитии и ранимость функций периода дошкольного возраста со стороны нейроонтогенеза.

Как пишет А.И. Скворцов [3], дифференциация психоневрологических функций начинается в раннем возрасте. Особая роль принадлежит восприятию, которое является базисным и развивается в процессе комплексной деятельности ребенка. Оно становится

доминирующим психическим процессом, однако само недостаточно дифференцированно, слито с эмоциями. Остальные, более сложные функции остаются на периферии сознания и зависят от доминирующей. Когда функция доминирует, она находится в периоде наиболее интенсивного, оптимального развития. Восприятие доминирует в раннем детстве, в дошкольном – память, в младшем школьном – мышление.

Так, коммуникативная функция имеет достаточный темп развития в различные возрастные периоды, но и у нее есть два критических периода – в 2 и 3 года. Первый связан с появлением способности к сопереживанию (эмпатийности), второй – появлением первой личностной самооценки, возникновением (началом формирования) первичной половой идентификации. Важно отметить, что высокий уровень интеллектуального развития в этих возрастах повторяет показатель коммуникативного, что может свидетельствовать о двух пиках высокого темпа социального развития, высоком потенциале пластических возможностей мозга [2].

В развитии общей и мелкой моторики выявлены следующие отношения: в 2 года снижается темп развития пальцевой моторики и повышается общей, что фиксируется в 3 года наряду с одновременным спадом развития импрессивной речи по сравнению с экспрессивной, повышенным темпом социального развития по сравнению с интеллектуальным, слухового восприятия по сравнению со зрительным. Однако к концу третьего года показатели темпа развития и пластичности максимальные по всем психоневрологическим функциям [3].

В 4 года усиливается моторный контроль, формируется предпочтение руки (начало латерализации функций в полушариях мозга). Латеральный профиль накладывает отпечаток на восприятие и усвоение информации, что необходимо учитывать при взаимодействии с обучаемым [1; 3]. Также в этом возрасте созревают операционная база и база основных языковых средств. Начинает формироваться возможность сравнения и классификации, в зрительном восприятии появляется возможность соединения деталей в целое, расширяется диапазон цветового восприятия и идентификации цветов.

К 5 годам ребенок может выполнять одновременно 2 целенаправленных движения: руками и ногами. В речевом развитии переходит на металингвистический уровень. Наряду с дальнейшим развитием слухового гнозиса и слухоречевой памяти происходит функциональная дифференциация зрительного гнозиса: формирование буквенного и цифрового. Появляются новые формы отношений – управления и подчинения, способность анализа собственных поступков с точки зрения социальных норм.

В 6 лет происходящие в двигательной сфере процессы создают предпосылки к формированию письменной речи. Происходит окончательное осознание первичной половой

роли (что сказывается на особенностях восприятия информации). В конце периода все основные системы и центры мозга практически готовы к началу школьного обучения [1; 2].

Таким образом, продемонстрирована неравномерность и уязвимость развития определенных, формирующихся в данный момент онтогенеза функций, необходимость учета их при работе с дошкольниками в условиях ДОУ. Следует подчеркнуть, что развитие происходит в зависимости от индивидуального биологического возраста, который не всегда совпадает с календарным.

Список использованных источников

1. Сиротюк, А.Л. Психофизиологические основы обучения школьников: учеб. пособие / А. Л. Сиротюк. – М., 2007.
2. Скворцов, И.А. Иллюстрированная неврология развития / И.А. Скворцов. – М., 2014.
3. Скворцов, И.А. Развитие нервной системы у детей в норме и патологии / И.А. Скворцов, Н.А. Ермоленко. – М., 2003.

ИНФОРМАЦИОННАЯ СРЕДА КАК ТЕХНОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Кулабухов А.Е.,

магистрант

Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ,

Россия, г. Москва.

E-mail: andrei.kulabukhov@yandex.ru

Аннотация. В статье представлено теоретическое обоснование вопроса социального развития современных детей старшего дошкольного возраста посредством информационно-коммуникационных технологий; приведен анализ результатов изучения специфики социального развития дошкольников.

Ключевые слова: социальное развитие дошкольника, информационно-коммуникационные технологии, безопасная информационная среда.

Abstract. This paper presents a theoretical justification for the question of social development of the modern age children through information and communication technologies; The above analysis of the results of the study of the specificity of the social development of preschool children.

Keywords: social development of preschool, information and communication technologies, secure information environment.

Безопасность детей в советском и российском дошкольном образовании являлась и является одним из главных условий и целей воспитания и образования. Так, в Положении о детском дошкольном учреждении (приказ Минпроса СССР от 29.01.1985 № 16) основными задачами педагогов в деле воспитания и обучения называются охрана жизни и укрепление здоровья детей; гармоничное физическое и нервно-психическое развитие. Современный федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (приказ Минобрнауки РФ от 17.10.2013 № 1155) первой из задач дошкольного образования ставит охрану и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия.

На современном этапе развития общества, с расширением телевидения и сети Интернет, когда информационные технологии окружают человека повсюду, одной из важнейших задач является обеспечение информационной безопасности ребенка. Информация может быть как полезной, так и опасной, особенно для детей и подростков.

Такие особенности детей дошкольного возраста, как восприимчивость, открытость в общении и любознательность, способствуют их уязвимости и незащищенности. К сожалению, государство и общество не всегда успевают за быстроразвивающимися информационными технологиями.

В настоящее время продолжаются дискуссии и споры на самых разных площадках о том, как обеспечить информационную безопасность детей. В 2010 г. был принят Федеральный закон № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию», в котором информационная безопасность определяется как состояние защищенности детей, при котором отсутствует риск, связанный с причинением информацией вреда их здоровью и (или) физическому, психическому, духовному, нравственному развитию. Однако этот закон предусматривает в основном ограничительные и запретительные меры при распространении информационной продукции. Следует заметить, что применение этих мер на практике не всегда бывает обосновано.

На управленческом и педагогическом уровнях этот вопрос мало изучен. Сегодня родителям и педагогическим работникам не хватает необходимых знаний и опыта для обеспечения полноценной информационной безопасности детей. Как результат – отсутствие единого мнения по вопросам, какую информацию, в каком возрасте и в каком виде можно предоставлять несовершеннолетним. В результате не редки случаи, когда дети остаются один на один с телевизором, компьютером и потоком информации, поступающим из этих источников. Так, в исследовании предпочитаемых детьми 4–5 лет мультфильмов [4] было установлено, что дети наряду с мультфильмами, доступными для их понимания и восприятия, смотрят мультфильмы не соответствующие возрасту, в которых можно наблюдать перенасыщенность персонажами, много жаргонной лексики, «не симпатичность» героев, не доступный для понимания вербальный юмор, есть герои, которые погибают в сражениях, но в других сериях они опять возрождаются, а также мультфильмы, которые не несут никакой когнитивной ценности, в некоторых мультфильмах персонажи транслируют модели асоциального поведения.

Информационная среда, в которой находятся современные дети, зачастую имеет негативный и даже агрессивный характер, что вследствие возрастной восприимчивости дошкольников отрицательно влияет на развитие детской личности.

Очерченная проблема включает не только социальные вопросы, она служит вызовом управлению образовательными процессами, представляет собой педагогическую проблему в целом. В исследовании Н.Б. Полковниковой доказано, что «...межличностные отношения субъектов образовательного процесса определяют особенности ценностных основ детской личности» [6, с. 23]. Взаимоотношения значимых взрослых и старших дошкольников,

складывающиеся в процессе их совместной деятельности, «обуславливают становление представлений ребенка о позитивных и негативных явлениях окружающего мира [7, с. 5], определяют понимание того, что хорошо, а что плохо.

В сложившейся ситуации перекладывать всю ответственность за информационную безопасность только на родителей неправильно. По-нашему мнению, в дошкольной образовательной организации ребенок должен получать базовые знания об адекватном восприятии и оценке полученной информации, приобретать способность ее осмысления на основе культурных и нравственных ценностей общества. Мы считаем, что создание идеальной информационной среды для развития ребенка неправильно и в современных условиях практически невозможно. Целесообразно и более продуктивно создавать специальные организационно-педагогические условия, в комплексе направленные на решение возникшей проблемы.

При этом необходимо сделать акцент на сотрудничестве, тесном взаимодействии педагогов образовательной организации с семьями воспитанников. В работе В.Г. Кирсановой, Т.А. Павленко и Л.А. Першиной отмечается, что вовлечение родителей в образовательную деятельность «...состоится в том случае, если сотрудники смогут возбудить у них неформальный интерес к образовательному процессу и создать или развить мотивацию участия в нем» [2, с. 295].

Таким образом, воспитатель не только обеспечивает защиту детей от негативной информации при реализации образовательной программы дошкольного образования, но и закладывает основы навыков информационной безопасности детей вне стен дошкольной образовательной организации. На наш взгляд, задача родителей заключается в максимальном обеспечении защиты своего ребенка от негативной информации дома и за его пределами, в готовности видеть, осознавать и реагировать на опасную для детей информацию. Воспитатель должен заручиться поддержкой родителей, которым необходимо объяснить, что для полноценного, осмысленного, действенного усвоения правил информационной безопасности ребенок должен не просто их выучить, но и видеть, как они действуют в реальной жизни.

Следует отметить, что в настоящее время большинство научных исследований посвящено вопросу защиты информации. Как защитить психику детей от негативного воздействия информации – это проблема достаточно новая и малоизученная в отечественной педагогике и психологии. Рассматриваемая проблематика раскрыта в работах Е.Л. Болотовой [1], А.В. Пелиховой [5], Е.С. Титаренко [8]. Вопрос защиты от информации, не соответствующей возрасту детей, порой вредной для развития ребенка, поступающей от не очень профессиональных педагогов, также освещен в психолого-педагогических

исследованиях [4; 7]. Изучению специфики использования компьютера дошкольниками посвящено исследование С.Л. Новоселовой и Г.П. Петку [3]. Однако остается открытым вопрос об организации управления процессом защиты детей от вредной информации. В психолого-педагогических работах недостаточно освещены вопросы содержания и форм работы с педагогами и семьей для создания безопасной информационной среды, окружающей ребенка дошкольного возраста.

Воспитатели создают информационную среду для своих воспитанников в группах дошкольной образовательной организации. Дома информация, которая окружает ребенка, находится в ведении родителей, которые выбирают игрушки и детские книги, определяют, какие мультфильмы и телепередачи может смотреть ребенок по телевизору, и в какие часы это происходит, регламентируют режим использования ребенком компьютера.

В 2015/16 учебном году на базе ГБОУ «Гимназия № 1517» г. Москвы нами был проведен опрос взрослых с целью определить, в какой информационной среде находятся современные дошкольники. В исследовании принимали участие 16 воспитателей дошкольной образовательной организации и 24 родителя детей старшего дошкольного возраста. Опрос проводился с помощью анкетирования индивидуально с каждым респондентом. Обобщенные количественные результаты обработанных анкет представлены в таблицах (см. табл. 1, 2).

Таблица 1

Анализ анкетирования педагогов

Вопрос	Ответ
Может ли, на Ваш взгляд, информация, получаемая детьми, быть не только полезной, но и вредной?	Да – 16. Нет – 0
Что является источниками вредной (негативной) информации?	ТВ – 12. Компьютер – 9. Улица – 2
Беседуете ли Вы с воспитанниками о последствиях воздействия плохой информации?	Да – 13. Нет – 3
На ком, по Вашему мнению, лежит ответственность за информационную безопасность ребенка?	Семья – 5. ДОО – 0. В равной степени – 11
Какой из источников информации Вы считаете наиболее опасным для ребенка?	ТВ – 12. Компьютер – 8. Улица – 5. Печатные издания – 0

Как Вы думаете, будут ли полезны тематические консультации «Как уберечь ребенка от вредной информации» с родителями?	Да – 15. Нет – 0. Затрудняюсь ответить – 1
Как взрослый может обезопасить ребенка от вредной информации, исходящей из компьютера?	Контроль – 9. Запрет – 1. Фильтр – 6

В результате проведенного опроса 16 воспитателей выяснилось, что все педагоги обозначали возможность опасности информации для дошкольников и в подавляющем большинстве случаев называли телевизор и компьютер в качестве основных источников вредной информации для детей дошкольного возраста. Значительное число педагогов считало, что ответственность за защиту дошкольников от вредной информации лежит в равной степени на родителях и педагогах, а около трети респондентов были склонны возложить эту ответственность на семьи воспитанников. Средствами защиты детей от опасной информации опрошенные воспитатели называли контроль за ребенком и установку специальных компьютерных фильтров. Подавляющее большинство педагогов утверждали, что с дошкольниками и их родителями необходимо проводить специальную работу, направленную на пропаганду защиты детей от вредной информации.

Таблица 2

Анализ анкетирования родителей

Вопрос	Ответ
Как обычно Вы проводите совместный досуг с детьми?	Играем дома – 19. Гуляем на улице – 17. Смотрим телевизор – 9. Играем в компьютерные игры – 5. Посещаем культурные мероприятия – 17
Ваш возраст	30–35 – 8 человек . 35–40 – 9 человек. Старше 40 – 7 человек
Может ли, на Ваш взгляд, информация, получаемая детьми, может быть не только полезной, но и вредной?	Да – 21. Нет – 1 Затрудняюсь ответить – 1
Должны ли родители контролировать какие телепередачи смотрит ребенок, какими компьютерными играми интересуется?	Да – 24 ответа

Существует ли на Вашем компьютере фильтр от нежелательной информации?	Да – 11. Нет – 13. Я не знаю о такой возможности – 0
Считаете ли Вы настройку браузера домашнего компьютера или установку фильтрующей программы на компьютер нарушением прав ребенка?	Да – 1. Нет – 16. Нужно предупреждать об этом ребенка – 5
Как Вы думаете, нужно ли проводить специальное педагогическое просвещение детей и их родителей для обеспечения информационной безопасности дошкольников?	Да – 20. Нет – 1. Не знаю – 3

Анализ ответов 24 родителей, среди которых приблизительно поровну тридцатилетних, сорокалетних респондентов и людей старше сорока лет, позволяет сделать вывод о том, что совместному просмотру телевизора и компьютерным играм уделяется значительное время семейного досуга с детьми (было дано 9 и 5 ответов соответственно). При этом почти все родители (21 человек) осознают возможный вред для ребенка информации, исходящий из этих источников. Все опрашиваемые утвердительно ответили на вопрос, должны ли родители осуществлять контроль за содержанием телепрограмм и компьютерных игр, которые доступны их детям. Чуть менее половины респондентов используют дома специальные программы, блокирующие нежелательную компьютерную информацию. При этом родители дошкольников не считают данные действия нарушением прав своего ребенка. Практически все опрашиваемые (20 человек) признают необходимость педагогического просвещения по вопросам защиты детей от вредной информации среди старших дошкольников и членов их семей.

Качественный анализ ответов 40 взрослых, формирующих информационную среду современного дошкольника, позволяет утверждать, что и родители, и воспитатели дошкольной образовательной организации осознают возможную опасность информации для ребенка старшего дошкольного возраста. Все респонденты считают необходимым защитить от нее современного дошкольника. В качестве основных источников информации, которая может нанести вред детскому развитию, взрослые называют телевидение и компьютер. Большинство родителей и педагогов возлагает ответственность за защиту детей от возможного вреда информации на семью. Почти все опрошенные указывают на необходимость специально организованного педагогического просвещения по проблеме защиты детей от информации, которая может нанести вред физическому и психическому здоровью детей.

Следовательно, в решении поставленного вопроса очевидна необходимость расширения содержания дошкольного образования в рамках федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, разработки методического обеспечения и содержания педагогического сопровождения образовательного процесса, активного включения семьи в педагогическую работу. Анализ современных нормативных документов и программ дошкольных образовательных организаций отражает необходимость активного взаимодействия с семьей. Однако в них совершенно не разработаны содержание и формы организации образовательного процесса и педагогического сопровождения семьи с целью обеспечения информационной безопасности ребенка дошкольного возраста.

Результат анализа сложившейся ситуации позволяет очертить круг возникающих противоречий: между заказом государства и общества на защиту ребенка от вредной информации в современной информационной среде и недостаточной готовностью конкретных дошкольных образовательных организаций и семей воспитанников к обеспечению этой защиты; между необходимостью организации управления защиты детей от вредной информации в образовательных организациях и в семье и недостаточной разработанностью теоретических основ данной проблемы.

Этим обусловлена необходимость выявления организационно-педагогических условий обеспечения информационной безопасности детей дошкольного возраста.

Список использованных источников

1. Болотова, Е.Л. Комментарий к Федеральному закону «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» / Е.Л. Болотова // Народное образование. – 2011. – № 2. – С. 52–56.
2. Кирсанова, В.Г. Проблемы оценки профессиональной деятельности педагога-психолога / В.Г. Кирсанова, Т.А. Павленко, Л.А. Першина // Известия АСОУ: научный ежегодник. – 2014. – № 2. – С. 282–290.
3. Новоселова, С.Л. Компьютерный мир дошкольника / С.Л. Новоселова, Г.П. Петку. – М., 1997.
4. Павленко, Т.А. Возрастные особенности восприятия мультфильмов в дошкольном детстве / Т.А. Павленко, А.П. Савинова // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: материалы Всерос. науч.-практ. конференции, 12–13 апреля 2016 г. – СПб., 2016. – С. 491–495.
5. Пелихова, А.В. Педагогическое сопровождение семьи в обеспечении социальной безопасности ребенка дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.В. Пелихова. – Челябинск, 2011.

6. Полковникова, Н.Б. Аксиологические составляющие процесса формирования межличностных отношений детей и взрослых: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.Б. Полковникова – М., 2010.

7. Полковникова, Н.Б. Ценностные основы детской личности и их развитие под влиянием ценностей близких взрослых / Н.Б. Полковникова // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. – 2012. – № 8. – С. 4–9.

8. Титаренко, Е.С. Защита детей от негативной информации как средство нравственного воспитания / Е.С. Титаренко // Концепт: научно-методический электронный журнал. – 2013. – № 6. – С. 71–75.

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ СЕДЬМОГО ГОДА ЖИЗНИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Симонова В.В.,

магистрант

Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ,

Россия, г. Москва.

E-mail: vladilena.simonova@mail.ru

Аннотация. В статье представлены материалы исследования по выявлению оптимальных условий методической работы по формированию социально-личностной готовности шестилетних детей к обучению в школе.

Ключевые слова: социально-личностная готовность к школьному обучению, подготовка к школе, дошкольное образование.

Abstract. The article presents the results of research to identify the optimal conditions of methodical work on the formation of social and personal readiness olds for school.

Keywords: social and personal readiness for school, preparation for school, pre-school education.

Современное дошкольное образование опирается на принцип единства образовательного пространства Российской Федерации. Он реализуется в задачах обеспечения равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства и создания условий преемственности содержания образования, реализуемых в рамках образовательных программ различных уровней. При этом федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) не регламентирует формы и методы обеспечения преемственности между дошкольным уровнем образования и начальной школой, а также не определяет конкретных требований к подготовке детей к школьному обучению в дошкольной образовательной организации.

Тем не менее в стандарте определены результаты дошкольного образования, представленные в виде целевых ориентиров. Возрастные характеристики ребенка на этапе завершения дошкольного детства предполагают возможность успешного включения в обучение в школе. Среди них следует особо отметить владение основными культурными способами деятельности, умение проявлять инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности, способность к выбору занятий и участников совместной деятельности, сформированную установку положительного отношения к миру, к разным видам труда, к

другим людям и самому себе. Важными качествами выпускника дошкольной образовательной организации при переходе к школьному обучению являются умение активно взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, участвовать в совместных играх, следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности, обладать первоначальными знаниями о себе и о социальном мире.

Но в современных условиях реализации ФГОС ДО воспитатели испытывают затруднения в осуществлении задач по подготовке детей к школе и формированию готовности воспитанников к школьному обучению. Как показало проведенное нами пилотажное исследование, сегодня для педагогов дошкольной образовательной организации одним из наиболее сложных вопросов при подготовке детей к школе является формирование социально-личностной готовности к школьному обучению.

В дошкольный период формируется готовность к систематическому школьному обучению. Содержательная характеристика детей шести лет представлена в работах Л.И. Божович [2], Л.А. Венгера [3], Л.С. Выготского [4], А.В. Запорожца [1; 5]. К психологическим закономерностям детей седьмого года жизни можно отнести назревшие противоречия между возросшими интеллектуальными способностями и специфически дошкольными способами их удовлетворения. При этом интеллектуальная сфера ребенка уже не только в определенной мере готова к систематическому обучению, но и требует его. Это противоречие распространяется и на другие области. В этом возрасте ребенок стремится к самоутверждению в таких видах деятельности, которые подлежат общественной оценке и охватывают сферы жизни, прежде ему недоступные. Ребенок не только готов принять новую социальную позицию школьника, но и стремится к ней. Важной особенностью психического развития старшего дошкольника является обостренная чувствительность к усвоению нравственно-психологических норм и правил поведения, и к овладению целями и способами систематического обучения. Можно сказать, что в этот период у ребенка возникает состояние, которое можно назвать обучаемостью. Ребенок седьмого года жизни характеризуется определенными психологическими особенностями, основной из которых является изменение социальной позиции личности: вчерашний дошкольник становится учеником, членом школьного и классного коллектива, где следует соблюдать новые правила и нормы поведения.

Психологи оперируют термином «психологическая готовность», относя к ней интеллектуальную, социально-личностную, мотивационную, нравственно-волевою готовность, а также достаточный уровень развития зрительно-мозговой координации. Психологическая готовность к школе – это комплексная характеристика ребенка, включающая психологические качества, которые необходимы для его нормального

вхождения в школьную жизнь. Психологическая готовность к школе в числе прочего предполагает формирование у ребенка определенного отношения к школе как серьезной и социально значимой деятельности, т.е. соответствующую мотивацию обучения, или мотивационную готовность, а также обеспечение уровня его интеллектуального и эмоционально-волевого развития [11].

В работах А.И. Запорожца [1; 5] готовность к обучению в школе понимается как целостная система взаимосвязанных качеств детской личности, включающая особенности мотивации, уровень развития познавательной деятельности, уровень регуляции волевых механизмов и другие.

Н.В. Нижегородцева [6] в контексте культурно-исторической концепции Л.С. Выготского под готовностью ребенка к обучению в школе понимает готовность к усвоению определенной части культуры, включенной в содержание образования, в форме учебной деятельности. Попадая в школу, ребенок оказывается в совершенно новой для него системе отношений (меняется социальная ситуация развития). Центром этой ситуации становится новая для ребенка фигура – учитель. Отношения с учителем определяются новыми требованиями, их обобщенностью, формальностью и оценочностью.

В работах Л.И. Божович [2] готовность к школьному обучению представлена как определенный уровень мотивационного развития ребенка, предполагающий наличие познавательных и социальных мотивов учения, достаточное развитие произвольного поведения и интеллектуальной сферы. Основным критерием готовности к школе, по мнению автора, выступает такое новообразование, как «внутренняя позиция школьника», представляющее собой синтез познавательной потребности и потребности в общении с взрослым на новом уровне.

Л.А. Венгер [3] в данной связи отмечает важность самого наличия желания идти в школу, основанного не на внешних атрибутах, а на понимании познавательного значения школьного обучения, умении выделять в учебных занятиях то, чему нужно научиться. Также ученый считает важным становление у ребенка отношения к взрослому как к учителю, указания которого являются обязательными для исполнения.

В формировании психологической готовности к школе важным компонентом является и общение со сверстниками. Неумение общаться со сверстниками, сотрудничать, частые конфликты могут существенно осложнить жизнь ребенка в школе. Т.А. Павленко отмечает важность развития общения дошкольников со сверстниками, что необходимо «...для гармоничного развития личности, чтобы ребенок мог успешно общаться со сверстниками, удовлетворять свои жизненно важные потребности, в том числе и коммуникативные» [8, с. 60]. Сверстник облегчает усвоение норм поведения, формирование ценностных ориентаций,

адекватной самооценки, в общении с ровесником у ребенка происходит обогащение образа себя и других [7], все это необходимо для формирующейся коммуникативной готовности к школе.

В дошкольной педагогике существует подход, который рассматривает в качестве компонентов готовности ребенка к школьному обучению физическую, интеллектуальную готовность, эстетическую, социальную и трудовую готовность. Все компоненты взаимосвязаны и дополняют друг друга. Социальная готовность условно разделяется на готовность к новой сфере общения, новой позиции школьника, новому социальному статусу, новому образу жизни. Вопросы значимости социальной успешности для современных детей старшего дошкольного возраста подробно раскрыты в исследовании, проведенном Н.Б. Полковниковой и Н.В. Казаковой [9].

Формирование социальной готовности детей к обучению в школе ориентировано на развитие основных компонентов, обеспечивающих успешность общения с окружающим, и предполагает учет типа поведения детей в условиях обучения – преобладание игровой ситуации, в общении со взрослыми зачастую переходящей в коммуникативную [1]. Так, например, Н.Б. Полковниковой [10] предложен комплекс педагогических форм и методов работы с детьми старшего дошкольного возраста. Автор предлагает воспитателям в условиях группы дошкольной образовательной организации организовать общение детей и взрослых, которое в специфических дошкольных видах деятельности эффективно формирует навыки взаимодействия старших дошкольников с педагогами и родителями.

В отечественных психолого-педагогических исследованиях даны разные определения понятия «готовность к школьному обучению». В качестве основного критерия рассматривается сформированность «внутренней позиции школьника», системность и взаимосвязанность качеств личности ребенка, определенный уровень морфологического, функционального и психического развития. Общим для всех теорий является положение о необходимости достижения ребенком определенного уровня развития, который необходим ему в дальнейшем для обучения в школе. Под готовностью к обучению в школе мы будем понимать совокупность трех взаимосвязанных компонентов: социально-личностной и интеллектуальной готовности, а также достаточного уровня развития зрительно-моторной координации.

Эмпирическая часть нашего исследования была посвящена разработке и апробации комплекса мероприятий методического сопровождения формирования социально-личностной готовности к школьному обучению детей седьмого года жизни в дошкольной образовательной организации. На констатирующем этапе исследования мы собрали первичные данные о представлениях и знаниях воспитателей в области формирования

социально-личностной готовности к школьному обучению; определили, что планирование и мониторинг формирования социально-личностной готовности к школьному обучению детей седьмого года жизни осуществляется не в полном объеме и недостаточно эффективно; а также зафиксировали результаты наблюдений за использованием воспитателями в реальном образовательном процессе методов и форм работы с детьми по формированию социально-личностной готовности к школьному обучению. Для этого мы использовали следующие методы: анкетирование воспитателей, анализ календарных планов воспитателей, наблюдения за свободным взаимодействием детей в группах, индивидуальную беседу с детьми, методику Т.А. Нежновой «Беседа об отношении к школе и учению» [11].

В процессе исследования нами было установлено следующее. Педагоги испытывали затруднения в представлениях и знаниях теоретических основ формирования социально-личностной готовности детей седьмого года жизни к школьному обучению, отводя немалую роль в этом процессе родителям. Тогда как воспитанники подготовительных групп обладали благоприятными предпосылками для развития социально-личностной готовности к школьному обучению.

На формирующем этапе нашего исследования мы разработали и апробировали комплекс мероприятий методического сопровождения формирования социально-личностной готовности к школьному обучению детей седьмого года жизни для воспитателей дошкольной образовательной организации. Данный комплекс мероприятий включал мероприятия, направленные на теоретическую психолого-педагогическую подготовку кадров, такие как педсоветы, участие в конференциях, участие в круглых столах, подгрупповые беседы, а также мероприятия, необходимые для совершенствования практической деятельности педагогов, куда были отнесены: индивидуальные беседы и консультации, создание в группе картотеки и банка диагностических методик. На основании разработанного комплекса мероприятий методического сопровождения формирования социально-личностной готовности к школьному обучению детей седьмого года жизни нами был составлен план методической работы на 2015/16 учебный год. Затем намеченная в плане работа по методическому сопровождению была осуществлена на практике.

Контрольный этап нашего исследования был посвящен выявлению динамики эффективности применения данного комплекса мероприятий. Для этого мы изучили изменения в области теоретических знаний воспитателей по формированию социально-личностной готовности к школьному обучению детей седьмого года жизни; провели сравнительный анализ изменений в планировании и мониторинге формирования социально-личностной готовности к школьному обучению детей седьмого года жизни при проектировании образовательного процесса; выявили наличие изменений в использовании

воспитателями в реальном образовательном процессе методов и форм работы с детьми, направленных на формирование социально-личностной готовности к школьному обучению.

Нами были использованы следующие методы: повторное анкетирование воспитателей, анализ календарных планов воспитателей, повторное наблюдение за свободным взаимодействием детей в группах, индивидуальная беседа с детьми, методика Т.А. Нежновой «Беседа об отношении к школе и учению».

Результаты повторного исследования показали как значительные изменения в уровне педагогической компетентности воспитателей, так и положительные сдвиги в развитии детей экспериментальной группы. Обобщая результаты проделанной работы, можно выделить в качестве условий, оказывающих положительное влияние на процесс формирования социально-личностной готовности к школьному обучению детей седьмого года жизни, следующие: компетентность педагогического персонала в вопросах образовательного процесса, направленного на формирование социально-личностной готовности к школьному обучению, позволяющую осуществить выбор наиболее подходящих форм и методов работы; создание в соответствии с ФГОС ДО благоприятных условий для воспитания, развития и обучения детей в подготовительных к школе группах; учет индивидуальных и возрастных особенностей детей с целью определения наиболее эффективных методов воспитательно-образовательного воздействия, направленного на формирование социально-личностной готовности к школьному обучению детей седьмого года жизни в условиях дошкольной образовательной организации.

Список использованных источников

1. Бабунова, Т.М. Дошкольная педагогика: учеб. пособие / Т.М. Бабунова. – М., 2007.
2. Божович, Л.И. Психологические вопросы готовности ребенка к школьному обучению / Л.И. Божович // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / под ред. А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца. – М., 1995. – С. 132–142.
3. Венгер, Л.А. Как дошкольник становится школьником? / Л.А. Венгер // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 8. – С. 66–74.
4. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М., 2013.
5. Гогоберидзе, А.Г. Предшкольное образование: некоторые итоги размышлений (Концепция образования детей старшего дошкольного возраста) / А.Г. Гогоберидзе // Управление ДОУ. – 2006. – № 1. – С. 10–19.
6. Нижегородцева, Н.В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе / Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков. – М., 2001.

7. Павленко, Т.А. Коммуникативная готовность детей к обучению в школе / Т.А. Павленко // Преемственность между дошкольным и начальным образованием: сб. материалов из опыта работы образовательных учреждений Московской области. – М., 2003. – Вып. 2. – С. 106–109.
8. Павленко, Т.А. Особенности содержания потребности в общении с ровесниками у неконфликтных и конфликтных старших дошкольников / Т.А. Павленко // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2008. – № 2. – С. 60–67.
9. Полковникова, Н.Б. Нуждается ли современный дошкольник в социальной успешности: мнения родителей и педагогов / Н.В. Казакова, Н.Б. Полковникова // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: материалы Всерос. науч.-практ. конференции, 12–13 апреля 2016 г., Москва, МГПУ / под ред. О.И. Ключко. – СПб., 2016. – С. 527–531.
10. Полковникова, Н.Б. Приобщение старших дошкольников к ценностям как компонент работы по социализации в детском саду / Н.Б. Полковникова // Дошкольное воспитание. – 2010. – № 10. – С. 96–105.
11. Психологическое обследование детей дошкольного – младшего школьного возраста: тексты и метод. пособие / ред.-сост. Г.В. Бурменская. – М., 2003.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // Дошкольное воспитание. – 2014. – № 2. – С. 2–4.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ
ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ С СЕМЬЯМИ
ВОСПИТАННИКОВ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА

Ильина Н.В.,

воспитатель ГБОУ «Школа № 1411 СП № 1350

с углубленным изучением английского языка»,

Россия, г. Москва.

E-mail: Cherbat1973@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы организации педагогического сопровождения взаимодействия воспитателей дошкольной образовательной организации и родителей воспитанников, организации работы семейного клуба как формы сотрудничества, особенности и этапы работы с семьями, выстраивания взаимодействия педагогов и родителей.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение взаимодействия дошкольной образовательной организации и родителей воспитанников, формы работы с родителями, сотрудничество, семейный клуб.

Abstract. The article considers the questions of the organization of pedagogical support of interaction of educators of preschool educational organizations and parents of pupils, the organization of the family club as a form of cooperation, features and stages of work with the families, building interaction between the teachers and parents.

Keywords: pedagogical support of interaction of preschool educational organizations and parents of pupils, forms of work with parents, cooperation, family club.

Современные подходы к организации педагогического сопровождения взаимодействия воспитателей дошкольной образовательной организации и родителей воспитанников определены федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС ДО) [10]. Сотрудничество образовательной организации с семьей провозглашается одним из ключевых принципов ФГОС ДО. Основная задача в данной связи заключается в обеспечении психолого-педагогической компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования детей, охраны и укрепления их здоровья. В качестве неперемennого условия полноценного развития детей стандарт утверждает активное участие родителей в образовательной деятельности, в

частности, подчеркивает необходимость вовлекать родителей в реализацию образовательной программы дошкольного образования.

В исследованиях отмечается, что у педагогов существует ряд трудностей во взаимодействии с родителями в процессе реализации ФГОС ДО. Педагоги указывают, что это выражается в неосведомленности родителей о принципах реализации стандарта, желании «натаскивать» детей, отсутствии направленности на развитие, перекладывании родителями ответственности за воспитание и обучение детей на педагогов, позиционировании родителей как заказчиков образовательных услуг в образовательном процессе ОО [5]. Все это делает актуальным разработку системы взаимодействия сотрудников ДОО и семей воспитанников.

Проблеме сотрудничества педагогов дошкольной образовательной организации (ДОО) и семьи посвящено значительное число исследований последних лет (М.Г. Агавелян [1]; Е.П. Арнаутова [1; 2]; Т.Н. Доронова [3]; О.В. Караблина и Н.Б. Полковникова [4]; Т.А. Павленко [5; 6]; Н.Б. Полковникова и Н.В. Казакова [7]; И.А. Хоменко [1] и др.). Как в целом подчеркивается учеными, для современного взаимодействия воспитателей и родителей дошкольников характерно наличие значимых целей и понимание того, что их можно достичь, только объединив совместные усилия.

Н.Б. Полковникова и Н.В. Казакова отмечают, что «...вопросы, связанные с социальным развитием маленьких детей, привлекают внимание родителей, воспитателей...» [9, с. 526]. Современные взрослые осознают, что процесс «...эффективного поведения в окружающем мире требует регулярных и относительно стойких изменений в мыслительных процессах ребенка, его эмоциональной сфере, в формах социального взаимодействия» [9, с. 526].

В процессе взаимодействия педагогов и родителей возникают особые коммуникации, эмоциональное влияние, конструктивные действия, которые в целом обеспечивают решение совместных педагогических задач. Являясь многоаспектным процессом, такого рода сотрудничество обеспечивает взаимовлияние педагогов и родителей друг на друга. В складывающихся межличностных отношениях взрослых происходит их взаимообусловленное изменение как субъектов воспитательной деятельности.

Т.А. Павленко отмечает, что педагоги, рефлексировав свой позитивный опыт взаимодействия с родителями, выделяют «...как важные его показатели желание родителей идти навстречу воспитателю, сотрудничать на благо детей, а также совместное участие в различных мероприятиях» [6, с. 339]. Автор отмечает: «Родительское собрание респонденты считают не самой интересной формой взаимодействия как для родителей, так и для педагогов. Помимо предпочитаемых традиционных форм работы с родителями, педагоги

называют современные, такие как: мастер-классы, совместные занятия детей и родителей, дни открытых дверей, вечера и досуги, проекты, домашние задания, творческие и научные кружки» [6, с. 339].

Оптимизация педагогической работы, направленной на создание атмосферы сотрудничества между воспитателями и родителями дошкольников, может осуществляться с помощью таких эффективных форм взаимодействия взрослых, как семейный клуб. В исследовании О.В. Караблиной и Н.Б. Полковниковой [4] доказана результативность и педагогическая целесообразность организации работы семейного клуба как формы сотрудничества детского сада и семьи в социальном развитии детей дошкольного возраста. Исследователи утверждают, что опора в образовательном процессе на «...опыт совместного взаимодействия, сотрудничества детского сада и семьи в воспитании детей дошкольного возраста оказывает позитивное влияние на развитие ценностных, уважительных, гуманных отношений между родителями и воспитателями в группах, наглядно раскрывает огромный воспитательный потенциал семьи, ее заинтересованность педагогическими проблемами, предоставляет возможность педагогам проявить квалифицированный подход к профессиональной деятельности» [4, с. 70–71]. Таким образом, эффективность педагогической работы обеспечивается обоюдной заинтересованностью и субъектностью и педагогов, и родителей.

В 2015 г. на базе структурного подразделения № 1350 ГБОУ «Школа с углубленным изучением английского языка № 1411» г. Москвы нами было проведено изучение мнений родителей воспитанников и педагогов о необходимости и желании участвовать в проведении специальных форм педагогической работы сотрудничества взрослых в образовательном процессе ДОО. Исследование было организовано с помощью анкетирования. В нем принимали участие 60 родителей воспитанников ДОО и 20 педагогов, среди которых были преимущественно воспитатели и другие специалисты, музыкальный руководитель, руководитель по физическому воспитанию, педагог-психолог.

Полученные количественные результаты анкетирования были обобщены в таблице 1.

Таблица 1

Нацеленность родителей воспитанников и педагогов ДОО на сотрудничество в образовательном процессе

Вопросы анкеты	Родители воспитанников (количество ответов)	Педагоги (количество ответов)
1. Считаете ли Вы, что родители дошкольников и	Да – 60. Нет – 0.	Да – 20. Нет – 0.

педагоги должны воспитывать детей согласованно?	Затрудняюсь ответить– 0	Затрудняюсь ответить– 0
2. Знаете ли Вы, каким хотят воспитать ребенка педагоги ДОО / родители?	Да – 43. Нет – 13. Затрудняюсь ответить– 4	Да – 20. Нет – 0. Затрудняюсь ответить– 0
3. Если да, то откуда Вам это известно?	Из личного общения – 57 Из информационных источников (документации образовательной организации, сайта ДОО, выступлений педагогов на родительских собраниях и т.п.) – 3. Узнаю об этом от ребенка – 0	Из личного общения – 5. Из сообщений родителей на сайте ДОО, обращений к администрации ДОО, из выступлений родителей на родительских собраниях и т.п. – 0. Узнаю об этом от ребенка – 15
4. Как часто Вы лично общаетесь, разговариваете с педагогами ДОО / родителями воспитанников на педагогические темы?	Ежедневно – 12. Раз в неделю – 31. Раз в месяц – 12. Никогда – 5	Ежедневно – 17. Раз в неделю – 2. Раз в месяц – 1. Никогда – 0
5. Полезно ли Вам подобное общение?	Да – 49. Нет – 6. Затрудняюсь ответить – 5	Да – 10. Нет – 4. Затрудняюсь ответить– 6
6. Хотели бы Вы иметь больше возможностей для общения с педагогами ДОО / родителями воспитанников по вопросам образования детей?	Да – 57. Нет – 3. Затрудняюсь ответить– 0	Да – 20. Нет – 0. Затрудняюсь ответить– 0

Полученные в исследовании результаты, а также анализ состояния практики подтверждают, что необходимость в сотрудничестве испытывает сегодня как дошкольная организация, так и семья. Качественный анализ полученных результатов дает возможность утверждать, что родители дошкольников хотят от педагогов всестороннего внимания к

своему ребенку, его физическому и интеллектуальному развитию. В свою очередь, педагоги ожидают от родителей заинтересованного отношения к решению проблем развития дошкольника, разделения ответственности в воспитании детей, активности в установлении разнообразных связей со специалистами ДОО.

В ходе изучения точки зрения педагогов было отмечено, что не все семьи в полной мере реализуют значительный комплекс возможностей собственного влияния на развитие ребенка. Причины указывались разные: одни семьи «не хотят» воспитывать ребенка, другие не умеют это делать, третьи не понимают, зачем это нужно. Во всех случаях возникает необходимость в квалифицированной психолого-педагогической поддержке семьи со стороны специалистов ДОО.

Чтобы эффективно реализовывать процесс сотрудничества, необходимо прежде всего знать особенности субъектов взаимодействия. В частности, педагог должен знать типологию семей, психологические особенности родителей, их возрастные характеристики, стили общения родителей с детьми в различных семьях. Успешность взаимодействия детского сада и семьи возможна при готовности педагогов к сотрудничеству с родителями и готовности родителей к совместному с педагогами воспитанию своих детей. Для того чтобы заинтересовать родителей, педагогу важно понять, какие они, что для них важно в развитии их собственного ребенка, какие жизненные ценности они реализуют.

В дошкольной образовательной организации, являющейся базой исследования, уже был накоплен значительный опыт организации сотрудничества с родителями. В ходе анализа данного опыта нами было отмечено, что воспитатели постоянно совершенствовали содержание и формы этой работы, стремясь добиться органичного сочетания воспитательных воздействий на ребенка в дошкольной организации и в семье, обеспечить всестороннее развитие детской личности.

В качестве обогащения содержания работы по сотрудничеству дошкольной организации с семьей нами были предложены следующие педагогические задачи: ознакомление родителей с образовательной программой дошкольной организации и вовлечение их в ее реализацию; установление единства требований и подходов в воспитании детей; изучение и распространение передового опыта семейного воспитания.

Анализ практики организации работы с родителями на экспериментальной базе показал, что на родительских собраниях информация не может быть представлена в полном объеме. А слишком большая информация, помещенная на информационных стендах, плохо воспринимается, тем более что условия холла или групповой раздевалки обычно не располагают к этому.

Новыми, интересными и эффективными формами сотрудничества с родителями могли бы стать групповые семинары, практикумы, тренинги для родителей. Такие формы работы предполагают теоретическое ознакомление с проблемой и поиск выхода из конкретных практических ситуаций (например, проигрывание ситуаций самими родителями). При проведении таких форм работы педагоги должны опираться на следующие принципы:

конгруэнтность – способность общающихся искренне выражать испытываемые ими чувства. При этом одновременно реализуется принцип позитивного безусловного принятия другого человека;

безоценочный стиль – недопустимость анализа личности родителя по степени его педагогической «грамотности-неграмотности», «активности-пассивности», «готовности-неготовности» к сотрудничеству;

конфиденциальность – готовность педагога терпимо относиться к тому, что члены семьи воспитанников по разным причинам могут скрыть от него существенную информацию;

ориентация на содержание общения – отказ от критики собеседника, умение заинтересовать его, нацелить на анализ собственной воспитательной деятельности.

Главным моментом оптимизации сотрудничества педагогов и родителей воспитанников является межличностное взаимодействие взрослых в процессе воспитания ребенка. Оно возможно только при соблюдении принципа открытости ДОО родителям. Этот принцип предполагает, что родители имеют возможность свободно, по своему усмотрению, в удобное для них время знакомиться с деятельностью своего ребенка в группе и других помещениях, а также видеть стиль общения воспитателя с дошкольниками, включаясь в жизнь группы.

В рамках закрытого детского сада перейти к новым формам отношений родителей и педагогов невозможно. Вовлечение родителей в образовательный процесс группы называется «открытость внутрь».

Сотрудничество ДОО с социальными институтами, его открытость влияниям микросоциума («открытость наружу») также является сегодня одним из направлений деятельности педагогов.

Продуктивное взаимодействие педагогов и родителей должно осуществляться поэтапно:

- 1) ознакомление с достижениями, запросами, трудностями обеих сторон; выявление их ожиданий от взаимодействия, обсуждение и осознание каждой стороной своей роли в этом процессе и роли другого;

- 2) создание программы и плана сотрудничества;

3) мониторинг – наблюдение за развитием взаимодействия, анализ, оценка результатов как основа планирования дальнейшего сотрудничества.

Линии взаимодействия педагога с семьей не могут оставаться неизменными. Ранее в базовом экспериментальном ДОО предпочтение отдавалось непосредственному воздействию педагога на семью, поскольку во главу угла ставилась задача педагогического просвещения: научить родителей, как надо воспитывать детей. Такую сферу деятельности педагога называли «работа с семьей». Для экономии сил и времени «обучение» велось в коллективных формах (на собраниях, групповых консультациях, в лекториях и т.д.). Необходимо отметить, что зачастую возникало рассогласование того, что могут предоставить сотрудники образовательной организации родителям и того, что родители хотели бы получить от образовательной организации. Так, сотрудники готовы просвещать родителей по вопросам возрастных и индивидуальных особенностей детей, воспитания, а родителям важнее «...получить информацию и помощь о социальном взаимодействии детей в группе сверстников, их успешности в освоении образовательной программы, а также получить помощь в ситуациях, связанных с нарушением прав ребенка...» [8, с. 860]. Оптимизация сотрудничества педагогов и семьи предполагает, что обе стороны имеют что сказать друг другу относительно конкретного ребенка, тенденций его развития. Отсюда необходим поворот к адресному взаимодействию с каждой семьей. Следовательно, предпочтение должно быть отдано индивидуальным формам педагогической работы (индивидуальные беседы, консультации, посещение семьи и др.).

В ходе проведенного нами исследования выяснилось, что в глазах родителей педагог не всегда выглядит вполне компетентным в плане воспитания детей. Особенно это относилось к молодым педагогам. Цня их профессиональные знания, родители понимают, «книжность» этих знаний, видят нехватку социального опыта у молодого педагога, что снижает эффективность сотрудничества. Более эффективной в данном направлении может оказаться линия взаимодействия в форме «педагог– группа родителей–конкретная семья», когда педагог объединит несколько семей, имеющих сходные условия воспитания, достижения или трудности в развитии ребенка. Педагог может вовлекать родителей в обсуждение проблемы, обмен опытом, инициировать у них желание поделиться своими успехами, сомнениями, неудачами. Родители будут иметь возможность проанализировать свою воспитательную тактику, увидеть ошибки, понять их причины, приобрести новый опыт. Такое взаимодействие в малой группе родителей, имеющих сходные проблемы домашнего воспитания, представляет собой дифференцированный подход. На наш взгляд, использование дифференцированного подхода поможет оптимизации сотрудничества педагогов и родителей воспитанников.

В связи с тем что сотрудничество воспитателей с семьей в свете ФГОС ДО не ограничивается педагогическим просвещением, следует уточнить и расширить взаимодействие такой характеристикой, как способность родителей к педагогической рефлексии. Задача – сформировать у родителей один из компонентов педагогической рефлексии – умение самокритично оценить себя как воспитателя, свою воспитательную деятельность, встать на место воспитуемого и посмотреть на ситуацию его глазами. Это может быть особенно актуально для молодых отца и матери, поскольку у них только начинает складываться родительская позиция. От сформированности этого умения будет зависеть характер взаимоотношений родителей и ребенка, успех дальнейшей воспитательной деятельности.

На наш взгляд, предложенные психолого-педагогические условия будут содействовать формированию у педагогов и родителей дошкольников стремления понять ребенка и друг друга, умения творчески применять полученные педагогические знания, желания поддерживать авторитет друг друга в глазах детей, а также будут способствовать появлению эмоционально-положительного, осознанного, нравственно-мотивированного отношения к воспитанию и обучению детей.

Список использованных источников

1. Авагелян, М.Г. Система работы образовательного учреждения с семьей. Изучение семьи / М.Г. Авагелян, Е.П., Арнаутова, Т.Н. Хоменко. – М., 2010.
2. Арнаутова, Е.П. Социально-педагогическая практика взаимодействия семьи и детского сада в современных условиях / Е.П. Арнаутова // Детский сад от А до Я. – 2004. – № 4. – С. 23–37.
3. Доронова, Т.Н. Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями: пособие для работников дошкольных образовательных учреждений / Т.Н. Доронова. – М., 2002.
4. Караблина, О.В. Эффективность семейного клуба как формы сотрудничества детского сада и семьи по формированию ценностных основ личности дошкольника / О.В. Караблина, Н.Б. Полковникова // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2010. – № 4. – С. 68–71.
5. Павленко, Т.А. Актуальные вопросы реализации ФГОС / Т.А. Павленко // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: материалы Всерос. науч.-практ. конференции, 12–13 апреля 2016 г. – СПб., 2016. – С. 451–456.

6. Павленко, Т.А. Взаимодействие педагога и родителя: ожидания, трудности, успехи / Т.А. Павленко // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: материалы межрегион. науч.-практ. конференции – М., 2014. – С. 337–343.
7. Полковникова, Н.Б. Нуждается ли современный дошкольник в социальной успешности: мнения родителей и педагогов / Н.Б. Полковникова, Н.В. Казакова // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: материалы Всерос. науч.-практ. конференции, 12–13 апреля 2016 г., Москва, МГПУ / под ред. О.И. Ключко. – СПб., 2016. – С. 527–531.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения 15.10.2016).

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТФИЛЬМОВ ВО
ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ОРГАНИЗАЦИИ И РОДИТЕЛЕЙ ВОСПИТАННИКОВ

Караблина О.В.,

ст. воспитатель ГБОУ «Гимназия № 1517»,

Россия, г. Москва.

E-mail: karablina-olga@mail.ru

Аннотация. В статье представлены результаты изучения педагогической ценности мультфильмов и технология их использования в процессе взаимодействия воспитателя с родителями дошкольников.

Ключевые слова: дошкольное образование, взаимодействие с родителями, детские мультипликационные фильмы.

Abstract. The article presents the results of the study of the pedagogical value of cartoons and educational technology use in the process of interaction with the teacher of preschool parents.

Keywords: pre-school education, interaction with parents, children's cartoons.

Современное телевидение представляет собой наиболее распространенный источник информации. Значительное количество телевизионной продукции создано в виде мультипликационных фильмов. Телепросмотр предполагает возможность включенности личного опыта в содержание, его соответствия жизненному опыту человека, что помогает ребенку понять себя и других.

Детям дошкольного возраста в силу возрастных особенностей свойственны восприимчивость, открытость в общении и любознательность. Это способствуют уязвимости и незащищенности ребенка перед агрессивной телепродукцией. Персонажи мультипликационных фильмов часто становятся образцом, носителями моральных эталонов, как положительных, так и отрицательных. Наличие таких моральных эталонов и степень их привлекательности для детей являются ресурсом их морального развития [8]. В исследовании, проведенным Т.А. Павленко и А.П. Савиновой [4], было установлено, что у детей 4–5 лет среди любимых мультфильмов наряду с мультфильмами, доступными для их понимания и восприятия, встречаются мультфильмы, не соответствующие возрасту, в которых можно наблюдать развитие сюжета одновременно по многим линиям, перенасыщенность персонажами, много жаргонной лексики, «не симпатичность» героев, не доступный для понимания вербальный юмор, есть герои, которые погибают в сражениях, но

в других сериях они опять возрождаются, а также мультфильмы, которые не несут никакой когнитивной ценности, в них много шумовых эффектов от самих персонажей, диалоги отсутствуют и идет быстрая смена кадров, в некоторых мультфильмах персонажи транслируют модели асоциального поведения. Проведенное исследование показало, что «...дети более точно воспринимают мультфильмы, соответствующие их возрастным особенностям. Они могут идентифицироваться с героем, понять и передать смысл мультипликационного фильма, определить положительных и отрицательных героев, их характеристики. При восприятии мультипликационных фильмов, предназначенных для более старшего возраста, дети 4–5 лет не всегда могут идентифицироваться с героем, определить смысл произведения, выделить основные характеристики героев» [4, с. 495].

Таким образом, одной из основных социально-педагогических задач является отбор объектов информационной среды, окружающей ребенка. В педагогической практике родителям и работникам сферы образования не хватает необходимых знаний и опыта для формирования педагогически целесообразной информационной среды для детей. Информационная среда, в которой растут современные дошкольники, зачастую имеет негативный и даже агрессивный характер. Из-за возрастной восприимчивости дошкольников это отрицательно влияет на развитие детской личности.

Педагогические условия, обеспечивающие благоприятный прогноз социального развития детей дошкольного возраста, предполагают создание доброжелательных межличностных отношений в сообществе взрослых и детей. Так, в работе Е.Е. Несененко и Н.Б. Полковниковой отмечается, что воспитателю необходимо осуществлять специальную педагогическую работу, в ходе которой бы «...дошкольникам пояснялось содержание ценностей, давались разъяснения о способах ценностного поведения, о том, почему важно ценить окружающих людей, раскрывались причинно-следственные связи взаимоотношений» [2, с. 324]. Эффективным средством осуществления подобной образовательной деятельности, на наш взгляд, служат мультфильмы соответствующего содержания.

По нашему мнению, для решения проблемы отбора объектов информационной среды, окружающей ребенка, необходимо сделать акцент на сотрудничестве, тесном взаимодействии педагогов с семьями воспитанников в образовательном процессе. Данную точку зрения подтверждают современные научные исследования. Так Н.Б. Полковниковой доказано, что «...межличностные отношения субъектов образовательного процесса определяют особенности ценностных основ детской личности» [6, с. 23]. Взаимоотношения значимых взрослых и старших дошкольников, складывающиеся в процессе их совместной деятельности, «обуславливают становление представлений ребенка о позитивных и

негативных явлениях окружающего мира» [7, с. 5], определяют понимание того, что хорошо, а что плохо, утверждает исследователь.

Методом успешного педагогического взаимодействия в данной связи может служить обращение к автобиографическим воспоминаниям родителей, стимулирующее развитие умения поставить себя на место своего ребенка. М.С. Карповой и Н.Б. Полковниковой было разработано педагогическое сопровождение образовательного процесса в группе детского сада, которое опиралось на положение о том, что «взрослым необходимо взаимодействовать с ребенком при построении совместного воспоминания» [1, с. 326]. Авторы отстаивали позицию, что общение такого рода следует осуществлять, «закрепляя и подчеркивая радостные и позитивные воспоминания, повышающие самооценку ребенка» [1, с. 327].

Необходимо отметить, что родители не всегда готовы к сотрудничеству с педагогами образовательной организации. Так, в исследованиях Т.А. Павленко [4; 5] было показано, что, помимо активной позиции в выстраивании взаимодействия с сотрудниками ДОО, у части родителей проявляется отсутствие желания взаимодействовать со специалистами, «...а порой и откровенное его избегание, игнорирование инициативы специалистов, нежелание совместно работать над проблемами детей, игнорирование рекомендаций, декларирование саморазрешимости проблем» [3, с. 856].

Нами был разработан комплекс мероприятий по налаживанию взаимодействия с родителями в вопросах обеспечения безопасности образовательного пространства, отбора объектов информационной среды.

Был проведен опрос детей и родителей, анализ детских работ, наблюдение за свободной игровой деятельностью детей с целью определения диапазона и содержания «потребляемых» детьми мультфильмов и имеющихся об этом представлений родителей.

На следующем этапе ставилась цель актуализировать вопросы информационной безопасности дошкольников, а также привлечь родителей воспитанников к сотрудничеству в вопросах ее обеспечения, создать мотивацию к взаимодействию с педагогами дошкольной образовательной организации. Дальнейшая работа предполагает продолжение взаимодействия педагогов с родителями по вопросам обеспечения информационной безопасности образовательной среды и обмен мнениями и оценками относительно «полезности и безопасности» мультфильмов.

В 2015/16 учебном году на базе ГБОУ «Гимназия № 1517» г. Москвы нами был проведен опрос родителей, в ведении которых находится времяпрепровождение дошкольников дома и контроль за тем, какие мультфильмы ребенок смотрит по телевизору, в какие часы. Также мы задавали вопросы детям о предпочитаемых мультфильмах и просили нарисовать любимых персонажей мультфильмов. Целью исследования было выявление

реального понимания родителями, какие мультипликационные фильмы влияют на развитие их ребенка.

В ходе работы были опрошены 15 мам и пап детей пятого года жизни. Опрос проводился с помощью анкетирования индивидуально с каждым респондентом. Количественные результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты анкетирования родителей четырехлетних детей

Вопросы	Ответы родителей
Смотрите ли Вы мультфильмы со своим ребенком (детьми)?	Да – 14. Нет – 1
Какие мультфильмы Вы любите смотреть вместе с детьми?	Советские – 4. Познавательные – 4. Добрые – 3. Развивающие – 2. Из моего детства – 2
Существуют ли мультфильмы, опасные, вредные для детского просмотра?	Да – 10. Затрудняюсь ответить – 5
Если да, то какие?	Агрессивные – 4. Бессмысленные – 2. С монструозными персонажами – 2. Возбуждающие – 1. Про инопланетян – 1

Как показало проведенное нами пилотажное исследование, современные родители смотрят мультипликационные фильмы вместе со своими четырехлетними детьми. При этом предпочтение отдается, как назвали их сами респонденты, «советским» и «познавательным» и «добрым» мультфильмам. В числе «полезных» для детского просмотра родителями были названы преимущественно «добрые», «советские», «познавательные» и «развивающие» мультипликационные фильмы. Среди таких были названы те, что сняты по произведениям советских детских классиков, типа «Мойдодыр», отечественные мультфильмы прежних лет, такие как «Про кота Леопольда», современные детские мультсериалы «Маша и медведь»,

«Фиксики», «Барбоскины» и др. «Вредными» для детей родители называли «агрессивные», «бессмысленные», «с генетическими уродцами», «возбуждающие» мультфильмы. В качестве примеров таких мультфильмов родители привели преимущественно зарубежные, «Том и Джерри», «Губка Боб».

Одновременно с опросом родителей аналогичные вопросы были заданы их детям. Беседы с 15 детьми пятого года жизни проводились индивидуально. В конце беседы детям предлагалось нарисовать любимых мультипликационных героев. В ходе и после рисования экспериментатор уточнял содержание рисунков и фиксировал пояснения детей. Количественные результаты изучения ответов и рисунков дошкольников представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты опроса и рисунков четырехлетних детей

Вопрос	Ответы детей
Дома ты смотришь мультфильмы один или с родителями?	Один – 12. С родителями – 3
Какие мультфильмы ты любишь смотреть?	«Щенячий патруль» – 10. «Смешарики» – 8. «Фиксики» – 7. «Звездные войны» – 6. «Маша и медведь» – 5. Мультфильмы про богатырей – 4. «Ну, погоди!» – 3. «Винкс» – 2. Мультфильмы про Простоквашино – 2. «Тачки» – 2. «Свинка Пеппа» – 2. «Волшебник Изумрудного города» – 1
Есть мультфильмы, которые тебе не нравятся?	Нет – 13. «Девчачьи» – 2
Кто твой любимый мультипликационный герой?	Маша («Маша и Медведь») – 4. Гонщик Чейз («Щенячий патруль») – 6.

	Скай («Щенячий патруль») – 4. Нолик («Фиксики») – 3. Симка («Фиксики») – 3. Молния Макквин («Тачки») – 2. Ситх («Звездные войны») – 1. Дарт Вейдер («Звездные войны») – 1. Феи Блум и Стелла – 1. Пеппа («Свинка Пеппа») – 1
Содержание детских рисунков на тему «Мой любимый мультипликационный герой»	Рапунцель (мультфильм «Рапунцель») – 3. Супергерой (мультфильм «Супергерой») – 3. Автобот (Мультфильм «Автоботы») – 3. Ситх (мультфильм «Звездные войны») – 2. Лунтик (мультфильм «Лунтик») – 2. Вупсень (мультфильм «Лунтик») – 1. Пупсень (мультфильм «Лунтик») – 1

Из ответов дошкольников и анализа содержания их рисунков стало известно, что дети смотрят мультфильмы дома преимущественно самостоятельно, предпочитают мультипликационные сериалы. Часто указывают в качестве любимых мультфильмов и персонажей те, которых не одобряли в своих ответах взрослые. Данные, полученные в ходе опроса детей и анализа детских работ, нашли подтверждение в ходе наблюдений. Наблюдение за играми детей средней группы осуществлялось в течение одной недели в первой и во второй половине дня во время свободной деятельности детей в группе и на прогулке. На основании анализа протоколов наблюдений была составлена таблица 3, отражающая зафиксированные результаты.

Таблица 3

Результаты наблюдений за самостоятельными играми четырехлетних детей

Виды детских игр	Мультфильмы, которые дети отражают в играх
Режиссерские	«Щенячий патруль», «Фиксики», «Маша и Медведь», «Лунтик», «Тачки», «Свинка Пеппа», «Феи Винкс»
Сюжетно-ролевые	«Щенячий патруль», «Звездные войны», «Рапунцель»

По итогам был сделан вывод о несоответствии представлений членов семей дошкольников реальным предпочтениям мультфильмов и мультгероев четырехлетних детей. В беседе дети называли в качестве любимых мультипликационные фильмы и персонажи, которые не одобряли и даже считали вредными их родители.

Нами была организована специальная тематическая встреча в детско-родительском клубе «Счастливая семья», который в течение нескольких лет работает в дошкольной образовательной организации. Встреча включала разные формы обсуждения педагогической целесообразности мультфильмов, которые смотрит современный дошкольник. Она была направлена на привлечение внимания родителей к проблеме защиты детей от информации, которая может нанести вред физическому и психическому развитию ребенка. Далее приведем план проведенной встречи.

Тема: «Детские мультфильмы и современный ребенок»

Цели: обратить внимание родителей воспитанников дошкольной образовательной организации на актуальность проблемы защиты детей от информации, наносящей вред физическому и психическому развитию ребенка; мотивировать взрослых уделять внимание содержанию мультфильмов и других телепередач, которые самостоятельно смотрят дошкольники, контролировать детский телепросмотр.

Предварительная работа: проведение и анализ анкетирования родителей, опроса детей, детских рисунков на тему «Мой любимый мультгерой», наблюдений за играми детей; организация выставки детских игрушек – персонажей любимых мультфильмов; подбор и подготовка проведения совместных игр взрослых и детей.

Ход работы

1. Педагог-ведущий обращается к гостям (родителям воспитанников) с приветственным словом. Говорит о том, что один из наиболее распространенных видов досуга современной московской семьи – совместный просмотр мультипликационных фильмов взрослыми и детьми. Поэтому взрослым важно знать, какую роль играют мультфильмы, которые смотрит ребенок, в его воспитании и развитии.

2. Беседа с родителями дошкольников на тему «Расскажите, что вы знаете о мультфильмах, которые смотрит ваш ребенок». В ходе разговора педагог-ведущий знакомит гостей с результатами анкетирования родителей, опроса дошкольников, анализа детских рисунков и наблюдений за детскими играми. Полученные результаты обследования взрослых и детей предъявляются поочередно на слайдах мультимедийной презентации.

Перечень вопросов к беседе: Любите ли вы смотреть мультфильмы вместе со своим ребенком? Какие мультфильмы, по-вашему, полезны для детского просмотра? А какие –

вредны? Какие мультфильмы любит ваш ребенок? Кто его любимый мультипликационный герой? (демонстрируются ответы детей и детские рисунки).

В конце беседы педагог-ведущий предлагает гостям подвести итог, сделать вывод о том, знают ли современные родители, какие мультфильмы любят и смотрят их дети.

3. Далее по программе выступление педагога-психолога «Мультфильмы в детских играх». Рассказ о воздействии мультфильмов на развитие детской психики с примерами из наблюдений за свободными играми детей группы.

4. Педагог-ведущий предлагает родителям рассмотреть выставку игрушек по мотивам любимых мультфильмов. Родители подходят к столу, где выставлены игрушки, находят ту, в которую играет их ребенок. Педагог-ведущий предлагает родителям в диалоге рассказать, как их дети играют в эти игрушки, как действуют с ними в игре.

5. Затем происходит совместное подведение итогов встречи, формулирование рекомендаций для родителей «Мультфильмы для моего ребенка».

6. И завершается встреча совместными играми присутствующих взрослых и детей. (Игра «Комплименты». Цель: закреплять навыки совместного общения, воспитывать чувство уважения и доброжелательного отношения друг к другу. Игра «Море волнуется...». Цель: снять эмоциональное напряжение.)

7. Заканчивается все традиционным чаепитием.

Наш родительский клуб объединяет детей и взрослых, которые заняты их воспитанием. Родители были вовлечены в работу клуба, заинтересованы полученными диагностическими данными, эмоционально откликнулись на поставленные педагогами проблемы. Использование данной формы педагогической работы продемонстрировало эффективность в решении поставленных нами исследовательских задач.

Список использованных источников

1. Карпова, М.С. Педагогические условия социального развития детей старшего дошкольного возраста посредством воспоминаний автобиографической памяти / М.С. Карпова, Н.Б. Полковникова // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: материалы II межрегион. науч.-практ. конференции, 14–15 апреля 2015 г., Москва, Московский городской педагогический университет. – СПб., 2015. – С. 325–327.

2. Несenenко, Е.Е. Педагогическое сопровождение формирования нравственных ценностей личности старших дошкольников в современной дошкольной образовательной организации / Е.Е. Несenenко, Н.Б. Полковникова // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: материалы II Межрегион. науч.-практ. конференции 14–15 апреля 2015 г., Москва, Московский городской педагогический университет. – СПб., 2015. – С. 321–325.

3. Павленко, Т.А. Взаимодействие педагога и родителя: ожидания, трудности, успехи / Т.А. Павленко // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: материалы Межрегион. науч.-практ. конференции. – М., 2014. – С. 337–343.
4. Павленко, Т.А. Возрастные особенности восприятия мультфильмов в дошкольном детстве / Т.А. Павленко, А.П. Савинова // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: материалы Всерос. науч.-практ. конференции, 12–13 апреля 2016 г. – СПб., 2016. – С. 491–495.
5. Павленко, Т.А. Особенности взаимодействия педагога-психолога образовательной организации с семьями обучающихся / Т.А. Павленко // Science and Practice: new Discoveries Proceedings of materials the international scientific conference. Editors: I.M. Shvec, L.A. Ismagilova, V.A. Gur`eva, E.A. Telegina, V.I. Sedenco. – Киров, 2015. – С. 853–862.
6. Полковникова, Н.Б. Аксиологические составляющие процесса формирования межличностных отношений детей и взрослых: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.Б. Полковникова. – М., 2010.
7. Полковникова, Н.Б. Ценностные основы детской личности и их развитие под влиянием ценностей близких взрослых / Н.Б. Полковникова // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. – 2012. – № 8. – С. 4–9.
8. Смирнова, Е.О. Психологическая экспертиза художественных произведений для детей / Е.О. Смирнова, М.В. Соколова // Вопросы психологии. – 2012. – № 6. – С. 3–10.

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ В РАБОТЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДО

*Болотская И.М.,
педагог-психолог МБДОУ «Детский сад № 9 «Солнышко»,
Россия, Московская обл., Ленинский р-н, г. Видное.
E-mail: bolotskaya79@mail.ru*

Аннотация. Статья посвящена детям в дошкольных учреждениях, которые попадают в разряд трудновоспитуемых и труднообучаемых. Такие дети не получают качественного обучения из-за своих индивидуальных особенностей. В статье описываются нейропсихологические методы, с помощью которых создаются базовые предпосылки к регулярному обучению в школе.

Ключевые слова: нейропсихология, речевые нарушения, диагностика, программа занятий.

Abstract. The Article is devoted to the children in preschool who fall into the category of difficult and trudnoreshaemyh. These children do not receive quality education because of their individual characteristics. The article describes the neuropsychological methods, which created the basic preconditions for the regular school.

Keywords: neuropsychology, speech disorders, diagnostics, training program.

В последние десятилетия наблюдается резкое увеличение числа детей, обнаруживающих трудности в обучении, конфликтующих с окружающими, гиперактивных, агрессивных, и наоборот, с низкой работоспособностью, общей рассеянностью и расторможенностью. Растет число детей с серьезными речевыми проблемами. Работая в дошкольных учреждениях, психологи хорошо понимают, что эти нерешенные детские проблемы осложняют последующее обучение в школе и могут наложить негативный отпечаток на всю взрослую жизнь.

Сначала я занималась с детьми по традиционным программам и методическим пособиям, которые направлены на развитие познавательных способностей и эмоционально-волевой сферы детей. Но стала замечать, что эти занятия не приносят желаемого результата. Оптимизировать психолого-педагогическую работу помог вступивший в силу ФГОС ДО, в котором говорится об индивидуализации дошкольного образования, при которой ребенок становится субъектом образовательных отношений. [8, с. 7]. Я поняла, что любая программа рассчитана на определенный уровень развития функциональных возможностей организма,

следовательно, ребенок, имеющий особые образовательные потребности, не может усваивать знания до тех пор, пока его организм не будет готов к этому процессу. Следуя ФГОС ДО, необходимо обеспечить «...равные возможности для полноценного развития каждого ребенка...независимо от его психофизиологических и других особенностей (в том, числе ограниченных возможностей здоровья)» [8, с. 8].

В логопедических группах дошкольных учреждений речевые проблемы детей всегда связаны с нарушениями других психических функций. Поэтому для оказания эффективной помощи детям с общим недоразвитием речи я стала изучать науку нейропсихологию. Особенность нейропсихологии заключается в том, что психические процессы рассматриваются не как само по себе существующее явление, а с точки зрения их мозговой организации [7, с. 17].

Для выявления детей, имеющих парциальное, т.е. частичное, отставание в развитии высших психических функций и недостаточность их компенсации, я использую методику нейропсихологической диагностики детей дошкольного возраста, разработанную сотрудниками Научно-исследовательского центра детской нейропсихологии им А.Р. Лурия (там я обучалась). Результаты этой диагностики используются исключительно для поддержки ребенка, построения его образовательной траектории или, если в этом есть необходимость, профессиональной коррекции особенностей его развития.

Диагностический материал – это комплекс нейропсихологических проб, адаптированный к дошкольному возрасту [2]. Обычно используемые методики не дают возможности прогноза будущих школьных трудностей, поскольку не направлены на «...выявление сильных и слабых компонентов ВПФ ребенка, построение прогноза развития, что позволяет наметить стратегию коррекционно – развивающего воздействия» [1, с. 98].

Диагностику лучше проводить в присутствии родителей. На первой встрече выслушивается запрос (жалобы родителя), собирается информация о внутриутробном и раннем развитии (анамнез развития). Далее ребенку даются задания, направленные на определение зрелости различных психических функций. Особенно то, как у ребенка сформированы регулятивные функции: самоконтроль и саморегуляция.

По результатам обследования для родителей составляются рекомендации, а для ребенка составляется программа с учетом принципа индивидуализации [8, с. 19] возможностей, особенностей развития и потребностей каждого ребенка.

Основу коррекционно-развивающих занятий составляет метод замещающего онтогенеза (МЗО), который «ретроспективно воспроизводит те участки онтогенеза, которые по тем или иным причинам не были эффективно освоены» [3; 5]. Помимо двигательной коррекции, на занятиях используются когнитивные методы, с целью осуществления

комплексного индивидуального подхода. В предполагаемых заданиях, лежит принцип: эмоциональной вовлеченности ребенка в процесс занятия, для оптимального единства аффекта и интеллекта (Л.С. Выготский). Программа коррекционно-развивающих занятий в полной мере построена на основе взаимодействия взрослого с ребенком, ориентированного на интересы и возможности каждого ребенка и учитывает социальную ситуацию развития [8, с. 18].

После получения положительной динамики развития высших психических функций в индивидуальной работе, возникла необходимость оптимизировать занятия в подгруппах, с целью более полного охвата детей, требующих нейропсихологического сопровождения. С этой целью я использую программу А.Л. Сиротюк «Программа формирования и развития нейропсихологического пространства проблемного ребенка» [6, с. 115] Это адаптированный кинезиологический вариант. Занятия проходят 2 раза в неделю по 30 минут, цикл состоит из 24 занятий, последовательность упражнений выстраивается в порядке усложнения. Структура занятий обязательно включает растяжки, дыхательные упражнения, глазодвигательные упражнения, телесные упражнения, упражнения для развития мелкой моторики, релаксационные упражнения и упражнения для развития коммуникативной и когнитивной сферы. Программа рассчитана на детей 5–7 лет с различными трудностями в обучении, исключения составляют дети с повышенной эпилептической готовностью (выявляется на консультации).

Заинтересованность родителей – один из важных факторов успешной реализации программы. Благодаря занятиям возникает активное сотрудничество ребенка и родителей, что улучшает детско-родительские отношения, достигается понимание родителями взаимосвязи функционального состояния ребенка и его поведения. Всяческие поощрения ребенка, эмоциональное одобрение и поддержка создают положительную мотивацию к занятиям. Это особенно необходимо в середине курса занятий, так как к этому времени интерес к упражнениям у ребенка сильно ослабевает.

Такой комплексный подход, в котором объединяются двигательные и когнитивные игровые упражнения, направленные на развитие основных психических функций, не только помогает эффективно преодолеть трудности в обучении, но и стабилизирует эмоциональный фон, нормализует самооценку, помогает раскрыть потенциальные возможности ребенка, что позитивно влияет на общее развитие личности ребенка.

Список использованных источников

1. Ахутина, Т.В. Преодоление трудностей учения. Нейропсихологический подход / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева. – СПб., 2008.

2. Глозман, Ж.М. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте / Ж.М. Глозман, А.Ю. Потанина, А. Е. Соболева. – 2-е изд. – СПб., 2008.
3. Комплексная коррекция трудностей обучения в школе / под ред. Ж.М. Глозман, А. Е. Соболевой. – М., 2014.
4. Семаго, Н.Я. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога / Н.Я. Семаго, Н.Н. Семаго. – М., 2000.
5. Семенович, А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: учеб. пособие / А. В. Семенович. – 6-е изд. – М., 2013.
6. Сиротюк, А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения / А.Л. Сиротюк. – М., 2003.
7. Хомская, Е.Д. Нейропсихология / Е.Д. Хомская. – 4-е изд. – СПб., 2005.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М., 2014.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО
РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ

*Степанова Л.А.,
педагог-психолог*

*МДОУ «Детский сад № 41 «Кораблик»,
Россия, Московская обл., г. Серпухов.
E-mail: L.A.S.2015@yandex.ru;*

*Яковлева Н.М.,
учитель-логопед*

*МДОУ «Детский сад № 41 «Кораблик»,
Россия, Московская обл., г. Серпухов
E-mail: n.m.61@rambler.ru*

Аннотация. Здоровьесберегающие технологии позволяют оказывать логопсихокоррекционную помощь детям с ограниченными возможностями здоровья, а также просветительскую и консультативную помощь их родителям. У детей формируются общительность, инициативность, речевая активность, исчезает пассивность в общении и в отношении к окружающей действительности. Дети компенсирующих групп успешно выступают на праздниках, демонстрируя устойчивые речевые и коммуникативные навыки.

Ключевые слова: здоровьесберегающие технологии, помощь, родители, дошкольники, коммуникативное развитие, дошкольное образовательная организация.

Abstract. Health saving technologies provide logopsychology assistance to children with disabilities, as well as education and advice to their parents. The children formed sociability, initiative, speech activity, disappears passivity in communication and attitude to surrounding reality. Children compensating groups successfully participate in the festivities, showing a steady voice and communication skills.

Keywords: health saving technologies, help, parents, preschoolers, communicative development, preschool educational ORGANIZACIJA.

Речь является одной из важнейших психических функций человека и сложной функциональной системой, в основе которой лежит использование знаковой системы языка. Речевое общение создает необходимое условие для развития различных форм деятельности. Овладение ребенком речью способствует осознанию, планированию и регуляции его развития.

В настоящее время число детей с нарушениями речи год от года возрастает. Причем появляется большое количество тех детей, у которых речевое нарушение носит сочетанный дефект. Поэтому возникают огромные трудности в коррекционной работе.

Одним из факторов развития речи является применение и использование здоровьесберегающих технологий. Эти методы воздействия принадлежат к числу эффективных средств коррекции речи и все чаще применяются в коррекционной и педагогической деятельности. Применение этих приемов и технологий помогает организовывать занятия дошкольников интереснее, разнообразнее, с их помощью можно добиться максимально возможных успехов в преодолении речевых трудностей у детей.

Рассмотрим методы и приемы здоровьесберегающих технологий, которые могут применяться в коррекционной работе на разных этапах занятий.

Первый этап занятия – организационный. Его цель – введение в тему занятия, создание положительного настроения на учение, пробуждение интереса к познанию, а также коррекция психофизических функций. В организационные моменты полезно включать релаксационные, мимические и имитирующие упражнения.

Одним из следующих этапов логопедического занятия может быть работа по развитию основных движений органов артикуляционного аппарата, которая проводится в форме артикуляционной гимнастики. При отборе материала надо соблюдать определенную последовательность, идти от простых упражнений к более сложным. Проводить их надо эмоционально в игровой форме. Можно проводить артикуляционную гимнастику с использованием имаготерапии – театрализации. Она включает в себя куклотерапию и сказкотерапию. Логопедические сказки для зарядки языка хорошо воспринимаются детьми.

Обязательно на занятии проводится физкультминутка, которая тесно связана с темой занятия. Физические упражнения помогают снять усталость и напряжение, выработать четкие координированные действия во взаимосвязи с речью, а также совершенствовать общую моторику. При проведении физкультминуток, во время которых движения сочетаются со словом, естественно и ненавязчиво воспитывается поведение детей, развивается мышечная активность.

Развивая моторику, мы создаем предпосылки для становления многих психических процессов. Существует методика, которая позволяет выявить скрытые способности ребенка и расширить границы возможностей его мозга. Это кинезиология – наука о развитии умственных способностей и физического здоровья через определенные двигательные упражнения. Целью кинезиологической программы является развитие межполушарной связи и межполушарного взаимодействия. Межполушарная связь и межполушарное взаимодействие имеют большое значение для развития мелкой моторики путем

синхронизации работы полушарий головного мозга. В частности, применение данного метода позволяет улучшить у ребенка память, развивает внимание, речь, пространственные представления, мелкую и крупную моторику, снижает утомляемость, повышает способность к произвольному контролю.

И.П. Павлов считал, что любая мысль заканчивается движением. Именно поэтому многим людям легче мыслить при повторяющихся физических действиях: например, ходьбе, беге, постукивании карандашом по столу, жестикуляции и др. На двигательной активности построены все нейропсихологические коррекционно-развивающие и формирующие программы. Вот почему следует помнить, что неподвижный ребенок не обучается.

Огромное значение имеет бизиборд (busy board) – развивающая доска (стенд, модуль), которая содержит много разных кнопочек, замочков, щеколд, прищепочек и прочих предметов, которые могли бы заинтересовать ребенка. Такую развивающую доску мы сделали в ДООУ своими руками. Откуда же взялась идея создания такой развивающей доски? Итальянский педагог и ученый Мария Монтессори предложила в рамках своей методики обучать детей через познание сути вещей. Такая игра развивает точность движений пальцев рук, глазомер, стимулирует развитие внимания, активизирует воображение.

В настоящее время в дошкольных учреждениях широко используются разные виды психотренингов, но редко – психогимнастика. Хотя именно она наиболее доступна в применении воспитателям, логопедам, психологам. В ее основе лежит игра, являющаяся основным видом деятельности дошкольника. Психогимнастика – это курс специальных занятий, направленных на развитие и коррекцию различных сторон психики ребенка. Такие занятия показаны детям с чрезмерной утомляемостью или гиперактивностью.

Релаксация – специальный метод, направленный на снятие мышечного и нервного напряжения с помощью специально подобранных техник. Релаксация – это произвольное или непроизвольное состояние покоя, расслабленности, связанное с полным или частичным мышечным расслаблением. Упражнения на релаксацию способствуют расслаблению, снятию напряжения.

Однако, какие бы технологии и методы мы не применяли, нужно помнить, что современная система образования в ДООУ должна сделать дошкольную деятельность творчески насыщенной, приносящей ребенку удовлетворение и пробуждать постоянный интерес к получению знаний, порождать радость от постоянного расширения кругозора, совершенствования мышления.

Список использованных источников

1. Деннисон, П.И. Гимнастика мозга: книга для педагогов и родителей / П.И.Деннисон, Г.И.Деннисон. – М., 1997.
2. Еремеева, В.Д. Типы латеральности у детей и нейрофизиологические основы индивидуальной обучаемости / В.Д. Еремеева // Вопросы психологии. – 1998. – №6.
3. Карманная энциклопедия социально-игровых приемов обучения дошкольников/ под ред. В.М.Букатова. – СПб., 2008.
4. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии / А.Р. Лурия. – М., 1997.
5. Программно-методическое оснащение коррекционно-развивающего воспитания дошкольников с ЗПР / под ред. С.Г. Шевченко. – М., 1998.
6. Ханнафорд, К. Мудрое движение: мы учимся не только головой / К. Ханнафорд. – М., 1999.

СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА ЧЕРЕЗ ТЕАТРАЛИЗОВАННУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Антонова Г.П.,

воспитатель МАДОУ «Детский сад №3 общеразвивающего вида»,

Россия, Московская обл., г.Руза.

E-mail: arefieva.elena010@yandex.ru

Аннотация. В статье описаны возможности использования театрализованной деятельности в работе с дошкольниками с целью развития у детей коммуникативных навыков, способностей к сопереживанию. Из опыта работы перечислены занятия, на которых используется театрализованная деятельность, методы и приемы обучения театрализованной деятельности.

Ключевые слова: театрализованная деятельность, дошкольники, ребенок, развитие, социально-коммуникативное.

Abstract. The article describes the possibility of using theatrical activities in the work with preschool children with the aim of developing the children's communication skills, empathy. Experience of the listed classes that use drama activities, methods and techniques of theatrical activities.

Keywords: theatrical activities, preschoolers, child development, social-communicative.

Введите в мир театра малыша,

И он узнает, как сказка хороша,

Проникается и мудростью, и добротой,

И с чувством сказочным пойдет он жизненной тропой.

Г.Попов

Дошкольный возраст – яркая, неповторимая страница в жизни каждого ребенка. Именно в дошкольном возрасте начинается процесс социализации. Проблема социально-личностного развития и воспитания дошкольников является одним из компонентов государственного стандарта по дошкольному образованию.

ФГОС выдвигает ряд требований к социально-личностному развитию дошкольников.

Это:

1) становление положительного отношения ребенка к себе, другим людям, окружающему мир, коммуникативной и социальной компетентности людей;

2)создание условий для формирования у ребенка положительного самоощущения – уверенности в своих возможностях, в том, что он хороший, что его любят.

Повышенное внимание к проблеме социализации связано с изменением социально-экономических и социально-политических условий жизни, с нестабильностью в обществе, с дефицитом культуры общения, доброты, внимания друг к другу. Воспитатели ДОУ испытывают трудности в вопросах профилактики и коррекции таких негативных эмоциональных проявлений у детей, как эмоциональная глухота, грубость, враждебность в детских коллективах.

В наше стремительное время родители заняты работой, устройством личных проблем, а ребенок часто предоставлен сам себе, завален игрушками, компьютерными играми вместо непосредственного контакта с самыми родными людьми. Все это отрицательно отражается на его умении общаться.

Такие дети живут в собственном мире, склонны к замкнутости и, приходя в сад, с трудом сходятся с другими детьми и взрослыми. Им труднее адаптироваться к детскому саду: они плачут, просятся домой, в знакомую и комфортную им обстановку. Таким образом, понятно, что общение занимает очень важное место в развитии ребенка. Только через общение он войдет в мир окружающих его людей, а чтобы раскрепостить ребенка, необходимо развивать его коммуникативные способности.

В начале своего развития ребенок ограничен общением только с близкими людьми – родителями, бабушками и дедушками и т.п. Затем круг его общения постепенно расширяется, появляются новые люди. Ведущую роль в накоплении опыта играет взрослый, передающий ребенку свои знания и мудрость.

Но в дальнейшем ребенку недостаточно контактировать только со взрослыми, у него появляется стремление к общению с другими детьми. Взаимодействие со сверстниками составляет вторую сферу контактов ребенка с окружающими людьми, которая так же важна для детей, и они сами это остро ощущают и выражают. Совместная деятельность детей является основным условием возникновения и развития общения, взаимоотношений и взаимодействий.

Но дети не всегда могут выразить свои мысли и чувства, что является препятствием для установления полноценного контакта между ребенком и взрослыми. Невозможно обучить ребенка общению, не включив его во взаимодействие с другими детьми, без игровой, познавательной и практической деятельности.

Ребенка надо научить не только отвечать на вопросы взрослого, но и самому их задавать, поддерживать разговор, беседу, налаживать взаимодействие с окружающими. Среди различных форм взаимодействия не последнюю роль занимают театрализованные

игры, поэтому театрализованная деятельность должна широко использоваться в работе с детьми в ДОУ.

Отечественные психологи и педагоги (А.Запорожец, В.Давыдов, Л.Выготский) доказали, что творческие возможности детей проявляются уже в дошкольном возрасте, примеры того – интересные рисунки детей, стихотворения, песенки, танцевальные импровизации в процессе театрального перевоплощения. Театр для ребенка – всегда праздник, яркие, незабываемые впечатления, ведь он учит детей переживать эмоции героев спектаклей. Малыши очень любят театрализованные представления, особенно если сами принимают в них участие.

Приобщение детей к театрализованной деятельности способствует освоению мира человеческих чувств, коммуникативных навыков, развитию способностей к сопереживанию. С первыми театрализованными представлениями малыши знакомятся очень рано – в процессе разнообразных игр-забав, хороводов, при прослушивании выразительного чтения взрослыми стихов, сказок взрослыми.

Такой вид деятельности, как театрализация, создает максимально благоприятные условия для развития коммуникативно-речевой активности у детей младшего дошкольного возраста и закладывает основу формирования необходимых коммуникативных способностей, ведь так важно с раннего детства показывать детям примеры дружбы, отзывчивости, вежливости, храбрости.

Для организации театрализованной деятельности в группах нашего сада была создана предметно-развивающая среда с учетом возрастных и половых особенностей детей, обеспечивающая совместную театральную деятельность детей и развивающая индивидуальные знания и социальный опыт каждого ребенка. Театрализованная деятельность нашей группы организуется с помощью ширмы, библиотеки, фонотеки. Мы используем разные виды театров: плоскостной, настольный, пальчиковый, театр на ложках, магнитный, театр-маски, би-ба-бо, театральные куклы, театр-книжки, костюмный.

Детский *пальчиковый театр* способствует развитию речи напрямую, ведь малыш произносит фразы за персонажей спектакля. Кроме того, игра развивает память, поскольку ребенку надо сначала запомнить роль своего театрального героя.

Театральная игра хороша и для развития эмоциональной сферы ребенка. Инсценируя знакомый сюжет, он выплескивает свои эмоции, стараясь как можно выразительнее исполнить свою роль. При этом малыши становятся увереннее в себе, смелее, раскрепощаются.

Театр положительно влияет на любых детей: чересчур активные становятся спокойнее, сдержаннее, стеснительные учатся взаимодействовать с окружающими на примере театральных героев.

Для достижения эффективной работы по развитию коммуникативных навыков у детей через театрализованную деятельность необходимо, чтобы и родители стали помощниками и единомышленниками, оказывая помощь в создании развивающей среды в группе, к приобретению атрибутов, костюмов, заучиванию ролей с детьми. Для установления взаимодействия с родителями и возникновения у них заинтересованности мы проводим беседы, консультации, даем рекомендации, вовлекаем и самих родителей к инсценированию спектаклей, совместным праздникам и развлечениям, изготовлению афиш.

Театрализованная деятельность используется на различных занятиях:

1. *На занятиях по ознакомлению с художественной литературой* мы знакомим детей с потешками, стихами, сказками, заучиваем стихи и сказки наизусть и инсценируем их. Эти занятия способствуют развитию памяти и коммуникации детей друг с другом.

2. *На занятиях по изобразительности* мы рисуем и лепим персонажей сказок и мультфильмов и просмотренных спектаклей.

3. *На занятиях по физической культуре* выполняются упражнения на имитацию движений и голосов птиц, животных, на снятие эмоционального и физического напряжения, проводится пальчиковая и дыхательная гимнастика.

5. *На музыкальных занятиях* мы выполняем задания на развитие вокальных и хореографических способностей, так как без этого добиться видимых результатов в театральном творчестве невозможно.

6. *На занятиях по ознакомлению с окружающим миром* мы знакомим детей с историей театра, говорим о правилах поведения в театре.

7. *На занятиях по развитию речи* придумываем к знакомым сказкам новые окончания сюжетов, выводим новых персонажей (технология Л.Фесюковой), сочиняем свои сказки, что способствует развитию фантазии, воображения, активизации словаря и речевому творчеству.

8. *На занятиях по звуковой культуре речи* работаем над постановкой звуков, артикуляцией, дыханием, темпом речи, силой голоса, проводим артикуляционную гимнастику, заучиваем скороговорки для развития дикции, учим потешки на развитие интонационной выразительности.

На всех занятиях мы используем следующие методы и приемы: вербальные, наглядные, ситуативно-игровые. К *вербальным* относятся чтение литературы, объяснение, сопровождение показом, мимики, жестов, интонации, проводим беседы на понимание детьми содержания произведения. При использовании *наглядных (визуальных)*

рассматриваем фотографии, иллюстрации, смотрим фильмы и мультфильмы по русским народным сказкам и произведениям писателей. При использовании *ситуативно-игровых* методов создаем игровые, воспитывающие и проблемные ситуации.

Из вышесказанного мы видим, что развитие творческих способностей происходит во всех видах деятельности детей в ДООУ, а театрализованные игры являются одним из самых эффективных методов развития коммуникативных способностей. Любимые герои становятся образцами для подражания. Перевоплощаясь в любимого героя, ребенок перенимает и присваивает свойственные тому черты.

Самостоятельно разыгрываемые роли формируют у детей опыт нравственного поведения, умение поступать в соответствии с нравственными нормами, поскольку они видят, что эти положительные качества поощряются взрослыми, а отрицательные – осуждаются. У детей появляется умение оценивать свое поведение и отношение к ним окружающих, они самостоятельно, без вмешательства взрослых стали разрешать многие конфликты и больше играть. Снизилась агрессивность тех, кто был проблемным ребенком, и, наоборот, повысилось участие замкнутых детей. Активизировался и пополнился словарь, улучшилась диалогическая речь, дети стали понятнее формулировать свои мысли.

Итак: «Театр – высшая инстанция для решения жизненных вопросов» (А.И. Герцен), а «Игра, как и сказка, учит ребенка проникаться мыслям и средствами изображаемых людей, выходя за круг обыденных впечатлений в более широкий мир стремлений и героических поступков» (Л.В. Запорожец).

Список использованных источников

1. Улашенко Н.Б. Организация театрализованной деятельности в детском саду, сборник/ Н.Б. Улашенко.- Волгоград: ИТД «Корифей», 2009. - 448 с.
2. Михневич С.П. Социально-коммуникативное развитие дошкольников через театрализованную деятельность [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://mihnevich-estalsad51.edumsko.ru/folder/social_no_kommunikativnoe_razvitie_doshkol_nikov_cherez_teatralizovannuyu_deyatelnost (дата обращения: 28.11.2016).
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. [Текст]– М: УЦ Перспектива, 2014.- 32 с.

IV РЕГИОНАЛЬНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «ОПЫТ И ПРОБЛЕМЫ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФГОС ООО И СОО (ПО ИТОГАМ 2015-2016 УЧЕБНОГО ГОДА)», 24-25 ОКТЯБРЯ 2016 Г.

УДК 373.1

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ШКОЛЕ
ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ООО

Алексеева Е.Е.,

преподаватель кафедры математических дисциплин

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

Россия, г. Москва.

E-mail: alekseeva.ok@mail.ru;

Андрюхина Т.Е.,

директор

МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 9»,

Россия, Московская обл., Павлово-Посадский р-н.

E-mail: school9-pp@mail.ru;

Морозова А.А.,

зам. директора по ОВР

МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 9»,

Россия, Московская обл. Павлово-Посадский р-н.

E-mail: school9-pp@mail.ru

Аннотация. В статье сформулирована проблема достижения планируемых результатов обучения, представленных в ПООП ООО в соответствии с требованиями стандарта. Приведен пример организации образовательного процесса, направленной на решение этой проблемы, на основе индивидуальных учебных планов учащихся на уровне основного общего образования в школе № 9 города Павловского Посада Московской области.

Ключевые слова: стандарт, программа, обучение, процесс, планируемые результаты, предметные, метапредметные, универсальные учебные действия, учебный план, индивидуальный маршрут, образовательная траектория, расписание, школа.

Abstract. In the article is formulated the problem of achieving the planned results of teaching presented in Exemplary Educational Program of General Education in compliance with the

requirements of Standard. There is given an example of the organization of educational process aimed at solving this problem, on the basis of individual academic plans of students at the level of general education at school number 9 of city PavlovskyPosad in Moscow region.

Keywords: standard, program, teaching, process, planned results, subject, metasubject, universal learning activities, academic plan, individual route, educational trajectory, schedule, school.

Изменения школьного образования, связанные с введением федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО) [3], ориентированы на личностное развитие учащихся и приобретение ими предметных результатов обучения, соответствующих примерной основной образовательной программе основного общего образования (ПООП ООО). Достижение этой цели базируется на формировании метапредметных результатов, включающих межпредметные понятия и универсальные учебные действия [2]. В соответствии с этим образовательный процесс в школе должен строиться на системно-деятельностном подходе, который является методологической основой ФГОС, и быть нацелен на планируемые результаты освоения ПООП ООО. В свою очередь, система планируемых результатов обучения на уровне общего образования – личностных, метапредметных и предметных – строится на основе уровневого подхода.

Таким образом, традиционный подход к организации обучения каждому учебному предмету, т.е. подход, когда школа дает систематические знания, нужные для самого образования, но не формирует практических ценных умений, необходимых в реальной жизни, не удовлетворяет запросам сегодняшнего времени. Школа должна не столько дать ребенку как можно больший багаж теоретических знаний, сколько обеспечить его общекультурное, личностное и познавательное развитие, вооружить таким важным умением, как умение учиться. В связи с этим в ходе введения ФГОС школа должна развиваться, приобретая новое качество, переходя к качественно новой ступени обучения.

Организация образовательного процесса в МОУ СОШ № 9 Павлово-Посадского муниципального района Московской области ориентирована на предоставление каждому учащемуся возможности достижения уровня подготовки, соответствующего индивидуальным потребностям и способностям, обеспечение каждого школьника индивидуальной интеллектуальной деятельностью, проектирование обучающимися субъективной траектории развития.

В связи с этим в школе введены индивидуальные учебные планы (ИУП) и маршруты как средство реализации учащимися личностных образовательных потребностей и

возможностей. ИУП представляют собой систему учебных предметов и внеурочной деятельности, выбранных обучающимся и его родителями из основной образовательной программы школы, обеспечивающей индивидуальную образовательную траекторию каждому учащемуся школы.

На первом этапе организации образовательного процесса в школе осуществляется проектирование учащимися индивидуальной образовательной траектории – разрабатывается проект индивидуального учебного плана и положение образовательного процесса на его основе. Общеобразовательные предметы, обязательные для всех учащихся, обеспечивают базовое обучение на уровне общего образования, профильные предметы – углубленное. Работа в этом направлении обеспечивается сотрудничеством учителя, ученика и его родителей. Учащийся, выбирая различные сочетания обязательных (базовых) и профильных предметов, курсов внеурочной деятельности, формирует свою индивидуальную учебную программу.

На втором этапе происходит распределение учащихся по классам и учебным группам на основе совокупности выбранных предметов.

Третий этап – реализация обучающимися школы ИУП. Школьники с близкими интересами или общей направленностью объединяются в один класс, где осуществляется изучение общеобразовательных предметов базового обучения на уровне общего образования. Одновременно происходит изучение профильных предметов на углубленном уровне, но в более мелких учебных группах, которые формируются на базе всей параллели. Именно этим задается гибкость профиля – в отличие от ситуации, когда за одним классом закреплены два или три профильных специализированных курса. Например, учащиеся 10-х классов в соответствии с выбранным профилем изучают: математику, русский язык, обществознание, историю, химию, биологию, английский язык, информатику. Кроме увеличения выбора профильных учебных курсов, снимается проблема изучения тех предметов на профильном уровне, которые обязательны в данном профильном классе. Так, например, старшекласснику необходимо изучать на профильном уровне обществознание, математику и иностранный язык, а ему в физико-математическом классе приходится изучать, кроме математики на профильном уровне, еще и физику, и информатику. Таких примеров можно привести множество. Учебные группы формируются в соответствии с перечнем выбранных предметов на базовом («ученик научится») и углубленном («ученик получит возможность научиться») уровнях их изучения.

В связи с этим школьное расписание в целом приобретает вид «меню», в соответствии с которым каждый учащийся продвигается по собственному индивидуальному маршруту. ИУП, с одной стороны, нацелен на успешную сдачу итоговой аттестации, которая, с другой

стороны, не является самоцелью, главное – продолжение обучения для получения выбранной профессии. От классно-урочной системы школа переходит на предметно-групповую, т.е. учебные занятия проводятся по группам, необязательно совпадающими с классами. Таким образом, удастся учитывать уровень развития и способностей каждого ученика и формировать на этой основе личные планы развития и обучения, развивать и совершенствовать индивидуальную культурную деятельность школьников.

С введением часов внеурочной деятельности при реализации ФГОС наша школа получила еще большую возможность для индивидуализации образовательного процесса. Учащиеся с 1-го по 8-й классы имеют большой выбор программ внеурочной деятельности по всем направлениям. Для этого разработаны программы, предполагающие занятия детей в группах разных возрастов и различного уровня подготовки. Учитывая это, составляется расписание уроков и внеурочной деятельности, которое с 2010 года имеет не линейную структуру, а модульную. Модульная система расписания дает возможность избежать перегрузок учащихся при максимальной занятости. Особенностью внеурочной деятельности в нашей школе является объединение ее в единую систему с воспитательным процессом. Программы внеурочной деятельности нацелены на достижение как учебных целей, так и воспитательных. Например, программа «Путь к Олимпу» развивает интерес к различным предметам, в том числе и математического цикла, «Шахматы», «Робототехника» и «Клуб интеллектуальных игр» развивают логическое мышление, креативность. Многие из этих программ предполагают сотрудничество учащихся в команде, выполнение совместной деятельности при решении заданий, что способствует формированию и развитию коммуникативных умений. Программы на школьном уровне позволяют использовать имеющиеся умения и знания в предметных олимпиадах, интеллектуальных конкурсах, творческих состязаниях. Таким образом, повышается значимость получения образования, в частности математического, осуществляется подготовка учащихся к участию в мероприятиях более высокого уровня.

Умение ставить цели, находить пути решения проблемы и реализовывать их, справляться с нестандартными ситуациями, используя полученные умения и знания – конечный результат интеллектуальной деятельности обучающихся.

Таким образом, организация образовательного процесса в нашей школе основана на составлении обучающимися ИУП, проектировании каждым учащимся индивидуальной образовательной траектории на уровне изучения школьных предметов, осуществлении неразрывной связи учебной и внеурочной деятельности. Это, в свою очередь, способствует личностному развитию школьников, достижению более высоких предметных результатов в единстве с формированием и развитием универсальных учебных действий при освоении

ПООП ООО в ходе реализации ФГОС ООО и Концепции развития математического образования в Российской Федерации [1; 2; 3].

Список использованных источников

1. Концепция развития математического образования в Российской Федерации: [концепция утверждена распоряжением Правительства РФ от 24 декабря 2013 г. № 2506-р]. – Министерство образования и науки Российской Федерации. Документы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/>.
2. Примерная основная образовательная программа основного общего образования в области «Математика и информатика». – [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://www.google.ru>
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Министерство образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2011.

ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ НА ОСНОВЕ ВИЗУАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ОБЪЕКТОВ КУЛЬТУРНО-ПРЕДМЕТНОГО ОКРУЖЕНИЯ

(на примере использования орнаментального искусства обских угров)

Балашов Ю.В.,

учитель математики «Средняя общеобразовательная школа»,

канд. пед. наук,

Россия, Белоярский р-н ХМАО-Югра, с. Ванзеват.

E-mail: vonza52@mail.ru

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме эффективности обучения математике учащихся национальных школ Севера через создание образовательной среды, учитывающей этнокультурную специфику и когнитивные стили детей коренных народностей Севера.

Ключевые слова: визуальное восприятие, принцип этнокультурной направленности образования, математическое понятие, культурно-предметное окружение, этнопсихологические особенности, орнамент.

Abstract. This article deals with the issue of the effectiveness of teaching mathematics pupils of national schools of the North by creating a learning environment that takes into account the specifics of the ethno-cultural and cognitive styles of indigenous peoples of the North kids.

Keywords: visual perception, the principle of ethnic and cultural education, mathematical concept, cultural and objective environment, ethno-psychological characteristics, ornament.

В пояснительной записке к программе по математике для общеобразовательных учреждений отмечается, что главными целями обучения математике в школе являются:

интеллектуальное развитие учащихся, формирование качеств мышления, характерных для математической деятельности и необходимых человеку для полноценного функционирования в обществе;

формирование представлений о математике как части общечеловеческой культуры, понимания значимости математики для общественного прогресса.

Для реализации поставленных целей в рамках регионального образовательного процесса в национальных школах Ханты-Мансийского автономного округа (ХМАО) необходимо учитывать этнокультурную специфику образовательного пространства и когнитивные стили учащихся национальных школ округа. Учет этой специфики имеет решающее значение для успешной образовательной деятельности, поскольку именно эта

специфика выражает содержание субъектного потенциала детей коренных народов, населяющих территорию ХМАО.

Ориентация на этнокультурную направленность образования является принципиальной, так как она затрагивает один из существенных векторов, определяющих направление образовательного процесса в национальных школах России.

Принцип этнокультурной направленности в образовании открывает путь для широкой диверсификации учебно-воспитательного процесса в национальной школе, позволяет учитывать объективные закономерности и специфику построения учебного процесса, определяет выбор технологий, методов, форм и средств обучения конкретному учебному предмету.

Реализовать этот принцип можно путем отражения в целях, задачах и содержании учебного предмета, в том числе математики, специфических особенностей национальной школы: социально-экономические условия региона, природно-климатические условия среды проживания, культурно-предметное окружение, этнопсихологические особенности учащихся и др.

Более того, данный принцип должен служить нормирующей основой для отбора учебной и региональной информации с последующей дидактической адаптацией в формы, доступные для основной массы учащихся национальных школ ХМАО, включая способы ее репродуктивного и творческого применения в образовательном процессе.

Образовательная практика показывает, что и в процессе формирования математических понятий учет специфических особенностей региональной образовательной среды не только способствует адекватному восприятию и пониманию вводимых понятий, но и повышает мотивационную активность учащихся, создает условия для формирования ценности математического образования и представлений о математике как части общечеловеческой культуры.

Организация деятельности по формированию математических понятий связана с конструированием визуальной учебной среды – своеобразного «смыслового поля», через которое происходит переход от мышления в образах к мышлению в понятиях, от реальных объектов к идеальным.

К одним из основных требований, предъявляемых к созданию визуальной учебной среды, относится учет возможностей и индивидуальных особенностей учащегося в восприятии учебной информации. В связи с этим в ее содержание следует включать визуализированные объекты окружающей природы и объекты культурно-предметного назначения. Такой подход к построению учебно-наглядной информации задает базовый ориентир для формирования понятия на наглядно-интуитивном уровне, постепенно подводит

учащихся к осознанию формального определения сложного математического понятия. «Наглядность есть показатель простоты и понятности для данного человека того психического образа, который он создает в результате его непосредственного или опосредованного познания», – отмечает Л.М. Фридман [6, с. 205].

По мнению Н.Л. Стефановой, Н.С. Подходовой и других авторов, методика работы с понятием включает четыре этапа:

профессиональный (выполнение логико-математического анализа, который позволит на уроке дать определение в алгоритмизированном виде и отобрать знания, которые необходимо актуализировать);

подготовительный (актуализация необходимых знаний, связь с субъектным опытом ребенка, мотивация);

основной (обучающий);

этап закрепления (применение введенного теоретического материала при решении типовых задач) [3, с. 120].

Поскольку профессиональный (нулевой) этап осуществляет сам учитель без предварительного ознакомления с сущностью вводимого понятия, то реализация данного этапа может быть лимитирована различными факторами, в том числе интеллектуально-познавательными и возрастными особенностями учащихся.

Наш опыт показывает, что формирование математического понятия целесообразно проводить через подготовительный этап, который включает следующие шаги:

1. Актуализация ЗУНов, выделенных при проведении логико-математического анализа.
2. Показ связи вводимого понятия с уже сформированными у учащихся образами или понятиями через выявление их субъектного опыта (предметный аспект), связанного с этим понятием, и его «окультуривание», раскрытие этимологии термина «понятие».
3. Показ необходимости изучения понятия (значимость его в жизни, в науке, в различных учебных дисциплинах) через реализацию ценностного субъектного опыта (мотивация).
4. Накопление образов как основы понятия через моделирование и варьирование несущественных свойств; выделение свойств объектов, существенных для понятия.

Такой подход к формированию понятия направлен на достижение многих учебно-воспитательных, развивающих и контрольно-оценочных целей обучения, в том числе:

осуществление обратной связи в системе «учитель–ученик», выявление незнания, неумения, их исправление и корректировка;

создание условий для включения новых знаний в систему уже сложившихся у ученика

знаний, создание условий для идентификации взглядов ученика и учителя на формируемое понятие;

создание условий для формирования личностно значимого знания;

формирование предпонятия, создание личностных образов, адекватных формируемому понятию.

Покажем, как формируются некоторые геометрические понятия на базе орнаментального искусства коренных народностей Севера ханты и манси (обские угры).

Характерной особенностью хантыйской одежды, меховых мешков и сумок, берестяной утвари, предметов быта является их красивое и тщательное украшение узорами из меха, ткани, бисера и т.д. Чаще встречаются не одиночные рисунки, а целые полосы их повторяющихся мотивов – их и называют орнаментами.

Орнамент (от лат. *ornamentum* – украшение) – узор из ритмически упорядоченных элементов (геометрических, растительных и др.), предназначенный для украшения каких-либо предметов, архитектурных сооружений и др. [1, с. 443].

Как вид изобразительного искусства орнамент определяется прежде всего через мотивы, их конфигурацию, сорасположение, цветовое решение и так далее. Главное свойство любого орнамента – правильное чередование его мотивов, их повторяемость и упорядоченность. В построении самих мотивов и их упорядочении сокрыты точные математические закономерности. «И отнюдь не случайно, что сложнейшие виды функций из разряда высшей математики предстают в виде строго выверенных и сверхзамысловатых криволинейных орнаментов», – отмечает О.М. Рындина [5, с. 10].

Исследователи называют хантыйские орнаменты «геометрическими». Действительно, если внимательно присмотреться к любому из них, то станет очевидно, что он состоит из геометрических фигур – равнобедренных треугольников, квадратов и прямоугольников. При этом стороны квадратов равны сторонам треугольников, а в прямоугольники вписывается целое число квадратов. Все углы орнамента – прямые. Композиция мотивов основана на базе трех симметрических преобразований: отражение, вращение и параллельный перенос. Налицо четкая геометрическая основа.

Орнаментальное искусство у северных народов очень разнообразно. Каждое поколение вводило свои орнаменты, создавая их интуитивно. В орнаментах отражается видение глазами людей окружающей действительности и ее ассоциативное моделирование в виде повторяющихся узоров. В них воплотились явления природы, особенности культурно-предметного окружения, разнообразие животного и растительного мира – рябь на воде, песчаные отмели, следы зверей, предметы быта и т. д.

Названия орнаментов соответствующие: «соболь», «ушки молодого соболя на ветке дерева», «челюсть щуки», «узор чешуи окуня», «лезвие топора». Орнамент можно сравнить с языком народа. Как и язык, орнамент отражает природное окружение человека, его быт и хозяйство. Орнаменты очень устойчивы. Многие из них, как считают ученые, пришли к нам из глубокой древности.

Во всем мире существует только четыре группы орнаментов, которые классифицирует геометрия. Одна из них – «отображаемая». При исследовании геометрического строения орнаментов ученые пришли к выводу, что хантыйский и мансийский орнамент относится к группе отображаемых. В исследовании Е.А. Ерниковой [2] доказано, что повторяющиеся элементы хантыйских орнаментов, можно получить через конечное число преобразований, таких как поворот, параллельный перенос, гомотетия, осевая и центральная симметрия.

Исзуемые методами точных наук, в частности с использованием законов геометрических преобразований, орнаментальные мотивы подразделяются на три категории: бордюр, розетка и сетка. Эти категории, в свою очередь, имеют различные «виды симметрии» (бордюр и розетка) или различную систему узлов (сетка) [4, с. 3]. Под бордюром понимают фигуры, вытянутые вдоль одной прямой – оси бордюра. Розетки представляют собой замкнутые фигуры, основанные на симметрии вращения.

На подготовительном этапе при изучении темы «Симметрия» целесообразно продемонстрировать учащимся различные виды бордюрной симметрии (рис. 1).

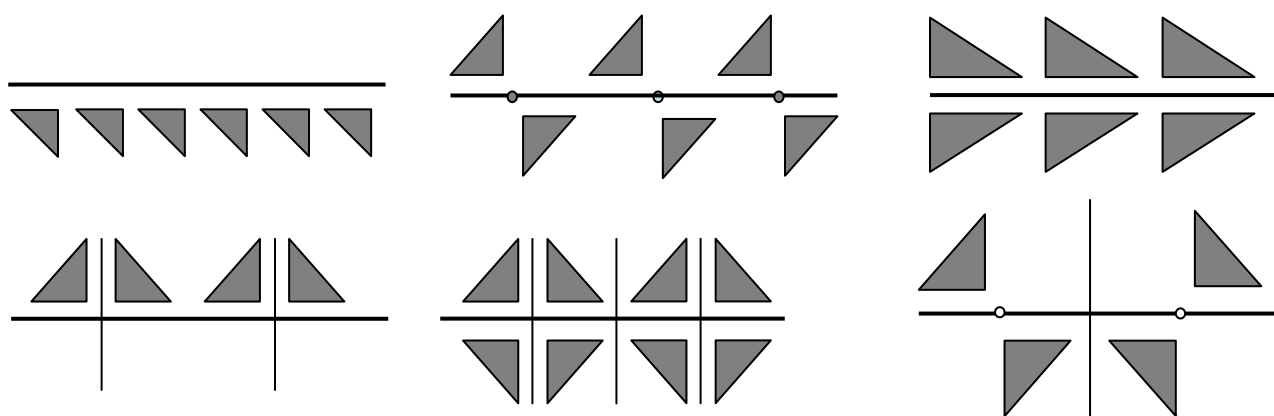


Рис. 1. Виды бордюрной симметрии

Орнаментальное искусство народностей ханты и манси обладает значительным образовательным и воспитательным потенциалом. Следует отметить, что орнамент обских угров бытует не в виде некой абстрактной субстанции, он всегда вписан в контекст реально

существующего объекта природного и культурно-предметного окружения. Поэтому ритм и симметрия, как геометрическая основа организации орнамента, становятся доступными детскому восприятию. В процессе их освоения устанавливается прочная связь вводимого математического понятия с уже сформированными у учащихся образами.

Покажем возможности использования орнамента на подготовительном этапе при формировании и «окультуривании» некоторых геометрических понятий: осевая и центральная симметрия, параллельный перенос, поворот. Применение такого подхода на наглядно-интуитивном этапе восприятия позволяет установить прочную связь между вводимым понятием и образом.

Тема: *Осевая и центральная симметрия*

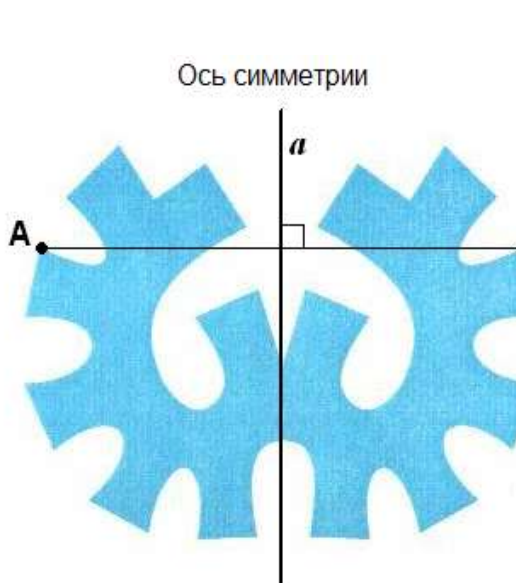


Рис. 2. Язык карася

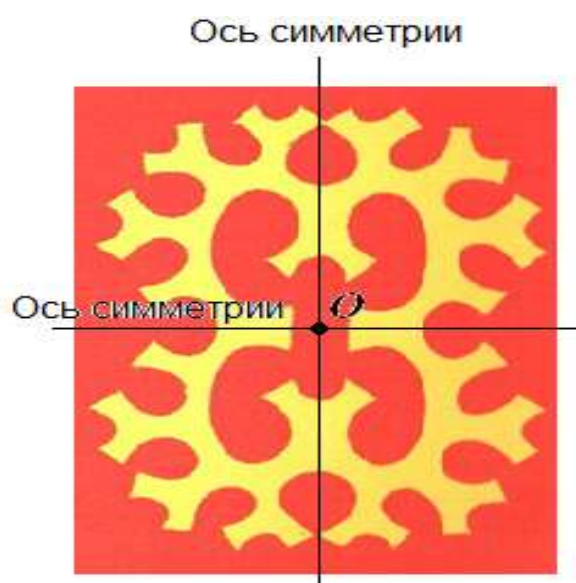


Рис. 3. Медведь

Эти орнаменты на уроке используются как примеры осевой и центральной симметрии (рис. 2, 3). Учащимся предлагают найти в хантыйской орнаментике еще узоры на пример симметрий.

Тема: *Осевая и центральная симметрия.*

Орнаменты, изображенные на рисунках 4 и 5, представляют собой примеры осевой и центральной симметрии, когда фигура имеет не одну ось симметрии. Учащимся можно предложить найти на втором рисунке отсутствующие оси симметрии.

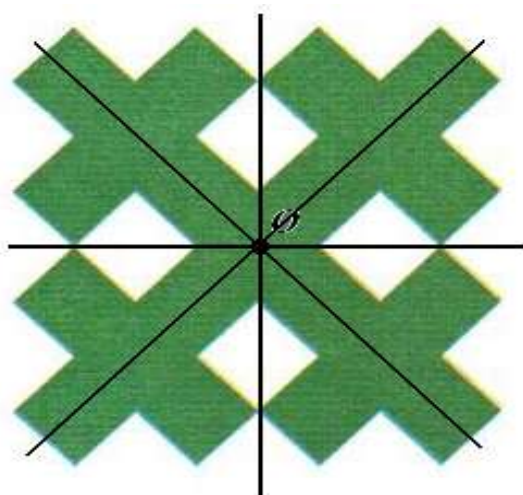


Рис. 4. Крест

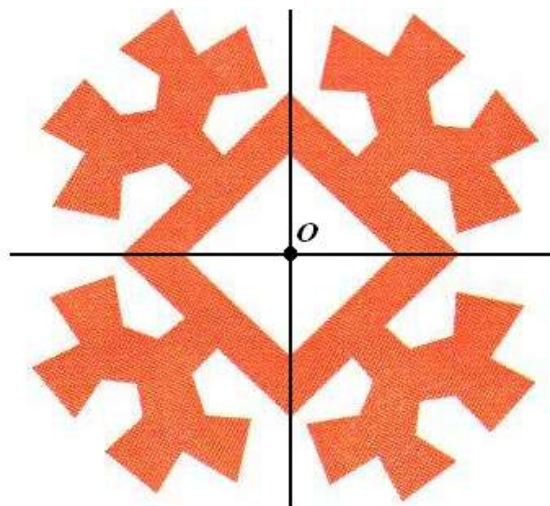


Рис. 5. Кострище

Тема: *Параллельный перенос и поворот.*

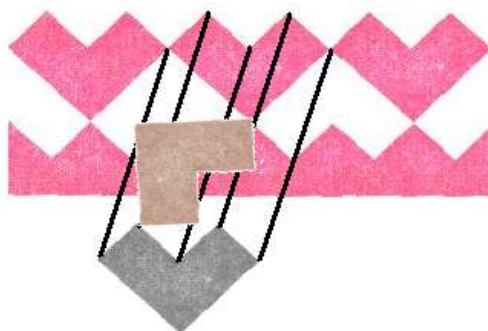


Рис. 6. Ушки молодого зайца

Узор, который вы видите на рисунке 6, называется «Ушки молодого зайца». Он состоит из повторяющихся красных и белых фигур, причем красная фигура есть отображение белой фигуры с помощью параллельного переноса и поворота на 180° .

Использование орнаментов при формировании геометрических понятий затрагивает не только образовательный ресурс ученика, но и направлено на развитие его воображения, которое способно дополнять и расширять понимание. Более того, в этих условиях актуализируется важнейшая функция воображения – способность видеть целое раньше частей. Наряду с этим, следует сориентировать внимание учащихся на эстетические характеристики орнаментальных форм (внутренняя гармония, завершенность, и др.) как в ходе их обследования, так и в процессе формирования понятий.

Таким образом, орнаменты являются средством развития мышления, воображения, творческого подхода к математическим объектам, показывают связь математики с реальной жизнью, формируют представление о математике как части общечеловеческой культуры.

Список использованных источников

1. Васюкова, И.А. Словарь иностранных слов / И.А. Васюкова. – М.: АСТ-ПРЕСС, 1999.
2. Ерныхова, Е.А. Декоративно-прикладное искусство обско-угорских народов: учеб. пособие / Е.А. Ерныхова; Мар. гос. ун-т. – Йошкар-Ола, 2000.
3. Методика и технология обучения математике. Курс лекций: пособие для вузов / под науч. ред. Н.А. Стефановой, Н.С. Подходовой. – М.: Дрофа, 2005.
4. Молданова, Т.А. Орнамент хантов Казымского Приобья: семантика, мифология, генезис / Т.А. Молданова. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 1999. – С. 58–112.
5. Рындина, О.М. Очерки культурогенеза народов Западной Сибири / О.М. Рындина. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 1995. – Т. 3. Орнамент.
6. Фридман, Л.М. Теоретические основы методики обучения математике: учеб. пособие / Л.М. Фридман. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Едиториал УРСС, 2005.

ПРАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА «ШУТОЧНЫЙ СТИХ» КАК СРЕДСТВО
РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ ЛИТЕРАТУРЫ,
РУССКОГО ЯЗЫКА И МАТЕМАТИКИ

Барсукова В.О.,

магистрант

кафедры математики и методики обучения математике

ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»,

Россия, г. Омск.

E- mail: lera25111993@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме реализации межпредметных связей в ходе выполнения практических работ по математике. Рассматривается определение межпредметных связей, а также представлена их реализация на примере практической работы. Статья будет интересна учителям математики.

Ключевые слова: межпредметные связи, практическая работа.

Abstract. The article is devoted to the problem of realization of interdisciplinary connections in the course of practical work in mathematics. Discusses the definition of interdisciplinary connections, and presents their realization by the example of practical work. The article will be of interest to teachers of mathematics.

Keywords: interdisciplinary connections, and practical work.

Успешный переход школы на новое содержание образования, обновление методических средств обучения – основа для дальнейших педагогических поисков. В этих условиях важное значение приобретает проблема межпредметных связей, поскольку она «связана со структурой содержания образования и находит отражение в методах, формах и средствах обучения» [1, с. 7].

В условиях реализации ФГОС межпредметным связям отводится особое место, они способствуют лучшему формированию понятий внутри отдельных предметов, что отмечалось в статье С.Н. Скарбич, В.О. Барсуковой [4]. Несмотря на большое число исследований, посвященных межпредметным связям, до сих пор нет единого подхода к их трактовке. Нам близка точка зрения П.Г. Кулагина [3], которой мы в дальнейшем будем придерживаться: под межпредметными связями понимается система работы учителя и учащихся, которая способствует использованию содержания смежных дисциплин в обучении.

Реализацию межпредметных связей литературы, русского языка и математики рассмотрим на примере практической работы для 6-го класса «Шуточный стих». Практическая работа состоит из вступительного текста и стихотворения, к которым сформулированы задания, и заключительного текста.

Практическая работа «Шуточный стих»

«Марина Дружинина – редактор журнала «Веселые картинки», автор детских книг, изданных тиражом более 3 миллионов экземпляров. Литературная жизнь Дружининой первоначально не была связана с детской поэзией. Она родилась в 1953 году в Москве, закончила технический вуз, работала в «Литературной газете». Детские стихи, как это часто бывает, начала писать после рождения сына. Ребенок вырос, но писать стихи для малышей она не перестала. Более того, в процессе работы у поэта складывалось собственное представление о том, какими они должны быть. «Это возраст общения, и поэзия для малышей должна быть поэзией общения», — считает М. Дружинина. Ее первое детское стихотворение появилось в журнале «Веселые картинки» в 1988 году, первая книга – «Дали Маше погремушку» — вышла в 1991-м, вторая – «Ослик, ослик, где твой хвостик?» – в 1993-м» [2, с. 3].

Задание:

1. Сколько лет назад появилось первое детское стихотворение Марины Дружининой в журнале «Веселые картинки»? Первая книга? Вторая книга?
2. Сколько лет было Марине Дружининой когда появилось ее первое детское стихотворение? Первая книга? Вторая книга?

Я решил сварить компот
В мамин день рождения,
Взял изюм, орехи, мед,
Килограмм варенья.
Все в кастрюлю поместил,
Размешал, воды налил,
На плиту поставил
И огня добавил.
Чтобы вышло повкуснее,
Ничего не пожалею!
Две морковки, лук, банан,
Огурец, муки стакан,
Половину сухаря
В мой компот добавил я.

Все кипело, пар клубился...
Наконец компот сварился!
Маме я отнес кастрюлю:
– С днем рождения, мамуля!
Мама очень удивилась,
Засмеялась, восхитилась,
Я налил компоту ей – пусть попробует скорей!
Мама выпила немножко
И... закашлялась в ладошку,
А потом сказала грустно:
– Чудо-щи! Спасибо! Вкусно!

Стихотворение Марины Дружининой «Подарок» [2, с. 34].

3. Сколько каждого ингредиента мальчик использовал при приготовлении подарка? В ответ запишите сумму.

4. Какую часть от всего текста до первой точки составляют гласные буквы? Ответ представьте в виде обыкновенной дроби.

5. Какую часть от всего текста до первой точки составляют согласные буквы? Ответ представьте в виде обыкновенной дроби.

6. Сравните, каких букв больше в тексте до первой точки.

7. Какую часть от всего второго абзаца составляет буква «а»? Ответ выразите в процентах.

Поэт любит создавать четверостишия-диалоги. Стихи Марины Дружининой никогда не бывают описанием, констатацией обыденности.

В данной практической работе рассматриваются такие темы по математике, как: сложение и вычитание натуральных чисел, сложение и вычитание обыкновенных дробей, сравнение обыкновенных дробей, проценты.

Осуществление межпредметных связей помогает формированию у учащихся цельного представления о явлениях природы и взаимосвязи между ними и поэтому делает знания практически более значимыми и применимыми. Это помогает учащимся те знания и умения, которые они приобрели при изучении одних предметов, использовать при изучении других предметов, что дает возможность применять их в конкретных ситуациях, при рассмотрении частных вопросов, как в учебной, так и во внеурочной деятельности, в будущей производственной, научной и общественной жизни.

Список использованных источников

1. Гурьев, А.И. Межпредметные связи – теория и практика / А.И. Гурьев // Наука и образование – 1998. – № 2.
2. Дружинина, М.В. Стихи для малышей / М.В. Дружинина. – М.: ЭКСМО, 2015.
3. Кулагин, П.Г. Влияние межпредметных связей на усвоение программного материала в вечерней школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / П.Г. Кулагин. – М., 1965.
4. Скарбич, С.Н. Реализация межпредметных связей при обучении учащихся 6 класса математике / С.Н. Скарбич, В.О. Барсукова // Сб. ст. Междунар. науч.-практ. конференции «Проблемы и перспективы развития науки в России и мире» / отв. ред. А.А. Сукиасян. – Уфа: ОМЕГА САЙНС, 2015. – С. 175–178.

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД ПРИ ВВЕДЕНИИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ

Васильева М.В.,

зав. кафедрой математических дисциплин

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

канд. пед. наук,

Россия, г. Москва.

E-mail: ipk1@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена вопросу реализации требований образовательного стандарта при введении математических понятий. Системно-деятельностный подход обеспечивает, в частности, активную учебно-познавательную деятельность обучающихся. В статье рассмотрена реализация деятельностного подхода на примере введения понятий: *параллельные, перпендикулярные прямые, многогранник, выпуклый многогранник.*

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, математические понятия, параллельные и перпендикулярные прямые, многогранник.

Abstract. The article focuses on the implementation of the requirements of the educational standard of the introduction of mathematical concepts. System-activity approach, it provides, in particular, an active educational and cognitive activity of students. The article describes the implementation of the activity approach on the example of the introduction of the concepts of parallel, perpendicular lines, a polyhedron, a convex polyhedron.

Keywords: system-activity approach, mathematical concepts, parallel and perpendicular lines, the polyhedron.

Приоритетным направлением новых образовательных стандартов является реализация развивающего потенциала общего среднего образования. В их основе лежит системно-деятельностный подход, обеспечивающий активную учебно-познавательную деятельность обучающихся.

Системно-деятельностный подход обеспечивает: формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию; проектирование и конструирование социальной среды развития обучающихся в системе образования; активную учебно-познавательную деятельность обучающихся; построение образовательного процесса с учетом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся.

Реализация стандарта учителем предусматривает использование разнообразных методов и приемов обучения: групповые, проектные, проблемное обучение и др.

Рассмотрим реализацию деятельностного подхода на примере введения понятий: *параллельные, перпендикулярные прямые, многогранник, выпуклый многогранник*.

При изучении темы «Координатная плоскость» вводятся понятия параллельных и перпендикулярных прямых, координатной системы, координатных осей, координаты точки, столбчатые диаграммы, графики. Отметим, что с понятием прямой учащиеся уже знакомы с начальной школы.

Так как в основе стандарта лежит системно-деятельностный подход, который обеспечивает, в частности, активную учебно-познавательную деятельность обучающихся, то перед введением понятий параллельных и перпендикулярных прямых дадим следующие задания.

Вопрос. О чем идет речь?

Эти линии все знают.
Направление храня,
Они дружно убегают
В бесконечность от меня.

Н. Шабалина [2].

Задание 1. Рассмотрите все возможные варианты расположения двух прямых.

В результате выполнения задания 1 учениками должен быть самостоятельно получен вывод о том, что прямые могут либо пересекаться, либо не пересекаться.

Задание 2. Жили-были две прямые. Были они очень гордые и считали себя лучше луча и отрезка. Отрезок – он ведь ограничен, не может видеть дальше своих концов. А луч может идти только в одну сторону. То ли дело мы – куда захотим, туда и побежим до бесконечности.

И тогда все фигуры перестали дружить с этими заносчивыми прямыми. И им стало скучно одним. И решили они побежать навстречу друг другу. Бегут, бегут и никак не встретятся [2].

Покажите, как такое может быть.

Выполняя задание 2, учащиеся должны понять, что речь идет о двух не пересекающихся прямых – прямых, которые не могут встретиться.

Задание 3. Рассмотрите всевозможные случаи пересечения двух прямых.

Задание 4. Сделайте схему расположения двух прямых (рис. 1)

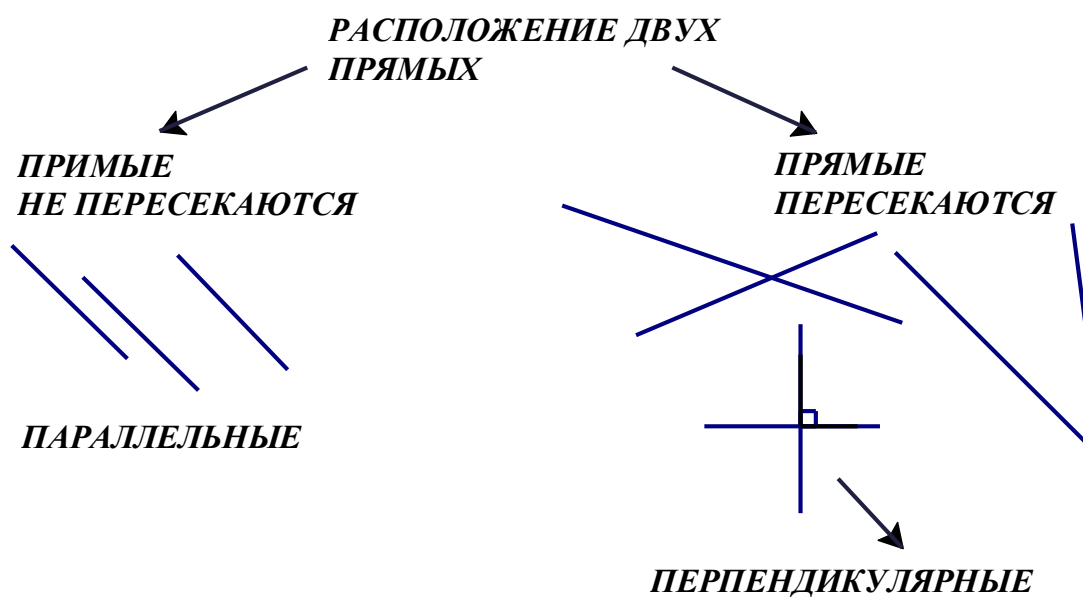


Рис. 1.

При выполнении заданий 1, 2, 3 продолжает формироваться познавательное логическое УУД: выбор оснований и критериев для сравнения. При выполнении задания 4 продолжают формироваться познавательное общеучебное УУД: структурирование знаний; познавательные логические УУД: выбор оснований и критериев для сравнения, анализ, синтез.

Далее вводим определения параллельных и перпендикулярных прямых.

Закрепление.

Эти линии все знают.
 Направление храня,
 Они дружно убегают
 В бесконечность от меня.
 (Прямые.)

Даже если линий много,
 Не смешать одну с другой:
 Они держат очень строго
 Расстояние меж собой.
 (Параллельные прямые.)

Параллельные прямые –
Самый вежливый народ:
Ни одна из них другую
Никогда не зачеркнет.

Н. Шабалина [2]

Деятельностный подход в обучении предполагает обязательный перевод формулировки любого задания в план деятельности, который можно получить в результате построения точек по заданным координатам и нахождения координат данных точек. Итогом такой деятельности учащихся должны стать сформулированные предписания.

Предписание для построения точки по заданным координатам (a ; b)

1. Отметим значение a на оси абсцисс (ось Ox).
2. Построим перпендикулярную прямую к оси абсцисс через значение a .
3. Отметим значение b на оси ординат (ось Oy).
4. Построим перпендикулярную прямую к оси ординат через значение b .
5. Найдем точку пересечения двух перпендикулярных прямых – A .
6. Точка A с координатами $(a;b)$ построена.

Предписание для нахождения координат данной точки A

1. Построим перпендикулярную прямую к оси абсцисс через точку A .
2. Найдем точку пересечения перпендикулярной прямой и оси абсцисс – абсцисса точки A (координата x).
3. Построим перпендикулярную прямую к оси ординат через точку A .
4. Найдем точку пересечения перпендикулярной прямой и оси ординат – ордината точки A (координата y).
5. Запишем координаты точки A (x ; y).

При выполнении этого задания продолжают формироваться познавательные логические УУД: выбор оснований и критериев для сравнения, анализ, синтез, алгоритмизация; познавательное общеучебное УУД: структурирование знаний.

В процессе преподавания раздела о многогранниках может быть использована аналогия с соответствующими вопросами курса планиметрии, однако пользоваться ею надо осторожно, ибо она не всегда может приводить к правдоподобным выводам.

Определение многогранника получает различный смысл в зависимости от того, как определить многоугольник. Многоугольник – основной элемент поверхности многогранника. Изучение многоугольников продолжается фактически на всем протяжении обучения математике в средней школе.

Когда определяют какую-нибудь плоскую фигуру, говорят обычно, что она представляет собой часть плоскости, ограниченную какой-то линией, например, многоугольник – часть плоскости, ограниченная замкнутой линией.

Под «частью плоскости» надо понимать подмножество множества точек плоскости. Таким образом, всякая плоская геометрическая фигура понимается как подмножество множества точек плоскости.

Аналогично под геометрическим телом надо понимать какое-то подмножество множества точек пространства, ограниченное некоторой поверхностью, и геометрические тела различаются именно по виду этой ограничивающей их поверхности.

Например, многогранник отличается от других геометрических тел тем, что его поверхность состоит из одних многоугольников.

В процессе обучения целесообразно разъяснить, в каком смысле можно говорить о многограннике как о пространственном аналоге многоугольника, в чем сходство и различие между ними (табл. 1).

Таблица 1

Определения многоугольника и многогранника

Многоугольник	Многогранник
Подмножество точек плоскости , ограниченное замкнутой ломаной линией	Подмножество точек пространства , ограниченное замкнутой поверхностью из многоугольников

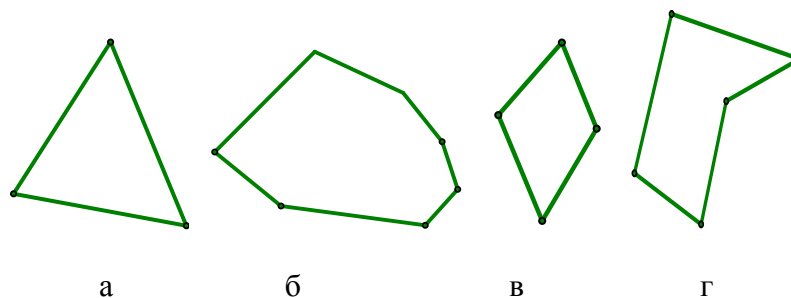
Замкнутая поверхность, состоящая из многоугольников, представляет собой «ломаную» поверхность, напоминающую ломаную линию на плоскости.

Надо отметить и важное различие между многоугольником и многогранником.

Многоугольник – двумерный образ, у него имеются вершины и стороны (нульмерные и одномерные элементы); многогранник – трехмерный образ, у него имеются вершины, ребра и грани (нульмерные, одномерные и двумерные элементы).

Для введения понятия выпуклого многогранника можно использовать задания следующего типа:

«Разделите представленные на рисунке (рис. 2) **многоугольники** на две группы».



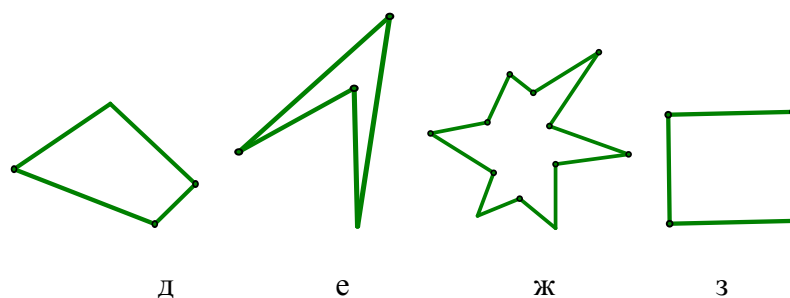


Рис. 2

1-я группа – а, б, в, д, з;

2-я группа – г, е, ж.

В чем существенное отличие многоугольников из 1-й группы от многоугольников из 2-й группы?

Все многоугольники из 1-й группы лежат по одну сторону от **прямой**, которой принадлежит любая его сторона («по одну сторону от прямой» означает «в одной полуплоскости относительно прямой»), а многоугольники из 2-й группы этим свойством не обладают.

1-я группа – выпуклые многоугольники;

2-я группа – невыпуклые многоугольники.

«Разделите представленные на рисунке (рис. 3) **многогранники** на две группы».

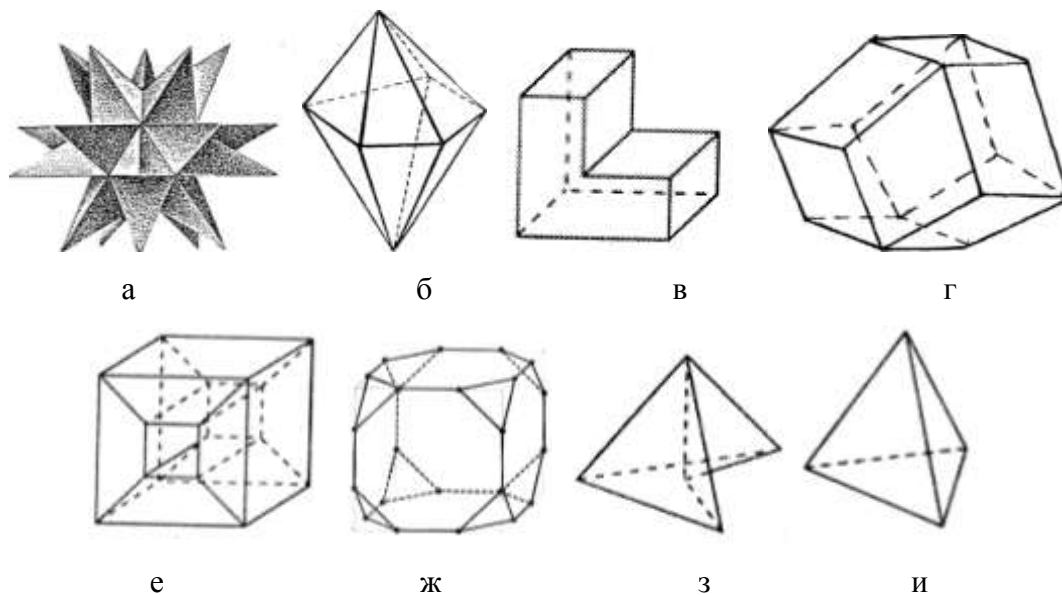


Рис. 3

В результате проведенной работы учащиеся должны получить следующее:

1-я группа: б, г, ж, и;

2-я группа: а, в, е, з.

В чем существенное отличие многогранников из 1-й группы от многоугольников из 2-й группы?

Все многогранники из 1-й группы лежат по одну сторону от **плоскости** любой его грани («по одну сторону от плоскости» означает «в одном полупространстве относительно плоскости»). Другими словами все многогранники из первой группы можно поставить на стол (плоскую поверхность) любой его гранью, а у многогранников из второй группы есть грань (грани), которой нельзя поставить многогранник на стол.

Проведем аналогию между выпуклым многоугольником и выпуклым многогранником (табл. 2).

Таблица 2

Определения выпуклого многоугольника и выпуклого многогранника

Многоугольник выпуклый	Многогранник выпуклый
лежит по одну сторону от	
Прямой , которой принадлежит любая его сторона («по одну сторону от прямой» означает «в одной полуплоскости относительно прямой»)	Плоскости любой его грани («по одну сторону от плоскости» означает «в одном полупространстве относительно плоскости»)

Возможно и другое определение выпуклости, причем одно и то же для многоугольника и для многогранника, однако менее наглядное, чем приведенное выше: многоугольник (многогранник) называется выпуклым, если отрезок, соединяющий любые две его точки, целиком лежит внутри него.

Умение создавать обобщения, устанавливать аналогии, структурировать информацию, выдвигать гипотезы, проводить доказательство относятся к метапредметным результатам освоения основной образовательной программы ООО и СОО. Эти умения формируются при активной учебно-познавательной деятельности обучающихся при системно-деятельностном подходе, лежащем в основе федерального государственного образовательного стандарта ООО и СОО.

Список использованных источников

1. Боженкова, Л.И. Алгебра в схемах, таблицах, алгоритмах: учеб. материалы / Л.И. Боженкова. – Калуга: КГПУ, 2013.
2. Боженкова, Л.И. Методика формирования универсальных учебных действий при обучении геометрии / Л.И. Боженкова. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2013.
3. Васильева, М.В. Дистанционное обучение элементам геометрии. Многогранники: учеб. пособие / М.В. Васильева. – М., 2013.

4. Васильева, М.В. Реализация требований стандарта при изучении теоремы Эйлера / М.В. Васильева // Профильная школа. – 2015. – Т. 3, № 3. – С. 24–29.
5. Васильева, М.В. Реализация требований ФГОС при изучении многогранников в школе / М.В. Васильева // Вестник Елецкого Государственного университета им. И.А. Бунина. – Елец, 2014. С. 94–99. – (Сер. «Педагогика» (История и теория математического образования)).
6. Математика в стихах: задачи, сказки, рифмованные правила. 5–11 классы / авт.-сост. О.В. Панишева. – Волгоград: Учитель, 2013.
7. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа. – М.: Просвещение, 2011.
8. Примерные программы по учебным предметам. Математика 7–9 классы. – М.: Просвещение, 2011.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – М.: Просвещение, 2011.
10. Формирование УУД в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010.
11. Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. – М.: Просвещение, 2011.

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОГРАММЫ GEOGEBRA ДЛЯ ПРОВЕРКИ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ УТВЕРЖДЕНИЙ

Гавриленко Ю.В.,

доцент кафедры математических дисциплин

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

канд. физ.-мат. наук,

Россия, г. Москва.

E-mail: backford2008@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается пример применения программы GeoGebra для проверки правильности решения геометрической задачи.

Ключевые слова: GeoGebra, компьютерная визуализация планиметрических чертежей, решение задач ЕГЭ.

Abstract. In article an example of application of the GeoGebra program for check of correctness of the solution of a geometrical task is reviewed.

Keywords: GeoGebra, computer visualization of planimetric drawings, solution of problems of the unified state examination (USE).

В настоящей статье речь пойдет о конкретном опыте использования программы GeoGebra для поиска ошибки в одном геометрическом рассуждении. Цель настоящей публикации – продемонстрировать возможности программы GeoGebra для создания динамических геометрических чертежей, моделирующих вариативность условия геометрической задачи.

В сентябре 2016 года «Статград» предложил школьникам 11-го класса вариант профильного экзамена ЕГЭ по математике, в составе которого была следующая задача.

Задача 16 (Вариант МА10111). Точки P , Q , W делят стороны выпуклого $ABCD$ четырехугольника в отношении $AP : PB = CQ : QB = CW : WD = 1 : 4$, радиус окружности, описанный около треугольника PQW , равен 10, $PQ = 16$, $QW = 12$.

а) докажите, что треугольник PQW прямоугольный;

б) найдите площадь четырехугольника $ABCD$.

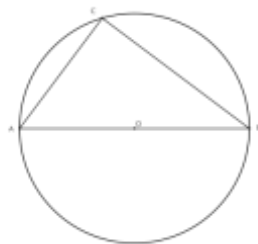
Задача 16 варианта МА10112 отличалась только другой пропорцией: $AP : PB = CQ : QB = CW : WD = 3 : 4$.

По статистике (из года в год однообразно повторяющейся) к решению планиметрической задачи профильного ЕГЭ приступают очень немногие школьники. Вот и в

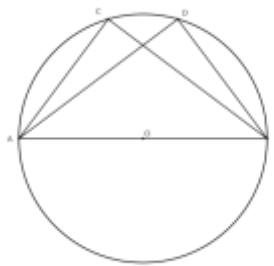
этот раз только двое учеников попробовали решить эту задачу. Естественно, началось с попыток доказать пункт (а): «треугольник PQW прямоугольный».

В работе ученицы рассуждения содержали логическую ошибку: она заметила, что если воспользоваться обратной теоремой Пифагора к треугольнику со сторонами 12, 16, 20, то получается, что этот треугольник прямоугольный с гипотенузой 20. Поскольку центр описанной окружности лежит на середине гипотенузы, то радиус описанной окружности равен 10. Вроде, все сошлось в том смысле, что треугольник 12, 16, 20 подходит под формулировку задачи (если поверить, что существует четырехугольник с указанным делением сторон). Понятно, что такое рассуждение содержит логическую ошибку *petitio principii*: предполагается истинным то, что требуется доказать.

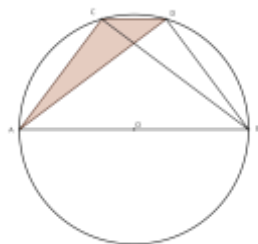
Другой ученик, повозившись с пунктом (а), сказал мне, что ничего не получается и, по его мнению, утверждение сомнительное. Мы стали разбираться. В программе GeoGebra нарисовали окружность радиуса 10 и на ее диаметре вписали треугольник со сторонами 12, 16,



Вписали еще симметричный треугольник с теми же сторонами:



Ученику пришла в голову мысль соединить точки C и D , чтобы получить еще один вписанный треугольник ACD : $AC = 12$, $AD = 16$.



Какова же длина стороны CD ? На панели задач указана длина этого отрезка: $CD = 5$,
6. Но является ли это значение точным? Вообще, сколько треугольников удовлетворяют условию задачи?

Обозначим $x = PW$, тогда по теореме косинусов

$$x^2 = 12^2 + 16^2 - 2 \cdot 12 \cdot 16 \cdot \cos Q$$

$$x^2 = 400 - 384 \cos Q$$

Далее используем теорему синусов:

$$R = \frac{x}{2 \sin Q}, \quad 10 = \frac{x}{2 \sin Q}, \quad x = 20 \sin Q.$$

Подставив в равенство, полученное по теореме косинусов, получим уравнение:

$$400 \sin^2 Q = 400 - 384 \cos Q,$$

$$400(1 - \sin^2 Q) = 384 \cos Q,$$

$$400 \cos^2 Q = 384 \cos Q$$

Откуда получаем два решения:

$$1) \cos Q = 0;$$

$$2) \cos Q = \frac{384}{400} = \frac{24}{25}.$$

Первое решение соответствует прямоугольному треугольнику со сторонами 12, 16, 20, второе – треугольнику со сторонами 12, 16, 5, 6:

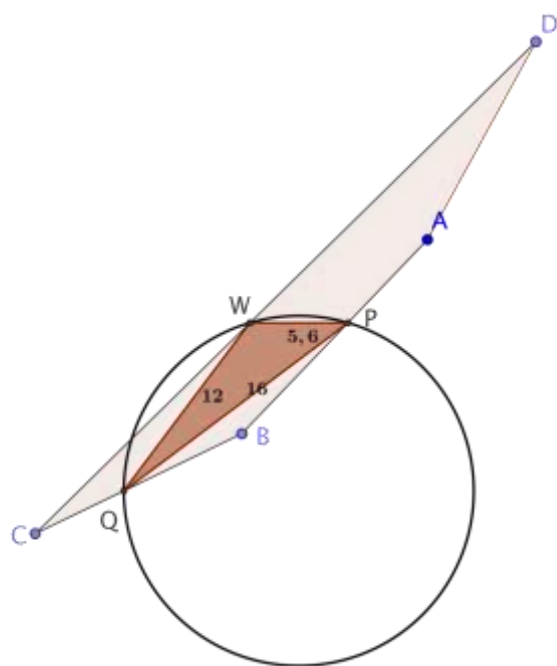
$$x^2 = 400 - 384 \cdot 0,96 = 31,36 = 5,6^2.$$

Таким образом, построен *непрямоугольный* треугольник PQW , со сторонами 12 и 16, вписанный в окружность радиуса 10. Но можно ли указать четырехугольник, на сторонах которого расположены точки P , Q и W , делящие стороны в требуемом отношении?

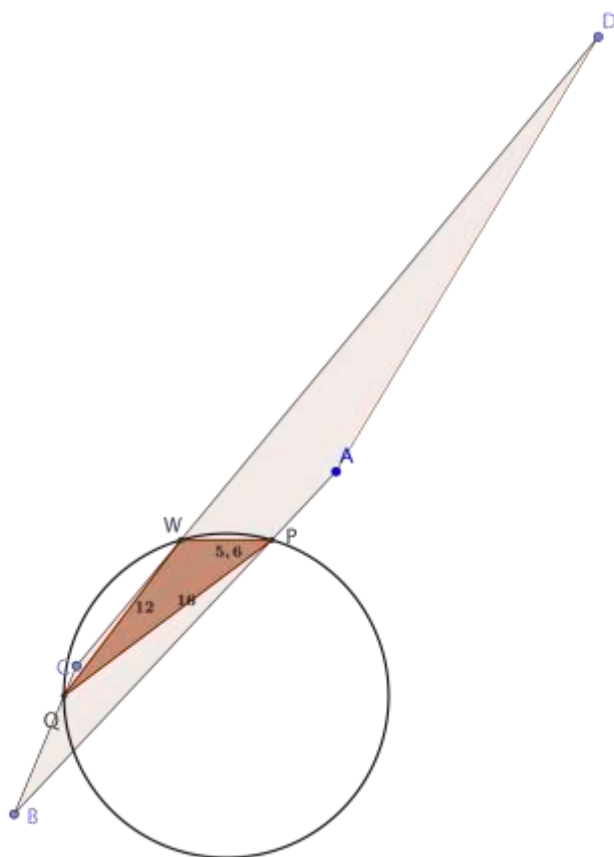
В программе GeoGebra можно попытаться построить соответствующий четырехугольник, пусть с отношением, не точно равным 1:4 (или 3:4), но близким к нему.

После некоторой возни вот что получилось.

Для варианта МА10112:



И для варианта МА10111:



Конечно, эти чертежи не являются контрпримерами к условию задачи 16, но сильно повышают недоверие к ее справедливости.

Читайте статьи по GeoGebra.

Список использованных источников

1. Абатурова, В.В. Новая ИКТ-компетентность учителей в школе информационного общества / В.В. Абатурова, М.С. Цветкова, М.В. Кузнецова // Профильная школа. – 2015. – № 2. – С. 16–27.
2. Боженкова, Л.И. Необходимые условия организации исследовательской деятельности учащихся при обучении математике / Л.И. Боженкова // Школа будущего. – 2008. – № 6. – С. 10–20.
3. Васильева, М.В. Использование информационных технологий при обучении математике в условиях реализации ФГОС / М.В. Васильева // Наука и образование: проблемы и перспективы: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конференции, г. Уфа, 13 марта 2014 г.: в 2 ч. / отв. ред. А.А. Сукиасян. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2014. – Ч. 2. – С. 32–36.

О РЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФУНКЦИЙ

*Гайнанова А.С.,
студентка 5-го курса
ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
Россия, г. Москва.
E-mail: gainanova.as@gmail.com*

Аннотация. В статье рассматривается использование карт тем как средство развития и формирования регулятивных умений, учебной мотивации и достижение личностных результатов. Приведена подробная иллюстрация работы учащихся с картой на примере изучения линейной функции и методические рекомендации по созданию и применению карт тем в обучении математике.

Ключевые слова: методика обучения, карта темы, регулятивные умения, математика, линейная функция.

Abstract. This article describes how to use the chart as a means of development and formation of the regulatory skills, academic motivation and achievement of personal results. Provides a detailed illustration of the work of pupils with a chart on the example of the study of linear functions and guidelines for the development and use of the chart in teaching Mathematics.

Keywords: teaching methodology, topics chart, regulatory skills, Mathematics, linear function.

Функциональная линия – одна из важнейших содержательных линий школьного курса алгебры, имеющая большое прикладное значение. В результате анализа литературы, посвященной методическим аспектам работы учителя математики, установлено, что при изучении функциональной линии учащиеся испытывают затруднения, связанные с понятием функции, классами функций и их свойствами и др. [3; 4]. Следовательно, необходимо оптимизировать процесс обучения данной содержательной линии. Образование в РФ регламентируется федеральным государственным образовательным стандартом, в основе которого лежит системно-деятельностный подход [5]. Согласно такому подходу учащийся должен самостоятельно открывать новые знания, а не получать их в готовом виде, при этом большая роль отводится самообразованию и самоорганизации своей учебной деятельности. При обучении любому содержанию учащимся необходимо достичь не только предметных,

но и метапредметных результатов, включающих сформированность универсальных учебных действий [5]. Поэтому становится актуальной проблема реализации идей ФГОС ООО при обучении учащихся содержанию функциональной линии.

Для развития регулятивных универсальных учебных действий в обучении математике целесообразно использовать различные средства, в частности, целесообразно использовать карты тем. Это средство позволяет каждому учащемуся самостоятельно организовать свою учебную деятельность, контролировать ее и, при необходимости, корректировать. Это будет способствовать достижению и личностных результатов освоения темы: смыслообразование, самоопределение [5]. Для составления карты изучения этой темы воспользуемся рекомендациями для формирования универсальных учебных действий учащихся при обучении алгебре, разработанными Л.И. Боженковой [2]. При обучении теме все виды результатов достигаются учащимися на следующих различных этапах изучения темы: I – целеполагание; II – открытие новой учебной информации; III – применение полученных знаний; IV – контроль и проверка знаний. Карту темы учитель составляет заранее и вывешивает в классе на специальном стенде для обозрения учащимися за неделю до изучения новой темы.

Проиллюстрируем использование карты темы для организации деятельности учащихся при обучении теме «Линейная функция». Карта темы включает 6 блоков, в первом из которых указано число часов, отведенных на ее изучение, уроки промежуточного и итогового контроля знаний, пункты учебника, изучаемые на определенном уроке (таблица, блок «Количество уроков и этапы изучения темы»). На изучение линейной функции – первой, с которой встречаются школьники, отводится от 8 до 10 уроков, в соответствии с тематическим планированием в разных учебниках [1].

Карта темы «Линейная функция»

Количество уроков, этапы изучения темы									
№ урока; этапы изуче- ния темы	1 § I, II, III	2 § II, III	3 § II, III	4 III	5 § II, III	6 III, IV CP	7 III	8 III, IV, K.P.	9 Урок коррек- ции
Актуализация знаний									
Знать и уметь применять: 1) определение понятий: функция, область определения, график функции; 2) координатная плоскость и координаты точек; 3) вычисление значений									

функции по формуле и графику; 4) приводить примеры математических моделей реальных процессов, отражающих зависимость величин
Основные предметные результаты изучения темы
Знать: 1) определение и график ЛФ и прямой пропорциональности; 2) алгоритм построения графика ЛФ; 3) область определения ЛФ. Уметь: 4) строить график и находить значения ЛФ; 5) читать графики ЛФ; 6) типы задач для данной функции; 7) устанавливать соответствие между графиком функции и формулой; 8) приводить примеры математических моделей реальных процессов, отражающих линейную зависимость величин
Задания для домашней работы
Базовый уровень – У1: № 297–299; У2: № 303, 304, 307; У3: № 313, 316, 318, 319; У4: № 324, 325, 329; У5: № 351, 352, 357; У6: № 359, 360, 367; У7: № 363, 371, 372
Повышенный уровень – У1: № 302, 306, 307; У2: № 308, 309; У3: № 316, 321, 332; У4: № 341–343; У5: № 345–347; У6: № 356, 361, 362; У7: № 364, 368, 373
Образец заданий итоговой контрольной работы
1) базовый уровень: №№ 316, 317, 319, 351, 352; 2) повышенный уровень: №№ 316, 342, 344, 346, 361, 364
Темы для сообщений и проектов
1. Линейная функция в: природе; быту; технике; медицине и т.д. 2. История понятия «Функция». 3. Способы построения линейной функции. 4. Самостоятельно выбранная тема

Назначение блока «Актуализация знаний» – создание учащимся возможности самостоятельно организовать повторение информации, необходимой для изучения новой темы (см. табл.). Учащийся акцентирует внимание на том материале, который будет необходим в скором времени, анализирует, все ли из этого списка он хорошо знает, возможно, что-то надо вспомнить или выучить снова, если по каким-то причинам возник такой пробел. Повторение может быть организовано как домашнее задание с последующей проверкой. В этом случае осуществляется дифференциация обучения, так как одному ученику потребуется пара минут, чтобы вспомнить материал, а другому нужно достаточно долго актуализировать свои знания. В таком случае за счет сокращения времени повторения на уроке повышается интерес к изучению нового у хорошо и слабоуспевающих учащихся.

Функция третьего блока «Основные предметные результаты изучения темы» – целеполагание и развитие мотивации к обучению. Человек так устроен, что ему интересно – что же будет дальше? Что еще нового я узнаю? Учебная мотивация является неотъемлемой частью обучения, без нее учебная деятельность малоэффективна, поэтому учитель должен развивать мотивацию, используя всевозможные способы. Благодаря этому разделу, учащийся планирует и отслеживает процесс достижения результатов, имеет возможность соотнести план с собственными достижениями перед промежуточными и итоговыми проверочными работами и на уроке коррекции. Все это в совокупности способствует развитию регулятивных умений.

Следующий блок «Задания для домашней работы» также направлен на создание возможности саморегуляции собственной самостоятельной деятельности. При проверке домашнего задания учитель часто слышит от учеников: «Меня не было на прошлом уроке, я не знал, что задали», «У меня не получилось, это тяжелое задание». Этот блок служит для предотвращения подобных ситуаций и для дифференциации в обучении. Учащемуся предлагается выбор базового и повышенного уровней домашних заданий, создаются возможности для оценки своих знаний и способностей. Учителю следует мотивировать учеников на выполнение заданий повышенного уровня, например, ободряющими словами, направленными конкретному ученику: «Ты сегодня хорошо решал у доски, ты можешь дома попробовать решить более сложные задачи».

С помощью блока «Образец заданий итоговой контрольной работы» ученикам предоставляется возможность заранее обратить внимание на задачи, аналогичные тем, которые войдут в контрольную работу по теме. Самостоятельные и контрольные работы у многих школьников вызывают стресс, в частности из-за неумения работать индивидуально, невозможности подтвердить правильность выполнения заданий. Учащимся важно понимать, что от них будет требоваться в той или иной работе, поэтому указание образцов заданий, во-первых, даст ученику уверенность в своих силах, а во-вторых, снизит риск ошибок, допущенных из-за волнения.

Блок «Темы для сообщений и проектов» необходим для того, чтобы ученики в процессе и в результате изучения темы могли выступить с сообщениями из истории математики, с решением интересных исторических или прикладных задач и др., выполнив самостоятельно определенную деятельность, связанную с поиском информации и ее изучением. Такая деятельность способствует развитию регулятивных умений: выбор темы, составление плана, его реализация и корректировка при необходимости, распределение обязанностей в случае группового проекта, самооценка и взаимооценка. Учитель советует, помогает в подборе дополнительного материала, контролирует деятельность, определяя сроки

работы, не вмешиваясь в сам процесс деятельности, предоставляя ученикам свободу действий.

Таким образом, с помощью карты темы возможно развитие регулятивных умений, оптимизация процесса обучения, достижение личностных результатов.

Список использованных источников

1. Алгебра. 7 класс: учебник для общеобразовательных учреждений / Ю.Н. Макарычев, Н.Г. Миндюк, К.И. Нешков, С.Б. Суворова; под ред. С.А. Теляковского. – М.: Просвещение, 2013.
2. Боженкова, Л.И. Методика формирования универсальных учебных действий при обучении алгебре / Л.И. Боженкова. – М.: Лаборатория знаний, 2016.
3. Заславский, В.М. Математика – 7. Экспериментальное пособие для учащихся 7 класса школ развивающего обучения (система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова) / В.М. Заславский – М.: Развитие личности, 1998. – Ч. 2. Алгебра.
4. Методика преподавания математики в средней школе: Частная методика: учеб. пос. для студентов пед. ин-тов по физ.-мат. спец. / А.Я. Блох, В.А. Гусев, Г.В. Дорофеев [и др.]; сост. В.И. Мишин. – М.: Просвещение, 1987.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – М.: Просвещение, 2016.

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ МЕТОД – ВЕДУЩИЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ
МАТЕМАТИКЕ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ РАБОТЫ ШКОЛЫ

Далингер В.А.,

зав. кафедрой математики и методики обучения математике

ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»,

д-р пед. н., профессор,

Россия, г. Омск.

E-mail: dalinger@omgpi.ru

Аннотация. В статье рассматриваются этапы развития школы (от догматической системы до системы развивающего обучения), анализируются новые федеральные государственные образовательные стандарты общего образования, раскрывается сущность системно-деятельностного подхода, положенного в основу новых стандартов, приводятся новые дидактические принципы системы развивающего обучения, показаны особенности деятельностного метода в обучении.

Ключевые слова: новые стандарты образования, дидактические принципы развивающего обучения, деятельностный метод в обучении.

Abstract. In article stages of development of school are considered (from dogmatic system to system of the developing training), new federal state educational standards of the general education are analyzed, the essence of the system and activity approach which is been the basis for new standards reveals, the new didactic principles of system of the developing training are given, features of an activity method in training are shown.

Keywords: new standards of education, the didactic principles of the developing training, an activity method in training.

В историческом процессе развития школы можно выделить три этапа: *догматическая система*: цель – воспроизведение знаний; метод – схоластический; *система формирующего обучения*: цель – сознательное усвоение знаний; метод – объяснительно-иллюстративный; *система развивающего обучения*: цель – готовность к саморазвитию; метод – деятельностный.

Сейчас российская школа находится на этапе перехода от школы объяснения, или, как теперь принято ее называть, «традиционной», к школе развивающего обучения. Многие годы традиционной целью школьного образования было овладение системой знаний,

составляющих основу наук. Эта цель в соответствующих документах была выражена так: «усвоение всей суммы знаний, которое выработало человечество».

Результаты проводимых за последние два десятилетия международных сравнительных исследований (PISA, TIMSS) показывают, что российские школьники лучше учащихся многих других стран выполняют задания репродуктивного характера, отражающие овладения предметными знаниями и умениями. Однако значительно ниже результаты российских школьников при выполнении заданий на применение знаний в практических, жизненных ситуациях, содержание которых представлено в необычной, нестандартной форме.

Т.И. Коломиец относительно таких результатов образования замечает: «Предмет нашей гордости в прошлом – большой объем фактических знаний – в изменившемся мире потерял свою ценность, поскольку любая информация быстро устаревает. Необходимыми становятся не сами знания, а знания о том, как и где их применять. Но еще важнее знание о том, как информацию добывать, интерпретировать, или создавать новую» [13, с. 200].

До настоящего времени содержание школьного образования главным образом нацеливалось на усвоение предметных знаний, умений и навыков, а не на развитие личности. Это явилось следствием традиционного информационно-объяснительного подхода к построению содержания образования, когда большой дельный вес знаний дается в готовом виде учителем без опоры на самостоятельную работу учащихся. Это привело к таким негативным последствиям, как отождествление всестороннего гармоничного развития личности с ее всесторонней образованностью, примат информированности личности над ее культурой, рационально-логической стороны познания над чувственно-эмоциональной.

Такой подход к образованию критиковался и критикуется многими учеными. В свое время А. Эйнштейн, касаясь современного обучения, писал: «В сущности, почти чудо, что современные методы обучения еще не совсем удушили святую любознательность...» [19, с. 138].

А.И. Маркушевич подчеркивал, что «система математического образования, которая своей главной целью ставит передачу фактов и привитие навыков в решении типовых задач, является неустойчивой по своим результатам» [10, с. 371].

А.С. Арсеньев, говоря о кризисе образования нашей эпохи, отмечал: «С нашей точки зрения, этот кризис непреодолим, если ставить целью образования освоение знаний, умений, навыков в вещной форме, то есть в форме научно-теоретического содержания науки, – слишком быстро изменяются эти знания и умения. Может быть, следует сделать основной целью развитие самого учащегося как личности, его способностей, его творческого

потенциала? Но это требует изменения всей системы образования – от подготовки учителя, его положения в школе до изменения логики педагогического процесса» [1, с. 116].

Отметим, что погоня лишь за знаниями, за информацией в рамках информационно-объяснительного подхода – экстенсивный путь построения содержания и способов образования; интенсивный путь может быть осуществлен лишь при использовании деятельностного подхода в образовании.

Суть такого подхода состоит в том, что он ориентирует не только на усвоение знаний, но и на способы этого усвоения, на образцы и способы мышления и творческого потенциала ребенка; только в деятельности проявляются и формируются способности учащегося.

«Ключ к воспитанию личности, – отмечает И.И. Зарецкая, Л.С. Ломизе, – включение человека в значимую для него деятельность, а также организация таких видов деятельности, в которых осуществляется саморазвитие личности» [8, с. 43].

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) [15; 16; 17] выдвинул новые требования к результатам освоения основных образовательных программ. В настоящее время на первый план выходит личность ученика, способность его к самоопределению и самореализации, к самостоятельному принятию решений, к рефлексивному анализу собственной деятельности.

Педагогическая общественность приходит к осознанию необходимости изменить характер учебного процесса и способы деятельности учащихся. Поэтому новые ФГОС провозгласили необходимым введение в школьную практику деятельностного метода обучения.

В деятельности следует зафиксировать ее социальный характер. Социальные аспекты и в учебной деятельности школьников, и в педагогической деятельности учителя играют гораздо большую роль, чем собственно предметная сторона обучения.

А.В. Боровских, Н.Х. Розов отмечают, что «целью образования является подготовка человека к будущей деятельности в обществе, а содержание образования – освоение общих методов и форм человеческой деятельности» [2, с. 23].

Задача учителя сегодня – включить самого ученика в учебную деятельность, организовать процесс самостоятельного овладения детьми новыми знаниями, применения полученных знаний в решении познавательных, учебно-практических и жизненных проблем.

Деятельностные способности формируются у обучающегося лишь тогда, когда он не пассивно усваивает новые знания, а включен в самостоятельную учебно-познавательную деятельность. Для формирования у учащегося деятельных способностей необходимо постоянно тренировать его в выполнении различных видов деятельности.

В качестве метода, обеспечивающего реализацию указанных целей, служит развернутый цикл рефлексий (деятельностный метод). Деятельностный метод и технология его использования в учебном процессе разработаны Л.Г. Петерсон [12]. Реализация технологии деятельностного метода в практике обучения обеспечивается следующей системой дидактических принципов:

принцип деятельности заключается в том, что формирование личности ученика и продвижение его в развитии осуществляется не тогда, когда он воспринимает готовые знания, а в процессе его собственной деятельности, направленной на «открытие» им нового знания, осознание учащимся при этом содержания и форм своей учебной деятельности;

принцип непрерывности означает такую организацию обучения, когда результат деятельности на каждом предыдущем этапе обеспечивает начало следующего этапа. Непрерывность процесса обеспечивается инвариантностью технологий, а также преемственностью между всеми ступенями обучения содержания и методов;

принцип целостного представления о мире означает, что у учащегося должно быть сформировано обобщенное, целостное представление о мире (природе, обществе, самом себе), о роли и месте каждой науки в системе наук;

принцип минимакса заключается в том, что школа предлагает каждому обучающемуся содержание образования на максимальном уровне (творческом уровне) и обеспечивает его усвоение на уровне социально-безопасного минимума (государственного стандарта знаний);

принцип психологической комфортности предполагает снятие стрессообразующих факторов учебного процесса, создание в школе и на уроках доброжелательной атмосферы, ориентированной на реализацию идей педагогики сотрудничества;

принцип вариативности предполагает развитие у учащихся вариативного мышления, то есть понимания возможности различных вариантов решения проблемы, формирование способностей к систематическому перебору вариантов и выбору оптимального варианта;

принцип творчества предполагает максимальную ориентацию на творческое начало в учебной деятельности школьников, приобретение ими собственного опыта творческой деятельности.

Новые федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) [15; 16; 17] спроектированы на основе системно-деятельностного подхода. Реализация ФГОС на основе системно-деятельностного подхода делает системообразующим элементом учебного процесса различные виды деятельности; субъект обучения занимает активную позицию, а деятельность является основой, средством и условием развития личности. Такое ключевое положение в корне меняет взаимодействие учителя и ученика.

Говоря о содержании обучения, традиционная дидактика ограничивается рассмотрением методов, средств, форм сообщения учащимся «готовых» знаний, в то время как современная дидактика стоит на деятельностном подходе к обучению. Развитие человека рассматривается современной дидактикой как расширение круга доступных ему видов и форм деятельности.

А.В. Боровских и Н.Х. Розов в своей работе [2] задаются вопросом: «Для чего мы даем детям образование, какова цель обучения молодежи?» И дают в предисловии к книге пояснение: «Ясно, что образование готовит детей, но – к чему? Наша цель – показать, что наиболее подходящим и наиболее отражающим суть оказывается термин "деятельность"» [2, с. 3]. И дальше отмечают: «Именно деятельность как понятие оказывается центральным для педагогики» [2, с. 22]. Именно потребность участия в деятельности определяет цель образования.

Прежде чем человек станет субъектом деятельности, она должна быть представлена в сознании. П.Я. Гальперин по этому поводу утверждает: «Верно, что усвоение происходит только через собственную деятельность, но она сама должна быть сформирована и, следовательно, организована» [3, с. 132].

Всеобщая структура деятельности, – отмечает Э.Г. Юдин, – включает в себя цель, средства, результат и сам процесс деятельности [20].

А.В. Хуторской предлагает более расширенную трактовку структуры деятельности; в ней он выделяет субъект, процесс, предмет, условие, способы и результаты деятельности [18].

А.Н. Леонтьев включает в структуру деятельности процедуры, направленные на решение частных задач преобразования предметов [9].

Заметим, что освоение деятельности неизбежно связано с присутствием мотива. Вне мотива нет деятельности. Мотив запускает деятельность. Б.К. Неворотов по этому поводу отмечает: «Мотив выступает в качестве средства побуждения к деятельности, связанной с удовлетворением, отраженной в сознании субъекта потребности» [11, с. 76].

В содержание любого учебного предмета, в том числе и математики, включаются как основные научные понятия, факты, законы, методы, теории, так и виды деятельности, с помощью которых осуществляется процесс познания.

Деятельность осуществляется посредством шагов, называемых действиями.

Так, например, видами действий, используемых при формировании математических понятий, являются: действие распознавания, действие подведения под понятие. Действие подведения под понятие состоит из следующих компонентов: указание системы необходимых и достаточных свойств объектов данного класса; установление, обладает ли

данный объект выделенными свойствами или не обладает; заключение о принадлежности объекта к данному понятию.

Видами деятельности при решении задач являются: восприятие или самостоятельное формулирование условия задачи; анализ условия задачи; воспроизведение или восполнение необходимых для решения знаний; прогнозирование процесса поиска и его результатов, формулирование гипотезы; составление плана решения; попытка решения задачи на основе известных способов; переконструирование плана решений, нахождение нового способа; решение задачи новым способом; проверка решения, оценка рациональности и эффективности выбранного варианта решения; введение полученного знания (способа) в имеющуюся у обучающегося систему знаний, представлений, отношений; выход на новые проблемы.

При обучении счету видами деятельности являются: счет перебором; определение количества предметов; арифметические операции с количествами; группировка; работа с таблицами; работа на счетах; выполнение арифметических действий в столбик и т.д.

Регулятивные действия (одна из групп универсальных учебных действий) обеспечивают учащимся организацию их учебной деятельности. К ним относятся: целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка, саморегуляция.

Но заметим, что перечисленные в новых ФГОС формируемые у обучающихся компетенции и компетентности трактуются без обсуждения тех конкретных навыков деятельности и реальных умений, которые должны при этом формироваться у них.

Впереди предстоит большая работа по определению адекватных видов деятельности тем или иным компетенциям и компетентностям, обозначенных в ФГОС.

В наших работах [4; 5; 6; 7] читатель найдет необходимый материал по реализации системно-деятельностного подхода к обучению математике, а также требования к современному уроку в условиях новых федеральных государственных образовательных стандартов.

Список использованных источников

1. Арсеньев, А.С. Анализ развивающегося понятия / А.С. Арсеньев, В.С. Библер, Б.М. Кедров. – М.: Наука, 1967.
2. Боровских, А.В. Деятельностные принципы в педагогике и педагогическая логика: пособие для системы профессионального педагогического образования, переподготовки и повышения квалификации научно-педагогических кадров / А.В. Боровских, Н.Х. Розов. – М.: МАКС Пресс, 2010.

3. Гальперин, П.Я. Метод «срезов» и метод теории поэтапного формирования умственных действий / П.Я. Гальперин // Вопросы психологии. – 1966. – № 4. – С. 132–137.
4. Далингер, В.А. Системно-деятельностный подход в проектировании и реализации Федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения / В.А. Далингер // Труды X Международных Колмогоровских чтений: сборник статей. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. – С. 27–30.
5. Далингер, В.А. Системно-деятельностный подход к обучению математике // Наука и эпоха: монография / В.А. Далингер; под общ. ред. проф. О.И. Кирикова. – Воронеж: Изд-во ВГПУ, 2011. – Кн. 7. – С. 230–243.
6. Далингер, В.А. Современный урок в контексте требований новых образовательных стандартов / В.А. Далингер // Инновационные процессы в современной школе: методология, теория и практика: сб. ст. Междунар. заоч. науч.-практ. конференции, посвященной 75-летию ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 24 апреля 2013 / под общ. ред. С.В. Митрохиной. – Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2013. – С. 10–14.
7. Далингер, В.А. Федеральный государственный образовательный стандарт нового поколения и системно-деятельностный подход к обучению математике / В.А. Далингер // Возможности образовательной области «Математика и информатика» для реализации компетентностного подхода в школе и вузе: материалы Междунар. науч.-практ. конференции, 19–20 октября 2012 года. – Соликамск: Изд-во СГПИ, 2012. – С. 76–80.
8. Зарецкая, И.И. Формирование личности – цель воспитания / И.И. Зарецкая, Л.С. Ломизе // Советская педагогика. – 1989. – № 12. – С. 41–48.
9. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Изд-во полит. лит., 1987.
10. Маркушевич, А.И. Об очередных задачах преподавания математики в школе // На путях обновления школьного курса математики: сборник статей и материалов / А.И. Маркушевич. – М.: Просвещение, 1978. – С. 29–48.
11. Неворотов, Б.К. Деятельностный подход к организации изучения математики: монография / Б.К. Неворотов. – Омск: Омский научный вестник, 2014.
12. Петерсон, Л.Г. Технология деятельностного метода как средство реализации современных целей образования / Л.Г. Петерсон. – М.: Школа 2000..., 2008.
13. Системно-деятельностный подход как фактор развития младшего школьника // Образовательно-инновационные технологии: теория и практика: монография / Н.Б. Андренова, С.А. Беляева, В.А. Далингер [и др.]; под общ. ред. проф. О.И. Кирикова. – М.: Наука: Информ; Воронеж: ВГПУ, 2014. – Кн. 19. – С. 199–210.

14. ФГОС: Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли. – М.: Просвещение, 2010.
15. Федеральный государственный стандарт начального образования. – URL: <http://Standart.edu.ru>
16. Федеральный государственный образовательный стандарт: основное общее образование. – URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=224>
17. Федеральный государственный образовательный стандарт: среднее (полное) общее образование. – URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=225>
18. Хуторской, А.В. Соотношение деятельности и содержание образования / А.В. Хуторской // Школьные технологии. – 2007. – № 3. – С. 10–27.
19. Эйнштейн, А. Физика и реальность / А. Эйнштейн. – М.: Наука, 1965.
20. Юдин, Э.Г. Системный подход и принцип деятельности: методологические проблемы современной науки / Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1978.

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ПО ИЗУЧЕНИЮ
КОМПЬЮТЕРНЫХ ИНСТРУМЕНТОВ, ИСПОЛЬЗУЕМЫХ НА УРОКАХ
МАТЕМАТИКИ ПРИ РЕШЕНИИ УЧЕБНО-ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ,
НАПРАВЛЕННЫХ НА ФОРМИРОВАНИЕ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ

*Карамшук И.Н.,
старший преподаватель кафедры физико-математического образования
БОУ ДПО «Институт развития образования Омской области»,
Россия, г. Омск.*

E-mail: ivannakaram@mail.ru

Аннотация. В данной статье рассматривается вариант организации учебной деятельности педагогов по изучению математических компьютерных инструментов, используемых при решении учебно-практических задач, направленных на формирование ИКТ-компетентности учащихся.

Ключевые слова: ИКТ-компетентность, математические компьютерные инструменты, инструменты учебной деятельности, учебно-практическая задача.

Abstract. This article discusses a variant of the organization of educational activity of teachers in the study of mathematical computer tools used in the solution of educational and practical tasks aimed at the formation of ICT-competence of students

Keywords: ICT competence, mathematical computer tools, the tools of educational activity, educational and practical task.

Среди метапредметных планируемых результатов освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования есть группа результатов, направленных на формирование и развитие компетентности в области использования информационно-коммуникационных технологий. В Программе развития универсальных учебных действий образовательной программы ООО описана система работы школы по достижению соответствующих результатов. Однако у педагогов возникают затруднения в определении перечня действий в составе ИКТ-компетентности учащихся, формирование и развитие которых производится преимущественно на уроках математики, отборе учебно-практических задач, направленных на формирование этих действий, и организации деятельности учащихся по их решению. По результатам диагностики слушателей курсов повышения квалификации было выявлено, что у учителей математики на недостаточном уровне сформировано умение использования компьютерных инструментов для решения

задач. Поэтому в рамках занятий на курсах повышения квалификации рассматриваются вопросы определения роли учителя математики в достижении результатов, направленных на формирование и развитие компетентности учащихся в области использования информационно-коммуникационных технологий, содержания планируемых результатов формирования и развития ИКТ-компетентности на уроках математики, отбора учебно-практических задач, направленных на формирование соответствующих действий, изучение возможностей математических компьютерных инструментов, используемых для решения таких задач.

Рассмотрим задания для организации учебной деятельности педагогов на курсах повышения квалификации в рамках темы «Формирование компонентов ИКТ-компетентности на уроках математики».

Задание 1. Проанализируйте структуру ИКТ-компетентности учащихся с целью выявления компонентов:

а) **формирование** которых осуществляется преимущественно в рамках предмета «Математика»;

б) **развитие, совершенствование** которых происходит в рамках урока и внеурочной деятельности по предмету.

Для выполнения задания используйте раздел 2.1.8. Планируемые результаты формирования и развития компетентности обучающихся в области использования информационно-коммуникационных технологий ООП ООО[4].

При выполнении данного задания слушатели выделяют следующие действия, которые должны быть сформированы преимущественно в рамках предмета: создавать различные геометрические объекты и чертежи с использованием возможностей специальных компьютерных инструментов; создавать диаграммы различных видов в соответствии с решаемыми задачами; вставлять в текстовый документ формулы, таблицы; вводить результаты измерений и другие цифровые данные для их обработки, в том числе статистической и визуализации; проводить эксперименты и исследования в виртуальных лабораториях по естественным наукам, математике и информатике. Среди действий, которые совершенствуются в рамках учебного процесса по предмету: использовать различные библиотечные, в том числе электронные, каталоги для поиска необходимых книг; входить в информационную среду образовательной организации, в том числе через сеть Интернет, размещать в информационной среде различные информационные объекты и др.

Задание 2. Выделите в перечне метапредметных результатов в тексте программы по предмету авторов УМК, по которому вы работаете, те результаты, которые являются

составляющими ИКТ-компетентности учащихся. Подберите примеры заданий из учебника, направленных на каждый из выделенных результатов.

Слушатели в процессе выполнения этого задания работают с программами и учебниками по математике. Затем совместно обсуждаются результаты выполнения задания, и это позволяет выделить составляющие ИКТ-компетентности, на формирование или развитие которых присутствуют задания в учебниках, а также сравнить представление заданий в УМК различных авторов.

Задание 3. Перечислите компьютерные инструменты, которые можно использовать при выполнении заданий учебника, направленных на формирование ИКТ-компетентности учащихся. Дайте краткую характеристику возможностей компьютерных программ из представленного перечня. Укажите, для решения каких классов заданий учебника можно использовать каждый компьютерный инструмент из представленного перечня.

Выполнение данного задания вызывает затруднения у многих педагогов. В ходе обсуждения результатов выполнения этого задания педагоги осознают недостаточность знаний о возможностях компьютерных инструментов решения задач из курса математики. В ряде последующих заданий слушателям предлагается в ходе решения задач освоить возможности некоторых компьютерных инструментов. В задание включены подробные инструкции по решению для тех педагогов, которые осознают недостаточный уровень умений в использовании компьютерных программ.

Задание 4. Используя программу GeoGebra (Математический конструктор, Живая геометрия):

А. Решите систему уравнений
$$\begin{cases} y = x^2 \\ y = x + 2 \end{cases}.$$

Порядок действий (для GeoGebra)

1. Откройте программу GeoGebra. В рабочем окне программы представлены: *Панель объектов, Полотно, Строка ввода*. (Если какой-либо компонент не присутствует на экране, его можно установить с помощью меню *Вид*.)

2. В строку ввода введите $y = x^2$, нажмите Enter. В окне *Полотно* отобразится график функции. В строку ввода введите $y = x + 2$, нажмите Enter.

3. На панели инструментов выберите *Точка-Пересечение*. Щелкните сначала на одной линии, затем на другой. В окне *Полотно* отобразятся точки пересечения, а на панели объектов – их координаты.

4. На панели инструментов выберите *Текст – Текст*. Щелкните на поле *Полотна* рядом с графиком функции. Откроется окно *Текст*. Затем щелкните на уравнении кривой на *Панели объектов*. Нажмите *Ок* в окне *Текст*.

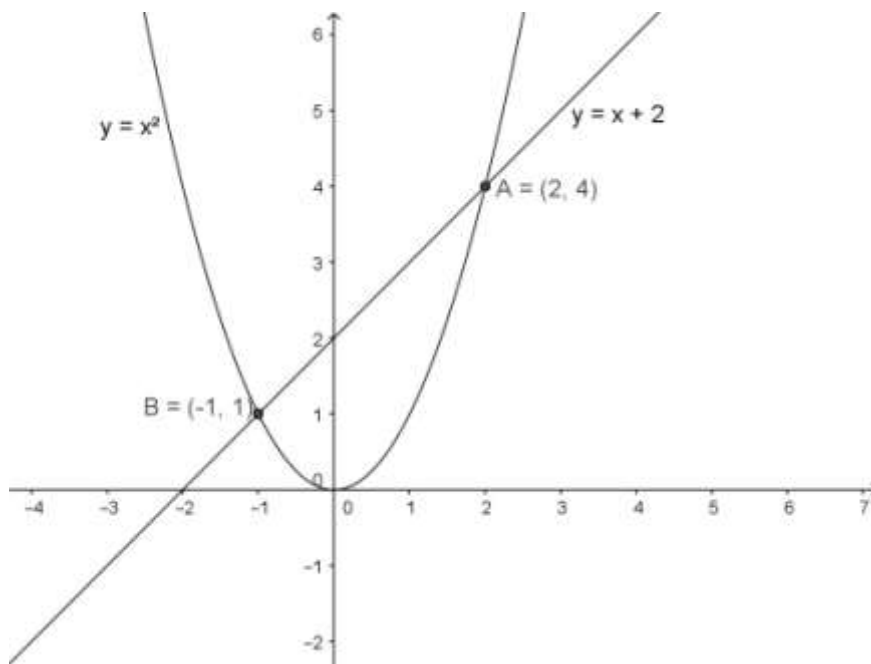


Рис. 1. Результат выполнения задания 4 А

Б. Постройте чертеж к задаче. В треугольнике KLM проведена медиана LN . Докажите, что высоты треугольников MLN и KLN , проведенные из вершин M и K , равны [5].

Порядок действий

1. Для создания нового документа выполните команду *Файл – Создать*. Предыдущий документ сохраните под именем *Рисунок 1*.

2. Оформим *Полотно* как лист «в клеточку». Откройте *Панель* настройки стиля, щелкнув на знак треугольника, рядом с названием панели *Полотно*. На открывшейся панели выберите команду «Ось», чтобы отменить изображение осей координат, а затем «Сетка» – для отображения сетки.

3. Выберите на *Панели* инструментов *Многоугольник – Многоугольник* и постройте треугольник. Для завершения построения щелкните на вершину, с которой вы начинали.

4. Для переименования вершин откройте контекстное меню точки (щелкните на ней правой кнопкой мыши), пункт *Переименовать*. Введите новое название. Вы получите треугольник KLM .

5. Построим точку N – середину стороны KM . Выберите на *Панели* инструментов *Точка – Середина или центр*, последовательно щелкните по вершинам K и M . Переименуйте середину отрезка, присвоив ей имя N .

6. Проведем прямую через вершины N и L . Выберите на Панели инструментов команду *Прямая – Прямая* и последовательно щелкните по точкам N и L .

7. Проведем прямую, перпендикулярную LN и проходящую через точку M . Выберите на Панели инструментов *Перпендикулярная прямая – Перпендикулярная прямая*. Затем щелкните в любой точке прямой и по точке M . Для обозначения точки пересечения выполните следующие действия: выберите *Точка – Пересечение*, последовательно щелкните в любом месте построенной прямой, затем LN .

8. Аналогично постройте прямую, проходящую через точку K , перпендикулярно LN .

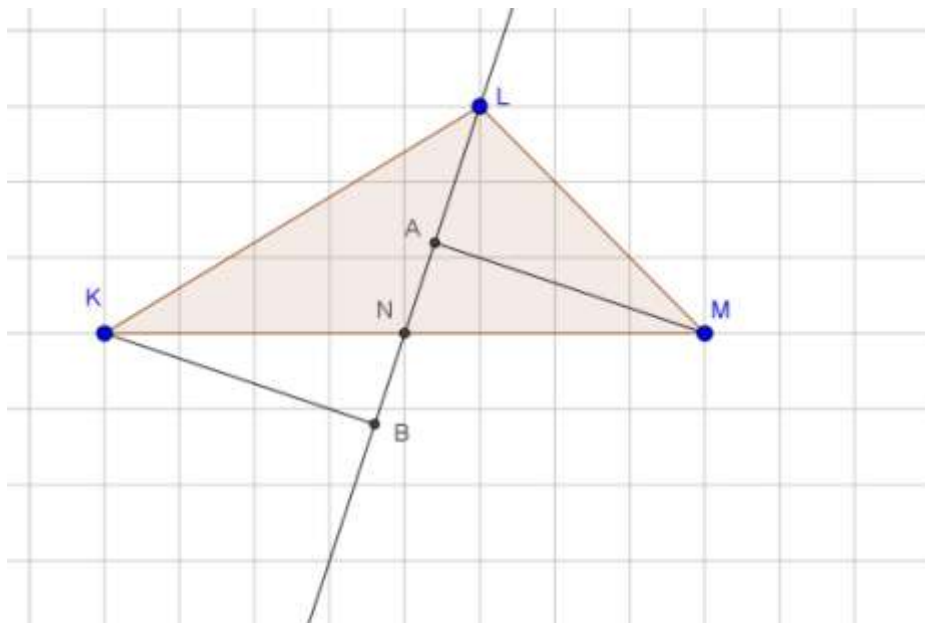


Рис. 2. Результат выполнения задания 4 Б

В. Постройте правильную треугольную призму $ABCDEF$. Постройте сечение призмы, которое проходит через сторону основания AB и середину CF .

Порядок действий

1. Для создания нового документа выполните команду *Файл – Создать*. Предыдущий документ сохраните под именем *Рисунок 2*.

2. Для построения трехмерного чертежа откройте панель *Полотно 3D*.

3. Построим на панели *Полотно* правильный треугольник. Щелкните на панели *Полотно* (для того чтобы сделать ее активной). На панели инструментов выберите *Многоугольник – Правильный многоугольник*. На рабочем поле панели *Полотно* постройте отрезок, в открывшемся окне укажите количество вершин – 3, ОК. Мы построили одно основание – треугольник ABC .

4. Построим правильную треугольную призму. Щелкните на панели *Полотно 3D* (для того чтобы сделать ее активной). Выберите на панели инструментов *Пирамида – Выдавить призму или цилиндр*. В рабочей области *Полотна 3D* перетащите треугольник *ABC* вверх.
5. Построим середину ребра *CF* – точку *G*. Выберите на Панели инструментов *Точка – Середина или центр*, последовательно щелкните по вершинам *C* и *F*.
6. Построим сечение *ABG*. На панели инструментов выберите *Многоугольник* и последовательно щелкните на точках, являющихся вершинами треугольника.
7. На панели объектов выберите построенное сечение (многоугольник 2). В контекстном меню выберите *Свойства*. В открывшемся окне откройте вкладку *Цвет* и установите другой цвет.
8. Закройте панель *Полотно* с помощью меню *Вид*.
9. Откройте Панель настройки стиля, щелкнув на знак треугольника, рядом с названием панели *Полотно 3D*. На открывшейся панели выберите команду «Ось», чтобы отменить изображение осей координат. Отмените также изображение внешнего параллелепипеда.
10. Выберите на Панели инструментов *Перемещать* и, перетаскивая любую точку *Полотна 3D*, измените угол обзора изображения.

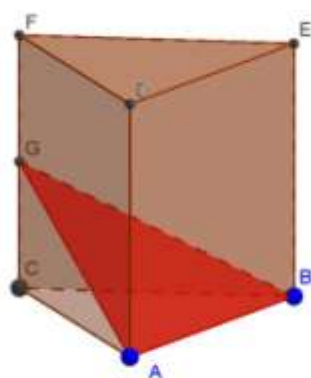


Рис. 3. Результат выполнения задания 4 В

Задание 5. Решите задание средствами табличного процессора MS Excel. При переписи населения данные о возрасте (полном количестве прожитых лет) жильцов некоторого дома оказались следующими: 34, 31, 2, 8, 48, 40, 20, 15, 12, 21, 20, 0, 68, 39, 35, 16, 13, 9, 4, 72, 74, 75, 45, 44, 23, 18, 88, 60, 54, 30, 32, 11, 10, 5, 57, 53, 56, 24, 2, 1, 60, 59, 34,

30, 9, 7, 43, 42, 19, 1, 36, 37, 14, 13, 9, 62, 58, 19, 39, 35, 12, 8, 40, 25, 3, 33, 34, 8, 7, 4, 28, 0, 41, 29, 21, 1, 31, 27, 6, 3, 70, 56, 67, 25, 24, 2. Разбейте приведенные выше данные по классам. Представьте распределение данных по классам в виде полигона частот [1].

Дополнительно. Представьте распределение данных по классам в виде столбчатой диаграммы. Вычислите размах, моду и медиану совокупности значений случайной величины.

Задание 6. Работая в группах, составьте алгоритмы (инструкции, памятки) для учеников по выполнению с помощью компьютерных инструментов следующих действий: построение графика функции; построение медианы, высоты, биссектрисы треугольника; решение системы уравнений; построение куба и др.

Далее на занятиях, посвященных проектированию деятельности учащихся, направленной на формирование универсальных учебных действий [3], слушатели, конкретизировав планируемые результаты и изучив инструменты учебной деятельности, подходы к формированию алгоритмов выполнения действий с помощью компьютерных инструментов, имеют возможность спроектировать деятельность учащихся, направленную на достижение образовательных результатов формирования ИКТ-компетентности.

Такая организация процесса обучения позволяет формировать умения педагогов по использованию компьютерных инструментов для решения задач курса математики, которые являются составной частью профессиональной компетентности учителя математики; а также формировать у педагогов отношение к процессу проектирования деятельности учащихся, направленной на формирование планируемых результатов по формированию и развитию компетентности в области использования информационно-коммуникационных технологий, как к необходимой составляющей собственной деятельности при организации учебного процесса по математике в соответствии с требованиями ФГОС.

Список использованных источников

1. Алгебра. 7 класс.: учеб. для общеобразоват. учреждений / Ш.А. Алимов, Ю.М. Колягин, Ю.В. Сидоров [и др.]. – М.: Просвещение, 2011
2. Иванов, С.Г. Исследовательские и проектные задания по планиметрии с использованием среды «Живая математика» / С.Г. Иванов, В.И. Рыжик. – М.: Просвещение, 2013.
3. Орлова, С.Л. Разработка учебно-познавательных и учебно-практических задач, направленных на формирование универсальных учебных действий в процессе обучения математике, физике, информатике / С.Л. Орлова, Е.М. Таслицкая, И.Н. Карамшук. – Омск: ИРООО, 2016.

4. Примерная основная образовательная программа основного общего образования [Электронный ресурс] // Федеральное учебно-методическое объединение по общему образованию 08.04.2015 – № 1/15. – URL: <http://fgosreestr.ru/node/2068>

5. Смирнова, И.М. Геометрия. 7-9 классы: учеб. для общеобразоват. учреждений / И.М. Смирнова, В.А. Смирнов. – М.: Мнемозина, 2007.

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
УЧАЩИХСЯ ПО ТЕМЕ «ТРЕУГОЛЬНИКИ»

Кашицына Ю.Н.,

доцент кафедры математических дисциплин

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

канд. пед. наук,

Россия, г. Москва.

E-mail: kaschitsyna2010@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые аспекты проектной деятельности. Подчеркивается необходимость применения исследовательских проектов по математике, обеспечивающих каждому учащемуся формирование всех видов универсальных учебных действий, независимо от степени развития математических способностей. Даются методические рекомендации по организации проектной деятельности по введению понятия «треугольник». Статья адресована педагогам и студентам педагогических вузов, учителям математики.

Ключевые слова: проектная деятельность, учебно-познавательная деятельность, проект, проектирование, технология, учебный продукт, креативность, коммуникация, структурирование информации, проблемные вопросы, проектные задания, обобщение, анализ, математика, геометрия, треугольник, равенство и подобие треугольников.

Abstract. This article focuses on some aspects of the project activity. It highlights the necessity of using research projects for mathematics which provide an every student with formation of every kind of universal educational actions independent of a level of development of mathematics abilities. The article gives methodological recommendations for arranging project activity for an introduction of the concept of a triangle. The article is addressed to educators and students of pedagogical universities and mathematics teachers.

Keywords: project activity, learning activity, project, designing, technology, educational product, creativity, communication, structuring of information, problematic questions, project tasks, summarizing, analysis, mathematics, geometry, triangle, equality and similarity of triangles.

Образование на современном этапе характеризуется усилением внимания к ученику, к его саморазвитию и самопознанию, общечеловеческим знаниям, обращенностью к окружающему миру и к себе, к воспитанию умения искать и находить свое место в современном мире [5]. Необходимо создать условия обучения, при которых каждому

ученику будет интересно изучать математические объекты, решать математические задачи, независимо от степени развития его математических способностей.

Учебно-познавательная деятельность школьника обладает большим потенциалом для формирования опыта творческой деятельности, поскольку предполагает не только усвоение действий, выполняемых по образцу, но и самостоятельный поиск и создание нового субъективно значимого знания [3]. Учебная деятельность – термин более широкий, нежели проектная деятельность, поскольку под учебной деятельностью можно понимать любое учение в широком смысле этого слова, любое приобретение нового знания, компетентности, практических умений. В этом случае проектная деятельность является ее частным случаем. Такой опыт формируется на основе деятельностного и личностно ориентированного подходов в обучении, одним из путей реализации которых и является применение метода проектов. Проектная деятельность в обучении математике имеет особое значение, что объясняется спецификой самого учебного предмета. Объективно математика – одна из самых сложных школьных дисциплин, вызывающая трудности у многих учащихся. В то же время большое количество детей имеет явно выраженные математические способности. Для отечественного математического образования с характерной для него знаниевой парадигмой проектная деятельность, ориентированная на умение поставить цель и добиться ее реализации, приобрести опыт работы в команде, научиться работать с разными источниками информации, уходит на второй план, в приоритете – научно-исследовательская деятельность, в которую погружаются далеко не все ученики одного класса. Мы стоим на позиции разумного пересечения этих подходов там, где исследование может быть составной частью проекта, органично включаться в него. Цель данной статьи – продемонстрировать возможность организации проектной деятельности учащихся при формировании понятия «треугольник».

Проектная деятельность – последовательная совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий учащихся с обязательной презентацией [4]. Метод проектов – это способ достижения намеченного результата, который предусматривает технологическую проработку всего пути [6]. Если говорить о методе проектов как о педагогической технологии, то эта технология предполагает использование поисковых, проблемных методов, с одной стороны, и интегрирование знаний, умений из различных областей науки, технологии, творческих областей, – с другой. В научной литературе выделяется следующая классификация проектов: практико-ориентированные (создается социально значимый продукт, который в дальнейшем может быть использован его авторами или другими учащимися), исследовательские (моделируется ситуация реального научного исследования),

ролевые или игровые (формируются креативные способности, коммуникативность), творческие (формируются креативные способности), информационные (формируются умения поиска, отбора, анализа информации) [2].

Проект всегда связывается с представлением о возникновении нового продукта (материального или идеального) в ситуации разрешения проблем. Алгоритм технологии проектирования распределен на этапы: подготовительный, информационный, деятельностный, презентационный, рефлексивный. В методической литературе технологическая проработка учебного проекта условно описывается формулой «пяти П»: проблема – проектирование – поиск информации – создание продукта – презентация [6].

Проектная деятельность (или проектирование) – это обязательно практическая деятельность. Ее ведущая характеристика, как у любой деятельности, целеполагание. Ставя задачу, формулируя цель проекта, ученики ищут под эту конкретную цель средства ее достижения. Это и есть основное назначение проектной деятельности: формирование у школьников способности действовать, оказавшись в новой ситуации, увидеть эту ситуацию как поле собственных действий по ее преобразованию. При этом речь идет о способности просчитать реальную практическую ситуацию через призму приобретенных в школе знаний, идя от задачи к поиску средств для ее решения. Проектная деятельность формирует критическое мышление, продуктивное мышление, в целом – креативность [3]. Важной характеристикой креативности является особая чувствительность к противоречию, к дисгармонии знания. Если противоречие обнаружено, происходит определение проблемы, поиск ее решения посредством выдвижения гипотез, проверка гипотез (с их изменением, опровержением ложных), формулирование и сообщение результата решения.

Проектная деятельность всегда субъективна и целесообразна. Обязательным условием проекта является постановка проблемы, социально значимой для учащегося, отвечающей на вопросы: для чего, зачем, с какой целью? Темы проектных работ должны задавать высокую степень мотивации для учащихся; постановка проблемы, выдвижение гипотез будут являться основанием для разбиения на группы и дальнейшего выполнения проекта.

Выполнение проекта учащимися достигается в процессе прохождения следующих этапов: подготовительный, технологический и завершающий.

Подготовительный этап определяет содержательную составляющую проекта: формулировка проблемы, определение причин существования данной проблемы, обсуждение гипотез, тема проекта, цели и задачи проекта, вид конечного продукта, тип проекта. Технологический этап предполагает разработку плана проекта и его реализацию. На этом этапе учителю необходимо сформировать группы и распределить в них обязанности, определить степень самостоятельности выполнения проекта, составить план работы,

выделить задачи каждой группы, назначить сроки выполнения проекта, определить необходимые ресурсы и источники их получения, сделать выводы и подготовить продукт проекта. Продукт проекта может быть мультимедийным (видеофильм, видеоролик, вебсайт), мероприятием (экскурсия, математический вечер), задачкой, интеллектуальной картой. На этом этапе происходит реализация проектного задания, согласно составленному плану. Завершающий этап представляет общественную презентацию проекта, экспертизу проекта, самооценку и рефлексию полученных результатов.

Рассмотрим пример математического проекта по теме «Треугольник». Тема «Треугольники» – одна из первых и самых важных тем в геометрии для семиклассников. От глубокого ее изучения зависит дальнейший успех обучающихся в геометрии. Начинается ее изучение со второй четверти учебного года. Поэтому имеет смысл предложить проект учащимся уже в первой четверти. Естественно, что еще из начальной школы у учащихся имеется представление об этой фигуре, поэтому задача учителя направлена на расширение представлений о практическом применении этой фигуры, с одной стороны, и о фундаментальности понимания геометрического понятия «Треугольник», с другой. Весь класс решает одну проблему по четырем направлениям.

В связи с этим учитель подводит учащихся к проблеме: может ли геометрия существовать без треугольников? Встречаются ли треугольники в нашей жизни? Что такое треугольник? В результате обсуждения появляются проблемные вопросы, которые будут направлять учащихся на работу с информацией в определенном русле. Например: всегда ли треугольник существует? Как построить треугольник? Какую роль играют треугольники в геометрии? Людям каких профессий нужно знать свойства треугольников?

Именно на этом этапе, в соответствии с уровнем математических способностей и личного отношения к предмету, происходит формирование рабочих групп. Условно можно выделить следующие направления: общеинтеллектуальное (группа математиков-теоретиков и группа математиков-практиков), общекультурное (группа историков математики), социальное (группа географов, дизайнеров, инженеров, экономистов). Каждая группа получает проектное задание. Группа математиков-теоретиков получает проблемные вопросы и практические задания, выполнение которых будет способствовать решению проблемного вопроса. Например:

1. Какому условию должны удовлетворять три точки, чтобы быть вершинами треугольника?
2. Составьте классификационную схему видов треугольников.
3. Приведите примеры троек чисел, которые могут быть длинами сторон равнобедренного (равностороннего, остроугольного) треугольника.

4. Составьте схему понятия «треугольник».

Группа математиков-практиков получает практические задания следующего вида:

1. Вырежьте из бумаги разного цвета по три равных треугольника разного вида: остроугольные, прямоугольные, тупоугольные, равносторонние, равнобедренные. Как можно практически определить что треугольники равны?

2. С помощью линейки и транспортира постройте треугольник по двум заданным углам и определите его вид: а) 30 градусов и 60 градусов; б) 60 градусов и 60 градусов; в) 100 градусов и 100 градусов.

3. Портнихе нужно пришить карман треугольной формы. Сколько и каких мерок она должна сделать, чтобы изготовить карман в форме:

- а) равностороннего треугольника;
- б) равнобедренного треугольника;
- в) разностороннего треугольника.

Группа историков математики отвечает на следующие вопросы:

- 1. Когда и с какой целью использовали треугольники в развитии цивилизации?
- 2. Какой вид треугольника чаще всего использовался людьми в построении египетских пирамид?
- 3. Решая какую проблему, Фалес доказал второй признак равенства треугольников?
- 4. Кто создал теорию, в которой сумма углов треугольника не равна 180 градусам?
- 5. Как выглядят современные треугольники?

Группа географов, дизайнеров, инженеров, экономистов отвечает на следующие вопросы:

- 1. Где сегодня применяют треугольники дизайнеры? Почему?
- 2. Чем таинственен Бермудский треугольник?
- 3. Какой вид треугольника называется в военном деле клином?
- 4. Как правильно расставлены кегли в игре в боулинг?
- 5. Что собой представляют инженерные конструкции треугольного вида?

Работая над проектным заданием, каждая группа в итоге формулирует выводы и оформляет материал в форме учебного продукта. Вид продукта может быть представлен в форме информационного плаката, схемы, умственной карты, видеофильма, видеоролика, презентации. В процессе выполнения проектного задания учащиеся могут проводить исследования с помощью компьютерных программ, например *GeoGebra* или *Живая Математика*, посещать исторические музеи, смотреть научные фильмы по проблеме своего исследования. При подведении итогов необходимо осознание полученных данных, обязательное соотнесение их с исходной целью и решаемой проблемой.

Мы рассмотрели исследовательский проект по математике, в котором понятие треугольник рассматривается с разных сторон: от решения проблемных вопросов о существовании объекта и обобщения теоретических выводов к практическим задачам прикладного характера.

Поиск информации, обращение к старшим, общение с товарищами, неформальные консультации с учителем благотворно влияют на личностное становление ребенка, его самореализацию и осмысление собственного места в социальном окружении.

Список использованных источников

1. Гусев, В.А. Обеспечение предметного и метапредметного результата на современном уроке геометрии / В.А. Гусев, Ю.Н. Кашицына // Начальная школа плюс до и после. – 2013. – № 10. – С. 20–25.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. – 3- изд., испр. и доп. – М.: Академия, 2008.
3. Поливанова, К.Н. Проектная деятельность школьников / К.Н. Поливанова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2011.
4. Современные педагогические технологии основной школы в условиях ФГОС / О.Б. Даутова, Е.В. Иванышина, О.А. Иващедкина, Т.Б. Казачкова, О.Н. Крылова, И.В. Муштавинская. – СПб.: КАРО, 2013. – (Серия «Петербургский вектор внедрения ФГОС ООО»).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2012. – 60 с. – (Стандарты второго поколения).
6. Фридман, Е.М. Математика. Проекты? Проекты... Проекты! 5–11 классы: учебно-метод. пособие / Е.М. Фридман. – Ростов н/Д: Легион, 2014.

УРОК МАТЕМАТИКИ НА БАЗЕ ИННОВАЦИОННОЙ ПЛОЩАДКИ
«УЧЕБНО-ПОЛЕВОЙ ЛАГЕРЬ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНЫХ
СПОСОБНОСТЕЙ ГИМНАЗИСТОВ»

Кочерёшкина С.Е.,

учитель математики

МОУ «Гимназия № 1 г. Волоколамска»

Россия, Московская обл., г. Волоколамск.

E-mail: svetlana.kocherioschkina@yandex.ru;

Кальянова О.В.,

учитель математики

МОУ «Гимназия № 1 г. Волоколамска»,

Россия, Московская обл., г. Волоколамск.

E-mail:olganehvydovich@mail.ru

Аннотация. В данной работе представлен опыт учителей математики по формированию метапредметных результатов в условиях реализации ФГОС ООО при проведении практических занятий в учебно-полевом лагере.

Ключевые слова: экспериментальная площадка, учебно-полевого лагерь, флажки-вешки, планшет, экер.

Abstract. This paper describes the experience of the teachers of mathematics on the formation of metapredmetnyh results in conditions of realization of GEF LLC when carrying out practical exercises in the training field camp.

Keywords: experimental playground and field camp, flags-Pushpins, Tablet, Ecker.

С 2006 года традиционно в мае МОУ «Гимназия № 1 г. Волоколамска» проводит уроки в учебно-полевого лагере. Он расположен в 14 км от г. Волоколамска, недалеко от д. Шитьково. Место его расположения выбрано не случайно: рядом находится действующее торфопредприятие, в двух километрах – озеро Стекло, не имеющее берегов, в этом же месте берет начало река Лама, в 3 км – мемориальный комплекс, посвященный героям-панфиловцам, защищавшим разъезд Дубосеково.

Каждая параллель выезжает в лагерь на сутки. В лагере хорошо налажена физкультурная, воспитательная и учебная работа. В условиях лагеря проводятся практические работы и экспериментальные исследования. Начиная с 2010 года МОУ «Гимназия № 1 г. Волоколамска» является опытно-экспериментальной площадкой по

реализации программы работы по теме «Организация учебно-воспитательного процесса в природных условиях».

Школьное методическое объединение учителей математики ежегодно проводит уроки в учебно-полевом лагере. Одним из самых интересных занятий для учащихся является урок «Геометрический практикум на местности». Практика показывает, что школьники с интересом решают и воспринимают задачи практического содержания.

У р о к 1

Тема «ПОСТРОЕНИЕ ПРЯМЫХ УГЛОВ НА МЕСТНОСТИ»

Форма проведения: практическое занятие.

Оборудование: 6–8 флажков-вешек, бечевка длиной 10–15 м, бечевка такой же длины с узелками, разделяющими ее на 12 равных частей, измерительная рулетка такой же длины, планшет, бланк для записей результатов работы, экран.

Ход занятия

I. Организационный этап

Учитель проводит инструктаж по правилам поведения и технике безопасности, сообщает тему урока.

II. Мотивация практической деятельности

Рассказ учителя

– Наука геометрия начала развиваться в далекой древности и, как и любая другая наука, возникла из практических потребностей людей. Слово «геометрия» греческого происхождения. Оно обозначает землемерие. Документы, которые сохранились с давних времен, свидетельствуют о том, что геометрия зародилась в древнем Египте более 4000 лет назад. Население Древнего Египта в основном занималось земледелием, но плодородной земли было очень мало, и каждый ее клочок был на учете. Древнегреческий историк Геродот писал: «Сезоострис, египетский фараон, поделил землю, дав каждому египтянину участок по жребию, и брал налог с каждого участка. Случалось, что Нил заливал тот или иной участок; тогда потерпевший обращался к фараону, и тот посылал землемеров, чтобы установить, насколько уменьшился участок, и, соответственно, уменьшить налог». Для обновления границ между участками и определения новых нужно было проводить измерительные работы, строить на местности линии, углы, фигуры, уметь вычислять площади. Геометрические знания были нужны не только для измерения земли, но и для нужд архитектуры. Строительство многих древних сооружений требовало достаточно глубоких геометрических знаний. Так, египетские пирамиды и теперь поражают нас совершенством форм и размеров. Знания геометрии и умения применять эти знания на практике полезны в любой профессии. Традиционно построения на местности выполняют геодезисты для съемки

плана земельного участка и строители для закладки фундаментов зданий. Для того чтобы построить дом, нужно прежде всего разметить земельный участок прямоугольной формы. Это можно сделать с помощью специального геодезического прибора экера. Слово «экер» происходит от латинского *quadragere* – «строить квадрат». Самым первым и простейшим экером был «землемерный крест», представлявший собой укрепленный на деревянном шесте горизонтальный деревянный крест с приспособлениями для визирования в перпендикулярных направлениях. Такой прибор, наряду с другими современными устройствами и инструментами, применяют в геодезии и поныне. Для разметки прямоугольного участка (например, для спортивной площадки) можно вместо экера использовать длинную измерительную рулетку или просто бечевку с узелками.

III. Выполнение практических работ

Практическая работа № 1 «Разметка земельного участка 5×8 м прямоугольной формы» [2, с. 34].

Способ построения прямого угла: с помощью экера.

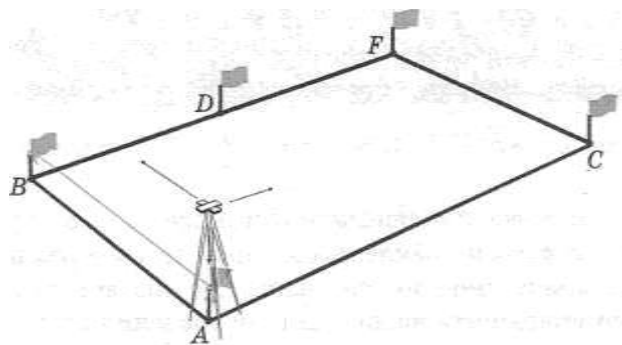


Рис 1 . Схема построения прямых углов с помощью экера

Ход работы

1. Определите, где будет находиться одна из сторон участка, отметьте ее длину сигнальными флажками-вешками A и B и натяните между ними бечевку.
2. Установите треногу с экером так, чтобы отвес оказался точно над вешкой A, а направление одного из брусков совпало с направлением бечевки.
3. Провесьте прямую линию по направлению второго бруска и поставьте флажок-вешку C на достаточном расстоянии от A.
4. Установите треногу с экером над вешкой B так, чтобы направление одного из брусков совпало с направлением бечевки.
5. Провесьте прямую линию по направлению второго бруска и отметьте ее флажком-вешкой D.

6. Измерьте рулеткой расстояние между A и C , отмерьте отрезок такой же длины от вешки B в направлении вешки D .

7. Поставьте в полученной точке флажок F .

8. Сделайте вывод.

Практическая работа № 2 «Разметка земельного участка 5×8 м прямоугольной формы» [1, с. 16]

Способ построения прямых углов: с помощью бечевки с узелками.

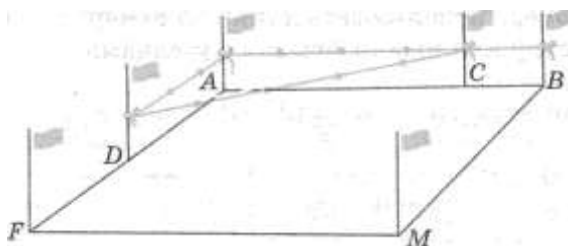


Рис. 2 Схема построения прямых углов с помощью бечевки с узелками

Ход работы

1. Определите, где будет находиться одна из сторон участка, отметьте ее длину (5 м) сигнальными флажками-вешками A и B и натяните между ними шнур.

2. С помощью бечевки с узелками от вешки A вдоль натянутого шнура отмерьте отрезок длиной 4 узла и отметьте полученную точку вешкой C .

3. Закрепите концы бечевки на вешках A и C .

4. Возьмите бечевку на отметке 3 узла и растяните ее (стараясь держать как можно ближе к земле) так, чтобы образовался треугольник. Отметьте вешкой D место образовавшегося угла. $\angle = A$ _____.

5. Вдоль линии AD рулеткой отмерьте 8 м и поставьте вешку F .

6. Постройте прямой угол с вершиной F , растягивая бечевку с узелками (см. п. 2–5). Поставьте вешку K .

7. Отмерьте рулеткой вдоль FK 5 м и поставьте вешку M .

8. Дайте ответ на вопрос: почему при таком способе построения получаются прямые углы?

Данные уроки развивают интерес к геометрии и дают возможность, с точки зрения дальнейшей перспективы, применять полученные знания в своей будущей профессии.

Список использованных источников

1. Перельман, Я.И. Занимательная геометрия / Я.И. Перельман; под ред. и с доп. Б.А. Кордемского. – М.; Л.: Государственное издательство технико-теоретической литературы, 1950.
2. Чистяков, В.Д. Исторические экскурсы на уроках математики в средней школе / В.Д. Чистяков. – Минск: Народная асвета, 1969.

ПОРТАЛ «ЯКЛАСС» КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ

Кузнецова М.В.,

старший преподаватель

кафедры математических дисциплин

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

Россия, г. Москва.

E-mail: cuma4932@mail.ru

Аннотация. В статье вы познакомитесь с порталом «ЯКласс», который позволяет активизировать деятельность учащихся, повысить их мотивацию к обучению и заинтересованность в достижении высокого уровня образования.

Ключевые слова: портал «ЯКласс», образовательный интернет-ресурс для школьников, учителей и родителей.

Abstract. In this article you will get acquainted with the portal «YAclass», which allows to intensify the activities of students, enhance their motivation to learn and interest in achieving a high level of education.

Keywords: portal «YAclass», educational online resource for students, teachers and parents.

Многие школьники немало времени проводят в Интернете. Но, к сожалению, это чаще всего не связано с образованием и обучением. Сейчас появляются сайты, которые предлагают возможность обучения, но оно дистанционное. Предлагаю вам познакомиться с порталом, который предлагает школьникам учиться в Интернете вместе со своими школьными педагогами.

ЯКласс – образовательный интернет-ресурс для школьников, учителей и родителей. Сайт www.yaklass.ru начал свою работу в марте 2013 года и на сегодняшний день стал площадкой для почти 25 000 школ в России, Украине и Республике Беларусь.

ЯКласс помогает учителю проводить тестирование знаний учащихся, задавать домашние задания в электронном виде. Для ученика это – база электронных рабочих тетрадей и бесконечный тренажер по школьной программе. Динамичные рейтинги лидеров класса и школ добавляют обучению элементы игры, которые стимулируют и школьников, и учителей. В основе ресурса лежит технология генерации огромного числа вариантов для каждого задания Genexis – тем самым проблема списывания решена раз и навсегда.

ЯКласс – резидент программ «Сколково» и Microsoft. Его партнерами являются крупнейшие системы электронных дневников – Дневник.ру, НетСкул и ЭлЖур.

Вход на портал возможен со стартовой страницы портала, которую можно увидеть на рисунке 1.

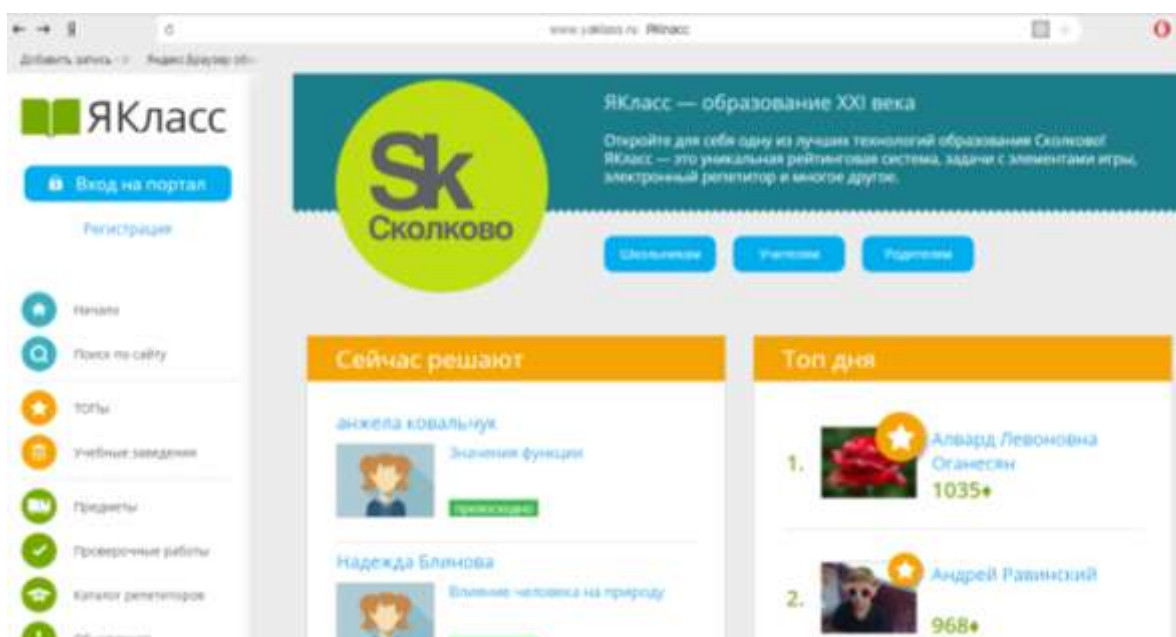


Рис. 1. Стартовая страница портала «ЯКласс»

Для работы на портале необходимо пройти регистрацию (рис. 2).

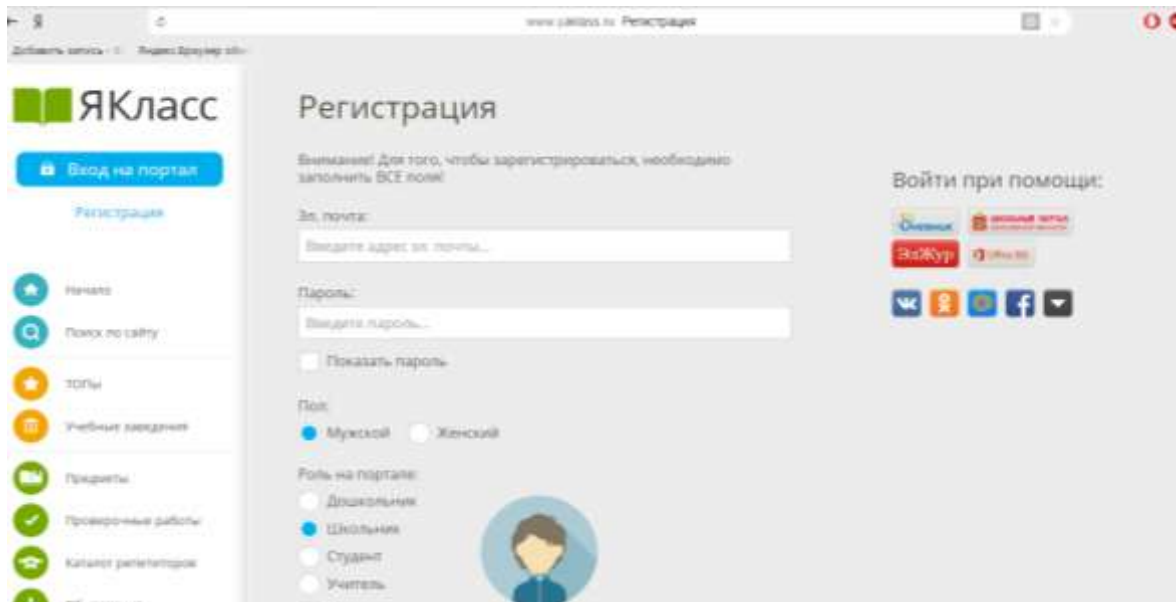


Рис. 2. Раздел «Регистрация» портала «ЯКласс»

Для учителей Московской области есть дополнительная возможность входа через Школьный портал, Электронный дневник.

Знакомство и работу с порталом удобно начать с раздела «Предметы». Портал постоянно развивается, добавляются новые предметы, а имеющиеся дополняются новыми материалами. Количество предметов в данный момент можно увидеть на рисунке 3.

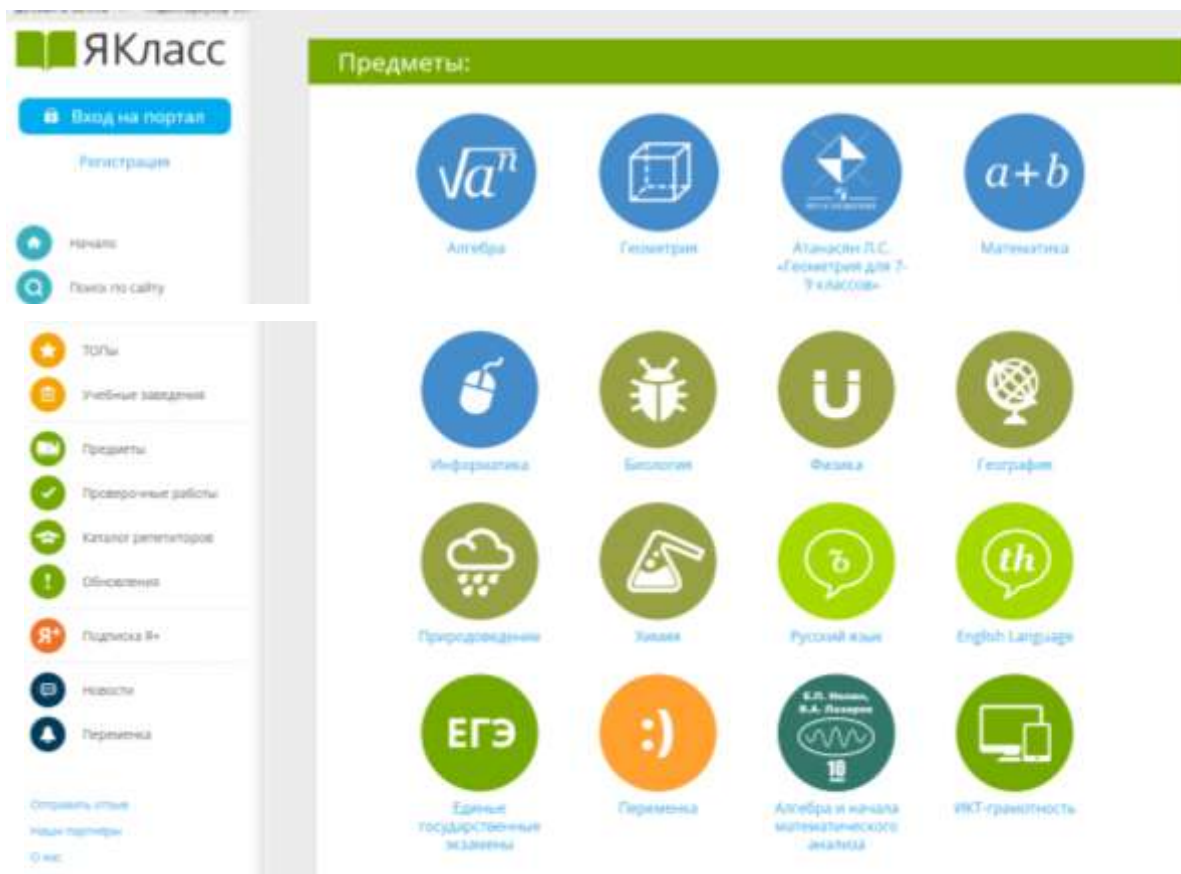


Рис. 3. Раздел «Предметы» портала «ЯКласс»

Наполнение предметных страниц можно увидеть на примере математики, информатики и физики (рис. 4–10).

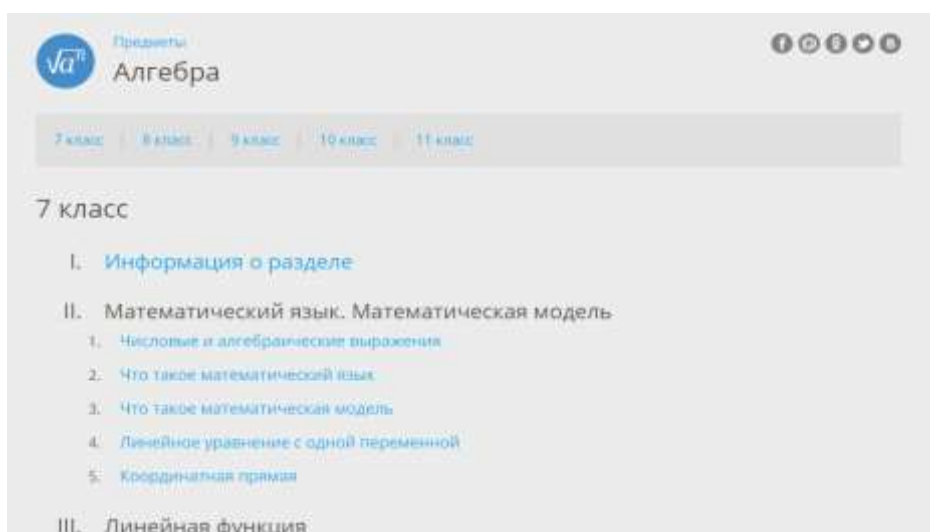


Рис. 4. «Алгебра – 7» из раздела «Предметы» портала «ЯКласс»

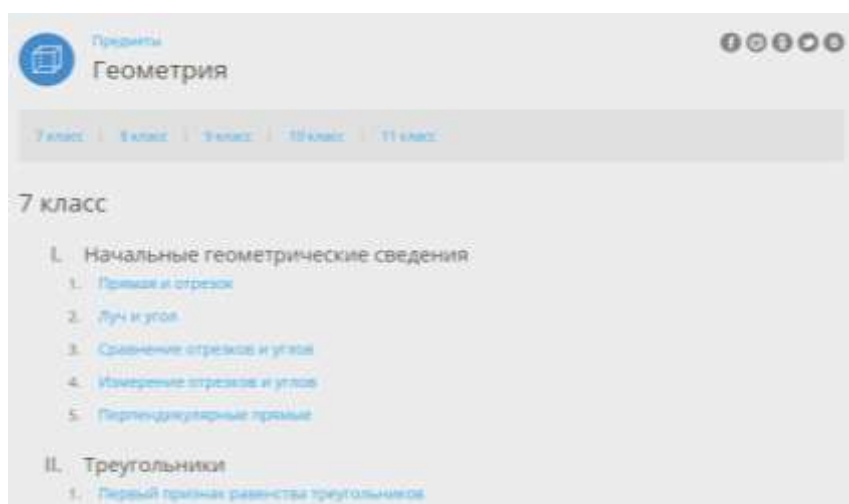


Рис. 5. «Геометрия – 7» из раздела «Предметы» портала «ЯКласс»

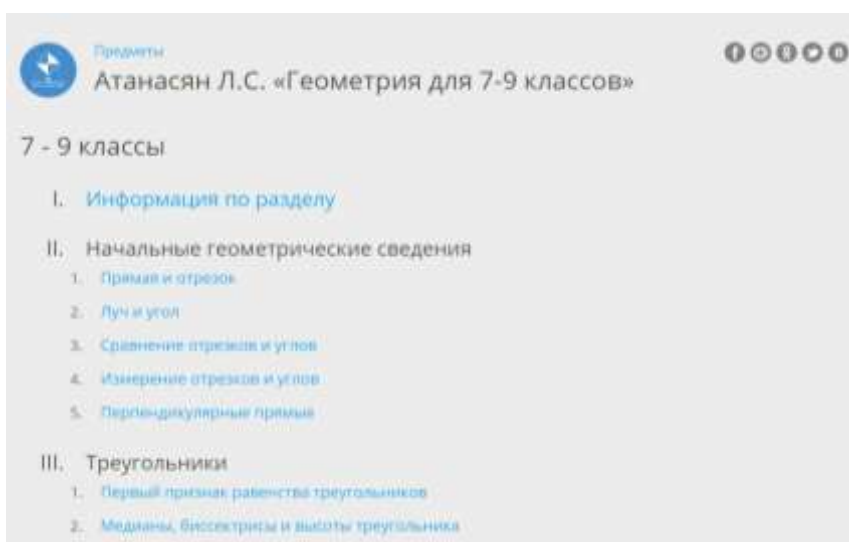


Рис. 6. «Геометрия 7 – 9» из раздела «Предметы» портала «ЯКласс»

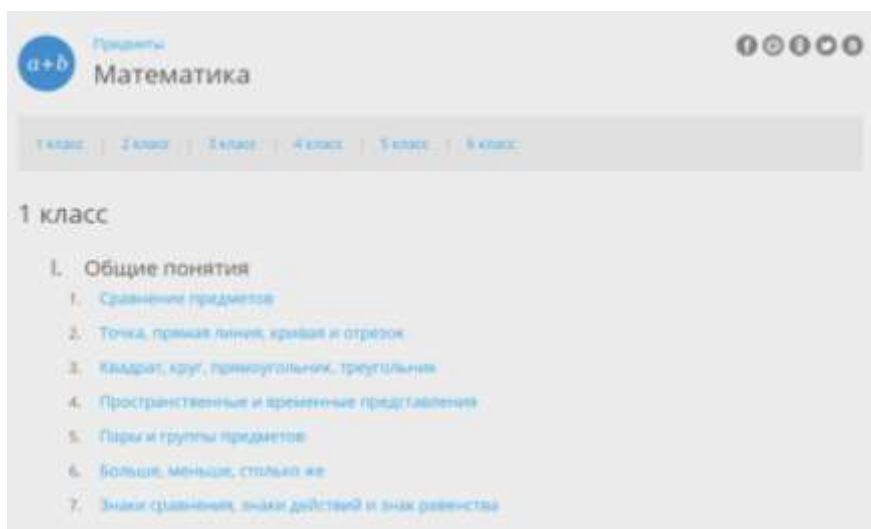


Рис. 7. «Математика» из раздела «Предметы» портала «ЯКласс»

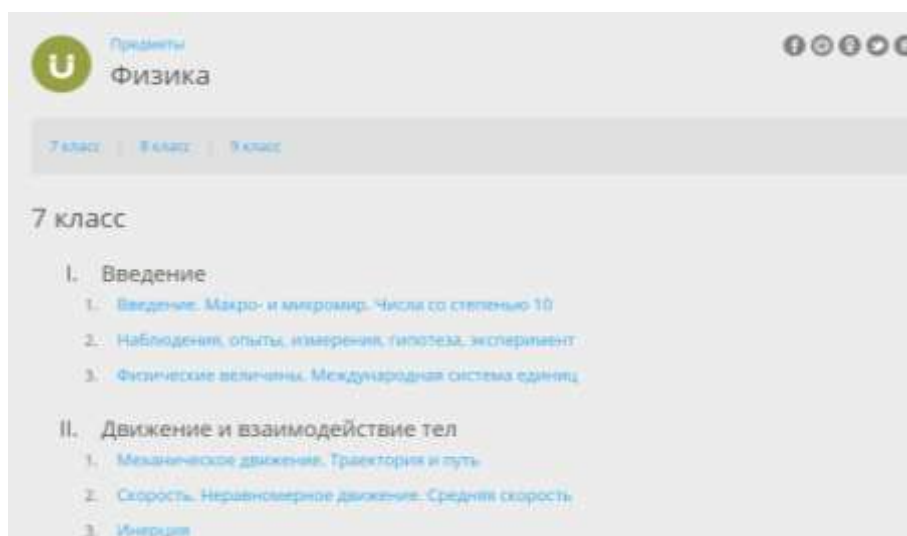


Рис. 8. «Физика – 7» из раздела «Предметы» портала «ЯКласс»

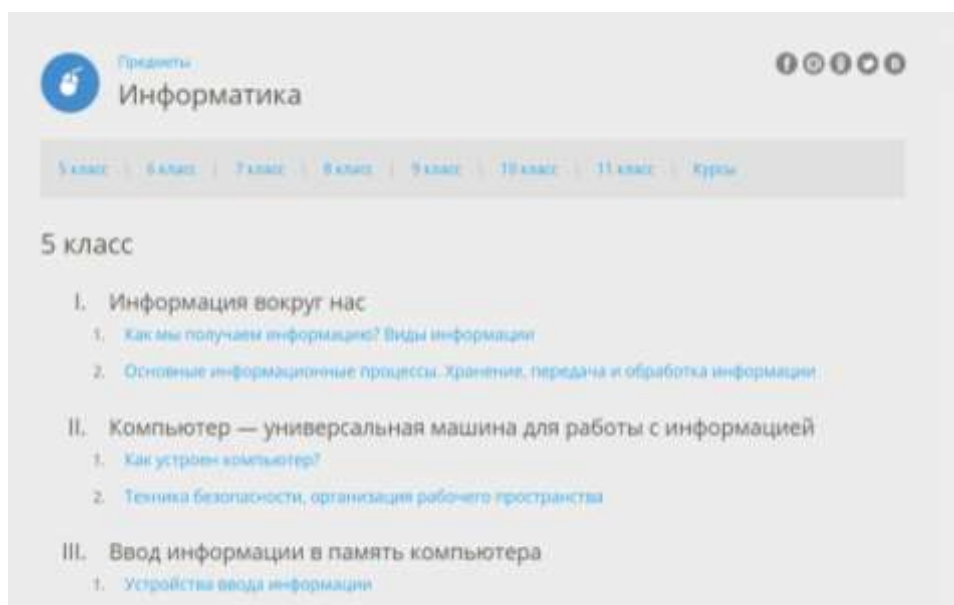


Рис. 9. «Информатика – 5» из раздела «Предметы» портала «ЯКласс»

Предметные разделы представлены разными классами. Содержание каждого класса разбивается на главы, которые, в свою очередь, разбиты на темы. Каждая тема имеет теоретическую часть, набор заданий, тесты и методические материалы.

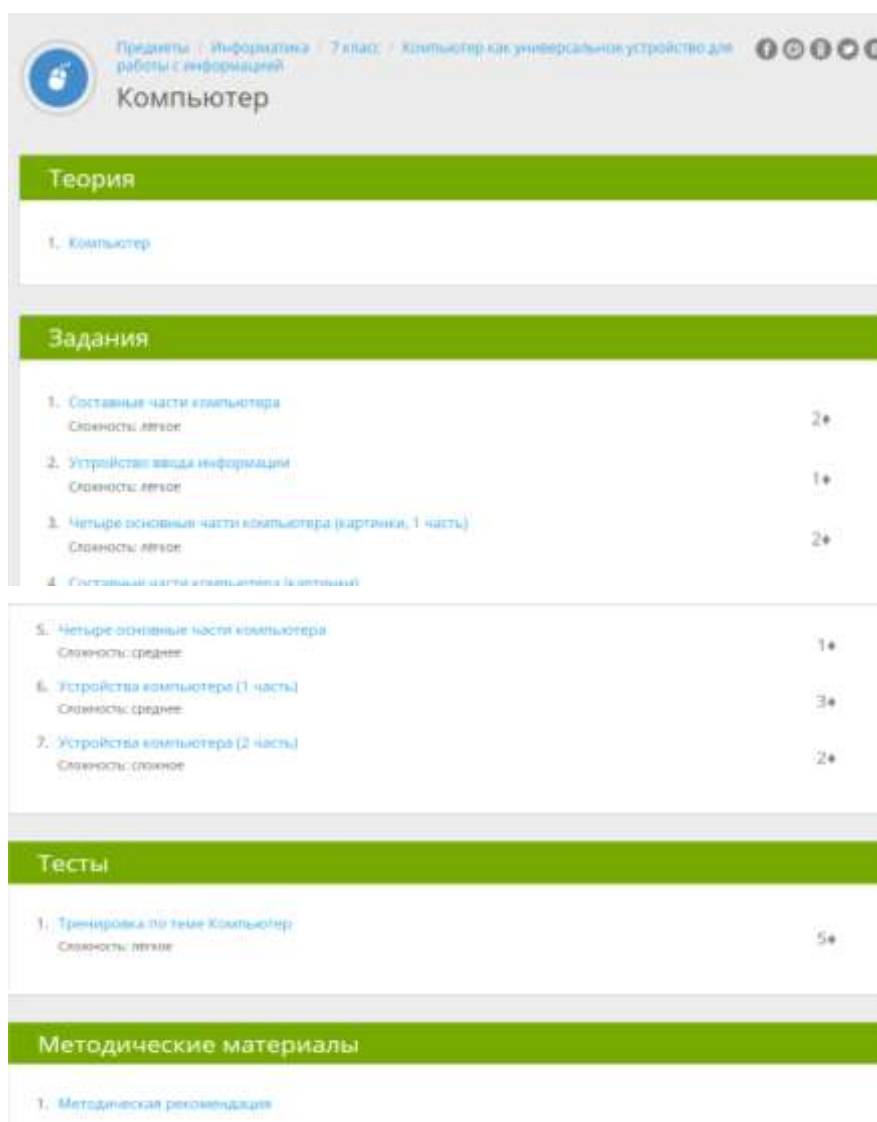


Рис. 10. Содержание темы «Компьютер» из курса «Информатика – 7»

Раздел «Теория» содержит необходимую информацию, правила, иллюстрации и разбор заданий, если это необходимо. После этого размещен раздел «Задания». Все они разделены по уровням сложности, а рядом с ними стоит количество баллов, которое получит выполняющий их пользователь портала. Это удобно для дифференцированной работы с классом. Пример представления задания средней сложности можно видеть на рисунке 11.

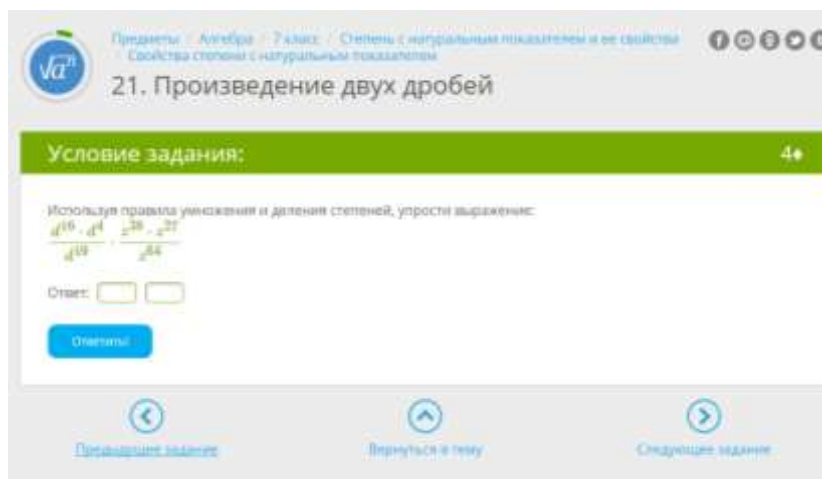


Рис. 11. Задание к теме «Степень с натуральным показателем» из курса «Алгебра – 7»

Ответ на вопрос задания надо внести в соответствующие ячейки строки «Ответ». После этого необходимо нажать кнопку «Ответить». И система проверит ваш ответ, даст комментарии и укажет затраченное время на решение. А также покажет шаги решения, напомним важные формулы (рис. 12). При желании можно выполнить задание еще раз, но числа будут другие.

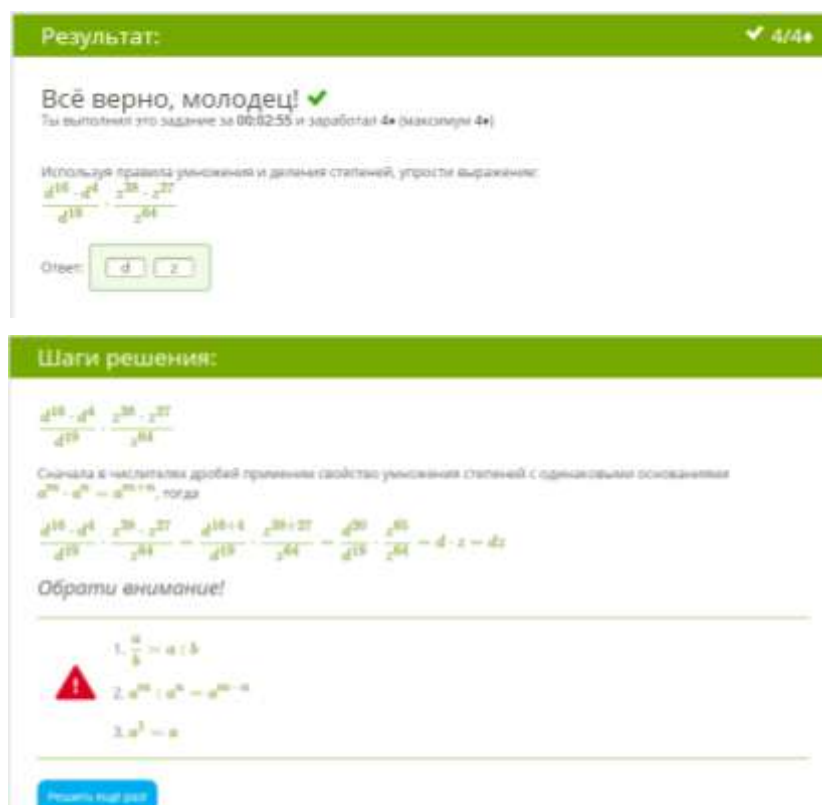


Рис. 12. Результат выполнения задания к теме «Степень с натуральным показателем» из курса «Алгебра – 7»

Интересным для педагога будет раздел «Проверочные работы» (рис. 13). Используя его, можно создавать работы из имеющихся на портале заданий (рис. 14), а также использовать свои материалы. При этом можно сразу разослать работу ученикам своего класса, получить результат выполнения. Можно указывать время, когда работа станет доступна ученикам, а также когда станет недоступной. Таким образом контролируется время выполнения конкретной работы.

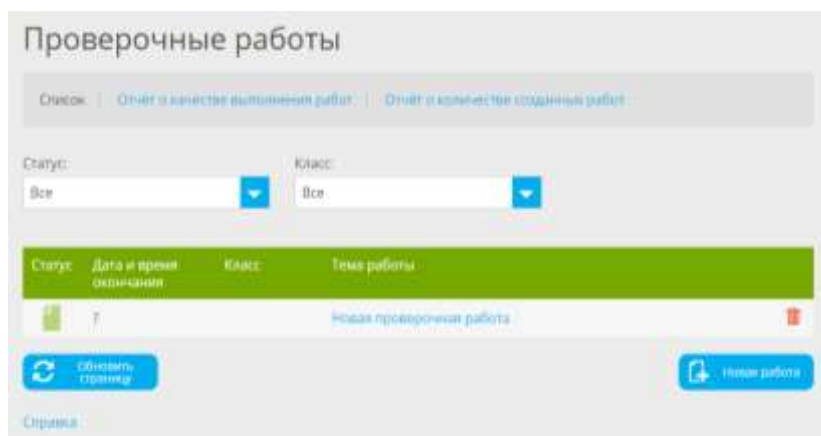


Рис. 13. Раздел «Проверочные работы» портала «ЯКласс»

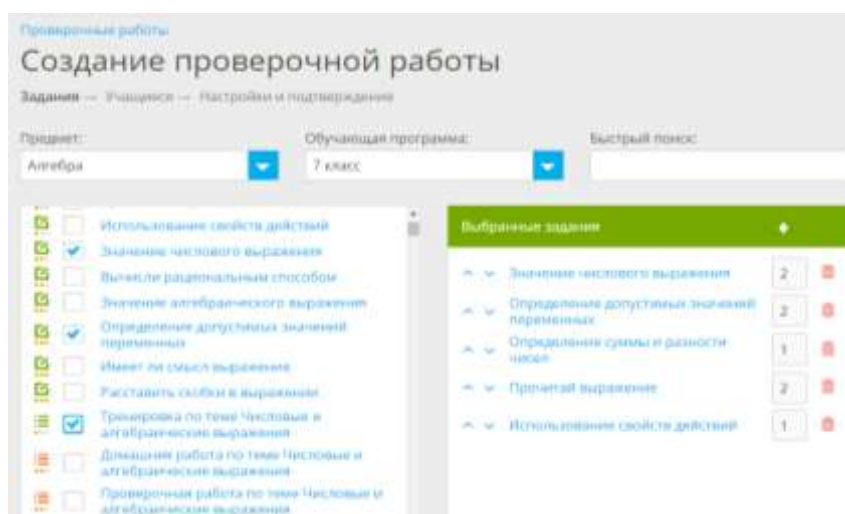


Рис. 14. Создание проверочной работы на портале «ЯКласс»

Элемент соревновательности важен для школьников. На портале отмечается активность каждого решающего в данный момент. И если вы успешно решили много заданий и заработали большое количество баллов, то увидите себя в топе (рис.15).

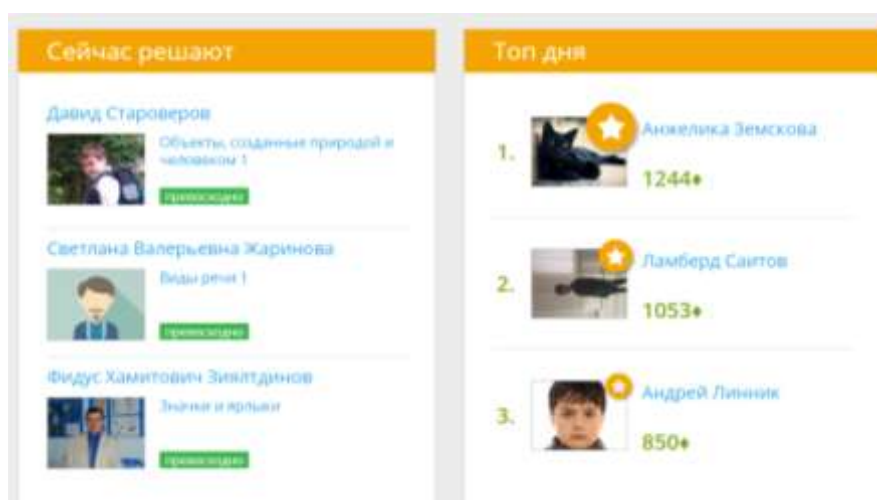


Рис. 15. Раздел «Топ дня» среди пользователей портала

В разделе «Топ школ» можно видеть самые активные образовательные организации (рис. 16). И здесь легко заметить широкую «географию» проекта.

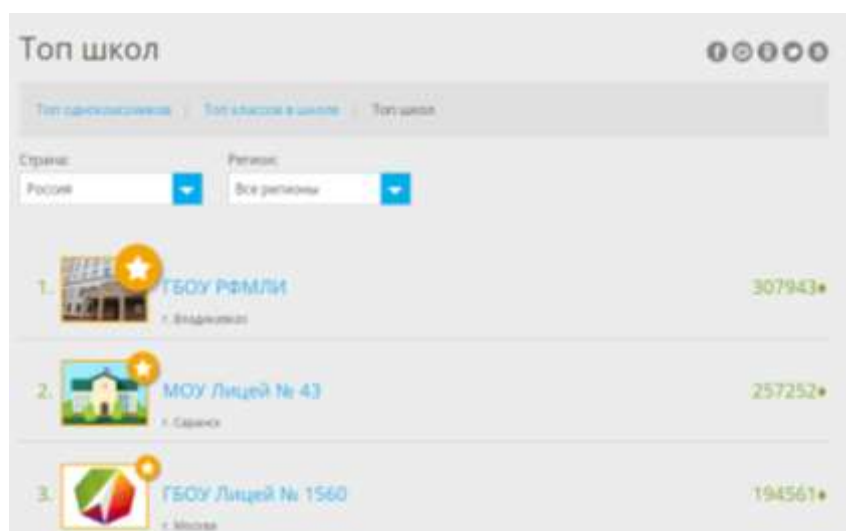


Рис. 16. Раздел «Топ школ» портала

Если вы еще раз посмотрите на рисунок 1, то увидите, что там предусмотрены разделы для школьников (рис. 17), учителей (рис. 18), родителей (рис. 19).



Рис. 17. Раздел «школьникам» портала «ЯКласс»

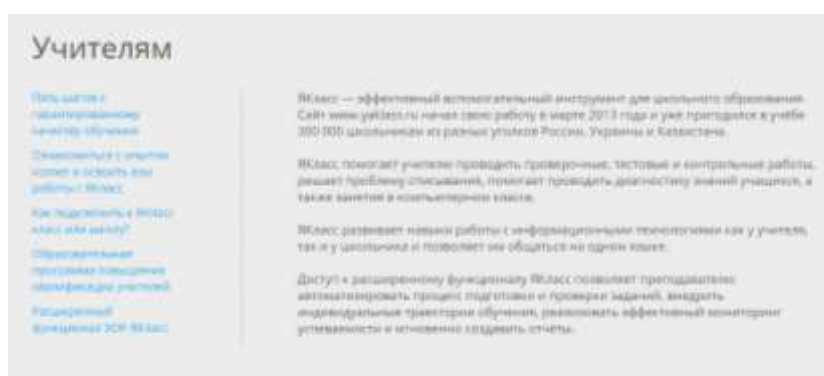


Рис. 18. Раздел «Учителям» портала «ЯКласс»

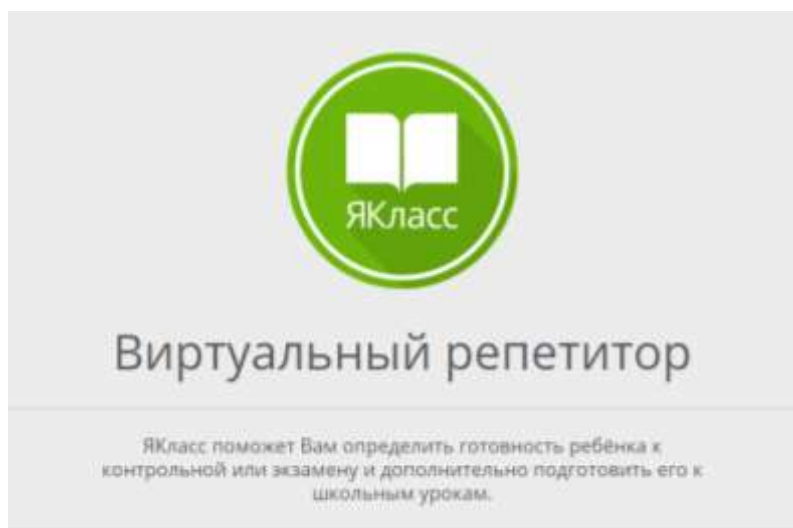


Рис. 19. Раздел «Родителям» портала «ЯКласс»

Родителям «ЯКласс» поможет определить готовность ребенка к контрольной или экзамену и дополнительно подготовить его к школьным урокам. Успеваемость ребенка всегда будет прозрачной. Можно следить за результатами ребенка в разделе «Портфолио учащегося». Если необходимо улучшить уровень подготовки школьника, можно подключить виртуального репетитора.

Если же у пользователя возникли или остались вопросы, то предусмотрен «Справочный раздел», страницу которого можно видеть на рисунке 20.

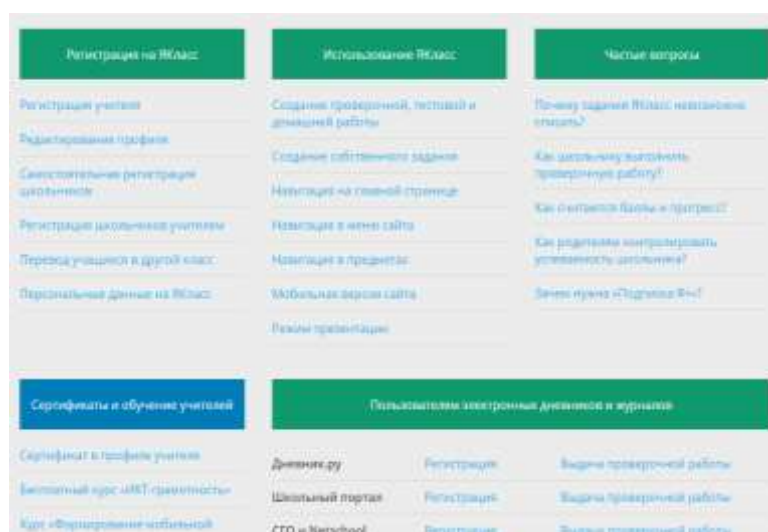


Рис. 20. «Справочный раздел» портала «ЯКласс»

Если вы захотели стать активным пользователем портала, пройдите курс «ИКТ-грамотность» (рис. 21).

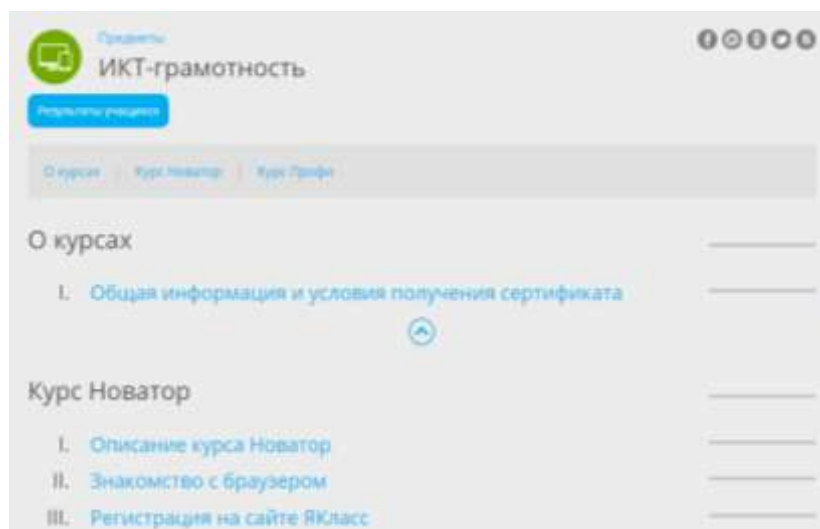


Рис. 21. Курс «ИКТ-грамотность»

Там вы узнаете, как работать с порталом, чтобы он стал инструментом в ваших руках для достижения высоких результатов в обучении школьников.

Список использованных источников

<http://www.yaklass.ru>

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОБИЛЬНОГО КЛАССА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Малунова Г.А.,

учитель математики, информатики

МБОУ «Большереченская СОШ»,

Россия, Омская обл., Большереченский р-н.

E-mail: gmalun@gmail.com

Аннотация. В данной статье автором рассматриваются возможности использования мобильного класса на различных этапах урока математики, преимущества применения мобильного класса в образовательном процессе.

Ключевые слова: мобильный класс, информационный ресурс; системно-деятельностный подход.

Abstract. In this article the author discusses the possibility of using mobile classes at various stages of the lesson math class benefits of mobile applications in the educational process.

Keywords: cell class information resource; system-activity approach.

Сегодня нельзя представить школу без компьютерных классов, современного оборудования и Интернета. В условиях внедрения ФГОС педагоги помогают детям осваивать новые программы, адаптироваться в информационном мире, подготовить выпускников к самостоятельной трудовой жизни. Поэтому учителю необходимо постоянно учиться, идти в ногу со временем, стремиться чаще использовать современные информационные технологии как в урочной, так и во внеурочной деятельности [4].

МБОУ «Большереченская СОШ» не является исключением. В 2010 году школа одна из первых в районе перешла на новые стандарты. В рамках программы по модернизации школа приобрела мобильный класс, в состав которого входит 15 ученических ноутбуков, ноутбук учителя. Имеется доступ к беспроводной сети Интернет. Учитель сегодня имеет широкие возможности для организации индивидуальной, фронтальной и групповой работы учащихся с использованием электронных образовательных ресурсов, электронных приложений к учебникам, возможностей сети Интернет. При организации работы в группе учащиеся совершенствуют межличностные отношения, учатся совместной работе с информацией, получают общие результаты труда, пробуют давать объективную самооценку и взаимооценку процесса обучения, своей деятельности на уроке. Кроме того, использование мобильного класса позволяет реализовать личностно ориентированное обучение и системно-деятельностный подход, что особенно актуально в связи с переходом на новые ФГОС [2].

Перед тем, как использовать мобильный класс на своих уроках, учителю необходимо освоить работу с мобильным классом, определить, как рационально использовать мобильный класс на уроке, составить коллекцию электронных заданий для организации работы по закреплению учебного материала, оптимизировать использование ресурсов сети Интернет в рамках урока.

Анализ исследований, связанных с организацией работы мобильного класса, показал, что эту технологию целесообразно использовать на разных этапах урока математики и информатики [1; 3; 4; 5].

1. Проверка знаний. Опрос. Дети отвечают на вопросы теста, работая в парах. По окончании теста компьютер выдает результат. Учитель сразу определяет готовность класса и уровень понимания. Для повышения результативности необходимо предусмотреть, чтобы ученические пары были сформированы по уровню познавательных способностей. Для организации опроса и проверки знаний использую табличный процессор MS Excel, программу My Test, а также готовые разработки других педагогов.

2. Организация работы в группах. Разработка и защита проекта. Данный вид работы предполагает возможность использования разнообразных форм учебной деятельности: каждая группа может выбрать темп работы, разные уровни заданий, применять разные цифровые образовательные ресурсы, получать совместный продукт деятельности группы, определять в группе лидера, который берет на себя функции учителя внутри группы, демонстрировать результаты работы группы всему классу.

3. Демонстрация математического факта. Работа учащихся с ресурсами сети Интернет. Удобно использовать компьютерный класс при изучении некоторых тем, предоставив детям соответствующую информацию и поставив перед ними задачи по ее изучению.

4. Изучение некоторых тем из курса математики и информатики.

На уроках информатики в нашей школе применяются ЦОР и ЭОР интернет-порталов, учебные мультимедийные продукты к учебникам. Для подготовки к итоговой аттестации выпускники используют образовательные ресурсы порталов ege.yandex.ru, открытого банка заданий по математике mathege.ru и другие электронные пособия и материалы учебных порталов и сайтов. Кроме этого, в процессе обучения используются и собственные разработанные презентации к урокам решения задач, которые позволяют осуществить дифференцированный подход в процессе изучения и закрепления материала, направлены на усиление самостоятельной активности учащихся на уроках математики, способствуют формированию УУД [2, 3].

В своей практике стараюсь показать взаимосвязь предмета математики с другими дисциплинами, такими как информатика, биология, география, экономика. С использованием мобильного класса обучающиеся познают возможности табличного процессора MS Excel при построении графиков функций и различных поверхностей, графиков функций, заданных параметрически и в полярных координатах, решают системы уравнений с двумя неизвестными [3].

Использование мобильного класса экономит время и бумагу, позволяет создать единое информационное пространство класса, стимулировать познавательные интересы и развивать ИКТ-компетентность учащихся: дает возможность ученикам учиться работать с сетью Интернет, обрабатывать информацию, представленную в разных формах с использованием компьютерной техники, ориентироваться в мире информации. Применение мобильного класса позволяет индивидуализировать учебный процесс. Каждый учащийся имеет возможность работать самостоятельно, в своем темпе. Отсюда и возрастающий интерес к предмету, и рост качества образовательного процесса.

Отметим следующие преимущества применения мобильного класса при проведении уроков математики: для проведения занятий нет необходимости в специально оборудованном компьютерном классе; существенно повышается наглядность изложения учебного материала (благодаря технологиям мультимедиа); появилась возможность контролировать и проверять знания с помощью интерактивных тестов и оценивать результат объективно и своевременно [3; 4].

Существенно увеличивается содержательное наполнение урока и его дидактическая ценность. Перечисленные формы применения мобильного класса – далеко не все его возможности. Но мобильный класс не является панацеей от всех проблем учителя, хотя и привлекает интерес учащихся. Учитель должен грамотно и гибко подходить к его использованию в учебном процессе, чтобы за применением систем тестирования, цифровых образовательных ресурсов не потерять главное предназначение математики: развитие мышления учащихся, формирование умений использовать математические знания в различных областях деятельности, развитие грамотности математической и родной речи, владение навыками синтеза и анализа, что в совокупности способствует достижению метапредметных результатов освоения математики учащимися.

Список использованных источников

1. Акуленко, В.Л. К вопросу об уточнении понятий «ИКТ-компетенция» и «ИКТ-компетентность» / В.Л. Акуленко, Л.Л. Босова // Материалы Всерос. науч.-практ. конференции «Информационные и коммуникационные технологии в общем,

профессиональном и дополнительном образовании», 16–17 мая 2005 г., г. Москва. – М.: ИИО РАО, 2005. – С. 45–49.

2. Боженкова, Л.И. Геометрия 10–11: Типовые задания для формирования УУД / Л.И. Боженкова. – М.; Калуга: Изд-во КГУ им. К.Э. Циолковского. – 2014.

3. Васильева, М.В. Использование и реализация современных средств информационных технологий в работе учителя математики /М.В. Васильева // Конференциум АСОУ: сб. науч. тр. и материалов науч.-практ. конференций. – М.: АСОУ, 2015. – С. 2349–2357.

4. Лапчик, М.П. ИКТ-компетентность педагогических кадров: монография / М.П. Лапчик – Омск: изд-во ОмГПУ, 2007.

5. Ливенец, М.А. Copyright: пособие для учителя / М.А. Ливенец. – М.: ФГАУ «Федеральный институт развития образования» Министерства образования и науки Российской Федерации. – URL: <http://pedsovet.org/component/>

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ УЧАЩИХСЯ ПРИ
ИЗУЧЕНИИ ЧИСЛОВОЙ ЛИНИИ В 5–6-х КЛАССАХ

Мардахаева Е.Л.,

доцент кафедры математических дисциплин

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

канд. пед. наук,

Россия, г. Москва.

E-mail: mantissa-l@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается вопрос интеграции урочной деятельности по математике и внеурочной деятельности общеинтеллектуального направления учащихся 5–6-х классов в ходе изучения числовой линии. Затрагиваются аспекты отбора соответствующего содержания и методические особенности реализации. В качестве примера рассматриваются задания по темам «Системы счисления» и «Модуль».

Ключевые слова: внеурочная деятельность учащихся, методика изучения темы «Процент», методика изучения темы «Модуль».

Abstract. The article discusses the integration in mathematics and extracurricular activities of pupils of 5–6 classes in the course of studying the numeric line. Those aspects of selection of relevant content and methodical features of implementation. As an example, we discuss the job on «Number Systems» and «Module».

Keywords: extra-curricular activities of pupils; method of studying topics «Number Systems», method of studying topics «Module».

Понятие «среда» имеет много значений. Например: макросреда, географическая среда, социальная среда, домашняя среда и др. Рассмотрим понятие среды как реальной действительности, в которой происходит развитие человека. Остановимся на возможности построения социальной среды как части социальной и микросреды на примере обучения в 5–6-х классах.

Социальная среда – совокупность общественных отношений, складывающихся в обществе (уклад жизни, традиции, «окружающие человека социально-бытовые условия, обстановка, а также совокупность людей, связанных общностью этих условий»), доминирующие общественные идеи и ценности. Благоприятной социальной средой является та, где доминирующие идеи и ценности направлены на развитие творческой, инициативной личности.

Средовые влияния на развитие личности ребенка были предметом исследования для целого ряда мыслителей и педагогов разных исторических эпох. К ним можно отнести: П.П. Блонского, Л.С. Выгодского, К.А. Гельвеция, И.Ф. Гербарта, Д. Дидро, А. Дистервега, А.С. Макаренко, И.Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо В.А. Сухомлинского, Р. Оуэна, К.Д. Ушинского, С.Т. Шацкого и др.

Педагогическая позиция заключается в изучении средовых влияний на развитие ребенка как с целью формирования его анатомо-физиологических структур, так и духовных основ; в осознанном понимании родителями, взрослыми, педагогами проблем формирования полноценной личности.

В значительной степени социальная среда определяет развитие человека. Но следует помнить, что человек не формируется пассивно под влиянием среды. Общеизвестно, что одна и та же социальная среда приводит к различным уровням морального, интеллектуального и духовного развития. Важно не просто создать «пассивную» социальную среду, а сделать каждого обучающегося активным ее участником.

До 1965 года в начальной школе изучался курс арифметики, основной задачей которого было обучение счету. В период реформы школьного математического образования, проведенной в 1965–68 гг., в курс арифметики была введена буквенная символика и начальные сведения из алгебры (уравнения и буквенные выражения), а также некоторые основные сведения из геометрии. Произошли изменения и в структуре предметов 4–5-х классов (нумерация классов 1968 г). С этого времени появился курс арифметики с элементами алгебры и геометрии с общим названием «Математика» [5]. Преподавание такого систематического курса математики сохранилось до сих пор, претерпевая лишь некоторую модернизацию содержания. В ФГОС ООО обозначено: «Изучение предметной области «Математика и информатика» должно обеспечить: ...3) развитие представлений о числе и числовых системах от натуральных до действительных чисел; овладение навыками устных, письменных, инструментальных вычислений» [6, с. 15]. Для достижения требуемых результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования необходимо создать социальную среду развития обучающихся. Можно говорить о приоритетности числовой линии в курсе математики 5–6-х классов.

Одним из путей создания социальной среды развития является конструирование единого пространства урочной и внеурочной деятельности обучающихся. Такое пространство представляет собой систему, а значит, включает в себя все ключевые компоненты системы: цель, формы, методы, средства, содержание. Поскольку данный вопрос не может быть в полном объеме раскрыт в рамках одной статьи, остановимся лишь на

некоторых его аспектах. Рассмотрим основные вопросы содержания и некоторые методические особенности.

Основной организационной формой урочной деятельности является урок, это очевидно. Организационных форм внеурочной деятельности существует довольно много. При построении системы будем использовать несколько из них, объединенных в единую структуру. Рассмотрим возможный пример построения структуры внеурочной деятельности в образовательной организации:

1. В каждой параллели классов функционирует математический кружок. Занятия кружка проводятся в соответствии с утвержденной на управляющем совете программой.

2. Осенью проводится школьный этап математической олимпиады. Победители школьного тура затем принимают участие в муниципальном, региональном и других этапах (если проходят соответствующий отбор).

3. Весной проводится предметная неделя математики. В рамках недели в каждом классе проходят различные мероприятия: тематические вечера, конкурсы, викторины, КВН математической тематики. Завершающим мероприятием предметной недели является общешкольный фестиваль науки. На фестивале каждый кружковой коллектив демонстрирует свои достижения за учебный год. Так же представлять свои предметные достижения могут индивидуальные участники, например, победители олимпиад. На фестивале науки подводятся итоги предметной недели, награждаются особо проявившие себя обучающиеся.

В данном примере основной организационной формой реализации внеурочной деятельности является математический кружок. Кружок – одна из наиболее оптимальных форм организации внеурочной деятельности обучающихся 5–6-х классов, поскольку: 1) позволяет в наибольшей степени учитывать возрастные и прочие особенности обучающихся 5–6-х классов; 2) дает возможность без излишних затрат реализовать все требования, предъявляемые ФГОС ООО к образовательным результатам [6]; 3) доступен для образовательных организаций, реализующих основную образовательную программу, без существенных дополнительных материальных затрат и специального оборудования; 4) обеспечен педагогическими кадрами. Основными целями кружка в реализации числовой линии можно выделить следующие:

более высокий уровень вычислительной культуры;

представление о свойствах действий с числами, формирование потребности в доказательстве математических фактов;

формирование и развитие устойчивого интереса к математике и ее приложениям;

стимулирование развития математических способностей;

воспитание культуры математического мышления;

расширение и углубление представлений о практическом значении математики, математическом моделировании, культурно-исторической ценности математики;

формирование умений и навыков работы с учебной и научно-популярной литературой;

привитие вкуса к самостоятельным творческим занятиям математикой и потребности в них.

Перечислим основные темы числовой линии для реализации в рамках программы внеурочной деятельности:

1) занимательные задачи и головоломки с натуральными числами, ребусы, магические квадраты;

2) система счисления, основанная на принципе сложения – римская запись чисел, действия над числами в римской записи, игры и головоломки с использованием римской записи чисел;

3) различные недесятичные позиционные системы счисления: двоичная и др. – перевод чисел из десятичной системы в недесятичную и обратно, действия с числами в недесятичной позиционной системе, ребусы, использование десятичных систем счисления при решении задач;

4) математические софизмы, фокусы;

5) головоломки и занимательные задачи с дробями, процентная запись числа – как особый вид дробей;

6) головоломки и занимательные задачи с положительными и отрицательными числами, геометрический смысл модуля и др. [2].

Заметим, что многие темы, рассматриваемые в рамках программы внеурочной деятельности, дополняют, расширяют и углубляют материал, изучаемый в рамках основной образовательной программы. Такая структура изучаемого материала позволяет реализовать единство пространства урочной и внеурочной деятельности.

При решении занимательных задач и числовых головоломок формируются и развиваются важные универсальные учебные действия (УУД), в частности, познавательные логические УУД (анализ, синтез, выведение следствий, установление причинно-следственных связей, построение логической цепи рассуждений).

Пример 1. Установите закономерность, согласно которой расположены числа (рис. 1), и выясните, какого числа может не доставать?

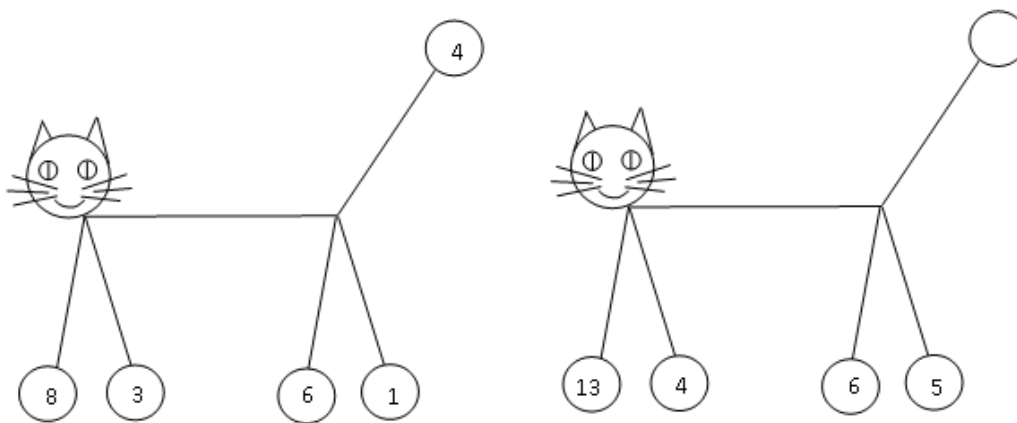


Рис. 1

В ходе решения данного задания необходимо провести анализ имеющихся данных: какие числа стоят в «лапках», попробовать найти различные величины (суммы и разности чисел, провести с найденными значениями разные операции). Это позволит подметить закономерность: у первого кота число на «хвосте» равно разности сумм чисел на «передних» и «задних лапах». То есть: $(8 + 3) - (6 + 1) = 4$. Найдем разность сумм чисел на «передних» и «задних лапах» у второго кота: $(13 + 4) - (6 + 5) = 6$ – это и есть число, которое может стоять на «хвосте». При этом следует поощрять и другие найденные варианты. Например, найти цепочку действий при рассмотрении последовательности чисел, изображенных на «лапах»: $8 + 3 - 6 - 1 = 4$.

Пример 2. Чтобы открылись ворота в сказочный город, необходимо на табло при въезде набрать числа в свободных клетках так, чтобы сумма чисел, стоящих в любых трех последовательных клетках, равнялась 20 (рис 2). Попробуйте открыть ворота.



Рис. 2

Важно при решении данного задания, чтобы обучающиеся пришли к выводу, что расставлять числа произвольным образом нецелесообразно, необходимо найти принцип поиска решения. При этом не стоит останавливать обучающихся, если они сначала начнут подбирать решение. Пусть они сами придут к выводу о необходимости расставлять числа по какому-то принципу. Понятно, что поскольку сумма каждых трех чисел одинакова, то и сами числа будут повторяться. Тогда легко получаем правильный ответ:



Большим потенциалом в формировании познавательных логических УУД обладают числовые ребусы.

Пример 3. Восстановите запись:
$$\begin{array}{r} \times \\ ** \\ \hline 8. \\ *6 \end{array}$$

Проведем анализ, для чего выделим в задании элементарные условия и выводы из этих условий (рис. 3).

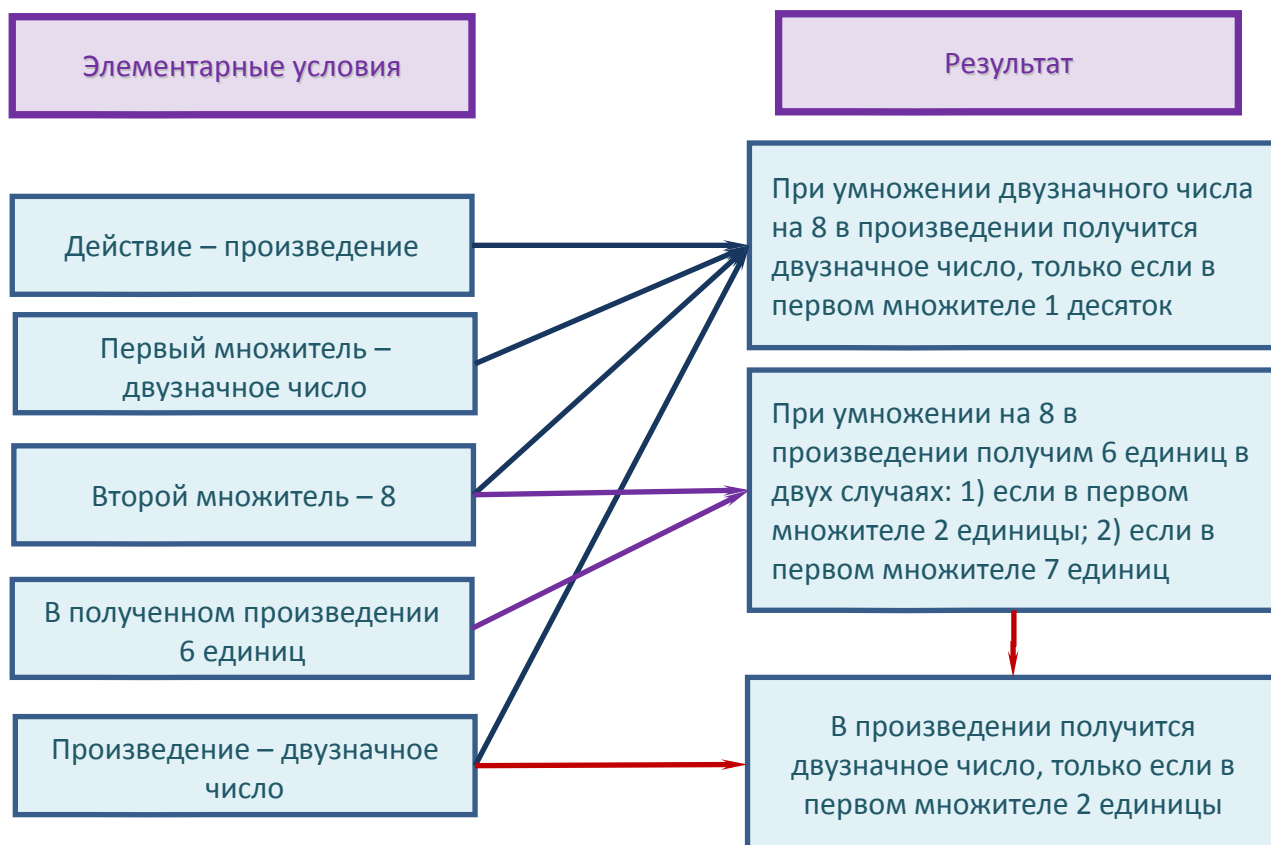


Рис. 3

Проведенный анализ, приводит нас к ответу:
$$\begin{array}{r} \times 12 \\ 8. \\ \hline 96 \end{array}$$

Известно большое число различных головоломок и занимательных задач, связанных с десятичными системами счисления. Изучение десятичных систем счисления полезно, поскольку позволяет: повысить вычислительную культуру обучающихся; формировать общеучебные познавательные УУД (структурирование информации и знаний; выполнение знаково-символических действий); глубже понять структуру позиционной системы счисления; расширить арсенал методов решения некоторых задач.

Все системы счисления рассматриваются по единой схеме: определение системы; перевод чисел из десятичной системы в заданную и обратно; действия с числами в заданной системе счисления; числовые ребусы и головоломки; уравнения; разные задачи.

Пример 4. Простым или составным числом является число $(4^{21} - 1)$?

Рассуждения обучающегося могут быть связаны с поиском остатков от деления, индукции и др. Однако насколько красиво и лаконично можно решить данную задачу, используя недесятичные системы счисления. Так, если перевести число $(4^{21} - 1)$ в систему счисления с основанием 4, получим: $(4^{21} - 1)_{10} = \left(\underbrace{100\dots 0}_{21 \text{ раз}} - 1 \right)_4 = \underbrace{33\dots 3}_4$. Становится понятным,

что это число делится как минимум на 3, значит, является составным.

Полезными представляются задания на переформулирование условия.

Пример 5. При каких значениях k число $(2^k + 1)$ делится на 7? [3]

Применив недесятичные системы счисления, получаем: $7_{10} = 111_2$,

$(2^k + 1)_{10} = \left(\underbrace{100\dots 0}_k + 1 \right)_2 = \underbrace{100\dots 1}_{(k-1) \text{ нулей}}_2$. Понятно, что $(2^k + 1)$ не будет делиться на 7 ни при каких k .

Ставим проблему: переформулировать условие задачи таким образом, чтобы она имела решение в виде конкретных значений k . Возможный вариант решения прост: При каких значениях k число $(2^k - 1)$ делится на 7? Воспользовавшись тем же способом решения,

получаем: $(2^k - 1)_{10} = \left(\underbrace{100\dots 0}_k - 1 \right)_2 = \underbrace{111\dots 1}_{(k-1) \text{ единиц}}_2$. Отсюда следует простой вывод: что $(2^k - 1)$

будет делиться на 7 при k кратных 3.

При изучении положительных и отрицательных чисел можно существенно расширить тему «Модуль». Слово «модуль» имеет несколько значений. Будем рассматривать только его математическое значение с точки зрения геометрического смысла: модулем числа x называется его абсолютная величина, равная расстоянию от начала отсчета до точки x на числовой прямой. Из определения понятно, что модуль любого числа, кроме нуля, является числом положительным, ведь расстояние – это положительная величина или нуль. Также уже знакомо понятие уравнения как равенства, содержащего переменные. В 5–6-м классах обучающиеся пока имеют дело с уравнением с одной переменной и сталкиваются с задачей решить уравнение, то есть найти все значения переменной, обращающие уравнение в верное равенство или доказать, что таких значений нет. Уравнение может иметь единственное решение, несколько решений (конечное число, например, два или три), бесконечно много решений (чаще всего решения в этом случае описывают с помощью формулы или задают

числовым промежутком) или не иметь решений вовсе. В 5–6-х классах все же чаще всего обучающиеся имеют дело с уравнениями, имеющими единственное решение. Таким образом, искусственно формируется самоограничение, что если корней нет, то в учебнике опечатка. А если единственного корня найти нельзя, то «что-то тут не так». Уравнения, содержащие переменную по знаку модуля, дают нам первый пример того, что корней может быть не только 2, но и целое множество, например, принадлежащее некоторому отрезку.

Пример 6. Решите уравнение

$$|x - 3| = 2.$$

Легко показать с помощью числовой прямой, что модуль разности двух чисел – это есть расстояние между ними на числовой

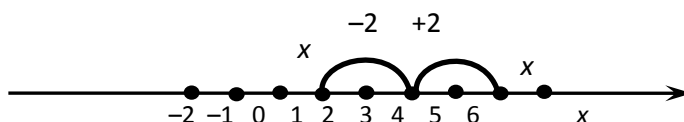


Рис. 4

прямой (рис 4). В данном уравнении, используя геометрический смысл модуля разности чисел x и 3, находим решение данного уравнения: $x = 1$ и $x = 5$.

Опираясь на геометрический смысл модуля разности двух чисел, можно решать и более сложные уравнения с модулем.

Пример 7. Решите уравнение $|x - 1| + |6 - x| = 5$.

Исходя из геометрического смысла модуля, левая часть уравнения представляет собой сумму расстояний от некоторой точки x до точек 1 и 6 (рис. 5). А поскольку длина отрезка между точками, соответствующими числам 1 и 6, как раз и равна 5 единичным отрезкам, то

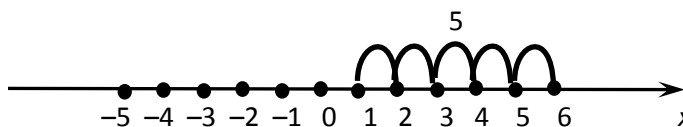


Рис.5

очевидно, что уравнению будет удовлетворять любая точка этого отрезка. Получили очень непривычный для обучающихся ответ в уравнении: x – любое число из отрезка $[1; 6]$. Далее можно рассмотреть уравнения: $|x - 1| + |6 - x| = 3$, $|x - 1| + |6 - x| = 7$. В первом уравнении корней нет, а во втором – два корня. Таким образом, очень похожие уравнения имеют совершенно разные по структуре ответы. Кроме уравнений можно рассмотреть и различные строгие и нестрогие неравенства вида: $|x - 1| + |6 - x| > 3$, $|x - 1| + |6 - x| \leq 7$ и др.

Мы рассмотрели несколько примеров заданий, которые можно выполнять на внеурочных занятиях. Материал расширяет и углубляет урочный. Раз в месяц полезно проводить обобщающий урок, на котором будет использован материал, изученный как на уроках, так и во внеурочной деятельности. Тип урока – урок построения системы знаний. Основные этапы такого урока:

1-й этап. Мотивация учебной деятельности.

2-й этап. Актуализация знаний и проверка домашнего задания.

3-й этап. Формулирование темы урока. Постановка цели и задач урока.

4-й этап. Воспроизведение и коррекция опорных знаний.

5-й этап. Первичное закрепление в знакомой ситуации (типовые задания).

6-й этап. Закрепление в измененной ситуации (конструктивные задания).

7-й этап. Творческое применение и добывание знаний в новой ситуации (проблемные задания).

8-й этап. Рефлексия. Постановка домашнего задания.

Центральную часть урока (этапы 5–7) хорошо выстроить с использованием технологии «Учимся вместе» (Learning Together), разработанной в университете штата Миннесота в 1897 г. Дэвидом и Роджером Джонсон [4]. В ходе реализации данной технологии класс разбивается на группы по 4–5 человек в каждой. При этом обязательно, чтобы в каждой группе были учащиеся, которые посещали внеурочные занятия. Группам можно предложить сначала решить одну и ту же задачу разными способами, а затем несколько задач, каждую из которых более рациональным способом.

По такому же принципу можно выстроить уроки и по другим темам курса математики, объединяющим содержание урочной и внеурочной деятельности. Лучше всего для этого подходят уроки построения системы знаний или рефлексии. Можно использовать программу кружка, которая выстроена с учетом высказанных выше положений [1]. Построение социальной развивающей среды будет способствовать не только гармоничному развитию личности обучающихся, но и повышению качества усвоения предметного материала, формированию коммуникативных умений у обучающихся, формированию целостного представления о математике.

Список использованных источников

1. Мардахаева, Е.Л. Внеурочная деятельность учащихся по математике в свете введения Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: программа / Е.Л. Мардахаева // Реализация требований ФГОС ООО в преподавании математики. – М.; Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2012. – С. 99–114.

2. Мардахаева, Е.Л. Занятия математического кружка. 5 класс: учеб. пособие для учащихся общеобразоват. учреждений / Е.Л. Мардахаева. – М.: Мнемозина, 2012.

3. Мерзляк, А.Г. Неожиданный шаг или сто тринадцать красивых задач: метод. рекомендации / А.Г. Мерзляк, В.Б. Полонский, М.С. Якир. – Киев: Александрия, 1993.

4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 2008.
5. Сайт «Студопедия – Ваша школопедия». – URL: <http://studopedia.ru> [16.04.2016]
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2011. – (Стандарты второго поколения).

ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ МАТЕМАТИКИ У ШКОЛЬНИКОВ

Моисеева С.Э.,

учитель математики

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 10»,

Россия, Московская обл., г. Дубна.

E-mail: shkr_68@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы эффективного применения средств ИКТ для повышения мотивации к изучению математики у школьников.

Ключевые слова: самообучение, саморазвитие, мотивация, информационные технологии, компьютерная техника.

Abstract. The article discusses the effective use of ICT to improve motivation to learn mathematics among schoolchildren.

Keywords: self-learning, self-development, motivation, information technology, and computers.

*Невозможно заставить людей что-либо сделать –
надо помочь им захотеть сделать это.*

Эдит Логоис [8]

Прежде чем начать речь о педагогических и информационных технологиях, приведу выдержку из Федеральных государственных образовательных стандартов: ФГОС «устанавливает требования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования: личностным, включающим готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности» [7].

Методологической основой стандарта является системно-деятельностный подход, который обеспечивает: «формирование готовности обучающихся к саморазвитию и непрерывному образованию;... активную учебно-познавательную деятельность обучающихся...» [7].

Как же учителю сформировать эту мотивацию к обучению, как активизировать учебно-познавательную деятельность?

Учителя хорошо знают, что каждый ребенок приходит в школу с желанием учиться. Однако часто это желание быстро или постепенно угасает. Причины падения интереса к учению весьма разнообразны. Одна из них – это оторванность школьных знаний от жизни, непонимание того, как их можно применить в дальнейшем. Поэтому сегодня школа движется по пути перехода от знаниевого подхода к компетентностному. Российское образование стало на новую ступень развития, где теперь учитель идет рядом с учеником, а не ведет его.

«Напичканный знаниями, но не умеющий их использовать ученик напоминает фаршированную рыбу, которая не может плавать», – говорил академик Александр Львович Минц. Кто же поможет ему «не утонуть»?

Учитель – наставник, который поможет научиться адаптироваться в различных жизненных ситуациях, преодолевать возникающие трудности, нестандартно мыслить, развивать собственный интеллект. Учитель и ученик должны быть партнерами, двигаться вместе. Учитель, как более старший и опытный, просто стоит на более высокой ступеньке, с которой протягивает руку, помогая подняться менее опытному.

Исходя из этого, использование новых педагогических технологий может и должно осуществляться посредством решения проблемы личностно ориентированного образования, в котором в центре внимания – личность ученика, его познавательная деятельность, а не преподавание.

Известный принцип 20/80, или принцип Парето, в общем виде звучит так: «20% усилий дают 80% результата, а остальные 80% усилий – лишь 20% результата». Этот принцип используется в анализе эффективности какой-либо деятельности и оптимизации ее результатов: если правильно выбрать минимум самых важных действий, можно получить значительную часть от планируемого результата [1]. Вот и перед учителем стоит задача правильно выбрать образовательные технологии, которые дадут максимальный результат.

Нужно находить такие педагогические технологии, которые помогли бы заинтересовать учащихся и замотивировать их на изучение математики. Ведь залог успеха – в формировании положительной мотивации. Но положительная мотивация при изучении математики часто недостаточна, а иногда вообще отсутствует из-за того, что учащиеся испытывают значительные трудности [4].

Какие же из современных педагогических технологий играют ключевую роль в формировании положительной мотивации к изучению математики и активизации мыслительной деятельности учеников?

В своем ежегодном послании Федеральному собранию РФ президент РФ В.В. Путин сказал: «...влияние школы на формирование детей и подростков в последние годы ослабло.

У нее появились сильные конкуренты: Интернет, электронные СМИ. ...Нужно вернуть школе безусловную ценность. Это значит, обновить содержание образования» [6].

Очевидно этих «конкурентов» необходимо превратить в союзников. Но как?

В современном мире основой развития являются информационные процессы, в которых широкое применение находят информационно-коммуникационные технологии (ИКТ). Их внедрение в различные сферы деятельности человека способствует возникновению и развитию глобального процесса информатизации. Этот феномен вызвал тенденции в сфере образования по формуле «образование через всю жизнь», образование нон-стоп, то есть образование без перерыва: без остановки, без пауз [3]. Чтобы дать нашим детям способность к такому образованию, необходимо еще в школе сформировать потребность пользоваться информационными технологиями для самообучения и саморазвития.

Остановлюсь на использовании именно информационных технологий с целью повышения мотивации учащихся к изучению математики.

Применение ИКТ на уроках математики может осуществляться в различных направлениях. Самое распространенное из них основано на использовании мультимедийных презентаций с применением разных форм представления материала (фото, видео, графики, анимации, озвучивания). Благодаря этому процесс обучения становится более наглядным и эффективным.

Другая возможность использования ИКТ – это проверка знаний в форме компьютерного тестирования, что позволяет ученику возможность выбирать удобный темп и получать немедленный результат, а это немаловажно. Я думаю, все учителя-предметники сталкиваются с ситуацией, когда ученики, получая тетради после проверки, интересуются только отметкой, не вникая, где допущены ошибки. Часто это происходит из-за того, что с момента написания работы до объявления результата прошло какое-то время, и ученик уже сосредоточил свое внимание на каких-то других моментах. Но если он видит свой результат сразу после проделанной работы, гораздо больше шансов, что он вернется к тем заданиям, к которым были даны неверные ответы, и постарается переосмыслить их. Здесь же может быть реализован и дифференцированный подход к обучению. Для этого учителю необходимо всего лишь пояснить, какие задания какому уровню усвоения знаний соответствуют, и каждый ученик может попытаться перейти на более высокий уровень. Поскольку эта терминология знакома детям по компьютерным играм, это вносит в процесс выполнения задания элемент игры и создает определенный стимул для того, чтобы хотя бы попытаться сделать следующий шаг. Также с помощью онлайн тестов можно осуществлять подготовку к ОГЭ и ЕГЭ.

Использование облачных технологий дает возможность включения учеников в коллективные формы деятельности. Например, при работе над каким-либо групповым проектом можно разместить материалы на гугл-диске и обеспечить к ним доступ всем участникам проекта, включая учителя. Тем самым учитель может наблюдать за ходом работы, не влияя на ее ход своим авторитетом, не навязывая своего мнения, но при необходимости подбрасывая какие-то идеи или чуть подталкивая учащихся. И поскольку учащиеся меньше подвержены стереотипам, чем учителя, может получиться гораздо более интересный и неожиданный результат, чем при работе тех же учащихся под непосредственным руководством учителя.

Применение информационных технологий как нельзя лучше вписывается в условия реализации новых стандартов. В основу разработки новых стандартов положен системно-деятельностный подход, в котором категория «деятельность» занимает одно из ключевых мест.

Для того чтобы знания учащихся были результатом их собственных поисков, необходимо организовать эти поиски, управлять учащимися, развивать их познавательную деятельность. «Нужно, чтобы дети, по возможности, учились самостоятельно, а учитель руководил этим самостоятельным процессом и давал для него материал» – эти слова К.Д. Ушинского отражают суть урока современного типа, в основе которого заложен принцип системно-деятельностного подхода [2].

Активность школьников в учении обеспечивает развитие их творческих возможностей, новых познавательных потребностей. Обеспечить эту активность очень помогает компьютер. Ни для кого не секрет, что современные ученики зачастую владеют компьютерной грамотностью лучше, чем учителя. Причем именно «слабые» учащиеся бывают заядлыми компьютерщиками. Почему бы не использовать это для создания ситуации успеха?

У каждого ребенка есть потребность в самореализации. Если на уроке не создаются условия для самореализации каждого ученика, то самореализоваться смогут лишь те дети, чьи возможности совпали с намерениями учителей, с их педагогическими целями. А другие ученики останутся один на один со своей неспособностью жить и развиваться в этом пространстве. Но если дать подростку возможность проявить себя, продемонстрировать свою состоятельность, причем в той области, которая всегда была для него трудна, у него могут «вырасти крылья».

Как будто специально для этих учащихся не так давно появилась такая разновидность организации учебной деятельности, как web-квест. При выполнении заданий квеста основная часть информации добывается через ресурсы Интернета, что и делает его

привлекательным для учащихся. При этом для каждого члена команды определена его собственная роль, посильная для каждого. Поэтому мотивационная функция web-квеста достаточно велика.

Чувство удовлетворения от выполнения работы, достигнутый успех рождает у ученика веру в свои силы и побуждает его стремиться дальше. Меняется психологический и эмоциональный климат учения. Снимается напряжение, страх, чувство беспомощности.

Применение компьютерной техники на уроках математики позволяет сделать урок нетрадиционным, ярким, насыщенным. Такие уроки также позволяют показать связь предметов, учат применять на практике теоретические знания, отрабатывают навыки работы на компьютере, активизируют умственную деятельность учеников. Этим достигается мотивационная цель – побуждение интереса к изучению предмета – и показывается его необходимость в реальной жизни.

Так, на уроках в 5-х и 6-х классах учащиеся учатся при помощи компьютера строить круговые и столбчатые диаграммы. Применение компьютера позволяет наглядно продемонстрировать, что происходит при изменении данных и таким образом превратить диаграммы из «мертвых» кружочков и столбиков в помощников при сравнении и оценке каких-либо величин.

В 7–9-х классах исключительно удобно использовать программу Microsoft Excel – для изучения статистических характеристик и обработки статистической информации.

В 7–11-х классах школьники применяют табличный процессор Excel – для построения графиков функций. Особенно наглядно можно продемонстрировать учащимся 7-го класса, что происходит с графиком линейной функции, заданной формулой $y = kx + b$, при изменении знака и модуля углового коэффициента. Или предложить 9-классникам исследовать расположение графика квадратичной функции $y = a(x - m)^2 + n$, наблюдая, как меняется расположение ветвей и координаты вершины параболы при изменении параметров a , m и n . Владея таким навыком, учащиеся 10-х и 11-х классов уже могут самостоятельно освоить тему «Преобразование графиков» и сделать соответствующие выводы.

Безусловно, учащиеся должны научиться строить графики и «вручную». Но рассмотреть таким образом изменение поведения функций не позволяет ограниченное уроком время. Компьютер помогает решить проблему дефицита времени.

Но каждый учитель должен понимать, что использование компьютерных технологий на уроках имеет как положительные, так и отрицательные моменты.

Безусловно, компьютер – это средство повышения эффективности обучения, мотивации к учению. Но при этом компьютер – это техническое устройство, негативно влияющее на работоспособность, общее самочувствие и здоровье школьников. Поэтому

важно знать меру и использовать компьютерную технику в разумных пределах.

Итак, компьютерные технологии могут:

применяться при объяснении нового материала, закреплении, повторении, контроле, то есть на всех этапах урока;

охватывать все компоненты образовательного процесса – это и проектирование уроков с использованием ИКТ, и творческая проектная работа учащихся, и задания по выбору, и конкурсы, и дистанционное обучение;

использоваться в различных формах – мультимедийные презентации; проверка выполнения как классной, так и домашней работы (контрольные и самостоятельные работы, математические диктанты, онлайн тесты);

сделать учебный процесс более эффективным и для учителя, и для учащегося;

создать психологическую атмосферу, благоприятную для поддержания познавательной активности учащихся.

Информационные технологии дают абсолютно новые возможности для приобретения и закрепления различных учебных действий, позволяют реализовать новые формы и методы, и, главное, создают мотивацию и для тех учащихся, которые любят математику, и для тех, которые еще не знают, что могут любить математику.

Список использованных источников

1. Закон Парето. – URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Закон_Парето
2. Кудрявцева, Н.Г. Системно-деятельностный подход как механизм реализации ФГОС нового поколения / Н.Г. Кудрявцева // Справочник заместителя директора. – 2011. – № 4. – С. 13–27.
3. Кузнецова, Т.И. Менеджмент качества обучения как основа управления интеграционными процессами в образовании / Т.И. Кузнецова, И.А. Кузнецов // Среднее профессиональное образование. – 2013. – № 11. – С. 32–33.
4. Материал по теме: Педагогический проект / Социальная сеть работников образования. – URL: <http://nsportal.ru>
5. Образовательные технологии деятельностного типа. Реферат. – URL: <http://bibliofond.ru>
6. Послание Президента Российской Федерации от 12.12.2012 г. б/н. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/36699/page/2>
7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования – М., Просвещение, 2012. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/543>
8. Цитаты великих людей. – URL: http://citatytop.ru/tags/jedit_logois/

ПРОЕКТИРОВАНИЕ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ КУРСА ВНЕУРОЧНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ОБЩЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ

Нечаев М.П.,

зав. кафедрой воспитательных систем

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

д-р пед. наук, доцент,

Россия, г. Москва.

E-mail: mpnechaev@mail.ru;

Мошнина Р.Ш.,

зав. кафедрой начального образования,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

канд. пед. наук, профессор,

Россия, г. Москва.

E-mail: moshnina18@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается программно-целевой подход к организации внеурочной деятельности обучающихся в общеобразовательной организации. Предлагаются методические рекомендации по проектированию рабочей программы курса внеурочной деятельности обучающихся в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов общего образования.

Ключевые слова: воспитание, внеурочная деятельность, программа внеурочной деятельности обучающихся; рабочая программа курса внеурочной деятельности обучающихся.

Abstract. In article program and target approach to the organization of extracurricular activities of students in the general education organization is considered. Methodical recommendations about design of the working program of a course of extracurricular activities of students according to requirements of Federal state educational standards of the general education are offered.

Keywords: education, extracurricular activities, program of extracurricular activities of students, working program of a course of extracurricular activities of students.

Современная образовательная организация является разноуровневым, вариативным и многопрофильным образовательным учреждением с набором разнообразных

образовательных услуг, открытым для детей самых разных возможностей, с учетом их индивидуальных психологических особенностей, здоровья, способностей. В процессе реализации федеральных государственных образовательных стандартов общего образования (ФГОС ОО) она становится гибкой моделью инновационного влияния на формирование подрастающего поколения и среды его обитания [3].

В общеобразовательных организациях, реализующих ФГОС, видится стремление к организации целостного воспитательного процесса в единстве урочной и внеурочной деятельности обучающихся, активно внедряются научные подходы к воспитанию подрастающего поколения, инновационные методики и технологии воспитывающей деятельности [4].

Эффективность внеурочной деятельности обучающихся в общеобразовательной организации зависит от создания благоприятной воспитательной среды, ее наполнения разнообразными формами и методами, позволяющими максимально реализовать способности и дарования каждой личности, широкого внедрения проектных технологий, реализации и переосмысления технологии коллективной творческой деятельности в придании личностно ориентированного характера любому коллективному делу, развития подлинного ученического самоуправления [2].

Исходя из типологических, видовых и региональных особенностей образовательных организаций, обязательным компонентом основной образовательной программы образовательной организации должны стать программы внеурочной деятельности для различных уровней образования.

Программа по внеурочной деятельности проектируется с учетом целей и задач, представленных в пояснительной записке основной образовательной программы каждого уровня общего образования, планируемых результатов освоения обучающимися основной образовательной программы, программы формирования и развития универсальных учебных действий, программы духовно-нравственного развития, воспитания и социализации обучающихся.

Программа курса внеурочной деятельности проектируется на основе следующих принципов:

равных возможностей получения качественного общего образования;

непрерывности образования как механизма обеспечения полноты и цельности образования в целом;

сохранения и развития культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа России;

развития индивидуальности каждого ребенка в процессе социального и профессионального самоопределения;

единства, целостности и взаимодействия, партнерских отношений всех субъектов образовательного процесса;

системности организации управления образовательной деятельности;

обеспечения условий для индивидуального развития всех обучающихся;

практической направленности;

природосообразности отбора содержания, форм, методов работы с обучающимися в соответствии с их возрастными физиологическими и психологическими особенностями.

Программа курса внеурочной деятельности должна основываться на последних достижениях педагогической науки и практики, в том числе на следующих:

теория деятельности, интегрального подхода к обучаемому как личности и субъекту деятельности (А.Г. Асмолов, Е.В. Бондаревская, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, В.В. Сериков, Н.Ф. Талызина, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин, И.С. Якиманская и др.);

теория компетентностного подхода в образовании (А.Г. Асмолов, А.В. Баранников, А.А. Вербицкий, С.Г. Воровщиков, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, В.А. Кальней, А.К. Маркова, Ю.Г. Татур, Дж. Равен, А.В. Хуторской, С.Е. Шишов);

теория социализации личности (К.А. Абульханова-Славская, М. Вебер, Г. Зиммель, З. Фрейд, В.М. Шепель);

теория формирования универсальных учебных действий (А.Г. Асмолов, И.А. Володарская, П.Я. Гальперин, О.А. Карабанова, С.В. Молчанов, Н.Г. Салмина);

теория самореализации личности (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, А. Маслоу, К. Роджерс).

Программа курса внеурочной деятельности общеобразовательной организации должна гарантировать возможность достижения планируемых результатов образования в соответствии со следующими разделами: «Планируемые результаты освоения обучающимися основной образовательной программы общего образования», «Программа развития универсальных учебных действий на ступени начального, основного и среднего общего образования», «Программа духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся» и «Программа формирования экологической культуры и здорового, безопасного образа жизни» – при получении начального общего образования, «Программа воспитания и социализации обучающихся» – на уровне основного общего образования, и не может ограничивать права обучающихся на получение доступного качественного образования.

Школа несет ответственность перед родителями (законными представителями) обучающихся и учредителем за выполнение Программы внеурочной деятельности, как компонента основной образовательной программы начального, основного, среднего общего образования в целом и, в соответствии с уставом общеобразовательной организации, ежегодно публикует отчет.

При проектировании Программы внеурочной деятельности обучающихся, в соответствии с требованиями ФГОС общего образования и для ее успешной реализации, в первую очередь необходимо выполнение следующих позиций:

целеполагание воспитательной деятельности образовательной организации на основе базовых национальных ценностей с учетом национального воспитательного идеала;

возвращение воспитательного процесса к человеку как основному его предмету и цели, насыщение содержания воспитания проблемами человека;

организация воспитания не как совокупности мероприятий, а как целостной системы жизнедеятельности учителей, обучающихся, родителей и социальных партнеров;

осуществление духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся в контексте мировой и национальной культуры с учетом социального многообразия;

поддержка индивидуальности и самобытности ребенка, развитие его субъектных свойств;

существенное повышение профессиональной компетентности и педагогической культуры учителей [1].

Рабочие программы курсов внеурочной деятельности должны обеспечивать достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального, основного и среднего общего образования. Они разрабатываются на основе требований к результатам освоения основной образовательной программы начального, основного и среднего общего образования с учетом программ, включенных в ее структуру, являются структурным компонентом основной образовательной программы, обеспечивают достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы.

Программы курсов внеурочной деятельности являются средством фиксации содержания образования на уровне внеурочных занятий для обучающихся, предусмотренных планом внеурочной деятельности образовательной организации в рамках реализации ФГОС общего образования.

Рабочие программы курсов внеурочной деятельности (Приказ Министерства образования и науки РФ от 31.12.2015 г. № 1577 «О внесении изменений в федеральный

государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897») *должны содержать:*

- 1) результаты освоения курса внеурочной деятельности;
- 2) содержание курса внеурочной деятельности с указанием форм организации и видов деятельности;
- 3) тематическое планирование [6].

Однако рекомендуется включить в качестве одного из разделов рабочей программы курсов внеурочной деятельности «Пояснительную записку», в которой должно быть представлено краткое обоснование выбора конкретной авторской программы, конкретизируются общие цели начального, основного или среднего общего образования с учетом специфики курса внеурочной деятельности; отражается соответствие концепции выбранной авторской программы миссии, целям и задачам основной образовательной программы образовательной организации; дается общая характеристика курса, его направление; определяются особенности контингента обучающихся (количество обучающихся, из каких возрастных групп, уровень мотивации, их образовательные запросы, возможности и потребности). При желании можно указать описание учебно-методического и материально-технического обеспечения курса [5].

В связи с тем, что отдельного раздела «Описание места курса внеурочных занятий в плане внеурочной деятельности» не выделяется, то рекомендуется описать реализуемые часы в «Пояснительной записке». Представляется возможным указать количество часов данного курса (часы, определяемые на данную программу, количество часов в неделю, в год или период реализации – месяц, семестр и т.д.). Например, программа рассчитана на 455 часов за 5 лет обучения: для 5–6-х классов – 70 часов в год, 2 часа в неделю, для 7– 9-х классов – 105 часов в год, 3 часа в неделю.

Рабочие программы курсов по внеурочной деятельности дают представление о том, как в соответствии с требованиями ФГОС ОО в педагогической практике организована внеурочная деятельность обучающихся с учетом:

- особенностей образовательной политики образовательной организации;
- статуса образовательной организации;
- особенностей социального заказа;
- образовательных потребностей и запросов обучающихся, родителей (законных представителей) обучающихся;
- авторского замысла образовательной организации [6].

Программы курсов по внеурочной деятельности составляются на основе:

а) примерных программ внеурочной деятельности начального, основного, среднего общего образования;

б) авторских программ внеурочной деятельности.

Представляется возможным проектирование педагогическим работником (группой педагогов) своей рабочей программы внеурочной деятельности, но для ее реализации целесообразно провести дополнительно внутреннее и внешнее рецензирование. Внутреннее рецензирование проводится в образовательной организации высоко квалифицированными педагогическими работниками, компетентными в вопросах реализации внеурочной деятельности. Внешняя рецензия осуществляется по заявке образовательной организации на профильных предметных кафедрах региональных вузов, ссузов.

В разделе «Содержание курса внеурочной деятельности с указанием форм организации и видов деятельности» раскрывается основное содержание внеурочных занятий по периодам реализации.

Тематическое планирование внеурочной деятельности является одним из наиболее важных компонентов рабочей программы курса, так как позволяет распределить весь материал в соответствии с планом внеурочной деятельности, при желании определить виды деятельности на занятиях. Раздел проектируется на период реализации программы.

Тематическое планирование должно содержать информацию о разделах и темах программы, с указанием объема отводимых на их реализацию часов, темы внеурочных занятий в рамках прохождения общих тем и разделов программы. Распределение материала осуществляется последовательно. Программа внеурочной деятельности является структурным компонентом основной образовательной программы начального, основного общего образования, среднего (полного) общего образования, поэтому указывается период ее реализации. Учитель при проектировании рабочей программы курса внеурочной деятельности на заданный период в данном разделе добавляет место для фиксации даты планируемого занятия, так как раздел в рабочей программе учителя называется «Календарно-тематическое планирование».

Структура рабочей программы курсов внеурочной деятельности учителя определяется Положением о рабочей программе курсов внеурочной деятельности учителя общеобразовательной организации.

Рабочие программы внеурочной деятельности могут быть комплексными. Так, в 1-м классе по теме «Хочу все знать и уметь» вся внеурочная деятельность подчинена данной тематике в зависимости от направлений: например, при выборе спортивно-оздоровительного направления – курсы внеурочной деятельности «Мы ловкие и смелые», «Туризм»; духовно-нравственного – «Я житель Земли»; социального – «Учусь делать добро»;

общеинтеллектуального – клуб «Всезнайка», «Экономика для малышей»; художественно-эстетического – «Народная культура», «Хор» и т.д.

Титульный лист рабочей программы курса внеурочной деятельности учителя может содержать:

- наименование образовательной организации;
- название курса, на изучение которого направлена программа;
- указание параллели, класса, группы, в которых изучается курс;
- Ф.И.О. учителя;
- гриф утверждения программы;
- год составления программы.

Как было отмечено ранее, рабочая программа учителя подлежит внутренней экспертизе. Рабочие программы курсов внеурочных занятий могут согласовываться на методическом объединении (кафедре, творческой группе) педагогических работников, осуществляющих внеурочную деятельность, на предмет соответствия программы требованиям ФГОС общего образования. Решение школьного методического объединения отражается в протоколе заседания: на титульном листе (вверху слева) или на последней странице рабочей программы (внизу слева) ставится гриф согласования: СОГЛАСОВАНО. Протокол заседания методического объединения учителей от XX.XX.XXXX № XX. Далее рабочая программа курса по внеурочной деятельности может согласовываться с заместителем директора по воспитательной работе (именно в его функционал рекомендуется внести вопросы планирования, контроля и анализа внеурочной деятельности): на титульном листе (вверху посередине) или на последней странице рабочей программы (внизу слева) ставится гриф согласования: СОГЛАСОВАНО. Зам. директора по УВР (подпись). Расшифровка подписи. Дата.

После согласования рабочую программу курса внеурочных занятий утверждает директор образовательной организации, ставит гриф утверждения на титульном листе (вверху справа): УТВЕРЖДАЮ Директор (подпись). Расшифровка подписи. Дата. Указывается номер приказа.

Главным условием успешного проектирования и реализации рабочих программ курсов внеурочной деятельности является понимание их разработчиками того, что внеурочная деятельность не сводится к набору разрозненных мероприятий по организации досуга детей, не является средством «натаскивания» учащихся по предмету. Внеурочная деятельность – это условие достижения учащимися планируемых результатов, причем приоритетными здесь являются личностные и метапредметные результаты.

Список использованных источников

1. Нечаев, М.П. Новые акценты воспитания в условиях реализации ФГОС / М.П. Нечаев // Воспитание школьников. – 2014. – № 7. – С. 12–14.
2. Нечаев, М.П. Основные тенденции и перспективы реализации Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года / М.П. Нечаев // Воспитание школьников. – 2015. – № 8. – С. 3–12.
3. Нечаев, М.П. Теоретико-методологические основы развития воспитывающего потенциала образовательной среды: монография / М.П. Нечаев. – М.: АСОУ, 2015.
4. Нечаев, М.П. Управленческие технологии организации внеурочной деятельности обучающихся в условиях реализации ФГОС / М.П. Нечаев // Воспитание школьников. – 2013. – № 9. – С. 16–21.
5. Приказ Министерства образования и науки РФ от 31.12.2015 г. № 1577 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71220596> (дата обращения 26.09.2016 г.).
6. Примерные рекомендации по формированию образовательной программы общеобразовательного учреждения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pandia.ru/text/77/275/19894.php> (дата обращения 26.09.2016 г.).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ И УЧЕБНО-ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ
ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКЕ
МАТЕМАТИКИ

Орлова С.Л.,

*доцент кафедры физико-математического образования
БОУДПО «Институт развития образования Омской области»,*

Россия, г. Омск.

E-mail: orlova-neva@ mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности учебно-познавательных, учебно-практических задач как педагогического средства организации учебной деятельности учащихся, направленной на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы в процессе обучения математике.

Ключевые слова: учебная задача, учебно-познавательная задача, учебно-практическая задача, учебная деятельность.

Abstract. The article discusses the features of the educational-informative, educational and practical tasks as a pedagogical means of organizing learning activities of students, aimed at the achievement of the expected results of development of the basic educational program in the process of learning mathematics.

Keywords: learning task, educational and cognitive task, educational and practical problem, training activities.

Одним из средств построения образовательного процесса, в котором установлена взаимосвязь трех его основных компонентов, – целевого, содержательного и процессуального – являются учебно-познавательные, учебно-практические задачи, место и роль которых в организации учебной деятельности учащихся определяется их особенностями.

Любую задачу, в том числе учебную, учебно-познавательную, учебно-практическую, можно характеризовать как *цель*: «Задача – это и есть *цель*, данная в определенных условиях [6, с. 90].

Учебно-познавательная и учебно-практическая задачи относятся к категории *учебных* задач, поэтому обладают всеми существенными признаками учебных задач.

Учебная задача, как структурная единица учебной деятельности, является *целью учебной деятельности учащихся*: «Учебная задача – *цель*, которую надлежит достигнуть ученику в определенных условиях учебного процесса» [4, с. 155].

Первая и наиболее существенная особенность учебной задачи заключается в *направленности ее на субъект учебной деятельности* – на ученика:

По мнению Д.Б. Эльконина [4], цель и результат решения учебной задачи состоят в *изменении самого действующего субъекта*, а не в изменении предметов, с которыми действует субъект.

Е.И. Машбиц [9] подчеркивает, что решение учебной задачи предполагает изменения не в самой «задачной структуре», а в субъекте, ее решающем, что изменения в задаче важны не сами по себе, а как средства изменения субъекта.

Ю.Н. Кулюткин отмечает: «При решении любой задачи имеет место двоякий результат: внешне этот результат выражается в нахождении конкретного (материального) решения, внутренне – в развитии знаний и умений субъекта. Вот этот второй результат становится главным в обучении, выступает в качестве цели педагогического воздействия» [5, с. 35–36].

Направленность учебной задачи на субъект учебной деятельности означает, что *учебная задача является средством достижения учебных целей*.

Поскольку учебная задача рассматривается как средство для осуществления *субъектом* своей деятельности, значит, учебная задача является и *предметом* учебной деятельности.

Так, Е.Н. Кабанова-Меллер [2], Ю.Н. Кулюткин [5] характеризуют учебную задачу как *средство деятельности субъекта*, как *предмет* деятельности ученика, используя термины «единица предметного содержания», «объективная категория», «письменная или устная форма».

Вторая особенность учебной задачи, по словам Е.И. Машбица [9], состоит в том, что она является *неоднозначной* или *неопределенной*: обучающиеся могут вкладывать в задачу несколько иной смысл, чем обучающий.

Третья особенность учебной задачи состоит в том, что для достижения какой-либо цели требуется решение не одной, а нескольких задач, а решение одной задачи может вносить вклад в достижение различных целей учения. Следовательно, для достижения какой-либо учебной цели требуется некоторый набор задач, где каждая занимает отведенное ей место.

По мнению Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, Г.А. Балла, практически вся учебная деятельность должна быть представлена как система учебных задач, которые даются в определенных учебных ситуациях и предполагают определенные учебные действия –

предметные, контрольные и вспомогательные (практические), такие как схематизация, подчеркивание, выписывание и т.д.

Учебная задача отличается от практической задачи характером направленности на субъект деятельности. По словам А.В. Карпова [3], при решении практической задачи, которая не является учебной задачей, учащийся как субъект добивается изменения объекта своего действия. Практическая задача содержит требования выполнить предметные или практические действия, например: решить задачу, выписать, подчеркнуть, заполнить схему и т.д. Результатом решения практической задачи становится некоторый измененный объект: решена задача (получен ответ), выписаны выражения, подчеркнуты математические объекты, заполнена схема и др. При решении учебной задачи учащийся также производит своими действиями изменения в объектах или в представлениях о них, однако результат решения учебной задачи – изменение в самом действующем субъекте. Учебная задача может считаться решенной только тогда, когда произошли заранее заданные изменения в субъекте.

Таким образом, существенные признаки учебной задачи можно сформулировать, используя следующие характеристики:

учебная задача – это цель учебной деятельности учащихся;

результат решения учебной задачи состоит в изменении самого действующего субъекта, а не в изменении предметов, с которыми действует субъект;

учебная задача является средством достижения учебных целей, единицей предметного содержания учебной деятельности;

учебная задача выражена в письменной или устной форме (имеется текст);

учебная задача может быть неоднозначной или неопределенной;

решение учебной задачи предполагает решение не одной, а нескольких задач.

Учебно-познавательные задачи относятся к категории *познавательных* задач, поэтому обладают их существенными признаками.

В педагогической литературе [1; 12] познавательная задача рассматривается как *учебное задание*, предполагающее поиск обучающимся новых знаний, способов (умений) и стимуляцию активного использования в обучении связей, отношений, доказательств; как *отнесенная к некоторому решателю задача совершенствования знания*, которым он обладает. Сформулированы особенности познавательных задач:

познавательные задачи не решаются по готовым образцам, а предполагают поиск новых решений, для осуществления которых нужны догадка, прикидка, ориентация на перспективы познания и углубление, совершенствование имеющихся знаний и умений;

процесс выполнения познавательных задач требует волевых усилий, интеллектуального напряжения, а их разрешение, завершающее познавательный акт, вызывает удовлетворение, положительные эмоции.

Таким образом, учебно-познавательные задачи можно характеризовать следующим образом:

учебно-познавательные задачи – это *цели* учебно-познавательной деятельности учащихся;

результатами решения учебно-познавательных задач является *совершенствование знаний обучающегося*;

учебно-познавательные задачи, как средство организации учебной деятельности, – это *учебные задания*, предполагающие поиск учащимися новых знаний, способов (умений) и стимуляцию активного использования в обучении связей, отношений, доказательств;

учебно-познавательные задачи не решаются по готовым образцам, требуют прогнозирования новых решений, в которых нужны догадка, прикидка, углубление, совершенствование имеющихся знаний и умений;

процесс решения учебно-познавательных задач требует волевых усилий, интеллектуального напряжения, а их разрешение вызывает удовлетворение, положительные эмоции;

учебно-познавательные задачи направлены на достижение результатов: интеллектуально-нравственного развития личности, приобретения опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-волевого и ценностного отношения к окружающему миру, формирования потребности в знаниях и познании как деятельности;

учебно-познавательные задачи предназначены для достижения метапредметных, предметных результатов, направленных на овладение системой учебных действий, а также личностных результатов.

С учетом вышеперечисленных характеристик учебно-познавательных задач предлагается понимать учебно-познавательную задачу как учебную задачу, в ходе решения которой учащиеся выполняют познавательные действия и открывают обобщенные способы деятельности с предметным содержанием [10].

Существенные признаки учебных и практических задач, выделенные выше, позволяют рассматривать учебно-практическую задачу как учебную задачу, в ходе решения которой учащиеся выполняют предметно-практические действия, используя обобщенные способы деятельности [10].

Учебно-познавательные и учебно-практические задачи могут быть классифицированы на типы, виды, классы по целям общего образования.

В соответствии с требованиями ФГОС, система планируемых результатов – личностных, метапредметных и предметных – устанавливает и описывает классы *учебно-познавательных* и *учебно-практических задач* [11].

Рассмотрение учебно-познавательной, учебно-практической задачи как педагогического средства организации учебной деятельности учащихся, направленной на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы, ставит перед педагогами задачу конструирования такого педагогического средства и предъявления его учащимся на уроке или во внеурочной деятельности.

Учебно-познавательная, учебно-практическая задача отражает содержание учебного материала, представленного в учебно-методическом комплексе, поэтому разработку текста такой задачи можно рассматривать в аспекте *преобразования содержания учебного материала* к новой форме – деятельностной, которая предопределяет осознанность, активность и самостоятельность учащихся в освоении содержания образования.

Структура учебно-познавательной, учебно-практической задачи (взаимосвязь мотивационного, содержательного, организационного компонентов задания) отражает структуру учебной деятельности школьников и тем самым позволяет им учиться осуществлять учебную деятельность:

- 1) понимать и объяснять мотивы собственной учебной деятельности (мотивационная часть задания);
- 2) формулировать цель предстоящей деятельности или действия (командная часть содержания задания);
- 3) определять и (или) использовать информационную основу деятельности, планировать свою деятельность или работать по предложенному плану (информационная, ответная части содержания задания; организационная часть задания);
- 4) контролировать свои действия и деятельность в целом, регулировать ее (время выполнения задания, образец выполнения задания или описание правильного ответа);
- 5) оценивать свою деятельность (критерии оценивания задания).

Ниже приведены примеры [10] текстов учебно-познавательных, учебно-практических задач, разработанных на основе преобразования учебного материала учебников математики.

Пример 1.

Задания учебника [7, с. 98–99], обладающие образовательным потенциалом формирования и оценки навыков самостоятельного приобретения, переноса и интеграции знаний.

Тема «Степень числа. Квадрат и куб числа»

653. Представьте в виде степени произведение (упражнение приводится в сокращенном виде):

- а) $6 \cdot 6 \cdot 6 \cdot 6 \cdot 6 \cdot 6 \cdot 6$; е) $m \cdot m \cdot m \cdot m \cdot m \cdot m$;
б) $25 \cdot 25 \cdot 25 \cdot 25 \cdot 25$; л) $(x + 1) \cdot (x + 1) \cdot (x + 1)$.
в) $73 \cdot 73$;

654. Представьте в виде произведения степень:

- а) 7^5 ;
б) 12^4 ;
в) 15^3

Предложения по изменению текстов заданий

Выполните предложенные задания и сделайте вывод о том, что вы узнали и чему научились в результате выполнения всей работы.

1. Сделайте запись выражения короче: $3 + 3 + 3 + 3 + 3 + 3$.

Каким действием можно заменить сумму нескольких одинаковых слагаемых? Объясните смысл полученной записи: что означает каждый символ в этой записи, как называются компоненты полученного выражения? Сформулируйте задание, обратное данному, и выполните его.

2. Можно ли сделать короче запись: $25 \cdot 25 \cdot 25 \cdot 25 \cdot 25$? Каким действием можно заменить произведение нескольких одинаковых множителей? Как будут называться компоненты этого действия?

3. Найдите ответы на вопросы пункта 2, используя текст учебника на стр. 98–99, составьте опорный конспект, отразив в нем все новые понятия, и выполните задание 2.

4. Объясните решение задания 2. Какие новые термины вы узнали? Обсудите в парах свои опорные конспекты: можно ли по этим конспектам рассказать о новых понятиях?

5. Сформулируйте задание, обратное заданию 2, и выполните его, используя опорный конспект.

6. Объясните, какие знания необходимы для выполнения упражнений 653, 654. Выполните эти упражнения, объясняя свои действия, используйте новые понятия.

7. Оцените свою работу, заполнив лист самооценки.

Лист самооценки

Действия	Критерии самооценки			
	Выполнил полностью самостоятельно, но, оказывал помощь другим	Выполнил полностью самостоятельно, но	Выполнил полностью, но обращался за помощью	Выполнил частично
1. Выполнение задания 1				
2. Формулировка ответов				
3. Работа с текстом				
4. Выполнение задания 2				
5. Формулирование и выполнение задания, обратного заданию 2				
6. Выполнение упражнений 653 и 654 и дополнительных требований к ним				
7. Что узнал, чему научился?				
8. Оценка деятельности				

Пример 2. Учебно-познавательные и учебно-практические задачи, направленные на формирование ценностно-смысловых установок.

Задания учебника [8, с. 220].

Тема «Многоугольники и многогранники. Призма»

Фрагменты текста учебника

734. Задание маркировано как более сложное по сравнению с другими заданиями параграфа.

Найдите объем многогранника, изображенного на рисунке 11.45 (*фигуры под буквами а, в*).

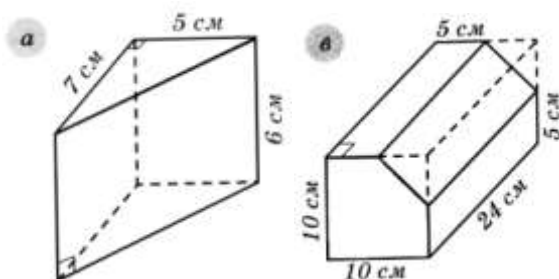


Рис. 11.45

Предложения по изменению текстов заданий

Задачи, направленные на формирование способности характеризовать собственные знания, устанавливать возможность их решения:

Выбери задание, которое можешь решить, реши его и сформулируй вывод:

- Справился ли ты с решением выбранной задачи?
- Был ли ты уверен, что справишься с выбранной задачей?
- Объясни, по каким признакам ты определил, что справишься с решением выбранной задачи:

1. Я могу решить обе задачи (понял из условия, какие знания необходимо применить к решению задач, и мне знаком *тип* более сложной задачи), поэтому выбрал задачу более сложную.

2. Я могу решить обе задачи (понял из условия, какие знания необходимо применить к решению задачи, и мне знаком *метод* решения более сложной задачи), поэтому выбрал задачу более сложную.

3. Я могу решить обе задачи: я понял из условия, какие знания необходимо применить к решению задачи, а способ решения более сложной задачи я умею находить с помощью общего плана решения задач и (или) логики рассуждений.

4. Я могу решить только одну из предложенных задач (первую), так как для ее решения достаточно применить знакомую формулу, а способ решения второй задачи мне не понятен.

5. Другой признак (свой вариант).

Список использованных источников

1. Балл, Г.А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект / Г.А. Балл. – М.: Педагогика, 1990.
2. Кабанова-Меллер, Е.Н. Учебная деятельность и развивающее обучение / Е.Н. Кабанова-Меллер. – М.: Знание, 1981.
3. Карпов, А.В. Общая психология: учебник / А.В. Карпов; под общ. ред. проф. Л.В. Карпова. – М.: Гардарики, 2005.
4. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2003.
5. Кулюткин, Ю.Н. Психология обучения взрослых / Ю.Н. Кулюткин. – М.: Просвещение, 1985.
6. Леонтьев, А.Н. Лекции по общей психологии / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2000.

7. Математика. 5 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений / Н.Я. Виленкин [и др.]. – М.: Мнемозина, 2012.
8. Математика. Арифметика. Геометрия. 5 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений с прил. на электрон. носителе / Е.А. Бунимович, Г.В. Дорофеев, С.Б. Суворова [и др.]. – М.: Просвещение. 2012.
9. Машбиц, Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью: метод. пособие [Электронный ресурс] / Е.И. Машбиц. – Киев: Вища шк., 1987. – Режим доступа: <http://www.biblus.ru/Default.aspx?book=4q2i3m26a8>
10. Орлова, С.Л. Разработка текстов учебно-познавательных, учебно-практических задач, направленных на формирование универсальных учебных действий в процессе обучения математике, физике, информатике / С.Л. Орлова, Е.М. Таслицкая, И.Н. Карамшук. – Омск: ИРООО, 2016.
11. Примерная основная образовательная программа основного общего образования [Электронный ресурс] // Федеральное учебно-методическое объединение по общему образованию 08.04.2015. – № 1/15. – Режим доступа: <http://fgosreestr.ru/node/2068>
12. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – Т. 2.

РОБОТЕАТР КАК ОДНА ИЗ ЭФФЕКТИВНЫХ ПРАКТИК ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Павлусик Е.Н.,

учитель информатики

МБОУ «Правдинская средняя общеобразовательная школа № 1»,

Россия, Московская обл., Пушкинский р-н.

E-mail: pavlen79@mail.ru;

Молчанова К.А.,

учитель технологии

МБОУ «Правдинская средняя общеобразовательная школа № 1»,

Россия, Московская обл., Пушкинский р-н.

E-mail: k.a.molchanova@yandex.ru

Аннотация. В данной работе нами представляется новая форма занятия по программам технико-технологической направленности – робототеатр, форма, позволяющая наиболее емко отразить результаты деятельности школьников младшего подросткового возраста, в рамках общего коллективного творческого дела объединить усилия ребят, работающих по разным образовательным и воспитательным программам.

Разработка данного внеурочного занятия продиктована необходимостью проведения мероприятия, являющегося итоговым по окончании работы над проектом, своеобразным творческим отчетом по программе внеурочной занятости объединений «Робототехника» и «Дизайн и творчество».

Данная статья будет полезна учителям, работающим по программам внеурочной занятости школьников технико-технологической направленности, педагогам-организаторам, классным руководителям, другим специалистам, работающим в соответствии с требованиями ФГОС ООО, творческим людям всех возрастов и профессий.

Ключевые слова: робот, технология, театр, инженерное мышление, моделирование.

Abstract. In this paper we describe a *robotheater*, a novel activity under the programmes of engineering and technological orientation enabling the most efficient presentation of younger adolescents' work results, as well as joining the efforts of the students engaged in various training and educational programmes in the context of creative team work.

This extracurricular session was developed as an event to sum up work on the project, a creative consolidation of activities under the extracurricular programme comprising two areas, Robotics and Design & Creation

This article can be instrumental to teachers working under the programmes of extracurricular training, organizing teachers, supervising teachers, other professionals, working in accordance with the requirements of federal state educational standards of basic general education (the FGOS OOO), as well as creatively minded individuals of all ages and specialties.

Keywords: robot, technology, theater, engineering thinking, simulation.

В XXI веке робототехника является одним из главных направлений в различных сферах деятельности человека. Специалисты, обладающие знаниями в этой области, востребованы. В нашей стране сегодня существует проблема: недостаточная обеспеченность инженерными кадрами и низкий статус инженерного образования, поэтому необходимо вести популяризацию профессии инженера.

В школе можно и нужно закладывать начальные знания и навыки в области робототехники, прививать интерес учащихся к робототехнике и автоматизированным системам.

Одна из задач образования в рамках федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (далее – ФГОС ООО) – создать среду, помогающую ученику раскрыть собственный потенциал. Это позволит ему свободно действовать, познавая эту среду, а через нее и окружающий мир. Новая роль педагога состоит в том, чтобы побуждать ребенка к познанию и к деятельности.

Некоторые проблемы и обстоятельства, обуславливающие необходимость совершенствования системы образования и воспитания на современном этапе развития общества:

1. Высокая скорость обновления системы научных знаний.
2. Превалирование задач овладения частными навыками и умениями над задачами развития личности.
3. Усложнение содержания учебного материала без должного внимания к задаче формирования учебной деятельности приводит к несформированности у учащихся умения учиться.
4. Перегруженность учащихся требует снижения учебной нагрузки без ущерба для качества образования.
5. Проблема преемственности различных этапов образования в рамках общеобразовательной школы.
6. В некоторых случаях – проблема мотивации обучения.

Создается замкнутый круг – мотивационная незрелость препятствует формированию учебной деятельности и провоцирует низкую успешность обучения, а несформированность

учебной деятельности и систематический неуспех ребенка приводит к дальнейшему снижению мотивации.

Наша школа одной из первых в Московской области начала работать по программам ФГОС ООО. Вступив в эксперимент, школа получила стартовый набор оборудования для занятий по робототехнике. С этого момента у ребят появилась возможность заниматься интересным, отвечающим современным запросам общества, делом. Клубные и внеурочные занятия по робототехнике стали популярны среди школьников. Уровень подготовки наших ребят был подтвержден победами на олимпиадах, турнирах разного уровня.

Интересно, что в процессе работы над очередным проектом все чаще складывалось плодотворное сотрудничество с «внеурочниками» различных объединений технологической направленности. Представляемая нами форма демонстрирует как раз результат такого сотрудничества: наши «робототехники» в очередной раз работали в связке с ребятами из группы «Дизайн и творчество».

Считаем наш опыт интересным для коллег, так как из простой итоговой демонстрации результатов проекта мероприятие превратилось в новую форму внеурочной деятельности – «Роботеатр», выплеснувшуюся за пределы школьного пространства. Нашими гостями на необычных спектаклях становились не только учащиеся, учителя и родительская общественность родной школы, но и гости из других школ района, жители поселка, журналисты, ветераны. Люди разных возрастов, профессий дали высокую оценку работе ребят.

Данное занятие стало фактически подведением итогов работы над проектом по робототехнике (объединение «Робототехника») и по оформлению праздничного пространства (объединение «Дизайн и творчество») и творческим отчетом.

Наш робоспектакль прекрасно вписывается в календарно-тематическое планирование по внеурочной деятельности объединений «Робототехника» и «Дизайн и творчество».

В робо-спектакле самостоятельная деятельность учащихся проявляется на максимальном уровне, а формой оценки деятельности является мнение зрителей, самооценка.

На общем собрании объединений после осенних каникул с помощью мозгового штурма было принято решение на основе сказки К.И. Чуковского поставить мюзикл «Муха-Цокотуха», так как количество действующих лиц, их «функционал» максимально соответствовал техническим возможностям и уровню подготовки участников объединения «Робототехника».

В процессе внеурочной деятельности 4 занятия были посвящены проектированию по

темам: дизайн-проекты по организации пространства праздника (3 коллективных проекта), по написанию сценария спектакля (две группы), изготовлению эскизов и пошиву костюмов для актеров-роботов (одна творческая группа), моделирование роботов и их программирование.

В начале декабря, спустя 3 занятия, состоялось еще одно координационное собрание, на котором из предложенных проектов были выбраны самые удачные. Было принято решение объединить усилия по реализации организации пространства зала и сцены в стиле «Пиксель». После рассмотрения сценариев и выбора самого интересного (текст, количество сцен, заставки, музыкальный ряд) были утверждены эскизы декораций, принято решение по стилистическому оформлению отдельных сцен. Далее рассмотрели конструкцию роботов – исполнителей главных ролей, с них были сняты мерки. Были внесены предложения по адаптации моделей костюмов к особенностям конструкции и функционалу роботов-участников.

После этого на занятиях в объединениях учащиеся продолжили деятельность в группах по реализации утвержденного плана.

Сразу после зимних каникул состоялись первые репетиции спектакля, были внесены необходимые изменения в сценарий, оформление, конструкцию и функционал роботов.

На этом этапе серьезной проблемой стал выбор инженеров сцены, видеооператоров и звукорежиссеров, от слаженной работы которых зависело очень многое. Также большая нагрузка легла на девочек-ведущих, которые стали координаторами работы всех остальных, «дирижерами» мероприятия.

Были поставлены и успешно реализованы следующие задачи комплексного проекта:

- Образовательные: обучение учащихся новому способу действия, новым рабочим приемам, новым трудовым операциям, приемам работы с современными материалами для творчества, овладение основными понятиями разделов механики, связанных с видами передач, применение знаний в конкретной практической деятельности.
- Развивающие: развитие мыслительных процессов – анализировать, сравнивать, обобщать; развитие воображения, творческих способностей, сенсорных и моторных навыков, волевой и эмоциональной сферы, коммуникативных способностей, познавательных потребностей учащихся; формирование представления учащихся о способах взаимодействия робота и человека, приемов умственной деятельности, формирование и развитие функционального мышления учащихся.
- Воспитательные: воспитание патриотизма, бережного отношения к культурному и техническому наследию, укрепление мотивации учения и труда, воспитание эстетических взглядов, творческого начала личности, воспитание толерантного отношения к

сверстникам и людям других возрастов, создание ситуации успеха как условия личностного роста учащихся, побуждение интереса к изучению робототехники и информатики, формирование творческого воображения и умения решать нестандартные задачи.

Проблемы, решаемые обучающимися:

презентация дизайн-проектов по роботоконструированию («Робототехника»), оформлению праздничного пространства зала, оформлению сценического пространства, написанию сценария к спектаклю («Дизайн»);

трансляция опыта, полученного в процессе работы над проектом;

координация и синхронизация действий всех участников проекта.

Нами использовались наиболее эффективные элементы педагогических технологий: проектной деятельности, ИКТ, развивающего обучения, игровых технологий.

Прогнозируемый воспитательный результат внеурочного занятия:

- Формирование ключевых компетентностей учащихся.
- Расширение сетевого взаимодействия между учреждениями.
- Формирование творческой команды учителей и учащихся.
- Формирование активной и эффективной среды.
- Повышение имиджа школы в социуме.
- Владение основами групповой проектной работы.
- Творческая деятельность в роли графического дизайнера,

коммуникативного дизайнера, фэшн-дизайнера.

Прогнозируемый воспитательный эффект внеурочного занятия:

- Сформированность универсальных учебных действий учащихся.
- Повышение учебной мотивации, успеваемости учащихся.
- Рост интереса к предметам математического цикла.
- Снижение уровня зависимости от киберпространства (игровой индустрии).
- Занятость учащихся.
- Профессиональное самоопределение.
- Создание ситуации успеха.
- Благоприятный микроклимат в коллективе учащихся.
- Стирание социальных границ в процессе творчества.
- Мотивация к продолжению занятий по данному направлению.
- Осознание личной причастности к истории школы, гордость за ее

достижения.

- Проявление активной жизненной позиции.

В ходе занятий родилась новая форма работы с детьми – роботетатр, которая позволила объединить и раскрыть творческие возможности как обучающихся, так педагогов. Роботетатр – это не просто сбор моделей или игра в Лего, это формирование инженерного мышления, развитие эстетического вкуса и художественных талантов детей.

Роботетатр в нашей школе стал началом новых творческих проектов. На данный момент в совместную деятельность включилось еще одно творческое объединение – «Мастерская Самоделкина», и наш новый спектакль «Доктор Айболит» сопровождается великолепными анимациями, выполненными в различных стилях. Возможно, мы в процессе создания еще одной новой самостоятельной формы.

Считаем, роботетатр одной из эффективных практик дополнительного образования в деятельности общеобразовательной организации.

Список использованных источников

1. Григорьев, Д.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя / Д.В. Григорьев. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2013.
2. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк [и др.].- 3-е изд. – М., 2012.
3. Метод проектов в технологическом образовании школьников: 7 класс: пособие для учителя / под ред. И.А. Сасовой. – М.: Вентана-Граф, 2007.
4. ФГОС ООО / М-во образования и науки Рос. Федерации. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2013.
5. Формирование УУД в основной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / Асмолов А.Г. [и др.]. – М.: Просвещение, 2010.

Технологическая карта внеурочного занятия

№ п/п	Этапы занятия	Задача педагога	Деятельность учителя: технологии, методы	Деятельность учащихся	Планируемые образовательные результаты			
					Коммуникативные	Познавательные	Регулятивные	Личностные
1	Мотивационно-проблемный	Адаптировать учеников к деятельности, организовать межличностное взаимодействие, создать проблемную ситуацию, создать условия для формулирования задач обучающимися самостоятельно или под руководством учителя, тьютора	Метод проблемного обучения, система развивающего обучения, педагогика сотрудничества, беседа, создание проблемной ситуации, самостоятельная работа, диалог. Объяснительно-иллюстративный метод, практические задания, ситуация личной заинтересованности ребенка	Представиться, занять свои места за компьютерами, на сцене, в кулисах, в зале. Трансляция цели мероприятия. Либретто.	Формирование и развитие навыков взаимодействия, сотрудничества, ориентации на партнера, умения договариваться, умение организовывать и планировать учебное сотрудничество с учителем и сверстниками	Формулирование цели познавательной деятельности, постановка и формулирование проблемы, выбор наиболее эффективного способа решения поставленной задачи и составление плана работы	Формирование и развитие умения учиться, способности к организации своей деятельности	Осознание личностью своей принадлежности и к сообществу граждан РФ на общекультурной основе, укрепление чувства патриотизма и уважения традиций, создание благоприятного микроклимата
2	Деятельностный	Организовать деятельность обучающихся, направленную на преобразование условий задачи	Система развивающего обучения с направленностью на развитие творческих качеств личности.	Показать робоспектакль: вступление, текстовое сопровождение (ведущие – 2 человека)	Формирование и развитие навыков взаимодействия, сотрудничества, ориентации на партнера,	Знакомство с новыми материалами и их свойствами, современными способами декорирования.	Формирование и развитие умения учиться, действовать по плану, формирование	Формирование установки на безопасный образ деятельности, формирование чувства

№ п/п	Этапы занятия	Задача педагога	Деятельность учителя: технологии, методы	Деятельность учащихся	Планируемые образовательные результаты			
					Коммуникативн ые	Познавательны е	Регулятивные	Личностные
		с целью обнаружения всеобщего отношения, решение проблемной ситуации, моделирование , построение системы частных задач, поисковая, проектная и т.д. деятельность	Педагогика сотрудничества. Самостоятельная работа. Сотрудничество. Диалог. Объяснительно- иллюстративный метод. Практическая работа	«Дизайн и творчество»), работа с актерами- роботами (8 человек «Робототехника »), работники сцены, технические специалисты (6 человек «Робототехника »), декорации (15 человек «Дизайн и творчество»)	умения договариваться	Освоение новых методов, способов обработки материалов, моделирование преобразования объекта, построение логической цепи рассуждений	целеустремлен ности, настойчивости, взаимодействи е и сотрудничество со сверстниками и взрослыми, взаимоконтрол ь, коррекция, самооценка качества усвоения материала	прекрасного и эстетических чувств
3	Контроль ный	Организовать деятельность обучающихся, направленную на соотнесение исполнения действия, последовательн ости операций результату, цели, задачам, т.е. реально последовательн	Система развивающего обучения с направленностью на развитие творческих качеств личности. Педагогика сотрудничества. Обобщение	Представить публике личный вклад в групповом творческом проекте (в чем заключалась проектная работа, ее этапы), доложить «плюсы» и «минусы» своего	Формирование и развитие навыков преодоления эгоцентрической позиции в межличностных отношениях; определение целей и функций участников, способов		Формирование и развитие умения контролировать процесс и результат, контроль, выделение и осознание того, что уже усвоено и что еще подлежит	Формирование и развитие адекватной самооценки

№ п/п	Этапы занятия	Задача педагога	Деятельность учителя: технологии, методы	Деятельность учащихся	Планируемые образовательные результаты			
					Коммуникативн ые	Познавательны е	Регулятивные	Личностные
		ым выполненным операциям. Возможен рефлексивный контроль		выступления, презентация проектной работы в рамках коллективного дела	взаимодействия, планирование общих способов работы; осуществление контроля, коррекции, оценки действий партнера, умение убеждать		усвоению, осознание качества и уровня усвоения	
4	Рефлексив ный	Организовать оценку учеником результата своей деятельности по определенным им самим критериям; оценку усвоения общего способа деятельности полученному результату поставленной задачи; соотнести	Организация мини-выставки работ. Презентации изделий. Приглашение к обсуждению, оцениванию и самооцениванию результатов. Создание ситуации успеха каждому ребенку	Оценить свою деятельность по самостоятельно определенным критериям; соотнести правильность выбора, планирования, выполнения и результата действия с требованиями проектной задачи; выдвинуть гипотезы о причинах успехов, ошибок	Формирование и развитие навыков обоснования, аргументации и доказательства собственного мнения	Умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли	Формирование и развитие умения учиться, взаимодейство вать и сотрудничать со сверстниками и взрослыми, оценка-осозна ние уровня и качества усвоения, контроль	Формирование и развитие адекватной самооценки, взаимопомощи, эмоциональной отзывчивости, готовности к сотрудничеству , доверию и внимательному отношению к людям

№ п/п	Этапы занятия	Задача педагога	Деятельность учителя: технологии, методы	Деятельность учащихся	Планируемые образовательные результаты			
					Коммуникативн ые	Познавательны е	Регулятивные	Личностные
		правильность выбора, планирования, выполнения и результата действия с требованиями конкретной задачи; выдвинуть гипотезы о причинах успехов, ошибок; определить границы своих результатов						
5	Коррекцио ный	Организовать деятельность обучающихся (при необходимости) для внесения изменений в план и способ действия в случае расхождения эталона, реального	Сотрудничество. Мозговой штурм. Поиск выхода из проблемной ситуации	С учетом ошибок внести предложения по изменению в плане мероприятия для наилучшего достижения цели занятия	Формирование и развитие навыков преодоления эгоцентрической позиции в межличностных отношениях		Формирование целеустремлен ности, настойчивости, готовности преодолевать трудности, коррекция, выделение и осознание того, что уже усвоено и что	

№ п/п	Этапы занятия	Задача педагога	Деятельность учителя: технологии, методы	Деятельность учащихся	Планируемые образовательные результаты			
					Коммуникативн ые	Познавательны е	Регулятивные	Личностные
		действия и его результата; необходимых коррективов в действие после его завершения на основе его оценки и учета сделанных ошибок для достижения нового планируемого результата					еще подлежит усвоению, осознание качества и уровня усвоения	

РОЛЬ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ В ФОРМИРОВАНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ
УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ
ПЛАНИМЕТРИИ

Скарбич С.Н.,

*доцент кафедры математики и методики обучения математике
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»,*

канд. пед. наук, доцент.

Россия, г. Омск.

E-mail: snejana1979@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается роль исследовательских задач по планиметрии в формировании познавательных универсальных учебных действий; представлены виды исследовательских задач соответственно общеучебным, логическим действиям и действиям постановки и решения проблем.

Ключевые слова: познавательные универсальные учебные действия, исследовательские задачи по планиметрии.

Abstract. The article considers the role of research tasks for planimetry in the formation of cognitive universal educational actions; are views respectively obshcheuchebnyh research tasks, logical actions and the actions of formulating and solving problems.

Keywords: universal cognitive learning activities, research tasks planimetry.

Необходимость формирования универсальных учебных действий (УУД), в частности познавательных, в рамках школьного образования обусловлена социальным заказом общеобразовательной школе, что отмечается в ФГОС ООО, где указаны требования к предметным, метапредметным и личностным результатам обучения. Познавательные УУД относятся к метапредметным результатам и включают общеучебные, логические учебные действия и постановку и решение проблем.

Как отмечает Л. И. Боженкова, «...формирование познавательных универсальных учебных действий при обучении математике учащихся 7–9-х классов целесообразно начинать при обучении геометрии, осуществляя перенос сформированных универсальных учебных действий в процесс обучения алгебре» [1, с. 6]. Сформировать познавательные УУД можно лишь при самостоятельном решении проблем, постановке задач, поиске знаний, необходимых для решения, или самостоятельном добывании их путем исследования, поэтому задача может быть и результатом деятельности для того, кто ее поставил, сформулировал, и началом

деятельности для того, кто будет ее решать. При этом только действие, в результате которого человек получает некоторый продукт (материальный или мысленный), является основой для формирования познавательных УУД.

Задачный подход к развертыванию содержания программы формирования УУД определяется наиболее адекватным идее модернизации, при этом задачи являются средством диагностики уровня сформированности познавательных УУД.

Список задач, составляющих содержание формирования конкретного универсального действия, определяется исходя из общего контекста жизни ученика. Так, в настоящее время наиболее дефицитными для российской ситуации являются задачи в сфере коммуникационной, информационной, организационной, исследовательской и др. деятельности, на компетентность решения которых работодатель обращает внимание. Понятно, что прямой перенос таких задач в практику школы нецелесообразен, так как мотивации и цели учащихся иные, нежели взрослого человека, ориентированного на карьерный рост в конкретной ситуации. Следовательно, учащимся необходимо в рамках школы получить некоторый опыт решения задач в коммуникационной, информационной, организационной, исследовательской и других областях деятельности, т.е. школа должна создавать пространство для формирования различных УУД учащихся, помогающих в дальнейшем успешно осуществлять различные виды деятельности.

Рассматривая задачу как средство диагностики уровня сформированности познавательных УУД, выделим виды задач, с которыми школьники сталкиваются при обучении планиметрии [2]:

1. *Задачи с алгоритмическим способом решения*, когда условия задачи достаточны для ее решения. Алгоритмические задачи могут быть *простыми* (один алгоритм) и *составными* (несколько последовательных алгоритмических действий), *корректными* (все условия используются для решения) и *некорректными* (условия задачи избыточны или недостаточны).

2. *Задачи с неявным (неизвестным) способом решения* (когда для решения необходимы преобразования условий или привлечение информации из других областей). Задачи этого типа ближе всего находятся к понятию «изобретательские задачи» и способствуют развитию оригинальности мышления, креативности.

Решение алгоритмически неразрешимых задач и доказательство их правильности возможны и осуществляются очень часто. Но для каждого такого решения приходится каждый раз особым образом комбинировать различные элементы знания. С одной стороны, это элементы декларативного знания, с другой – элементы процедурного знания. При этом

достижимость решения не может быть гарантирована на 100%. Здесь неизбежно начинают играть роль индивидуальные творческие возможности решающего.

3. *Комплексная задача с неопределенным условием* (исследовательская, когда условие и сама задача становятся выбором самого исследователя). Эти задачи являются новыми для решающего и не содержат четко сформулированных условий и целей. Процесс решения комплексной задачи – это многоступенчатая практическая и познавательная деятельность, направленная на преодоление большого числа заранее неизвестных препятствий между множественными, нечеткими, динамически изменяющимися целями и условиями.

Под исследовательскими задачами будем понимать задачи, где: осуществляется постановка вопроса, при котором ответ неочевиден; широта условия допускает несколько вариантов его трактовки или соответствует нескольким конфигурациям; прослеживается скрытость связей условия с известными учащимся теоремами и формулами.

Познавательные УУД мы рассматриваем как ключевые, поскольку считаем, что они позволяют школьникам:

видеть и вычленять проблемы, строить предположения об их разрешении, уметь составлять задачи, выявлять в них условия и неизвестные компоненты, подбирать и создавать варианты решения;

уметь получать, отбирать в соответствии с целями или потребностями информацию, использовать ее для достижения целей и собственного развития;

выделять основной смысл текста, события, явления, соотносить со своим опытом и ценностями, то есть придавать им личностный смысл;

уметь строить предположения о возможных причинах и последствиях явлений материального и идеального мира, выдвигать и обосновывать гипотезы;

ставить цели, анализировать ситуации, планировать, получать и практически реализовывать готовый продукт, анализировать результаты, осуществлять рефлекссию и самооценку.

В таблице представлены виды исследовательских задач по планиметрии в соответствии с видами познавательных УУД.

Решение комплексных исследовательских задач (КИЗ) имеет следующие особенности:

- Решение КИЗ предполагает использование алгоритмов деятельности как частного вида исследовательских стратегий. Более общее значение имеют эвристики разной степени неопределенности.

- Для эффективного исследования КИЗ необходимы разнообразные поисковые пробы; множественное целеполагание – постановка разнообразных, разнотипных и разноуровневых целей.

• Мотивационной основой исследования являются любознательность и познавательная активность.

Виды исследовательских планиметрических задач и их соотношение с познавательными УУД

Познавательные универсальные учебные действия	Исследовательские задачи
Универсальные логические действия: анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных); синтез как составление целого из частей, в том числе самостоятельно достраивая, восполняя недостающие компоненты; выбор оснований и критериев для сравнения, классификации объектов; подведение под понятия, выведение следствий; установление причинно-следственных связей, построение логической цепи рассуждений, доказательство; выдвижение гипотез и их обоснование	• Задачи на определение взаимного расположения геометрических фигур; • задачи на нахождение закономерностей; • задачи на определение вида геометрической фигуры; • задачи на определение свойств геометрических фигур; • задачи на исследование изменения формы, размещения, размеров фигуры; • задачи на построение геометрических фигур; • задачи, в которых требуется связать указанные в ней объекты с дополнительными объектами; • задачи, в которых требуется обобщить и конкретизировать факты; • задачи, в которых требуются дополнительные построения
Общеучебные универсальные действия: самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели; поиск и выделение необходимой информации; применение методов информационного поиска; знаково-символические – моделирование – преобразование объекта из чувственной формы в модель, где выделены	• Задачи с избыточными данными; • задачи с недостающими данными; • задачи с противоречивыми данными. • задачи, в которых требуется решить ее различными способами и выделить из них наиболее рациональный; • задачи на планирование своей деятельности; • задачи на выработку целей деятельности;

существенные характеристики объекта и преобразование модели с целью выявления общих законов, определяющих данную предметную область; умение структурировать знания; умение осознанно и произвольно строить речевое высказывание в устной и письменной форме; выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий; рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности; смысловое чтение; определение основной и второстепенной информации	• задачи на отбор средств деятельности; • задачи на нормирование времени деятельности; • задачи на обнаружение ошибок; • задачи на оценку процесса и результата
Постановка и решение проблемы: формулирование проблемы; самостоятельное создание способов решения проблем творческого и поискового характера. Общеучебные действия: постановка и формулирование проблемы, самостоятельное создание алгоритмов деятельности при решении проблем творческого и поискового характера	• Задачи, в которых требуется разбить ее на подзадачи и сформулировать их; • составление задач на основе данной; • составление новых задач по готовому чертежу; • задачи, к которым требуется составить обратную и выяснить ее истинность; • составление задач с использованием условия определяемости для построения планиметрических фигур

Таким образом, образовательный процесс – это реальная, уже сегодня существующая деятельность ребенка, позволяющая формировать у учащихся познавательные УУД, путем их включения в различные виды деятельности по решению соответствующих исследовательских задач.

Список использованных источников

1. Боженкова, Л.И. Методика формирования универсальных учебных действий при обучении геометрии / Л.И. Боженкова. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2013.

2. Скарбич, С.Н. Формирование исследовательских компетенций учащихся в процессе обучения решению планиметрических задач: учеб. пособие / С. Н. Скарбич. – М. : ФЛИНТА, 2011.

ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ ТЕКСТОВ УЧЕБНО-ПРАКТИЧЕСКИХ, УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ФИЗИКИ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Таслицкая Е.М.,

*доцент кафедры физико-математического образования
БОУ ДПО «Институт развития образования Омской области»,*

канд. пед. наук,

Россия, г. Омск

E-mail: talenm@yandex.ru

Аннотация. В данной статье рассматриваются способы разработки текстов учебно-практических, учебно-познавательных задач для организации учебного занятия с учащимися при изучении курса физики основной школы.

Ключевые слова: учебная задача, деятельностный подход, учебно-практическая задача, учебно-познавательная задача, разработка текста учебно-практической задачи, учебно-познавательной задачи.

Abstract. This article considers the ways of development of educational texts-practical, educational-cognitive tasks for the organization of training sessions with students when studying the course of physics of the basic school.

Keywords: learning task, activity approach, training and practical problem, the educational problem, the drafting of educational and practical tasks, educational tasks.

В соответствии с ФГОС ООО система оценки образовательной организации реализует системно-деятельностный подход к оценке образовательных достижений учащихся, который проявляется в оценке способности учащихся к решению учебно-познавательных и учебно-практических задач [6]. Для этого необходимо включить в опыт учащихся решение различных учебно-познавательных и учебно-практических задач на всех уроках в школе, и на уроках физики в частности. Однако современные учебники содержат большое количество предметно-практических задач и недостаточное учебно-познавательных и учебно-практических задач. Поэтому педагогам необходимо самостоятельно разрабатывать или на основе предметно-практических задач учебника конструировать тексты учебно-познавательных и учебно-практических задач. Но отсутствие опыта такой деятельности вызывает у педагогов большие затруднения.

В психолого-педагогической литературе [1; 2; 7] даются различные определения понятий «учебная задача», «учебно-практическая задача», «познавательная задача». На основе проведенного анализа этих определений под **учебно-познавательной задачей** будем понимать учебную задачу, в ходе решения которой учащиеся выполняют познавательные действия и открывают обобщенные способы деятельности с предметным содержанием. А **учебно-практическую задачу** будем рассматривать как учебную задачу, в ходе решения которой учащиеся выполняют предметно-практические действия, используя обобщенные способы деятельности [3].

Согласно Примерной основной образовательной программе образовательного учреждения выделяют следующие обобщенные классы учебно-познавательных и учебно-практических задач: учебно-познавательные задачи, направленные на формирование и оценку умений и навыков, способствующих **освоению систематических знаний**; учебно-познавательные задачи, направленные на формирование и оценку навыка **самостоятельного приобретения, переноса и интеграции знаний**; учебно-практические задачи, направленные на формирование и оценку навыка **разрешения проблем**; учебно-практические задачи, направленные на формирование и оценку навыка **сотрудничества**; учебно-практические задачи, направленные на формирование и оценку навыка **коммуникации**; учебно-практические и учебно-познавательные задачи, направленные на формирование и оценку навыка **самоорганизации и саморегуляции**; учебно-практические и учебно-познавательные задачи, направленные на формирование и оценку навыка **рефлексии**; учебно-практические и учебно-познавательные задачи, направленные на формирование **ценностно-смысловых установок**; учебно-практические и учебно-познавательные задачи, направленные на формирование и оценку **ИКТ-компетентности обучающихся** [5].

С помощью учебно-познавательных, учебно-практических задач организуется и реализуется учебная деятельность учащихся, поэтому в структуре этих задач должны быть компоненты учебной деятельности – мотив, цель (в виде планируемых результатов, на достижение которых направлена учебная деятельность учащихся при решении данной задачи), учебная задача, ориентировочная основа деятельности по решению задачи (в виде некоторой инструкции, рекомендаций), учебные действия, средства, способы выполнения учебных действий, контроль и оценка результата деятельности (в виде эталона выполнения задания, критериев оценки результатов выполнения задания).

К структуре текста учебно-познавательной, учебно-практической задачи предъявляются конкретные требования, сформулированные на основе *материалов О.Б. Логиновой, проректора Московского института открытого образования, эксперта Национального фонда подготовки кадров по вопросам качества образования.*

В развернутом виде текст учебно-познавательной, учебно-практической задачи, как учебного задания, может состоять из семи компонентов:

1. Краткая характеристика учебного задания – описание личностных, предметных и метапредметных результатов, на формирование которых направлено выполнение учебного задания.

2. Мотивационная часть задания, формирующая у ученика желание узнать, открыть, научиться.

3. Содержание задания:

а) информационная часть (условие задачи);

б) командная часть (вопрос задачи);

в) ответная часть (инструкция по выполнению задания).

4. Время выполнения задания.

5. Образец выполнения задания или описание правильного ответа.

6. Критерии оценивания задания.

7. Методический комментарий (организационная часть) – описание особенностей, форм работы учеников, перечень необходимого оборудования.

В соответствии с данными требованиями к тексту задач выделим следующие этапы алгоритма **разработки учебно-познавательных, учебно-практических задач, направленных на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы:**

1. Определить, задачу какого класса вам нужно сформулировать.

2. Найти пример предметного-практического задания в учебнике или другой литературе, обладающего потенциалом учебно-познавательной или учебно-практической задачи.

3. Сформулировать планируемые результаты (личностные, метапредметные, предметные), которые смогут достигнуть учащиеся при выполнении задания.

4. Разработать содержание мотивационного, содержательного и организационного компонентов учебного задания в соответствии с планируемыми результатами, дополнив необходимыми требованиями условие задачи.

5. Проверить формулировку задания на соответствие планируемым результатам.

Используя данный алгоритм, можно сформулировать следующие тексты учебно-познавательных, учебно-практических задач, разработанных на основе преобразования учебного материала учебников физики.

Учебно-познавательная задача, направленная на формирование и оценку умений и навыков, способствующих освоению систематических знаний

Рассмотрим задание из учебника А.В. Перышкина [4, с. 64] по теме «Плотность вещества» и план деятельности по выполнению эксперимента, предлагаемый А.В. Усовой, А.А. Бобровым.

Фрагмент текста, имеющий маркировку  **ЗАДАНИЕ** – задание, для того чтобы убедиться, как физические законы действуют на практике.

**ЗАДАНИЕ**

В вашем распоряжении имеются весы с разновесами, измерительный цилиндр с водой и металлический шарик на нити. Предложите, как определить плотность шарика.

План деятельности по выполнению эксперимента [8]

1. Уяснение цели эксперимента.
2. Формулировка и обоснование гипотезы, которую можно положить в основу эксперимента.
3. Выяснение условий, необходимых для достижения поставленной цели эксперимента.
4. Планирование эксперимента, включающего ответ на вопросы:
 - а) какие наблюдения провести;
 - б) какие величины измерить;
 - в) приборы и материалы, необходимые для проведения опытов;
 - г) ход опытов и последовательность их выполнения;
 - д) выбор формы записи результатов эксперимента.
5. Отбор необходимых приборов и материалов.
6. Сбор установки, электрической цепи.
7. Проведение опыта, сопровождаемое наблюдениями, измерениями и записью их результатов.
8. Математическая обработка результатов измерений.
9. Анализ результатов эксперимента, формулировка выводов (в словесной, знаковой или графической форме).

Предложения по изменению текстов заданий***Планируемые результаты:***

определять объем и массу данного вещества;
определять плотность различных тел, используя метод научного познания
эксперимент;

находить плотность вещества с помощью таблицы плотностей;
предлагать план проведения экспериментального нахождения плотности тела,
используя общий план проведения эксперимента;
объяснять связи и отношения, выявляемые в ходе проведения эксперимента;
выполнять эксперимент по составленному плану.

Преобразованное задание

Знаете ли вы, как можно определить, из какого металла изготовлен шарик?

Предложите план проведения экспериментального нахождения плотности металлического шарика, если в вашем распоряжении имеются весы с разновесами и измерительный цилиндр с водой. Определите плотность металлического шарика по составленному плану и металл, из которого он изготовлен.

При выполнении задания:

1. Вспомните общий план выполнения эксперимента:

- Сформулировать (уяснить) цель опыта.
- Выявить, что надо наблюдать и измерять.
- Продумать ход работы (план ее выполнения).
- Выполнить опыт в соответствии с намеченным планом (включая наблюдения и измерения).
- Произвести вычисления и анализ полученных результатов.
- Сформулировать выводы из опыта.

2. В соответствии с общим планом проведения эксперимента сформулируйте каждый шаг плана проведения экспериментального нахождения плотности металлического шарика.

3. Выполните эксперимент, используя составленный план.

4. Найдите с помощью таблицы плотностей, из какого металла изготовлен шарик.

5. Заполните лист самооценки и сделайте вывод о результате выполнения задания:

Лист самооценки

Действия	Критерии		
	Выполнено полностью	Выполнено частично	Не выполнено
Составлен план нахождения плотности металлического шарика в соответствии с общим планом проведения эксперимента			
Проведен эксперимент			
Определен металл, из которого изготовлен шарик			
Заполнен лист самооценки			

Учебно-познавательная задача, направленная на формирование и оценку навыка самостоятельного приобретения, переноса и интеграции знаний

Задание из учебника А.В. Перышкина [4, с. 49] по теме «Плотность вещества».

Фрагмент текста, имеющий маркировку  **ЗАДАНИЕ** – задание, для того чтобы убедиться, как физические законы действуют на практике.



ЗАДАНИЕ

Найдите с помощью интернета фамилии советских летчиков, совершивших впервые в мире беспосадочный перелет Москва – Северный полюс – США. Известно, что расстояние 8582 км они пролетели за 63 ч 16 мин. Определите, с какой скоростью летел самолет.

Предложения по изменению текстов заданий

Планируемые результаты:

находить среднюю скорость движения самолета;
сравнивать факты;
излагать полученную информацию, интерпретируя ее в контексте решаемой задачи;
делать вывод на основе критического анализа разных точек зрения;
находить в тексте требуемую информацию;
критически оценивать содержание текста;
самостоятельно искать ресурсы для решения задачи;
использовать информационные ресурсы для решения учебных и практических задач;
испытывать уважение к достижениям советских летчиков, оказавших существенную роль в развитии технического прогресса в мире.

Преобразованное задание

18 июня 1937 года советские летчики, покинув подмосковный аэродром Щелково на самолете АНТ-25, начинают первый в истории авиации трансполярный беспосадочный перелет по маршруту Москва – Северный полюс – Соединенные Штаты Америки. 20 июня самолет совершил посадку в г. Ванкувере штата Вашингтон (США). Известно, что расстояние 8582 км они пролетели за 63 ч 16 мин. Знаете ли вы имена этих летчиков? Найдите в интернете информацию об этом перелете и сравните ее. Определите значение физической величины, которую вы можете найти, используя данные условия и найденную информацию.

При выполнении задания результаты сравнения информации в текстах, схемах представьте в следующей таблице:

Результаты сравнения

№ текста, источник	Величины и их значения
1	
2	
...	
Итог	
Название величины, единицы измерения	
Формула для вычисления величины	
Получившееся значение	

Заполните лист самооценки и сделайте вывод о результате решения задачи:

Лист самооценки

Действия	Критерии оценки			
	Выполнил полностью, самостоятельно	Выполнил полностью, с помощью	Выполнил частично	Не выполнил
Запись фамилий летчиков				
Нахождение 2–4 текстов, схем с информацией о перелете				
Сравнение фактов, представленных в текстах и условии задачи				
Определение физической величины				
Вычисление значения величины				

Учебно-практическая задача, направленная на формирование и оценку навыка коммуникации

Задание из учебника А.В. Перышкина [4, с. 105] по теме «Способы уменьшения и увеличения давления».



Рис. 91. Увеличение площади опоры для уменьшения давления на поверхность



Трактор и болотоход



Рис. 92



Рис. 93

Фрагмент текста, имеющий маркировку  **ЗАДАНИЕ** – задание, для того чтобы убедиться, как физические законы действуют на практике.



ЗАДАНИЕ

Подготовьте сообщение о необходимости уменьшения или увеличения давления в быту и технике, используя рисунки учебника и Интернет.

Предложения по изменению текстов заданий

Планируемые результаты:

- устанавливать зависимость между давлением и площадью опоры;
- приводить примеры, показывающие способы уменьшения или увеличения давления;
- строить речевое высказывание в соответствии с задачей коммуникации;
- использовать наглядные материалы для подготовки сообщения;
- использовать информационные ресурсы для решения задач коммуникации;
- находить в тексте учебника и Интернете требуемую информацию;
- самостоятельно искать ресурсы для решения задачи коммуникации.

Преобразованное задание

Знаете ли вы, в каких случаях человеку давление следует увеличивать, а в каких уменьшать, и как это делать?

Подготовьте письменно сообщение для своих одноклассников о необходимости уменьшения или увеличения давления в быту и технике, используя рисунки учебника и Интернет. Сообщение должно соответствовать следующим требованиям:

имеется название сообщения, выделены вступительная, основная и заключительная части;

содержание сообщения соответствует теме;

во вступительной части объясняется ваш интерес к теме, ее важность;

в основной части приведена фактическая информация и ее иллюстрация (рисунки, схемы и др.);

в заключительной части представлены выводы о важности изученной вами темы;

имеется список трех главных использованных источников;

объем не более половины листа формата А4, без списка источников.

При выполнении задания:

1. Вспомните и запишите, в каких жизненных ситуациях вам нужно увеличить или уменьшить давление.

2. Найдите об этом информацию и иллюстрации в учебнике или Интернете (достаточно привести два примера на увеличение давления и два примера на уменьшение давления).

3. Составьте и запишите сообщение в соответствии с требованиями.

4. Заполните лист самооценки и сделайте вывод о результате выполнения задания:

Лист самооценки

Действия	Критерии		
	Выполнено полностью	Выполнено частично	Не выполнено
Подготовлено сообщение в соответствии с предлагаемыми требованиями			
Приведены два примера уменьшения давления в быту и технике			
Приведены два примера увеличения давления в быту и технике			
Заполнен лист самооценки			

Организация решения учебно-познавательных и учебно-практических задач позволяет педагогам сконструировать современный урок физики, соответствующий требованиям ФГОС ООО.

Список использованных источников

1. Балл, Г.А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект / Г.А. Балл. – М.: Педагогика, 1990.
2. Леонтьев, А.Н. Лекции по общей психологии / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2000.
3. Орлова, С.Л. Разработка учебно-познавательных и учебно-практических задач, направленных на формирование универсальных учебных действий в процессе обучения математике, физике, информатике / С.Л. Орлова, Е.М. Таслицкая, И.Н. Карамшук. – Омск: ИРООО, 2016.
4. Перышкин, А.В. Физика 7 кл.: учебник / А.В. Перышкин. – 3-е изд., доп. – М.: Дрофа, 2014.
5. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / сост. Е.С. Савинов. – М.: Просвещение, 2011.
6. Примерная основная образовательная программа основного общего образования [Электронный ресурс] // Федеральное учебно-методическое объединение по общему образованию 08.04.2015. – № 1/15. – Режим доступа: <http://fgosreestr.ru/node/2068>
7. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – Т. 2.
8. Усова, А.В. Формирование учебных умений и навыков учащихся на уроках физики / А.В. Усова, А.А. Бобров. – М.: Просвещение, 1988.

УДК 796.011.1

ЦЕННОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ И СПОРТОМ

Фирсин С. А.,

кандидат педагогических наук, доцент,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

кафедра человековедения и физическая культура, доцент

Россия, г. Москва

E-mail: firsinsa@yandex.ru

Аннотация. В статье представлены результаты исследования ценностного отношения школьников к физкультурно-спортивной деятельности. Исследования вскрыло существенную недооценку роли активных занятий физкультурой и спортом для всестороннего развития личности, как мощного фактора социализации подрастающего поколения и средства воспитания характера, укоренения морально-этических и эстетических ценностей в структуру ценностей российской молодежи.

Annotation. The article presents the results of a study of the valuable relation of schoolboys to physical training and sports activities. Studies have revealed a significant underestimation of the role of active physical training and sports for comprehensive development of the individual, as a powerful factor of socialization of the younger generation and character education means rooting ethical and aesthetic values of the structure of the values of the Russian youth.

Ключевые слова: ценностное отношения, школьники, физическая культура и спорт.

Keywords: valuable attitude, students, physical training and sports.

Ухудшение здоровья школьников в условиях обострения социальных, экономических и экологических проблем свидетельствует о несостоятельности физического воспитания школьников, ориентирующего их в основном на выполнение нормативов физической и технической подготовленности и мало учитывающего интересы и потребности самих учеников.

В процессе формирования ценностного отношения школьников недостаточно внимания, уделяется формированию ценностного отношения к физической культуре,

следствием чего может быть отсутствие интереса к физической культуре, низкий уровень физического развития и физической подготовленности школьников.

Актуальность проблемы формирования ценностного отношения к физической культуре у школьников предопределяется его направленностью на разрешение присущего современной системе знаний о физическом воспитании противоречия между пониманием необходимости освоения ценностного потенциала физической культуры в системе школьного образования и недостаточной разработанностью средств, форм и методов социально-педагогического воздействия, обеспечивающих этот процесс [1].

Огромную роль в формирование ценностного отношения школьников к физкультурно-спортивной деятельности играют – учителя, преподаватели, а также представители средств массовой информации – как правило, делают акцент на роли этой деятельности в позитивном влиянии на физическое состояние, не уделяя серьезного внимания (а часто и просто упуская из виду) ее важное значение для психического и духовного развития человека, его психических способностей, нравственной, эстетической, коммуникационной культуры, культуры мира и т.д.

Определенный вклад в это (особенно в разъяснение роли и значения спортивной деятельности) вносят и многие ученые. В частности, это проявляется в том, что спорт рассматривается как элемент лишь физической культуры и исключается из других разновидностей культуры – нравственной, эстетической и т.д. Еще более важную роль в формировании ограниченного представления о ценности физкультурно-спортивной деятельности играет такой подход к практической реализации ее огромного потенциала для развития личности, при котором на уроках физической культуры, на спортивных тренировках основное внимание обычно уделяется лишь формированию физических качеств и двигательных способностей [1].

При таком представлении школьников о значимости занятий физической культурой и спортом, когда она сводится в основном к позитивному влиянию на физическое состояние человека, вряд ли можно ожидать появления у них такой мотивации, которая побуждает к активному включению в эти занятия.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Опрос проведен среди 1500 учащихся общеобразовательных школ Московской области, в период март – май 2016 г.

Из них: 47,0% респондентов – мужского пола и 53,0% – женского.

В нашем исследовании стояла задача изучить формирования ценностного отношения школьников к физкультурно-спортивной деятельности.

Прежде всего, это самооценка школьников различных аспектов своего физического состояния. Они высоко оценивают свое здоровье, физическое развитие и физическую подготовленность. Так, достаточно высокую оценку своему здоровью дали 88,8%, причем 35,7% оценили его как «хорошее», а 53,1% – как «неплохое»; низкую оценку поставили лишь 6,1%: 4,4% оценили его как «неважное», а 1,7% – как «плохое».

Свое физическое развитие большинство 88,8% в целом оценили также позитивно: 35,7% – как «хорошее», а, по мнению других, оно имеет лишь некоторые недостатки: 39,2% считает, что им «надо развить некоторые физические качества» (такого мнения придерживается 42,0% школьников и 36,7% школьниц), а 13,9% – «надо исправить фигуру» (среди таковых 10,6% школьников и 16,9% школьниц). Только 1,7% оценили свое физическое развитие как «плохое» (среди таковых 1,5% школьников и 1,9% школьниц). Большинство 76,2% высоко оценивает и свою физическую подготовленность. 10,6% оценили ее уровень как «высокий», а 65,6% – как «средний». Как «низкий» этот уровень оценили 11,6%. Различие между школьниками и школьницами по этим оценкам не очень существенное.

Конечно, такая самооценка респондентами своего здоровья, физического развития и физической подготовленности для многих из них является субъективной. В пользу такого вывода говорят полученные в ходе опроса данные о том, что значительная часть учащихся молодежи не располагает теми знаниями, которые позволяют им более или менее точно и объективно оценить свое здоровье и физическую подготовленность [3].

Так, 54,4% не знает свой пульс в покое, а 22,6% знает это лишь приблизительно; 65,2% не знает свое артериальное давление, а 18,4% знает его лишь приблизительно; 27,3% не знает, сколько раз они могут подтянуться на перекладине, 48,5% знает это лишь приблизительно; 38,1% не знает, какой вес они могут поднять двумя руками, а 29,2% знает это лишь приблизительно; 44,6% не знает, какое расстояние они могут пройти за один дневной переход, а 29,0% знает это лишь приблизительно; 30,7% не знает, какую дистанцию они могут пробежать легким бегом, а 33,0% знают это лишь приблизительно; 46,8% не знает, какое расстояние они могут проплыть без отдыха, а 25,2% знает это лишь приблизительно. Даже свой вес не знает 5,9%, а свой рост – 6,9%; лишь приблизительно знает свой вес 12,0%, а свой рост 15,3%. Высокая оценка школьников своего здоровья не в полной мере адекватна и его реальному состоянию. Ведь только 7,2% отметили, что из-за болезней они не пропускают занятий, так как вообще не болеют, а 29,1% – что они очень редко болеют и из-за болезней пропускают занятия не чаще, чем один раз в год.

Хотя высокая самооценка школьников своего здоровья, физического развития и физической подготовленности в силу ряда причин является субъективной и не в полной мере

адекватна реальному состоянию этих аспектов физического состояния, она имеет место и существенно влияет на их мнение о значимости физкультурно-спортивной деятельности. Поскольку они ожидают от занятий физкультурой и спортом позитивного влияния в основном на свое физическое состояние, а последнее, по их оценке, как минимум удовлетворительное, то эти занятия не представляются им особенно важными, и у них не возникает достаточно сильной мотивации на физкультурно-спортивную активность [4].

При отмеченном представлении школьников о том, что им могут дать активные занятия физкультурой и спортом, существует еще один важный фактор, который понижает для них ценность этих занятий, причем, даже для тех, кто обеспокоен состоянием своего здоровья и физической подготовленности. Таким фактором является то, что большинство школьников отводит здоровью и физической подготовленности не очень высокое место в общей системе своих жизненных ориентаций, в иерархии тех ценностей, на которые они ориентируются в своем поведении, образе жизни.

Об этом можно судить по ответам респондентов, прежде всего на вопрос «Что Вы предпочитаете в жизни?» Респондентам предлагались три варианта ответов на этот вопрос:

- 1) «жить в свое удовольствие, делать то, что хочется в данный момент (даже если это может повредить здоровью и физическому развитию)»;
- 2) «всю свою жизнь, все привычки подчинить интересам своего здоровья и физического развития»;
- 3) «затрудняюсь ответить».

Из опрошенных респондентов, давших ответы на этот вопрос, только 28,8% – выбрали второй вариант: «всю свою жизнь, все привычки подчинить интересам своего здоровья и физического развития». 37,5% выбрали первый вариант: «жить в свое удовольствие, делать то, что хочется в данный момент (даже если это может повредить здоровью и физическому развитию)», а 33,7% – третий вариант «затрудняюсь ответить». Разница по ответам между школьниками и школьницами незначительная [5].

Подтверждением того, что здоровье и физическая подготовленность занимают не очень высокое место в иерархии ценностей большинства респондентов, являются и их ответы на вопрос «Волнует ли Вас то, как окружающие оценивают Ваше физическое развитие и здоровье».

Только 21,5% выбрали вариант ответа «очень волнует». 47,4% предпочли вариант – «немного волнует», а 31% – «мне это безразлично». Разница в ответах между юношами и девушками незначительная.

С точки зрения того места, которое респонденты отводят здоровью и физической подготовленности в иерархии своих ценностей, показательны и их ответы на вопрос «Какие

черты, по Вашему мнению, особенно важны для культурного человека?» Отличное физическое состояние отнесла к числу таких качеств примерно только половина (50,3%) респондентов (среди них 58,9% юношей и 42,6% девушек), а хорошее здоровье – чуть больше половины (56,9%) респондентов (сред них 61,7% юношей и 52,5% девушек). Другие респонденты, по-видимому, считают эти качества не столь важными для человека высокой культуры. Вместе с тем, к особенно важным для такого человека они причисляют «умственные способности» (на это указали 74,7% респондентов), «увлеченность музыкой, литературой» (34,9%), «знание новинок кино, театра» (28,7%), «рациональное питание» (25,2%); «знания в области техники» (19,5%).

По результатам исследования выявлено, что школьники высоко оценивают значимость физической культуры и спорта для современного человека. 63,3 % считают, что в настоящее время активные занятия физкультурой и спортом имеют очень большое значение для человека и 23,5 % признали такое значение не очень важным. Только 3,3 % опрошенных считают, что активные занятия физкультурой и спортом не представляют ценности (по крайней мере, существенной) для человека. Однако при оценке значения этих занятий лично для себя число учащихся, оценивающих их как очень важные, уменьшилось до 56,1 % и возросло число учащихся, для которых они не являются очень важными – 37,1 %. Число учащихся, для которых эти занятия не представляют ценности, практически осталось на том же уровне – 3,9 %.

Изучение позиции учащихся по этому вопросу в динамике показало, что с возрастом, в более старших классах признание значимости активных занятий физкультурой и спортом падает, как в общем, так и личностном плане. Так, если учащиеся 6-7 классов признали значимость очень высокой: в общем – 73,4 %, а для себя лично – 61,0 %, то в 8-9 классах соответственно – 66,5 % и 53,9 %, а в 10-11 классах 65,6 % и 50,0 %.

На вопрос о том, в чем конкретно проявляется значение активных занятий физкультурой и спортом для современного человека, большинство школьников ответили: укрепление здоровья (55,0 %); поддержание физической формы (16,3 %); развитие силы (6,8 %) и выносливости (3,6 %); укрепление иммунитета (2,4 %); поднятие настроения и общего тонуса (2,3 %); формирование телосложения и красоты тела (2,1 %). Такие значения, как повышение работоспособности, воспитание волевых качеств и характера, развитие общей культуры и умственных способностей оказались в общем массиве ответов единичными.

Анализ целевых установок школьников при занятиях физкультурой и спортом показал, что значительная их часть в соответствии с общим пониманием значения физической культуры и спорта ставит цели, связанные, прежде всего, с физическим

состоянием: сохранить (укрепить) здоровье (66,3 %); улучшить телосложение (61,6 %); стать физически развитым (52,4 %). Значительное место занимают и социальные мотивы: стать более привлекательным для лиц другого пола (33,6 %); расширить сферу общения (27,3 %); приобрести умения и навыки, необходимые для будущей профессии (25,0 %). Примечательно, что на вопрос: «Волнует ли Вас то, как окружающие оценивают Ваше физическое развитие и здоровье»? только 31,0 % ответили, «что мне это безразлично». 21,5 % ответили, что их это очень волнует и 47,4 %, что немного волнует. Значит, активные занятия физкультурой и спортом становятся важным средством решения для школьников такой социальной проблемы, как соответствие значимым в культуре эталонам здоровья и физических кондиций. Высокий рейтинг ценностей физической культуры подтвердился при изучении мнения учащихся о современном культурном человеке. Показатели физического здоровья как атрибут этого человека уступают только наличию умственных способностей (74,7 %): на хорошее здоровье указало 56,9 %; на отличное физическое состояние – 50,3 %. Эти показатели более значимы у учащихся, чем приобщенность к музыке и литературе (34,9 %), а также к кино и театру (28,7 %). На необходимость для современного культурного человека систематически заниматься физическими упражнениями (спортом) указало 27,1 % опрошенных. Эти данные свидетельствуют о том, что у школьников формируется позитивное отношение к ценностям физической культуры. Активно проникают в повседневную жизнь современного общества и ценности спорта. Спорт как зрелище, как сфера досуга становится все более популярным. В нашем исследовании учащиеся проявили интерес к спорту в форме массового зрелища. По телевизору смотрят спортивные соревнования 66,3 % опрошенных, посещают спортивные зрелища – 30,8 %, читают спортивные газеты и журналы (спортивные разделы в других газетах и журналах, статьи о спорте и т. п.) – 19,1 %. Вместе с тем, когда мы говорим о месте физической культуры и спорта в системе общезначимых ценностей, необходимо учитывать наследие культурных традиций недооценки их роли в формировании личности. Эта недооценка проявляется в преобладании понимания значения занятий физкультурой для укрепления здоровья в ущерб пониманию их роли в качестве фактора воспитания воли и характера молодого человека. Так, крайне мало респондентов всего 4,1 % признает позитивное влияние занятий физкультурой и спортом на психические и духовно-нравственные качества человека. Так, только 1,1 % признают их позитивное влияние на «настроение», 0,9 % – на «уверенность», 0,9 % – на «развитие человека», 0,5 % – на «характер», 0,5 % – на «волю», 0,1 % – на «развитие умственных способностей» и 0,1 % – на «культуру». Следует отметить, что и в других отмеченных выше социологических исследованиях, проведенных в нашей стране и в других странах, в том числе среди учащейся молодежи, получены аналогичные результаты,

которые выявляют ограниченное представление респондентов о значении физкультурно-спортивной деятельности, сводящее его в основном к позитивному влиянию на физическое состояние человека. При таком представлении школьников о значимости занятий физкультурой и спортом вряд ли можно ожидать появления у них такой мотивации, которая побуждает к активному включению в эти занятия [6, 7].

Учителя физкультуры в качестве факторов, мешающих эффективной организации уроков физкультуры и физкультурно-спортивной работы в целом, указали недостаточное внимание к предмету «Физическая культура» со стороны органов образования (27,2 %) и недооценку роли уроков физкультуры педагогическим коллективом школ (35,0 %).

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Так как большинство школьников отводит здоровью и физической подготовленности не очень высокое место в иерархии тех ценностей, на которые они ориентируются в своем поведении, образе жизни, то это существенно снижает их интерес к занятиям физкультурой и спортом, значение которых, по их мнению, в основном состоит в позитивном влиянии на указанные показатели физического состояния.

Это определяет низкий интерес к данным занятиям даже тех школьников, кто обеспокоен состоянием своего здоровья и физической подготовленности.

2. Активные занятия физкультурой и спортом занимают значительное место в структуре их ценностных ориентаций, даже, несмотря на то, что в старших классах этот показатель незначительно снижается. Растет значение социально обусловленных мотивов таких, как «стать более привлекательным для лиц другого пола»; «улучшить осанку, телосложение»; «сегодня модно быть спортивным»; «расширить сферу общения»; «приобрести умения и навыки, необходимые для будущей профессии». Полученные результаты подтверждают общую тенденцию роста значимости физической культуры и спорта в системе ценностей современного общества.

Список использованных источников

1. Головина Т.В. Формирование ценностного отношения к физической культуре у младших школьников [Текст]: /С.Н. Канунников, Т.В. Головина - Омск: ИПКРО, 2002. - 142 с.

2. Фирсин С.А. Самооценка уровня здоровья и физической подготовленности школьников [Текст]: /С.А. Фирсин, Т.Ю. Маскаева // Научно-теоретический журнал «Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта № 9 (115) – 2014 г. С. 161–163.

3. Фирсин С.А. Пути модернизации физического воспитания в общеобразовательных школах [Текст]: /С.А. Фирсин// Научно-теоретический журнал «Учёные записки университета им. П.Ф. Лесгафта №11 (117)-2014 г. С.159-162.
4. Фирсин С.А. Физическая культура и спорт в системе ценностей школьников [Текст]: /С.А. Фирсин// Научно-теоретический журнал «Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта № 1 (119) – 2015 г. С. 184–187.
5. Фирсин С. А. Оценка содержания уроков физической культуры [Текст]: /С.А. Фирсин// Научно-теоретический журнал «Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта № 5 (123) – 2015 г. С. 190–194.
6. Фирсин С.А. Основные показатели отношения школьников к физическому воспитанию, урокам физкультуры, физкультурно-спортивной деятельности [Текст]: /С.А. Фирсин //Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций / – М.: АСОУ, 2015.С. 2656 – 2659.
7. Фирсин С.А. Система физического воспитания в досуговой деятельности образовательного учреждения как основа формирования духовно-нравственных ценностей учащейся молодежи [Текст]: /С.А. Фирсин // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал.– Нижний Новгород, 2016. – №1. – С. 144- 148.

«ГТО-НИКА» В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ

Фирсин С. А.,

кандидат педагогических наук, доцент,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

кафедра человековедения и физическая культура, доцент

Россия, г. Москва

E-mail: firsinsa@yandex.ru

Литовченко Д. В.,

кандидат психологических наук, доцент,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

кафедра человековедения и физическая культура, доцент

Россия, г. Москва?

E-mail: chelovekovedy@asou-mo.ru

Аннотация. В статье представлен проект «ГТО-НИКА» в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта, которая ориентирована на здоровье учащихся, на нравственное воспитание и позволяет в полной мере реализовать огромный гуманистический культурный потенциал игровой деятельности. В рамках реализации проекта «ГТО-НИКА» предполагается проведение полного комплекта физкультурно-оздоровительных спортивно-массовых мероприятий.

Annotation. The article presents the project " GTO-NIKA" in accordance with the requirements of the federal state educational standard, which focuses on the health of students on moral education and allows you to fully realize the great humanistic cultural potential of gaming activities. In the framework of the project " GTO-NIKA" is supposed to hold a complete set of sports and recreational sports events.

Ключевые слова: игра, комплекс ГТО, физическое воспитание.

Keywords: a game ,the GTO complex, physical education.

Одной из приоритетных задач физического воспитания школьников является широкое вовлечение её в систематические занятия физической культурой и спортом с учетом состояния здоровья, функциональной, физической и двигательной готовности.

Игра с давних пор была неотъемлемой частью жизни человека, использовалась с целью воспитания и физического развития подрастающего поколения, которая

удовлетворяет потребность людей в отдыхе, развлечении, познании, в развитии духовных и физических сил.

Еще в XVII в. монах Епифаний Славинецкий, который один из первых в России стал теоретиком физического воспитания, считал что игры, одновременно развивают ум и тело ребенка. По высказываниям Епифания Славинецкого – «Одновременно игра должна развивать в детях сообразительность, ловкость и силу. Он ценил игры за то, что в них ребенок приобретает необходимые навыки (сноровку, ловкость, силу, сообразительность), а также некоторые личностные качества (чувства товарищества, взаимовыручки и уважения друг к другу)».

П.Ф. Лесгафт, как и его предшественники, в частности Е. А. Покровский, большое внимание в физическом воспитании уделял подвижным играм. В занятиях подвижными играми он видел также возможность приобретения ребенком самостоятельности в действиях, основанной на личной инициативе, благодаря которой у человека вырабатывается твердый характер и большая сила воли.

По определению П.Ф. Лесгафта, «игра является упражнением, посредством которого ребенок готовится к жизни», М.Н. Жукова, считает, что игра - относительно самостоятельная деятельность детей, которая удовлетворяет потребность в отдыхе, развлечении, познании, в развитии духовных и физических сил, а В.Л. Страковская считает, что игра - это средство пополнения ребенком знаний и представлений об окружающем мире, развития мышления, ценных морально-волевых качеств».

Поиск наиболее интересных, популярных и эффективных игр для использования их в процессе физического воспитания школьников, направленных на развитие у них конкретных физических качеств, формирование мотивации школьников, чтобы повысить свою физическую подготовленность и реализовать потребности их постоянного поддержания в процессе активных занятий физкультурой и спортом является на сегодняшний день актуальным.

С этой целью в Спартианском гуманистическом центре (РГУФКСМиТ) была разработана концепция игровой рационализации деятельности по внедрению комплекса ГТО в физическое воспитание и социализацию школьников. В этой концепции физическое воспитание школьников рассматривается как комплексная система, включающая в себя три тесно связанных между собой элемента: телесное (соматическое, физическое) воспитание; личностно-ориентированное (физкультурное) двигательное воспитание; спортивное воспитание [1].

Проект "Игровая рационализация комплекса ГТО в физическом воспитании и социализации школьников" сначала прошел апробацию в январе – марте 2015 г в 10 школах

Одинцовского района Московской области и принял участие в интернет голосовании по направлению «Программы, проекты и мероприятия в области популяризации и развития массового спорта, физической культуры, оздоровительного досуга и активного отдыха для детей» и стал победителем. 10-11 апреля 2015 г. в рамках IX Всероссийского форума «Здоровье нации — основа процветания России» проект "Игровая рационализация комплекса ГТО в физическом воспитании и социализации школьников" принял участие от Ассоциации учителей физической культуры «Лидер» и стал победителем открытого голосования за звание "Народный проект" в области массового спорта физической культуры, оздоровительного досуга и активного отдыха программы мероприятий "от массовости - к мастерству!" в 2015 г.

Осенью 2015 г. проект был представлен инициативной группой Ассоциация учителей физической культуры «Лидер» Московской области на соискание Премии «Наше Подмосковье» и занял 3 место в номинации «Активное Подмосковье». Таким образом, проект "Игровая рационализация комплекса ГТО в физическом воспитании и социализации школьников" на практике прошел апробацию учителями физической культуры Московской области.

Результаты социологического исследования проведенные среди школьников (4-5 классов, 6-7 классов, 8-9 классов, 10-11 классов) общеобразовательных школ Московской области показали, что:

- А как Вы оцениваете значение игровых видов для самого себя?

Они очень важны для меня ответили 72%.

- Где вам интересно заниматься на обычных уроках или на игровых?

На игровых выбрали 86%.

Таким образом, школьникам интереснее заниматься физическими упражнениями в игровой форме.

На основе этой концепции и была предложена автором статьи одна из направлений игрового ГТО - «ГТО-НИКА».

«ГТО-НИКА» расшифровывается как сокращение, составленное из первых трех букв русских слов: «Готов к труду и обороне» и греческого слова «Νίκη» — «победа» — имя древнегреческой богини победы, олицетворяющая победу в военных сражениях и спортивных состязаниях.

Основные задачи проекта:

- содействовать популяризации и пропаганде среди детей и молодежи нового комплекса ГТО, повышению для них привлекательности этого комплекса через новые нетрадиционные физкультурно-оздоровительные спортивно-массовые мероприятия;

- создание механизмов, способных кардинально увеличить численность детей и молодежи, занимающихся физической культурой и спортом, а также способных кардинально поднять интерес занимающихся детей и молодежи к занятиям спортом в досуговой деятельности;

- организация увлекательного, творческого, активного досуга.

Программа проекта состоит из двух разделов:

Спортивный раздел

1. Спортивное многоборье - личные соревнования, в которых школьники демонстрируют свою физическую подготовленность по основным физическим качествам (тесты на быстроту, силу, выносливость, гибкость и ловкость (координационные способности)).

2. Командные соревнования включающее разнообразные народные, сюжетно-ролевые, театрализованные психотехнические игры, встречные эстафеты, перетягивание каната и т.д.

3. Спортивные игры (баскетбол, баскетбол, футбол, хоккей и т.д.) по упрощенным правилам.

Творческий раздел

1. Командный (визитная карточка «Что такое ГТО?», командная песня, командный танец).

2. Индивидуальный (музыкальный инструмент, вокал, чтецы).

Тем самым это будет способствовать повышению привлекательности и комплекса ГТО, и спортивных соревнований, занятий физкультурой и спортом.

Концепция программы опирается, прежде всего, на интересы самой личности, необходимости раскрыть свой потенциал здоровья и физического состояния. Программа базируется на системе самосовершенствования и стимулирует человека к занятиям физическими упражнениями и самоконтролю своего состояния [3].

В современных реальных условиях работы общеобразовательных учреждений наиболее целесообразным представляется перенесение акцента в физкультурно-оздоровительной и спортивной работе на внеурочную форму.

Поиск наиболее сильных мотивационно-ценностных ориентаций детей и молодежи в процессе занятий физкультурно-оздоровительных мероприятий - самое узкое звено в решении поставленной проблемы. В школьном возрасте на первый план выходит мотивация и интерес к занятиям физическими упражнениями и спортом, при этом игровая и соревновательная деятельность выступает эффективным средством привлечения учащейся молодежи к регулярным занятиям физической культурой и спортом. Программой

предусматривается разработка системы физического воспитания, которая бы базировалась, прежде всего, на самосовершенствовании, стимулировала бы самого человека к занятиям физическими упражнениями и формированию здорового образа жизни, а также активизация внеучебной физкультурно-оздоровительной и спортивной работы, широкое внедрение новых форм организации физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности по формированию здорового образа жизни детей, молодежи Российской Федерации.

В рамках реализации проекта «ГТО-НИКА» предполагается проведение полного комплекта физкультурно-оздоровительных спортивно-массовых мероприятий, которые позволят изменить в содержание и структуру организации этой деятельности и обеспечить высокий уровень физкультурно-спортивной активности, формированию у них потребности в здоровом образе жизни и физическом совершенствовании, интереса к физкультурной деятельности.

Такой подход соответствует интересам не только большинства школьников, но и учитывает детей со средними и слабыми физическими данными и пригоден не только для небольшого круга спортивно одаренных детей. Программа «ГТО-НИКА» ориентирована на здоровье учащихся, на нравственное воспитание и позволяет в полной мере реализовать огромный гуманистический культурный потенциал игровой деятельности.

Проект «ГТО-Ника», успешно проходит апробацию в Московской, Саратовской, в Красноярском и Ставропольском крае а также среди студентов г. Москвы [3].

ВЫВОДЫ

В результате проведенного исследования можно сделать несколько принципиальных выводов по обсуждаемой проблеме.

1. Положительные результаты апробации игрового проекта «ГТО-НИКА» показали большой социально-педагогический потенциал игры при подготовке к выполнению норм ГТО для улучшения физического состояния школьников, для развития духовных, нравственных и других личностных качеств.

2. Применение программы «ГТО-НИКА» позволит не только удовлетворить многосторонние социокультурные запросы и требования, интересы и потребности школьников в отношении физического воспитания и нового комплекса ГТО, а главное будет мотивировать школьников к подготовке выполнения норм комплекса, к систематическим занятиям физкультурой и спортом.

Список использованных источников

1. Фирсин С.А. Программа «СПАРТ–ГТО», как игровая рационализация комплекса ГТО в физическом воспитании и социализации школьников / С.А. Фирсин// // в журнале "Международный журнал экспериментального образования" №11 (Часть 3) 2015. С.359-361.
2. Фирсин С.А. Спортивный фестиваль «ГТО-Ника» / С.А. Фирсин// Физическое воспитание и студенческий спорт глазами студентов: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Казань, 6 – 8 ноября 2015 г.– Казань: Изд-во КНИТУ-КАИ,2015. – С.539-540.
3. Фирсин С.А. Современные технологии игровой рационализации комплекса ГТО в физическом воспитании детей и молодежи /С.А. Фирсин// Современные здоровьесберегающие технологии: материалы международной научно-практической конференции / под ред. Воронина Д.М. – Орехово-Зуево: ГГТУ, 2015. С. 255-260.
4. Фирсин А.С. Проект «ГТО-НИКА» в физическом воспитании детей и молодежи/ С.А. Фирсин/ Научно-теоретический журнал «Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта» № 2 (132) – 2016 г. С. 194-197.
5. Фирсин С.А., Маскаева Т.Ю. Использование разнообразных игр в проекте «ГТО-НИКА» для физического воспитания и социализации школьников/ С.А. Фирсин// «Научно-теоретический журнал «Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта» № 4 (134) – 2016 г. С. 288-293.

ВИРТУАЛЬНАЯ СТАЖИРОВКА КАК НОВЫЙ РЕСУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Фирсин С. А.,

кандидат педагогических наук, доцент,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

кафедра человековедения и физическая культура, доцент

Россия, г. Москва

E-mail: firsinsa@yandex.ru

Аннотация. В статье представлен новый ресурс для профессионального развития учителей физической культуры, перед которыми стоит задача внедрения Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО). Исследование выявило основные запросы и потребности учителей физической культуры в повышение уровня самообразования и профессионального развития, в условиях информационной открытости образовательных организаций.

Annotation. The paper presents a new resource for the professional development of teachers of physical training, the task is to introduction of the All-Russian sports complex "Ready for Labor and Defense" (GTO). The study identified the main needs and requirements of teachers of physical culture in increase in self-education and professional development, in terms of information openness of educational institutions.

Ключевые слова: непрерывное образование, виртуальная стажировка, профессиональное развитие.

Keywords: lifelong learning, virtual training, professional development.

Модернизация системы дополнительного профессионального образования (ДПО), направленная на достижение обозначенного результата, должна отличаться следующими сущностными характеристиками: вариативность и гибкость; поэтапное овладение вариативными модулями образовательных программ по формированию базовых компетентностей педагогов; развитие форм дистанционного обучения с применением информационно-коммуникационных технологий, использование которых, позволяет обеспечить координацию действий всех организаторов и участников персонифицированного повышения квалификации, установления между ними прямой и обратной связи [1].

Непрерывное образование является основной педагогической проблемой современного этапа мирового развития, цель которого – всестороннее развитие человека, его

биологического, социального и духовного потенциала, но прежде всего постоянное профессиональное самообразование, вызванное необходимостью обновлять устаревающие знания и умения, полученные во время обучения [3].

Непрерывное образование специалистов физической культуры в современных условиях их опыт непрерывного развития профессиональной компетентности в таких формах получил достаточно широкое распространение.

Опираясь на теоретические и эмпирические исследования, представленные в современной литературе, мы пришли к выводу, что в новых социально-экономических условиях обозначилось много противоречий, среди которых выделим следующие:

- рассогласование целей между движением общества к рыночной экономике и традиционными формами подготовки, переподготовки и повышения квалификации физкультурных кадров, приводящее к неостребованности обществом значительной части подготовленных специалистов;

- между традиционной «знаниевой» массово-репродуктивной и современной индивидуально ориентированной парадигмами подготовки, переподготовки и повышения квалификации физкультурно-педагогических кадров;

- между существующими разрозненными институциональными формами подготовки, переподготовки и повышения квалификации физкультурных кадров и необходимостью создания единой целостной системы;

- между потребностями в создании инновационных образовательных структур и отсутствием научной обоснованной теории проектирования образовательных систем;

- между перспективами формирования образовательной системы, быстро реагирующей на социально-экономические изменения, и существующими условиями подготовки физкультурных кадров [2].

В настоящее время интернет-объекты не рассматриваются как актуальные или потенциальные структурные элементы образовательного пространства ДПО, т.е. как образовательные системы разного уровня, способные оказать воздействие на качество дополнительного профессионального образования и его изменение. Поэтому многочисленные школьные или учительские сайты, созданные авторами, как правило, для презентации собственных профессиональных достижений, не являются объектами экспертизы со стороны ДПО как площадки формирования новых профессиональных компетенций, включенные в образовательное взаимодействие субъектов ДПО [1].

С 3 марта по 1 апреля 2016 года кафедрой человековедения и физическая культура Академии социального управления была апробирована первую модель виртуальной стажировки по заранее разработанной дополнительной профессиональной программой

«Технология внедрения Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО в практику работы образовательной организации». Программа виртуальной стажировки предназначена для учителей физической культуры, педагогов-организаторов спортивной работы, инструкторов физической культуры дошкольного образования, желающих освоить Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне» как программную и нормативную основу физического воспитания подрастающего поколения.

Основная цель реализации программы – формирование компетентности педагогических работников к систематизации, обобщению и распространению методического опыта к внедрению Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО) в образовательные учреждения.

Стажерами по данной программе стали 15 преподавателей физической культуры 10-ти муниципальных районов Московской области (Орехово-Зуевский, Одинцовский, Щелковский, Воскресенский, Серпуховской, Егорьевский, Химкинский, Балашихинский, Раменский, Мытищинский).

Анкетирования проведенные в конце прохождения виртуальной стажировке 01.04.2016 г. показало, что:

93,3 % слушателей курсов (стажеры) считают, что предложенная программа виртуальной стажировки это полноценный процесс обучения, без отрыва от основной работы, которая ориентирована на потребности учителей школ, перед которыми стоит задача внедрения Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО).

86,6 % слушателей считают, что после прохождения виртуальной стажировке у них появился интерес, мотив в собственном профессиональном развитии и саморазвитии.

100% слушателей считают, что виртуальная стажировка дало им возможность обдумать способы личного профессионального развития: самообразование, исследование, проектирование, методическое конструирование.

79,9 % слушателей, считают, что у них изменилось сознание открытость к общению, обмену опытом с другими коллегами, узнавание чего-то нового – это одна из необходимостей в профессиональном росте учителя, после прохождения виртуальной стажировки.

В ходе прохождения стажировки 100 % слушателей убедились в больших педагогических возможностях виртуальной стажировки и считают, что новый ресурс для профессионального развития педагогических работников в информационном обществе, которые можно посещать в удобное для слушателя время, который способствовать удовлетворению запросов педагогического сообщества в изучении и освоении передового

опыта с учетом высокого уровня занятости практических работников образования и, в то же время, в условиях информационной открытости образовательных организаций.

Стажеры были удовлетворены новой формой повышения квалификации и отметили ее положительное влияние не только на экономию временных ресурсов, но и на обогащение своей профессиональной практики посредством опыта работы учителей физической культуры различных регионов Московской области, повышение уровня самообразования и профессионального развития. Стажеры отметили удобную структуру виртуальной стажировки, в которую вошло не только и изучение материалов стажировки, но и живое общение на специализированном форуме, который дисциплинировал стажеров и позволил им более внимательно отнестись к формулировке тех или иных вопросов. Стажеры высказали пожелание пригласить к общению также и сами стажерские площадки, не останавливаясь на одних статичных материалах сайта.

Нами были получены следующие отзывы стажеров:

- «Существенная экономия времени: не надо тратить время на дорогу, чтобы приехать на обучение, не нужно отрываться от учебного процесса и непосредственной работы, чтобы пройти стажировку.
- Самостоятельное планирование и распределение времени на обучение (садишься за учебу, когда тебе удобно).
- Легкий и постоянный доступ ко всем материалам курса.
- Вся информация всегда под рукой. Если что-то пропустил, всегда знаешь, где это найти.
- Легкая и удобная форма общения, как между слушателями курса, так и с куратором...».

Таким образом виртуальная стажировка, позволила учителям физической культуры не только обогатить образовательное пространство и информационно-образовательную среду дополнительного профессионального образования, но и посредством экспертной и проектной деятельности обучающихся (стажеров) познакомиться с образцами эффективной практики образовательных организаций и их структур. Она направлена на организацию взаимодействия обучающихся с педагогической реальностью, представленной в формате интернет-объектов (интернет-сайты школ, отдельных учителей или их страницы в социальных сервисах).

За виртуальной стажировкой будущее так как это новый ресурс для профессионального развития педагогических работников в информационном обществе в изучении образовательной практики, через использование нетрадиционных способов посещения образовательных организаций или занятий, проводимых учителями.

Ведь к конструктивному знакомству с образцами педагогической практики включаются не только школьные учителя и преподаватели системы профессионального образования, но и сами специалисты дополнительного профессионального образования, что также способствует росту их профессионализма.

Список использованных источников

1. Горбунова, Л.Н. Виртуальная стажировка педагогических работников как феномен развивающегося образовательного пространства дополнительного профессионального образования [Текст] / Л.Н. Горбунова, А.М. Семибратов // // Информационные технологии в образовании: сб. трудов ч.1. XXV Международная конф. выставка: –Москва:, 2015. – С.39-44.
2. Фирсин С.А. Непрерывное образование для учителей физической культуры [Текст]/ С.А. Фирсин// Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2015. № 2. С. 172-178.
3. Чорная А. Д. Непрерывное образование как основоположное условие развития современного общества [Текст] /А.Д. Чорная// Проблемы и перспективы развития образования: материалы III междунар. науч. конф. – Пермь: Меркурий, 2013. — С. 36-38.

К ВОПРОСУ О ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ В АСПЕКТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Акбилек Е. А.,

к.филол.н., доцент,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»

кафедра иностранных языков,

заведующий кафедрой

Россия, г. Москва

e-mail: ekuharensko@mail.ru

Аннотация. В данной статье предпринята попытка рассмотреть дистанционное обучение как наиболее эффективную форму повышения квалификации преподавателей вузов.

Ключевые слова: форма обучения; дистанционное обучение; непрерывное образование; устойчивое развитие.

Abstract. This article attempts to describe *distance learning as the most efficient form of university teachers' professional training*.

Keywords: form of training; *distance learning*; lifelong education; sustainable development.

Понятие «устойчивое развитие» появилось и стало широко использоваться в сфере образования в конце 20 начале 21 века. Это понятие быстро и прочно ассимилировалось в образовательной терминологии, возможно, благодаря тому, что ему характерна многозначность и доступность в интерпретации. В результате появились тысячи научных статей и исследований, в которых предпринимались попытки рассмотрения понятия «устойчивое развитие» одновременно как социальное явление на глобальном, региональном уровнях, так и на отдельно взятом образовательном учреждении, и даже на одном преподавателе. В большинстве случаев «устойчивое развитие» приобрело статус терминологического клише, освободив автора от необходимости дальнейшей интерпретации этого понятия. Без сомнения «устойчивое развитие» можно считать предшественником термина «непрерывное обучение» или «непрерывное образование», которые закрепились как устойчивое сочетание слов в педагогике и используются в качестве вербальной формулы, смысл которой гораздо шире: потенциальные возможности непрерывной образовательной системы и её цели.

Понятие «устойчивое развитие» стало наиболее часто употребляемым термином в докладе Всемирной комиссии по окружающей среде и развитию в контексте глобализации. Позднее термин проник в область образования, получив более широкую область применения: непрерывное образование как способ достижения устойчивого развития.

Говоря о системе образования в целом, представляется некий социальный институт, живая система, в которой деятельность отдельно взятого субъекта взаимосвязана с составляющими элементами образовательного процесса. Система образования отвечает требованиям реального времени, вызовам жизни. Так, в образовательной деятельности существуют две взаимосвязанные задачи: подготовка специалиста и становление личности. В действительности эти задачи могут реализовываться как параллельно, дополняя друг друга, так и в отрыве друг от друга. Для того, чтобы реализация столь разных задач осуществлялась в обучении одновременно, необходимо понимать сущность каждой. Для становления личности в педагогике существуют определённые инструменты воздействия на личность посредством содержания отдельно взятой образовательной дисциплины. Перед педагогом стоит задача развить у обучающихся универсальную способность к изучению учебной дисциплины через понимание практического применения знаний в различных тематических областях.

Суть учебной дисциплины заключается в понимании обучающимися специфики своей профессиональной деятельности. Содержание любой учебной дисциплины должно стать объектом теоретической и познавательной работы обучающегося. Интеграция становления личности и профессиональной подготовки специалиста возможна при условии творческого и активного отношения к жизни и взаимосвязи обучаемого с другими членами общества. Креативная работа закономерно считается атрибутом личности.

Говоря об эффективных формах реализации непрерывного образования, наиболее инновационной признается дистанционное обучение. Под дистанционным обучением можно понимать образовательные услуги, предоставляемые одновременно большому количеству людей, находящихся вдали от образовательного учреждения. Для реализации образовательных услуг характерно использование специализированной информационно-образовательной среды. Роль и значение данной формы обучения достаточно широко и детально изучались в отечественной педагогике: Андреев А.А., Бернадский А.М., Полат Е.С., Попова Н.Е. и другие. В многочисленных научных трудах подчёркивается преимущество дистанционного обучения, так как обучающиеся получают гибкое, вариативное, доступное, удобное образование. Другая характерная черта дистанционной формы обучения заключается в возможности её применения на разных ступенях обучения - средней, средне-профессиональной, высшей и последиplomной.

В данной статье интерес вызывает использование дистанционной формы обучения применительно к профессорско-преподавательскому составу высшей школы.

Сегодня актуальна проблема необходимости повышения квалификации преподавателей вузов, обусловленная меняющимися тенденциями и требованиями внедрения инновационных педагогических технологий. Кроме того, «положение об аттестации работников на соответствие квалификации педагога занимаемой должности» вызвало резкую необходимость в повышении квалификации или переквалификации среди преподавателей вузов. Можно сделать вывод, что в этих сложных для педагога условиях дистанционная форма обучения как «обучение без отрыва от производства и без физического перемещения к месту расположения учреждения» является наиболее эффективной и востребованной.

Список используемых источников

1. Continuous education as a prerequisite for the development of professional competences: monography/ arr. N.A. Lobanov, A. Rutkiene. – SPb.: Pushkin LSU, 2013. – 280 с.

НЕКОТОРЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ДИСКУССИОННЫХ УМЕНИЙ

Казначеева Л. М.,

доцент,

ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления»,

кафедра иностранных языков, доцент

Россия, г. Москва

E-mail: akbilek_ea@asou-mo.ru

Аннотация. Научить профессионально – ориентированному общению на иностранном языке в условиях учебного процесса – проблема сложная и неоднозначно решаемая. Естественную речь стимулирует потребность в реальном общении. Групповая организация профессионально- ориентированного общения помогает увеличить не только собственно речевую практику, но и практику в аудировании иноязычной речи. В группе каждый участник дискуссии становится «носителем» не только собственной информации по обсуждаемой теме, но также и информации остальных партнеров по общению.

Ключевые слова: методические приемы; профессионально–ориентированный; дискуссионный; умения; аргументы; уровень речи; оценка явлений; общие умения; смысловые границы; логическое мышление.

Abstract. Oral skills are very important to most foreign learners of a language. The main aim of the discussion groups is to give participants a chance to share opinions, practices and experience. All learners are different and they have different levels of knowledge and it is necessary to allow them to use what they know. We can engage students' emotions though challenging professionally – oriented discussions, stories, games. There are a lot of methods to engage the learner's mind in all aspects of the learning process. Learners develop critical and reflective thinking skills that remain one of the deciding factors of their education. The aim of this article is to suggest ways of doing this.

Keywords: discussion; professionally-oriented; dispute; education; aims; challenge; learning process; deciding factors; methods of teaching.

Одним из наиболее эффективных средств раскрытия творческого потенциала учащихся на родном и иностранном языках является обучение общению. Научить профессионально – ориентированному общению на иностранном языке в условиях учебного процесса – проблема сложная и неоднозначно решаемая. Естественную речь стимулирует

потребность в реальном общении. Следует отметить тот факт, что групповая организация профессионально - ориентированного общения помогает увеличить не только собственно речевую практику, но и практику в аудировании иноязычной речи. В группе каждый участник дискуссии становится «носителем» не только собственной информации по обсуждаемой теме, но также и информации остальных партнеров по общению. Для того чтобы выявить сходные/ противоположные позиции по обсуждаемому вопросу, самому вступить в дискуссию, вовлечь в него других участников или уточнить полученную информацию, необходимо использовать так называемые «мосты-связки»: реплики согласия/несогласия, фразы и вопросы уточняющего характера, советы, суждения и т.д. Целью профессионально-ориентированной дискуссии является достижение определенной степени согласованности мнений участников в ходе обсуждения какого-то тезиса. Дискуссия как способ последовательного решения коммуникативных задач вносит существенный вклад в активизацию мыслительной деятельности учащихся, в обучение полилогическому общению. Однако для достижения уровня эффективного профессионально – ориентированного речевого сотрудничества недостаточно только выбрать способ организации группового общения, необходима также соответствующая содержательно-смысловая основа речевой деятельности, которая была бы близка, доступна и интересна учащимся. Дискуссия сама по себе трудна и требует проявления многих качеств коммуникантов. Основой правильно построенной дискуссии является структура, которую можно свести к трем основным частям: тезис – аргументы и их иллюстрация – заключение. Для определения тезиса необходимо поставить перед аудиторией проблему, в процессе решения которой высказываются различные точки зрения. Данная проблема может быть предложена в готовом виде, например: Is Television a Blessing or a Curse and a Time Waster? Advertising in Our Life. Money Makes the World Go Round. Для того чтобы аргументы звучали более убедительно, их необходимо снабдить иллюстрациями, которые могут быть представлены учащимися на основании их собственного жизненного опыта, повседневных наблюдений и т.д. Профессионально-ориентированные дискуссии придают занятиям характер подлинного группового диалога и являются эффективным средством повышения языкового уровня речи учащихся. Дискуссия профессионально-ориентированного характера может проводиться в рамках очередных разговорных тем, завершая собою работу над ними. Однако без четкого руководства ходом дискуссии и без обучения учащихся основным специфическим дискуссионным умениям успех проведения дискуссии в большой степени зависит от многих факторов, не поддающихся управлению. Отсутствие специальных дискуссионных умений у обучающихся приводит к низким показателям по таким критериям оценки дискуссии, как: взаимосвязь реплик, развернутость и продолжительность

аргументации и контраргументации, динамика дискуссии. Развитие дискуссионных умений – это обучение логико-риторическим приемам аргументации и контраргументации. Обучение не должно проходить в отрыве от дискуссий, а органически вплетаться в ход их проведения. Источниками для определения аргументационных умений могут служить: учение логиков о приемах раскрытия понятий, законах формального мышления, умозаключениях и доказательствах; описание основных мыслительных операций в психологии мышления; работы по риторике и др. Можно выделить следующие дискуссионные умения и соответствующие им приемы аргументации:

Умение дать определение и потребовать его от собеседника.

Умение привести яркие примеры в целях аргументации или контраргументации.

Умение проводить сравнения через аналогию или противоречие и оспаривать правомерность таких сравнений.

Умение построить «модельные случаи», достаточно правоподобные, чтобы служить подтверждением выдвинутого положения и доказать надуманность «модельных случаев», выдвинутых оппонентом.

Умение оперировать общепринятыми истинами.

Умение делить явления и факты на категории для последующего рассмотрения каждой из них.

Умение антиципировать.

Наряду с названными более детализированными умениями можно говорить об общем умении аргументировать, заключающемся в постоянном ощущении необходимости подкреплять свои суждения аргументацией и потребовать того же у других, а также об общем умении контр - аргументировать, заключающемся в стремлении не оставлять не опровергнутым ни один из доводов собеседника.

Практика проведения профессионально-ориентированных дискуссий показывает, что для обучения дискуссионным умениям целесообразно напоминать в ходе дискуссии о необходимости применения того или иного приема аргументации; анализировать выступление одного из участников дискуссии с точки зрения применения им приемов аргументации; давать специальные задания как по ходу дискуссии, так и в качестве домашнего задания (например, задание попытаться предвосхитить аргументы оппонента).

Обобщая вышеизложенное, можно констатировать, что при обучении прагматически ориентированному общению большую роль играет коммуникативная компетенция, предполагающая выражение мыслей адекватно конкретной ситуации общения на основе знания и выбора языковых средств, формирующих умение логически правильно, аргументировано и эмоционально выражать свои мысли, оказывать требуемое речевое

воздействие на партнеров по коммуникации. В процессе профессионально – ориентированной дискуссии фоном служит внутренняя, мыслительная деятельность, а результатом являются выводы, новые идеи. Умение контр – аргументировать в процессе обсуждения является важнейшим показателем уровня языковой и интеллектуальной подготовки учащихся. Профессионально – ориентированная дискуссия может использоваться как эффективный прием обучения практическому владению иностранным языком. Обсуждение проблемы на занятии позволяет активизировать иноязычную речевую деятельность учащихся.

Список использованных источников

Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Н.Д.Гальскова, Н.И. Гез. – 7-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 336 с.

Коньшева А.В. Современные методы обучения английскому языку / А.В. Коньшева. – Минск: ТетраСистемс, 2011. – 304 с.

Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов педвузов и учителей – М.: АСТ: Астрель: Полиграфиздат, 2010. – 238 с.

Щукин А.Н. Методы и технологии обучения иностранным языкам / Щукин А.Н. – М. : Издательство ИКАР, 2014 – 240 с.

ФРАЗОВЫЕ ГЛАГОЛЫ В СОВРЕМЕННОЙ АМЕРИКАНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Василева М. Ц.,

*ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,
кафедра иностранных языков, старший преподаватель*

Россия, г. Москва

E-mail: zveterose@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена изменениям современного английского языка, которые происходят под влиянием языка интернет-общения и новых средств коммуникации. Английский язык приобретает новые значения и выражения и выборочно поднимает их до уровня литературного языка. Целью автора является рассмотреть место, характеристики, особенности употребления и перевода фразовых глаголов в современной американской литературе. Из своего практического опыта, автор рекомендует активней привлекать современную американскую литературу в качестве дополнительного материала.

Ключевые слова: современная американская литература, фразовые глаголы, роман.

Abstract. The article deals with the changes of modern English language, which occur under the influence of the language of Internet communication and new media. The English language acquires new meanings and expressions and selectively raises them to the level of a literary language. The aim of the author is to consider the location, characteristics, features of the use and translation of phrasal verbs in contemporary American literature. Having wide practical experience, the author recommends to actively engage contemporary American literature as an additional material.

Keywords: the modern American literature, phrasal verbs, novel.

Современный английский язык подвержен бурным изменениям под давлением, с одной стороны, активной интернационализации культур и взаимопроникновению различных языков, с другой стороны, появления нового языка интернет-общения и новых средств коммуникации. Английский язык легко и быстро поглощает и перерабатывает самые последние популярные тенденции в мировом этносе и шагает в ногу с революционными находками и порождениями молодежного сленга, не отбрасывая их полностью, а выборочно поднимая до уровня литературного языка. Так используя недавно зародившиеся фразовые глаголы, можно сказать – “English is geed up by youngsters’ slang and spiffs it up” – (Английский язык поддерживается и подпитывается языком молодежи и поднимает его до вполне презентабельного уровня). Именно фразовые глаголы служат богатейшим средством

омоложения и развития английского языка. Недаром английский фразовый глагол – “LOG IN”, ставший уже интернациональным можно по праву назвать главным словом новой эпохи информационных технологий.

Под фразовым глаголом в современном английском языке понимается устойчивое словосочетание, состоящее из двух и более единиц, представляющее собой единую семантическую единицу. В состав фразово-глагольной комбинации входят глагол и краткое наречие и/или предлог (hold on to).

В некоторых словарях фразовых глаголов в эту комбинацию также включены имена существительные, составляющие единое идиоматическое словосочетание.

Среди лингвистов, исследующих тематику фразовых глаголов неоднократно возникал спор о том, все ли глаголы, имеющие в своем управлении предлоги можно считать фразовыми глаголами. На наш взгляд, критериями для определения фразового глагола может служить, во-первых, возможность заменить фразово-глагольное словосочетание одним словом, (во-вторых, невозможность удалить третье слово дополнение в комбинации – глагол + дополнение + предлог (ex. We can work it out (Мы можем решить эту проблему. Если убрать it – то получится – We can work out – Мы можем позаниматься на тренажерах – меняется значение фразового глагола.)

Виды фразовых глаголов

Фразовые глаголы – это сложные или составные глаголы, состоящие из нескольких слов (глагол+ предлог или наречие).

Фразовые глаголы делятся на несколько видов:

- Предложные глаголы (Prepositional Verbs)

глагол + предлог и всегда имеют прямое дополнение

pick up - подобрать

предложные глаголы нельзя разделить. Мы не можем поместить прямое дополнение между его двумя частями.

- Фразовые глаголы (Phrasal Verbs)

глагол + наречие

фразовые глаголы делятся на **переходные** (с прямым дополнением)

и **непереходные** (без прямого дополнения)

переходные (transitive): end up – закончить

непереходные (intransitive): suffer from - страдать

фразовые глаголы также делятся на **разделяемые** и **неразделяемые**

разделяемые (separable phrasal verbs) к ним относятся переходные глаголы.

See smb. off– провожать кого-то

Если дополнение выражено местоимением, фразовый глагол разделяется всегда.

неразделяемые (inseparable phrasal verbs) к ним относятся все непереходные и некоторые переходные фразовые глаголы.

Burst into tears - расплакаться

- Фразово-предложные глаголы (Phrasal-prepositional Verbs)

глагол + наречие + предлог

shoot up out of – вырваться с силой из чего-то

после фразово-предложного глагола всегда следует прямое дополнение

История возникновения

Прообразы фразовых глаголов можно встретить в старом английском – еще до 1066(нормандского вторжения). Тогда смысловое изменение глаголов достигалось за счет присоединения приставки к глаголу, позднее в средние века эти приставки отсоединились и переместились на второе место после глагола, превратившись соответственно в наречия и предлоги. Некоторые такие глагольные формы сохранились и в современном языке – understand. Количество фразовых глаголов росло и пополнялось главным образом за счет разговорной речи. А уже Вильям Шекспир первым широко включил их в литературные произведения.(В его трудах насчитывается 5,144 фразовых глагола.)

В XX веке происходит резкое увеличение числа фразовых глаголов отчасти за счет появления новых средств коммуникации и активного распространения влияния так называемого американского английского, носители которого, по мнению некоторых исследователей (Dr. Jill Robins) на определенных этапах активнее англичан использовали и образовывали фразовые глаголы. Интересно отметить, что главной сферой применения фразовых глаголов в современном английском становятся литературные произведения. Так согласно Longman Grammar of Spoken and Written English(1999), комбинация глагол + наречие в художественной литературе встречается 1900 раз в расчете на один миллион слов, в разговорном языке соответственно 1800 раз, в языке СМИ – 1400 раз, в научных трудах -800 раз.

В связи с вышеуказанной тенденцией представляется целесообразным рассмотреть место, характеристики, особенности употребления и перевода фразовых глаголов в современной американской литературе. В качестве объекта для исследования был выбран роман популярной писательницы США –Elizabeth Gilbert “ Eat Pray Love” New York,2006. ()

Элизабет Джильберт достаточно часто прибегает к использованию фразовых глаголов в своем романе - в среднем не менее двух единиц на одной странице, что сопоставимо с аналогичным показателям сходного по жанру романа современной английской писательницы Хелен Филдинг “Дневник Бриджит Джонс” – 3 единицы (табл. 1).

Таблица 1

Характеристики фразовых глаголов, найденных в романе
Elizabeth Gilbert "Eat Pray Love" (выборка из 40 самых часто использованных глаголов)

№	Глагольная конструкция	Русское значение	Кол-во слов	Прямое/переносное значение Глагол законченное действие/незаконченное состояние	Грамматическая форма
1	Figure out	осознать	2	Переносное значение, законченное действие	Past Simple
2	Go on	происходить	2	Переносное значение, незаконченное состояние	Past Continous
3	Break up	расстаться	2	Переносное значение, законченное действие	Passive
4	Hold on to	находить поддержку в	3	Переносное значение, незаконченное состояние	Infinitive
5	End up	закончиться	2	Прямое значение, законченное действие	Past Simple Future Simple
6	Go through	переживать	2	Переносное значение, незаконченное состояние	Present cont.
7	Turn out	выясниться	2	Переносное значение, законченное действие	Past simple
8	Wait out	переждать	2	Прямое значение, незаконченное состояние	Gerund
9	Take my mind off	переключаться с	4	Переносное значение, незаконченное состояние	Gerund
10	Stand up to	восстать против	3	Переносное значение, законченное действие	Past Simple

11	Come out	получаться	2	Переносное значение, незаконченное состояние	Present Simple
12	Pile up	нагромождать	2	Прямое значение, законченное действие	Participle II
13	Fall into ruin	превратиться в руины	3	Переносное значение, законченное действие	Past Simple
14	Dive off	вывернуться	2	Переносное значение, незаконченное состояние	Present Simple
15	Pull out of	отправляться от	3	Переносное значение, незаконченное состояние	Participle I
16	Cool down	успокоиться	2	Переносное значение, законченное действие	Past Simple
17	Crash into	врезаться	2	Прямое значение, законченное действие	Past Continuous
18	Weep over	рыдать над чем-то	2	Прямое значение, законченное действие	Past Simple
19	Chop off	обрубить	2	Переносное значение, законченное действие	Past Simple
20	Snake around	извиваться	2	Переносное значение, незаконченное состояние	Participle I
21	Get the point across	передавать смысл	4	Прямое значение, законченное действие	Infinitive
22	press up	прижимать	2	Переносное значение, законченное действие	Passive
23	Offer up	возносить	2	Прямое значение, незаконченное состояние	Present Simple
24	Move out	выехать	2	Прямое значение, законченное действие	Past Simple

25	Lay against	прислониться	2	Прямое значение, законченное действие	Past Simple
26	Join up over	соединяться	3	Прямое значение, законченное действие	Past Simple
27	Destroy all over	Разрушить целиком	3	Переносное значение, законченное действие	Participle II
28	Freeze out	выжить кого-либо	2	Переносное значение, законченное действие	Past Simple
29	Brag about	хвастать чем-либо	2	Прямое незаконченное состояние	Present Simple
30	trip over	вернуться	2	Прямое значение, законченное действие	Past Simple
31	Fall on	упасть на что то	2	Прямое значение, законченное действие	Past Simple
32	Brush off	смахнуть	2	Прямое значение, законченное действие	Past Simple
33	Step out of	покидать	3	Переносное значение, незаконченное состояние	Past Simple
34	Spin around	кружиться в воздухе	2	Переносное значение, незаконченное состояние	Past Simple
35	sweep away	унестись прочь	2	Переносное значение, законченное действие	Passive
36	Freak out	испугаться	2	Переносное значение, законченное действие	Passive
37	Cage up	пойманный в клетку	2	Переносное значение, законченное действие	Past simple
38	Get stuck on	запутаться в	3	Переносное значение, незаконченное состояние	Past Simple
39	Frown at	нахмуриться	2	Прямое значение, законченное действие	Participial I

40	Beam at	озарить кого то	2	Прямое значение, законченное действие	Past simple

На основе данных таблицы можно сделать вывод о том, что преобладающей формой использования фразовых глаголов в романе является комбинация из двух элементов (слов), выражающее законченное действие и имеющая переносное значение. В качестве основной грамматической формы время употребляется Past Simple (Прошедшее простое время).

Также нельзя не отметить разговорный характер многих используемых в романе глаголов – *freak out, trip over, bump into* и т.д.

Трудности понимания и перевода. При работе с текстом романа Элизабет Джильберт серьезные затруднения вызывали понимание и адекватный перевод целого ряда фразовых глаголов - к примеру таких как- *pick up (pick up some ...byzantine features of the building)* and *pull up* (“*his little red car pulls up.*”), *hold out* (“*I could not hold out. None of my pants fit me anymore.*”) и некоторых других. Эта проблема связана с отсутствием в русском языке сходной грамматической конструкции, с одной стороны, и самой природой фразовых глаголов - их метафоричностью и местами непредсказуемостью образования и употребления. Одним из вариантов решения задачи подбора наиболее подходящих русских эквивалентов является использование при переводе приставок, отражающих смысловое звучание фразовых глаголов и прежде всего предлогов и частиц – *pick up* – *вы-брать(здесь вы-хватить)* *pull up* – *за-тормозить*, *hold out* – *у-держаться (у-стоять перед соблазном –здесь)* и т.д. Главным принципом перевода фразовых глаголов следует считать языковую догадку с опорой на контекст – более широкий нежели контекст одной фразы или предложения. Так более ли менее адекватный перевод фразы “*I could not hold out*” – “*Я не смогла устоять перед соблазном насладиться как следует итальянской кухней.*”- стал возможным только после внимательного прочтения не только соответствующей главы – но даже всей первой половины книги.

Таким образом, проведенное краткое исследование позволяет выдвинуть следующее предположение – в свете происходящих в мире глобальных перемен, связанных прежде всего с развитием высоких технологий и интернета, происходит и трансформация современного английского языка в направлении сближения разговорной и литературной речи, чему свидетельствует более частое использование фразовых глаголов в литературных произведениях нежели чем в повседневном лексиконе. Также имеет место сближение современного английского и американского английского литературных языков. Американский литературный английский теряет свое временное лидерство в употреблении фразовых глаголов. Однако внимательное изучение новых произведений американских

писателей может помочь как преподавателям-лингвистам, так и студентам обогатить свою речь за счет оригинальных и соответствующих духу времени грамматических комбинаций, которыми и являются фразовые глаголы.

Список использованных источников

1. Collins Cobuild: Phrasal Verbs Dictionary. HarperCollins Publishers. Series Edition: Collins Cobuild, 2012
2. Elizabeth Gilbert. Eat, Pray, Love. Bloomsbury Publishing PLC, 2010

РОЛЬ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ ТРАНСФОРМАЦИЙ В ДОСТИЖЕНИИ ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ ПЕРЕВОДА

Горбачева О. А.,

к.филол.н., доцент,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

кафедра иностранных языков, доцент,

Россия, г. Москва

e-mail: olgagorbacheva@myrambler.ru

Аннотация. В данной статье рассматривается необходимость обучения студентов различного рода переводческим трансформациям. В работе исследуются такие трансформации, как транскрипция, транслитерация, конкретизация, генерализация, экспликация, компенсация и другие. Также анализируются факторы, влияющие на выбор того или иного приема и возможные трудности, возникающие при работе с лексикой определенной стилистической принадлежности.

Abstract. The article discusses the necessity of students studying different types of translation transformation techniques. The author examines transcription, transliteration, generalization, concretization, explication and other translation techniques. The study also assesses the factors determining the choice of a particular technique and potential difficulties which may arise while translating lexis in certain contexts.

Ключевые слова: переводческая трансформация, терминология, транскрипция, транслитерация, лексическая замена.

Keywords: Translation technique, terminology, transcription, transliteration, lexical change.

Современный этап развития общества характеризуется двумя противоположно направленными тенденциями: глобализацией и стремлением к унификации и однообразию, с одной стороны; и тенденцией к сохранению своеобразия и специфики той или иной культуры, с другой. В бесконечном диалоге культур по-прежнему чрезвычайно важна роль переводчика как проводника между ними, как человека, способствующего развитию коммуникации и взаимопонимания между представителями разных народов и национальностей. И задачи, стоящие перед переводчиком, усложняются ежедневно: каким образом максимально адекватно и корректно представить носителям конкретного языка понятия и реалии другой языковой картины мира?

Особенно остро проблема перевода стоит при передаче текстов, принадлежащих к разговорному стилю. Передача лексических единиц просторечной и стилистически сниженной лексики средствами переводящего языка имеет целый ряд особенностей, с которыми непременно должны быть знакомы студенты, изучающие иностранный язык. Помимо непосредственно значения того или иного слова во внимание необходимо принимать такие факторы, как область его употребления, эмоциональную окрашенность и контекстуальную коннотацию, степень его сниженности в исходном языке.

При переводе с иностранного языка на русский язык лексические трансформации используются тогда, когда в тексте имеются необычные языковые единицы, характерные для исходной языковой культуры и не имеющие аналогов в русском языке. К ним относятся, например, профессионализмы и имена собственные [4]. Эти слова могут быть чрезвычайно важны для перевода, поскольку они могут придавать тексту различную стилистическую окраску, полностью зависящую от работы переводчика.

Лексические трансформации представлены рядом различных приемов и методов.

Под переводческой транскрипцией подразумевается воссоздание фонетического облика иностранного слова по фонемам русского языка. При транслитерации исходное слово будет передано при помощи алфавита русского языка, причем форма переведенного слова будет соответствовать фонетическим особенностям и правилам произношения русского языка. Транслитерация часто используется для перевода титулов и должностей, названий организаций и учреждений, не типичных для соответствующих понятий страны переводящего языка. Например, такие явления, как «коррида», «идадьго» (испанский язык) или «эсквайр», «пэр» (Великобритания) [7]. В отличие от других видов переводческих трансформаций транслитерация используется в случаях, когда необходимо кратко и однозначно передать название того или иного иноязычного понятия или явления, не прибегая к подробному описанию и объяснению.

Помимо транслитерации нередко при переводе используется такой прием, как калькирование, при котором воссоздаются морфемы или лексемы исходных слов при помощи соответствующих элементов переводящего языка. Именно калькирование приводит к появлению новых заимствований в языке. Данный прием применяется реже, чем вышеобозначенные методики, поскольку калькирование является не просто переносом отдельных элементов в другой язык, но требует осуществления определенных грамматических изменений, таких как изменения грамматических окончаний или суффиксов.

Традиционно считается, что относительно несложно использование транскрипции и транслитерации при переводе таких имен собственных, как географические названия, названия организаций и фирм, журналов и газет, спортивных и музыкальных сообществ. При

этом следует отметить, что в основном названия подобного рода передаются переводчиком при помощи транскрипции.

Однако не во всех ситуациях техника перевода может быть однозначной. Совсем необязательно исходный и переводящий язык будут языками родственными. Соответственно, расхождения в фонетическом строе этих языков будут очень значительными, и, следовательно, тем сложнее будет процесс транскрипции и транслитерации, поскольку фонемы обоих языков будут весьма отличаться друг от друга. В случаях, когда речь идет о распространенных географических названиях, употребительных именах и фамилиях или известных деятелях литературы и искусства, переводчику следует придерживаться традиционного перевода подобных имен собственных, даже если существуют иные, более близкие к иноязычному звучанию, варианты [5]. Но, как правило, традиционные русские варианты произношения и написания практически полностью соответствуют если не орфографического, то фонетического облика иностранного слова.

В более сложных случаях применение исключительно транскрипции или транслитерации оказывается недостаточным. Обычно это наблюдается в контекстах, в которых то или иное имя собственное превращается в наименование уникального объекта или используется в качестве, например, клички или псевдонима. Если переводчик сталкивается с такой проблемой, то желательно прибегнуть не только к указанным выше методам, но и к приему лексико-семантических замен.

Перевод терминов является еще одним частым случаем, требующим применения переводческой транскрипции. Задача переводчика несколько упрощается при работе с терминологическими единицами, поскольку, как известно, большинство подобных слов и словосочетаний характеризуются основами греческого или латинского происхождения, что в значительной степени позволяет считать данные единицы интернациональными словами. Соответственно, подобного рода лексические единицы сравнительно несложно подвергнуть переводческой трансформации независимо от характеристик иностранного и переводящего языка.

Метод лексико-семантических замен подразумевает перевод значения исходного слова или словосочетания при помощи таких единиц переводящего языка, которые не эквивалентны исходным, но выводимы из них логически. Приемы генерализации и конкретизации значений используются с наибольшей частотой вследствие наличия в иностранных языках большего, чем в русском языке, количества слов широкого значения, не имеющих в нем однозначного эквивалента. При конкретизации слова с широкой семантикой переводятся словами с более узким значением. Наиболее часто данный способ применяется при переводе таких глаголов английского языка, как go, have, do, come и т. д. Например,

широко распространение конкретизации при переводе общих неполных вопросов в диалогах:
- We wanted to talk. - Did you? (Поговорили?).

При генерализации слово с более узким значением заменяется словом более широкого значения (например, видовое понятие заменяется родовым). Этот метод противоположен методу конкретизации. Он используется реже, чем конкретизация, при переводе с английского языка на русский, что объясняется более абстрактным характером слов первого языка. Например, слов «история», используемое вместо «stuff», не имеет негативной коннотации исходного слова (в значении «сочинительство») и, таким образом, будет являться по отношению к нему более общим понятием.

Интересной лексической переводческой трансформацией является модуляция или смысловое развитие. Иногда переводчику приходится подбирать для передачи исходного значения иноязычной единицы такое слово или словосочетание, значение которого может быть логически выведено из него или связано с ним контекстуально. Для данного приема характерны также метафорические или метонимические преобразования. При использовании приема смыслового развития слово или словосочетание с негативным значением может заменяться на более нейтральное. В ряде случаев это может быть связано с подбором эвфемизма для того или иного фразеологизма. Например, замена словосочетания «kiss one's ass» глаголом «подлизываться». В случаях трансформации-смыслового развития параллельно основной лексической трансформации может использоваться и грамматическая трансформация, при которой, в частности, производится полная или частичная замена одной части речи словосочетания другой. Так, фразеологизм «not show one's rear end» может быть переведен как «не показываться» без пословного перевода каждого из его компонентов.

Среди лексико-грамматических переводческих трансформаций следует также выделить экспликацию. Как следует из названия данного метода, при такой трансформации слова иностранного языка объясняются, иначе говоря, эксплицируются лексическими единицами переводящего языка, обеспечивающими достаточно полное определение значения исходного слова. Достоинством данного приема является тот факт, что значение любого иностранного слова, не имеющего эквивалента в русском языке, может быть передано средствами переводящего языка. Необходимо отметить, однако, что подобный описательный перевод требует значительного объема текста, что может стать существенным препятствием для его применения.

Одним из самых распространенных видов лексико-грамматических трансформаций также является антонимичный перевод, при котором иностранное слово переводится на русский язык словом с противоположным значением. При работе с английским языком данный прием особенно актуален в случаях перевода предложений с двойным отрицанием

или конструкций сослагательного наклонения с wish. Кроме того, антонимичный перевод часто используется для перевода эмфатического восклицания «Jesus!», например, «о черт!» [6].

Не менее, а при переводе с определенных языков и даже более широко используемым методом лексико-грамматических трансформаций признается компенсация. Широкое распространение данного приема объясняется необходимостью перевода стилистически сниженных слов и словосочетаний и грамматически неверных конструкций, в частности с английского языка на русский. Это, например, такие конструкции, как *gonna*, *wanna*, *c'mon*, разговорный характер которых передается на русский язык самыми разными способами.

Очевидно, что в работе переводчика достижение абсолютной эквивалентности перевода конкретного текста представляется задачей чрезвычайно сложной. Далеко не всегда лексическое значение слова или словосочетания исходного языка будет иметь однозначное воплощение в словарных единицах переводящего языка. Это связано с имеющимися глубокими расхождениями в фонетическом, грамматическом и лексическом строе языков. И здесь на помощь переводчику приходят переводческие трансформации, которые позволяют ему представить читателю иноязычный текст в понятной и доступной для последнего форме. Следует иметь в виду, что нередко та или иная трансформация используется не изолированно, а в комплексе с одной или даже несколькими другими трансформациями. Умение правильно воспользоваться всем разнообразием существующих приемов лексических и лексико-грамматических трансформаций позволит переводчику добиться адекватной передачи исходных текстов различной тематики.

Список использованных источников

1. Акбилек, Е.А. Особенности перевода неличных форм английского глагола (инфинитив). Конференциум АСОУ. Сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. Выпуск 1. М.: Академия социального управления, 2015. С. 2281-2284
2. Аракин, В.Д. Сравнительная типология английского и русского языков: Уч.пос. / В.Д. Аракин. – 3-е изд. – М.: Физматлит, 2005. – 232 с.
3. Бархударов, Л.С. Язык и перевод / Л.С. Бархударов. – М.: Международные отношения, 1975. – 190с.
4. Беляева, Т. М. Нестандартная лексика английского языка / Т. М. Беляева. – Ленинград, 1985.
5. Гак, В.Г. Теория и практика перевода: Французский язык / В.Г. Гак, Б.Б. Григорьев. – М.: Либроком, 2009. – Издание 9-е. – 464 с.

6. Комиссаров, В.Н. Лингвистика перевода / В.Н. Комиссаров. – М.: Международные отношения, 1980. – 167с.
7. Комиссаров, В.Н. Теория перевода / В.Н. Комиссаров. – М.: Высшая Школа, 1990.
8. Латышев, Л.К. Курс перевода: Эквивалентность перевода и способы ее достижения / Л.К. Латышев. – М.: Международные отношения, 1981. – 248с.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРАГМАТИЧЕСКОГО ПОДХОДА
В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Локтаева Н.Н.,

старший преподаватель кафедры иностранных языков

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»

[E-mail:akbilek_ea@asou-mo.ru](mailto:akbilek_ea@asou-mo.ru)

Аннотация. Статья посвящена прагматическому подходу в обучении иностранному языку и его реализации в ГБОУ ВО МО «Академия Социального управления». По мнению автора, прагматический подход, будучи явлением неоднозначным, в условиях происходящих реформ является точкой опоры для многих преподавателей.

Ключевые слова: прагматический подход; прагматизм; подход; метод; коммуникация; эклектизм; здравый смысл.

Abstract. The article deals with pragmatic approach in foreign language teaching and its implementation in Moscow Region State Budget Educational Institution of Higher Education “Academy of Public Administration”. The author argues that pragmatic approach, being rather a controversial phenomenon, is the area of support and common sense for many teachers in view of current reforms in the sphere of education.

Keywords: pragmatic approach; pragmatism; approach; method; communication; eclecticism; common sense.

Обучение иностранному языку всегда являлось важной сферой человеческой деятельности. Мы все живем в многоязычном мире. С точки зрения истории, билингвизм и мультилингвизм – это скорее норма, чем исключение. При этом иностранный язык за редким исключением был необходим для сугубо практических целей: вести торговлю с иноземцами, узнавать о планах врага, устанавливать дипломатические отношения, учиться. В современном мире – мире глобализации и информационных технологий – незнание иностранного языка может привести к оторванности от жизни общества.

Толковый словарь иноязычных слов под редакцией Л.П. Крысина дает следующее определение: «Прагматизм – следование узкопрактическим интересам, соображениям пользы, выгоды во всяком деле, в повседневном поведении» [2]. Поэтому будет справедливо сказать, что изучение иностранного языка – явление прагматическое само по себе, поскольку даже на бытовом уровне позволяет жить и функционировать более качественно, а на профессиональном уровне часто является обязательным условием осуществления деятельности.

В отечественной методике подход к обучению определяют три компонента: лингвистический, дидактический и психолингвистический [1]. В связи с этим говорят о подходе к обучению в узком и широком смысле. Подход в широком смысле предполагает единство трех его компонентов, подход в узком смысле опирается на один из них. В зарубежной методике преподавания иностранных языков подход – это комплекс представлений о том, что такое язык (теория языка), как происходит его освоение (теория обучения). В связке подход – метод, именно подход является теоретическим основанием, а метод – его практическая реализация, которая осуществляется через определенные принципы [3].

Оба термина (метод и подход) широко используются в методической литературе и часто взаимозаменяемы. При этом какой-либо единой классификации подходов и методов не существует, более того, мы сейчас находимся на том этапе, когда педагогика ищет новые смыслы и формы, и поэтому являемся свидетелями появления все новых и новых названий.

Как показывает анализ источников, словосочетание «прагматический подход» не является типичным в методике. Чаще всего оно употребляется по отношению к отбору языкового материала исходя из частотности, употребительности в речи. Однако современные реалии таковы, что ритм жизни, все возрастающие требования и все новые и новые вызовы зачастую не оставляют нам времени ни на что, кроме прагматического подхода, который постулирует инструментализм по отношению к научным теориям, принципам, отношению к ним с точки зрения их эффективности для достижения тех или иных целей.

Как бы мы ни относились к прагматизму в целом, сегодня справедливо говорить о прагматическом подходе в обучении. В обучении иностранному языку прагматический подход «собирает» воедино все методы и технологии, базируясь на принципах коммуникативности и эклектизма, принципе использования того, что работает именно «здесь и сейчас», дает хороший результат и не противоречит здравому смыслу.

Прагматический подход предъявляет к учителю еще большие требования, нежели другие подходы, поскольку не содержит конкретных установок касательно того, что и как делать, а лишь обозначает цель. В таких условиях преподаватель должен владеть максимально возможным арсеналом методик, форм, технологий обучения, а также глубоким знанием психологии для того, чтобы осуществлять свою деятельность успешно.

В Академии социального управления реализация прагматического подхода начинается с распределения студентов по группам в соответствии с уровнем подготовки. Эта практика широко применяется в образовательных организациях, и особенно оправдана в неязыковых высших учебных заведениях, куда приходят уже почти сформировавшиеся люди, выбравшие

направление подготовки, не связанное с глубоким изучением иностранного языка. В любом случае наличие в одной группе студентов с разным уровнем подготовки затрудняет как работу преподавателя, так и работу студента.

Выбор учебника обоснован также сугубо прагматическими соображениями о том, для чего именно студенту понадобится иностранный язык, какие задачи он будет решать, используя этот инструмент. Студенты разных факультетов (управления, педагогики и психологии) обучаются по разным учебным материалам. Это касается в том числе и дисциплины «Иностранный язык» (General English), которая при всем сходстве заявленных тем, преподносится по-разному. В условиях ограниченного финансирования были выбраны такие учебники, которые позволили бы осуществлять преподавание в группах с разным уровнем подготовки, не нарушая программу (в самих учебниках материал отбирается по принципу частотности). Научно-методическая деятельность кафедры иностранных языков ведется в этом же направлении. Сотрудники кафедры разрабатывают учебно-методические материалы, исходя из потребностей кафедры и с учетом контингента обучающихся.

Практика смены преподавателей группы также носит прагматический характер. Каждый преподаватель имеет свой стиль работы. И смена стиля преподавания иностранного языка хорошо сказывается на студентах, поскольку позволяет им по-другому взглянуть на язык, добавить новые кусочки к той мозаике, которой является картина мира, и, следовательно, немного по-другому использовать свои ресурсы.

Само обучение ведется с учетом зоны ближайшего развития, которая, естественно, у разных студентов разная. Варьирование языковой насыщенности позволяет безболезненно применять императивы единой рабочей программы во всех группах, повышая эффективность работы.

Оценивание студентов осуществляется по 100-балльной системе, при этом 60 – проходной балл. Подобная система дает больше возможностей качественно и правильно оценить деятельность студента, нежели пятибалльная система, где фактически существует только 2 положительные оценки – 4 и 5. По мнению самих студентов, по балльно-модульной системе учиться сложнее, поскольку она не дает расслабляться, все время «держит в тонусе». Это свойство является одновременно положительным, именно по тем же причинам. При грамотной организации подобная система позволяет поддерживать заданный темп работы, что оказывает положительное влияние на учебный процесс и помогает избежать многочасовых ожиданий под дверью во время экзамена.

Прагматический подход проявляется в современном образовании повсеместно. В условиях кризиса образовательной системы, в условиях реформ, в условиях сокращения аудиторных часов, выделяемых на дисциплину, сотрудники образовательных организаций

испытывают острую потребность в стабильности и надежности. На сегодняшний момент такую стабильность может предложить только прагматический подход, поскольку позволяет наиболее эффективно приспособиться к быстро меняющейся действительности.

Список использованных источников

1. Бекаревич, Т. И. Понятие «подход» в теоретических исследованиях по методике преподавания иностранным языкам в начальной и средней школе [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). — СПб.: Реноме, 2012. — С. 314-316.
2. Крысин, Л.П. *Толковый словарь иноязычных слов*, 3-е изд., - М.: Русский язык, 2001.
3. Richards, Jack C., Rodgers, Theodore S. *Approaches and methods in Language teaching*// Jack C Richards, Theodore S Rodgers. – Cambridge University Press, 2015.

СОВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Скобель В. Г.,

старший преподаватель

кафедры иностранных языков

ГБОУ ВО МО "Академия социального управления"

Россия, г. Москва

E-mail: skobel.vladimir50@gmail.com

Аннотация. В статье говорится о дистанционном обучении, дается его определение, излагаются методы, средства и формы.

Ключевые слова: дистанционное обучение, методы, средства, формы, обучающиеся, преподаватели, технологии.

Abstract. The article discusses the idea of distant teaching, gives its definitions, reproduces methods, means and forms of distant teaching.

Keywords: distant teaching, methods, means, forms, students, teachers, technologies.

Современное общество является информационным, что предъявляет новые требования к высшему образованию.

Технология дистанционного обучения (ТДО) - это система методов, специфичных средств и форм обучения для реализации содержания образования. ТДО ориентирована на дидактическое применение научного знания, научные подходы к анализу и организации образовательного процесса ДО.

Рассмотрим последовательно методы, средства и формы ДО, считая их важными элементами целостной дидактической системы ДО.

По мнению ряда специалистов, оптимизировать учебный процесс поможет применение технологий электронного обучения. Электронное обучение должно стоять на первом месте. Дополняя друг друга, очное и электронное обучение могут привести к качественному результату.

Важным признаком классификации дистанционного обучения является сочетание в учебном процессе разнообразных приемов и методов. Рассмотрим возможные методы:

- Метод обучения посредством взаимодействия обучаемого с образовательными ресурсами при минимальном участии преподавателей. Для осуществления этого метода преподаватель создает или подбирает различные образовательные ресурсы: печатные, аудио- и видеоматериалы, а также учебные пособия, доставляемые по

телекоммуникационным сетям (интерактивные базы данных, электронные издания и компьютерные обучающие системы).

- Метод индивидуализированного преподавания и обучения, для которого характерны взаимоотношения одного студента и преподавателя. Этот метод может реализоваться в дистанционном обучении в основном посредством таких технологий, как телефон, голосовая почта, факс, электронная почта или skype.

- Метод, в основе которого лежит изложение учебного материала преподавателем. При этом обучаемые не играют активную роль в коммуникации. Данный метод используется педагогом, когда обучаемых целая группа, они примерно одинаково подготовлены и для всех одинаков конечный результат. Этот метод, свойственный традиционной образовательной системе, получает новое развитие на базе современных информационных технологий.

- Метод, для которого характерно активное взаимодействие между всеми участниками учебного процесса. Значение этого метода и интенсивность его использования существенно возрастает с развитием обучающих телекоммуникационных технологий. Именно этот метод, ориентирован на групповую работу студентов и представляет наибольший интерес для дистанционного обучения и предусматривает широкое использование исследовательских и проблемных способов обучения.

- Метод обучения в сотрудничестве появился как альтернативный вариант традиционной аудиторно-лекционной системы. В едином процессе такого метода объединяются три идеи: обучение в коллективе, взаимооценка, обучение в малых группах. Роль преподавателя сводится к тому, что он задает тему для студентов, а далее он должен создать и поддерживать такую благоприятную среду общения и психологический климат, при которых обучаемые могли бы работать в сотрудничестве. Преподаватель несет ответственность за координацию, управление ходом дискуссий, а также за подготовку материалов, разработку плана работы, обсуждаемых вопросов и тем. Обучение в сотрудничестве может иметь различные формы:

I. Метод проектов предполагает комплексный процесс обучения, позволяющий обучаемому проявить самостоятельность в планировании, организации и контроле своей учебно-познавательной деятельности. Результатом такой деятельности является создание какого-либо продукта или явления (составление устной темы, доклада, эссе). В основе метода проектов лежит развитие познавательных, творческих интересов обучаемых, умений самостоятельно формировать свои знания. Этот метод обучения ориентирован на самостоятельную деятельность студентов (индивидуальную, парную, групповую), которую обучаемые выполняют в течение определенного отрезка времени.

II. Метод проблемного обучения основан на рассмотрении сложных познавательных задач, решение которых представляет существенный практический или теоретический интерес. В процессе проблемного обучения внимание студентов фокусируется на важных вопросах, они стимулируют познавательную активность, способствуют развитию умений и навыков по их решению. Образовательный процесс строится вокруг обучаемого. Вся работа организуется в малых группах. Роль преподавателя, сводится к наблюдению и поддержке.

III. Исследовательский метод обучения характерен наличием четко поставленных актуальных для студентов целей, обоснованной структурой. При этом преподаватель должен следить за тем, чтобы тематика проектов отражала наиболее актуальные проблемы дисциплины. Современные средства телекоммуникаций не только предоставляют дистанционные аналоги учебным контактам, но и в ряде случаев существенно расширяют их возможности.

Современные формы дистанционного обучения:

- Дистанционные эвристические олимпиады. Наиболее интенсивной, массовой и успешной сетевой формой творческого развития студентов являются дистанционные эвристические олимпиады. Такие олимпиады проводятся по всем общеобразовательным предметам – математике, физике, русскому языку, иностранным языкам и т.д. Если преподаватель рекомендует своим слушателям участвовать в таких олимпиадах, то несомненно, участвуя в них, обучаемые создают новые для себя неоднозначные решения заданий.

- Дистанционные проекты креативного типа. Образовательное взаимодействие дистанционных студентов при этой форме дистанционного обучения организуется для решения творческих заданий. Данная форма очень эффективна при написании студентами различных типов работ. В перспективе правильная организация педагогом этой формы дистанционного обучения приводит к развитию исследовательских способностей обучаемых.

- Дистанционные курсы для обучаемых и педагогов. Такие курсы проводятся по оргдеятельностной методике. Их цель — развитие креативного направления в обычном и дистанционном обучении. Креативные информационные технологии привлекают обучающихся возможностью совершения собственных действий, не только по указанию или подсказке преподавателя.

- Конкурсы на лучшего дистанционного преподавателя вуза, организатора дистанционных телеконференций;

- Научные исследования в области дистанционного образования, помощь учебным заведениям, использующим телекоммуникации; в организации экспериментальной работы.
- Издание тематических электронных списков рассылки, выпуск электронного образовательного журнала.

При дистанционном обучении изменяются характеристики творческого продукта — появляются новая форма текста (htm-формат) представления информации (гипертекст). Размещение творческого продукта на сервере, представление и защита его в дистанционных телеконференциях помогают студентам и преподавателям вырабатывать ответственность за конечный результат деятельности.

Список использованных источников

1. Хуторской А.В., Андрианова Г.А., Скрипкина Ю.В. Эвристическая стратегия дистанционного образования человека: опыт реализации // Интернет-журнал "Эйдос".- 2013. - №2
2. Чошанов М. А. Обучающие системы дистанционного образования // Школьные технологии. - 2011. - N 4. - С. 81-88.
3. <http://eidos.ru/journal/2013/0329-10.htm>. - В надзаг: Центр дистанционного образования "Эйдос", e-mail: journal@eidos.ru.

О ПРАКТИКО-ЗНАЧИМЫХ РЕЗУЛЬТАТАХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ КАФЕДРЫ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Акбилек Е.А.,

канд. филол. н., доцент,

зав. кафедрой иностранных языков

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

Россия, г. Москва

e-mail: akbilek_ea@asou-mo.ru

Зинина Ю.М.,

доцент кафедры иностранных языков

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

канд. филол. н.,

Россия, г. Москва

e-mail: jmzi@inbox.ru

Казначеева Л. М.,

доцент кафедры иностранных языков

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», доцент,

Россия, г. Москва

e-mail: ricklm54@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы научно-исследовательской работы профессорско-преподавательского состава кафедры иностранных языков ГБОУ ВО МО «Академия социального управления» за 2016 год.

Ключевые слова: научно-исследовательская работа; обучение; иностранный язык; интенсификация; оптимизация; коммуникативная направленность; дистанционное обучение; переводческие трансформации.

Abstract. The article is about the research matters of the Foreign Languages Department staff of the State Budgetary Educational Institution of higher education of Moscow region «Academy of Public Administration» for 2016.

Keywords: research work; teaching; foreign language; intensification; optimization; communicative; distance learning; translation transformation.

Научная деятельность кафедры связана с изучением общих практических проблем обучения иностранным языкам, основных теоретических проблем лингвистики, филологии,

педагогике. Научно-исследовательская работа преподавателей кафедры способствует решению вопросов интеграции научных достижений и практики преподавания иностранного языка.

С 2014 года кафедра работает над комплексной темой «Фундаментальные и прикладные проблемы обеспечения развития преподавания иностранного языка в неязыковом вузе».

Тема НИР 2016 года «Профессионально и личностно-ориентированное обучение иностранному языку в неязыковом вузе», в рамках которой было написано 6 научных статей. (1, 5, 7, 9, 12, 14)

Помимо вышеуказанных научных статей, преподавателями кафедры были написаны и опубликованы 2 внеплановые статьи. (3, 8)

Кроме того, за отчетный период (2016 год) в рамках темы НИР 2015 года «Тенденции развития форм обучения в вузах на современном этапе и место иностранных языков в этом процессе» было опубликовано 6 научных статей в индексируемом в российских и международных научных базах данных сборнике научных трудов и материалов научно-практических конференций «Конференциум АСОУ» №1. (2, 4, 6, 10, 11, 13).

В задачи темы НИР 2016 года входил анализ профессионально и личностно-ориентированных приемов обучения иностранному языку в неязыковом вузе и применение их в практике преподавания.

Одним из наиболее эффективных средств раскрытия творческого потенциала учащихся на родном и иностранном языках является обучение общению. Групповая организация профессионально-ориентированного общения помогает увеличить не только собственно речевую практику, но и практику в аудировании иноязычной речи. Проблеме поиска наиболее оптимальных методических приемов развития профессионально-ориентированных дискуссионных умений студентов неязыковых вузов посвящена статья Казначеевой Л.М.

Любая базисная технология имеет свои методы, на которые она опирается при решении поставленных задач. Современная дидактика и теория воспитания пытаются ответить на вопрос: «Как обучать результативно?». Если каждая технология имеет свою характеристику, свои особенности, то, естественно, и в педагогическом арсенале содержатся методы, которые лучше других удовлетворяют требованиям технологии. Многообразие педагогических технологий помогает педагогу выбрать наиболее оптимальные. Методу анализа конкретных ситуаций (кейсов), рассматриваемого как педагогическая технология, посвящена статья Зининой Ю.М.

Обучение иностранному языку всегда являлось важной сферой человеческой деятельности. В современном мире глобализации и информационных технологий незнание иностранного языка может привести к оторванности от жизни общества. В отечественной методике подход к обучению определяют три компонента: лингвистический, дидактический и психолингвистический. В обучении иностранному языку прагматический подход «собирает» воедино все методы и технологии, базируясь на принципах коммуникативности и эклектизма.

В статье Локтаевой Н.Н. описаны особенности реализации прагматического подхода в современном образовании в целом и в Академии социального управления в частности.

Современный этап развития общества характеризуется двумя противоположными тенденциями: глобализацией и стремлением к унификации и однообразию, с одной стороны; и тенденцией к сохранению своеобразия и специфики той или иной культуры, с другой. В связи с чем, в бесконечном диалоге культур по-прежнему чрезвычайно важна роль переводчика, как человека, способствующего развитию коммуникации и взаимопониманию между представителями разных народов и национальностей. Поиск наилучших решений для развития основных языковых и речевых навыков рассматривается в статье Горбачевой О.А.

При коммуникации слово является ведущим компонентом речевого общения. Кроме того, само по себе слово – очень сложное и многообразное явление. Девять из десяти изучающих английский язык как иностранный испытывают трудности при понимании и употреблении так называемых фразовых глаголов. Проведенное Василевой М.Ц. краткое исследование фразовых глаголов в современной американской литературе позволяет предположить, что в английском языке происходит сближение разговорной и литературной речи, чему свидетельствует более частое использование фразовых глаголов в литературных произведениях, нежели чем в повседневном лексиконе.

Дистанционная форма обучения, которой посвящены статьи Акбилек Е.А. и Скобеля В.Г., является уникальной формой получения образования. Характерной чертой дистанционной формы обучения является возможность его применения на разных ступенях обучения – средней, средне-профессиональной, высшей и последипломной. Умелое сочетание традиционной и дистанционной форм обучения (гибридное образование) способствует оптимизации учебного процесса. Дистанционное обучение так же признается наиболее эффективной инновационной формой реализации непрерывного образования.

Подводя итог, можно сделать вывод, что научные статьи преподавателей кафедры соответствуют интересам и потребностям учебного процесса. Использование практико-значимых результатов таких научных исследований в учебном процессе способствует реализации следующих целей – знакомство с публикациями по определенным научно-

методическим проблемам; выяснение новых тенденций отечественных и зарубежных исследований в области преподавания иностранного языка в неязыковом вузе; поиск и подбор материала для научной или практической работы.

Темы научных статей профессорско-преподавательского состава кафедры показывают, что в числе тенденций и направлений обучения иностранному языку по дневной и заочной формам можно выделить 3 блока проблем: психолингвистические проблемы, связанные с теорией речевой деятельности и возможностями её практического использования в обучении иностранным языкам; методические проблемы, связанные с аспектным преподаванием иностранного языка; общедидактические проблемы, связанные с поиском наиболее рациональных и эффективных приемов и способов работы.

Список использованных источников

1. Акбилек Е.А. К вопросу о дистанционном обучении в аспекте непрерывного образования. // Сборник АНПК. – С. 22-24
2. Акбилек Е.А. К вопросу о языковой политике // Конференциум АСОУ, №1, 2016. – С. 240-244.
3. Акбилек Е.А., Казначеева Л.М. Совершенствование процесса обучения иностранному языку в системе непрерывного профессионального образования (в неязыковом вузе). («Конференциум АСОУ», выпуск 3, 2016 год). – С. 235-241
4. Василева М.Ц. Социокультурный аспект и мотивация в изучении иностранного языка // Конференциум АСОУ, №1, 2016. – С. 414-416.
5. Василева М.Ц. Фразовые глаголы в современной американской литературе. // Сборник АНПК. – С. 29-34
6. Горбачева О.А. Особенности перевода эвфемизмов с английского языка на русский (на материале художественной литературы и языка СМИ) // Конференциум АСОУ, №1, 2016. – С. 416-423.
7. Горбачева О.А. Роль переводческих трансформаций в достижении эквивалентности перевода. // Сборник АНПК. – С. 35-40
8. Зинина Ю.М. Соотношение педагогической технологии и методики // Известия АСОУ. Научный ежегодник 2015 (3) Том 2. – с. 111-1117.
9. Казначеева Л.М. Некоторые методические приёмы развития профессионально-ориентированных дискуссионных умений. // Сборник АНПК. – С. 25-28
10. Казначеева Л.М. Роль активных методов обучения иностранным языкам в неязыковом вузе // Конференциум АСОУ, №1, 2016. – С. 441-445.

11. Локтаева Н.Н. «Мягкие навыки» как необходимый компонент профессиональной деятельности педагога высшей школы// Конференциум АСОУ, №1, 2016. – С. 464-469.
12. Локтаева Н.Н. Реализация прагматического подхода в обучении иностранному языку. // Сборник АНПК. – С. 41-44
13. Скобель В.Г. Роль аудио-визуальных средств в изучении иностранных языков // Конференциум АСОУ, №1, 2016. – С. 478-480.
14. Скобель В.Г. Современные методы дистанционного образования. // Сборник АНПК. – С. 45-48

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Корнетов Г.Б.,

д.п.н., профессор, заведующий кафедрой педагогики

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

Россия, г. Москва,

e-mail: Kgb58@mail.ru

Аннотация. В статье раскрывается понятийный аппарат образования, понимание образования в различных контекстах, историческое рассмотрение теории и практики современного образования.

Ключевые слова: образование, современное образование, контекст, история педагогики.

Annotation. The article reveals the conceptual apparatus of education, the understanding of education in various contexts, the historical analysis of the theory and practice of modern education.

Keywords: education, modern education, context, history of pedagogy.

Образование, понимаемое как преднамеренная деятельность, направленная на изменение человека путем непосредственного или опосредованного воздействия на него, путем целенаправленного создания условий для его развития (формирования), возникло одновременно с обществом и существует на протяжении всей его истории. Вместе с практикой образования развивалась и ментальная деятельность по ее восприятию, осмыслению, оценке и конструированию, результатом которой являлись идеи, представления, знания, а позднее и концепции, учения, теории о возможностях и границах, идеалах и целях, путях и способах, результатах и закономерностях образования.

Образование многолико... Оно может вплетаться в повседневное общение людей, как бы растворяясь в различных формах их взаимодействия. Оно может быть особой функцией отдельных социальных институтов, например таких, как семья и община. Оно может осуществляться в рамках специальных общественных институций (школа, ученичество и т.п.). При этом образование всегда тесно связано со всеми областями и процессами общественной жизни, с материальной и духовной культурой, с экономикой, социальной сферой, политикой, религией, философией, наукой, со всем многообразием условий и факторов существования человека.

Образование – важнейший инструмент воспроизводства человеческого в человеке. Оно осуществляется человеком и направлено на человека. Человек есть существо образующее и образываемое. В центре образования всегда находится человек – субъект общественного бытия, созидатель и носитель общественного сознания, творец, потребитель и преобразователь культуры, существо одновременно уникально-неповторимое и социально-типическое.

Человечество в каждый конкретный момент, живя в *современном* ему обществе, прямо и непосредственно имеет дело с тем, что можно назвать теорией и практикой *современного* образования.

Современность – это не просто «момент настоящего», который непрерывно перетекает из будущего в прошлое, а потому оказывается неуловимым. Это хронологически фиксируемый интервал времени; определенная временная протяженность, определенный более или менее длительный период времени, имеющий относительно устойчивые качественные характеристики, выражающие внутреннее сущностное единство той эпохи, которую мы называем современной. Современность – это не только «сегодня», не только «вчера», не только «завтра». Границы современности условны и текучи. Они могут определяться по разным основаниям, что в каждом конкретном случае может менять и рамки современности, и понимание ее содержательного наполнения, и ее временную и пространственную протяженность. Так, если рассматривать современное западное общество как постиндустриальное, то его становление начинается в 1950–1960-е гг., что и можно считать началом современной эпохи – эпохи постиндустриального общества. Если современное западное общество рассматривать как общество знаний, то его становление начинается позднее, в 1980–1990-е гг., что и можно считать началом современной эпохи – эпохи общества знания.

Начало современной эпохи для России обычно связывают с 1991 г., когда она обрела государственный суверенитет в результате распада Советского Союза, отказалась от идеи построения коммунизма, начала радикальные социально-экономические и политические преобразования, резко сменила идеологический курс.

Современное образование – также понятие неоднозначное, допускающее различные трактовки. На Западе, несмотря на всю его культурную и педагогическую неоднородность, начало эпохи современного образования можно связать с развертыванием процессов глобализации, информатизации, стандартизации образования, его переориентации на компетентностный подход, со все большим признанием, наряду с формальным образованием, значения образования неформального и информального, с развитием сетевых форм образования, институтов и практик непрерывного образования. При этом признание необходимости наличия всеобщего, обязательного, доступного, качественного образования

все более сочетается с пониманием того, что школа, во всяком случае в ее традиционных формах, хотя и медленно, но неуклонно утрачивает роль образовательного института, способного преимущественно обеспечивать требуемое обучение и воспитание людей. Становление современного образования на Западе началось в 1960–1970-е гг. В 1980–1990-е гг. этот процесс заметно усилился. На рубеже XX–XXI вв. современное образование предстает вполне сложившимся, продолжая динамично развиваться сегодня, имея вполне определенную перспективу и в будущем.

Становлению современного российского образования положили начало попытки на рубеже 1980–1990-х гг. преодолеть негативные черты советской школы. Этот процесс был крайне сложным и противоречивым. Строго говоря, сегодня отечественное образование определяют те черты, которые оформились в первой половине 2010-х гг. и были закреплены в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ, в непрерывно корректируемых федеральных государственных образовательных стандартах образования, в профессиональном стандарте педагога. Современное отечественное образование во многом определяют установки на интеграцию России в мировое образовательное пространство, на последовательную стандартизацию образования на основе внедрения компетентностного подхода и информационных технологий, на жесткую регламентацию деятельности образовательных учреждений и работающих в них лиц.

Теория и практика образования вообще, теория и практика современного образования в частности, в принципе не могут быть адекватно восприняты, объяснены, поняты и оценены вне самых широких, по сути, бесконечно многообразных общественных и антропологических контекстов, определяющих значение образования и задающих его смыслы. В широком смысле *контекст* – это среда, в которой существует объект, это совокупность различных факторов, необходимых для понимания и объяснения какого-либо явления действительности. Контекст – это то, в чем объект существует и что во многом его определяет; пространство связей и отношений объекта, динамика и изменение которых оказывают влияние на его характер и особенности. Слово «контекст» происходит от латинского contextus – «сплетение», «связь» и глагола contexere – «ткать, сплетать», далее из cum (варианты: com-, con-, cor-) «с, вместе» + texere – «ткать, плести». Русское слово «контекст» – с XVIII в., оно заимствовано через французское contexte.

Теорию и практику современного образования можно рассматривать во множестве разнообразных контекстов:

- различных сфер общественной жизни (экономической, социальной, политической, духовной);

- различных цивилизаций (дальневосточной, южноазиатской, ближневосточной, западной, российской и т.д.);
- различных государств с присущими им особенностями;
- различных философских, социологических, политологических, культурологических, антропологических и психологических концепций;
- различных религиозных учений;
- различных антропологических интерпретаций;
- различных педагогических подходов, теорий, технологий и систем.

Важнейшим контекстом рассмотрения теории и практики современного образования, как, впрочем, и любого процесса, события, феномена является *исторический контекст*. Согласно историческому принципу познания действительности (разделяемому далеко не всеми исследователями) каждое явление может быть понято только и исключительно в результате рассмотрения того, как оно возникло, какие этапы в своем развитии прошло и чем с этой точки зрения стало теперь. При этом исторический генезис предмета предполагается рассматривать в системе самых широких его связей и отношений с окружающей действительностью. Принцип историзма предполагает также последовательное различение прошлого и настоящего, осмысления современности как особого состояния бытия объектов.

Историческое рассмотрение теории и практики современного образования допускает возможность акцентирования внимания на различных аспектах их генезиса, например, экономического, политического, нормативно-правового, идеологического, этического, конфессионального и т.п. Причем каждый из возможных аспектов задает свой самобытный контекст историческому рассмотрению теории и практики образования.

Нас будет интересовать *историко-педагогический контекст*. Признано, что образование – это объект междисциплинарного исследования. Именно поэтому многие авторы доказывают, что педагогика не является универсальной теорией образования. В логике особенностей своего предмета образование изучают такие науки, как экономика, социология, культурология, политология, этнология, история, психология и др. Педагогика рассматривает образование с точки зрения организации взаимодействия образовывающего и образовываемого, определения, конструирования и реализации целей и задач, путей и способов педагогической деятельности, оценки ее результатов, методов и условий повышения ее эффективности и качества. Если признать образование объектом педагогики, то тогда ее предметом можно считать педагогическую деятельность субъектов педагогического процесса, как практическую, так и ментальную.

Обращение к историко-педагогическому контексту теории и практики современного образования способствует пониманию того, каким образом, в чем именно и в какой степени педагогическое прошлое влияет на педагогическое настоящее, каким образом существует в нем, как обуславливает его развитие.

Современное образование в историко-педагогическом контексте можно рассматривать: 1) по трактовкам соотношения и связи прошлого, настоящего и будущего; 2) по проблематике; 3) по ценностным ориентирам; 4) по задачам и инструментам исследования; 5) по концептуальным основаниям; 6) по пониманию того, что есть образование, его теория и практика, как они связаны между собой, с другими процессами и событиями жизни общества и людей; 7) по трактовкам идеи прогресса; 8) по особенностям направленности на человека, общество, государство, экономику, культуру, духовную жизнь, религию и т.д.

Обращение к историко-педагогическому контексту теории и практики современного образования предполагает движение от настоящего к прошлому, «прочтение» педагогического прошлого с точки зрения современных достижений и трудностей образования, событий и процессов, происходящих в нем сегодня и требующих адекватного осмысления, объяснения, понимания, оценки. Затем движение от педагогического прошлого к педагогическому настоящему, к теории и практике современного образования, а затем и к педагогическому будущему.

Вписывая теорию и практику современного образования в историко-педагогический контекст, исследователю важно понять: почему именно это, а не то признается современностью? Сводится ли определение современности только и исключительно к определению временных и пространственных границ? Не является ли, например, Сократ, живший два с половиной тысячелетия назад, значительно более современным педагогом, деятелем образования, чем многих из тех, кто живет, действует и размышляет в образовании в одно с нами время?

Обращение к историко-педагогическому контексту теории и практики современного образования предполагает обращение к истории педагогики. Еще в 1857 г. К. Д. Ушинский упрекал современных ему авторов в том, что педагогические «вопросы, давно рассмотренные с самых различных сторон, разрешаются вновь односторонне, как будто бы у них не было своей истории»²⁰.

История педагогики – это взгляд из дня сегодняшнего, обращенный в день вчерашний, она изучает, описывает, реконструирует, объясняет, интерпретирует, понимает,

²⁰ Ушинский К. Д. О пользе педагогической литературы // Ушинский К. Д. Проблемы педагогики. М., 2002. С. 14.

оценивает педагогическое прошлое, которое предстает как нечто иное по сравнению с современностью, ей предшествующее и на нее повлиявшее, связанное с ней многими явными и неявными нитями.

История педагогики легитимна настолько, насколько признано существование *педагогического прошлого*, отличающегося от педагогического настоящего. Понятие «педагогическое прошлое» является основополагающим для истории педагогики, ибо само ее существование возможно и оправдано разделением педагогического прошлого (того, что было) и педагогического настоящего (того, что есть). Но педагогическое прошлое весьма и весьма неоднородно. В 1961 г. британский политолог и историк М. Оукшот в статье «Что такое история?» выделил три типа исторического прошлого²¹. Его подход применим и к анализу педагогического прошлого.

Во-первых, следуя идеям М. Оукшота, можно выделить педагогическое прошлое, которое присутствует в педагогическом настоящем, является его составной частью, используется им и при этом не воспринимается как прошлое. По сути, прошлым оказывается все, чем пользуются люди в настоящем. Например, педагогические идеи, принципы, нормы, правила, подходы, теории, технологии, методики; язык, используемый при воспитании и обучении; письменные тексты; здания, в которых осуществляется образовательный процесс; учебники, учебные пособия, а также другие средства организации педагогической деятельности и т.д. То есть практически все элементы педагогического настоящего были созданы в педагогическом прошлом.

Во-вторых, можно выделить педагогическое прошлое, зафиксированное в продуктах человеческой деятельности, которые воспринимаются как созданные в прошлом, отождествляются с ним, но физически существуют в настоящем. Это могут быть объекты из предыдущего типа прошлого, которые в определенных контекстах и ситуациях, будучи используемыми в настоящем, противопоставляются ему. Также это могут быть объекты, в настоящем неиспользуемые и изначально воспринимаемые как относящиеся к прошлому. Например, изображения, отражающие процесс обучения и воспитания в давно ушедшие времена, тексты с описанием педагогической деятельности давних лет и т.п.

В-третьих, можно выделить педагогическое прошлое, которое сконструировано педагогическим сознанием на основе осмысления зафиксированных остатков прошлого, выступающих в роли того, что именуется историческими источниками. Это педагогическое прошлое физически не присутствует и не может присутствовать в педагогическом настоящем. Оно является продуктом человеческого воображения и существует только и

²¹ См.: Oakeshott M. What is History? // Oakeshott M. Selected Writings. Vol. 1. What is History? and other essays / ed. Luke O'Sullivan. Thorverton, 2004. P. 319–332.

исключительно в воображении людей, фиксирующем его в знаково-символических формах (текстах). История педагогики стремится реконструировать, описать, объяснить, понять именно это педагогическое прошлое, обращаясь при этом ко второму типу педагогического прошлого как источнику для решения этой задачи.

Педагогическое прошлое может быть также представлено как педагогическое наследие, т.е. следы, «остатки» прошлого в современной жизни, как сложная совокупность культурных объектов (материальных артефактов, семиотических структур, идеальных образов, традиций и стереотипов поведения и т.п.). Педагогическое наследие выражает отношение к педагогическому прошлому как к достоянию дня сегодняшнего, оно знакомо и привычно, в него изначально привнесены современные цели и намерения, оно естественным образом органично вплетено в современную педагогическую идеальную и материальную реальность не как ее предыстория, а как ее сегодняшний элемент, как ее неотъемлемая составная часть. В значении наследия педагогическое прошлое одновременно оказывается достоянием и педагогики, ибо есть факт дня сегодняшнего, и достоянием истории педагогики, ибо представляет уже происшедшее, состоявшееся, непонятное вне того исторического контекста, когда оно происходило.

Педагогическое прошлое во многих случаях оказывается средством легитимизации теории и практики современного образования. Оно как бы удостоверяет наши нынешние установки и действия посредством подтверждения их сходства с прежними, придавая тем самым им законную силу. «Прежнее употребление, – пишет Д. Лоуэнталь, – налагает свою печать на то, что сделано сегодня. Исторический прецедент придает легитимность существующим ныне явлениям... Предшествующие события узаконивают совершаемые нами поступки на основании утверждения, прямого или косвенного, о том, что то, что было прежде, нужно продолжить и дальше»²².

Педагогическое прошлое проявляет себя в уроках, которые оно нам преподносит и которые весьма поучительны для теории и практики современного образования. В одних случаях прошлое может служить определенной моделью, образцом того, как надо и как не надо действовать сегодня в образовании. В других случаях педагогическое прошлое оказывается своеобразным проводником и путеводителем, даже если и не указывает на конкретные прецеденты, то помогает осмыслить некоторые контуры современной теории и практики образования.

Педагогическое прошлое задает координаты, необходимые для ориентации при постижении современных проблем теории и практики образования, позволяет вписать их в пространство педагогической культуры, выявить присущие им общие, особенные и

²² Лоуэнталь Д. Прошлое – чужая страна: пер. с англ. СПб., 2004. С. 89.

единичные характеристики, соотнести с традициями и тенденциями развития педагогического знания и педагогической практики, с различными педагогическими парадигмами, концепциями, системами, методиками и технологиями. Сама возможность интерпретации, идентификации, обобщения, систематизации, классификации и типологизации педагогических феноменов различной степени общности может быть успешно реализована лишь в пространстве всей педагогической культуры, органично соединяющей в себе и прошлое, и настоящее, и продуктивный прогностический взгляд.

История педагогики дает образцы «идеальных педагогических героев», отдающих свое сердце, все свои силы детям, воспитанию и обучению подрастающих поколений, борьбе за их счастье и одновременно успешно разрабатывающих и решающих различные важнейшие проблемы педагогической организации их жизни и образования, создания условий для полноценного развития детей. К числу таких «идеальных героев» традиционно относят, например, Сократа и Витторино да Фельтре, Я. А. Коменского и И. Г. Песталоцци, М. Монтессори и А. Нилла, Я. Корчака и К. Роджерса, Н. И. Пирогова и Л. Н. Толстого, К. Н. Вентцеля и С. Т. Шацкого, А. С. Макаренко и В. Н. Сороку-Росинского, В. А. Сухомлинского и О. С. Газмана.

Без обращения к педагогическому прошлому невозможно осмысленно проинтерпретировать многообразные педагогические ценности, идеалы и цели, способы их обоснования, пути и средства их практического достижения. История педагогики позволяет выявить постоянные и всеобщие принципы бытия человека как воспитателя и воспитуемого, как субъекта и предмета образования. Обращение к педагогическому прошлому способствует открытию постоянных и всеобщих принципов природы педагогического познания, педагогической деятельности и педагогического общения, структуры и динамики педагогического процесса, возникновения, функционирования, развития и трансформации педагогических идей и институций.

Историко-педагогическое знание в широком смысле – субъективный образ прошлой педагогической реальности, выраженный в понятиях и представлениях. В узком смысле – это обладание обоснованной информацией о педагогическом прошлом. Историко-педагогическое знание есть понимание педагогического прошлого, позволяющее использовать информацию о нем для решения различных задач, в том числе проблем теории и практики современного образования.

Говоря об историко-педагогическом знании, следует помнить о существовании двух трактовок истории: история как прошлое (историческая действительность прошедшего времени) и история как образ прошлого (результат мышления и изложения историка), как

представляемая нами прошедшая реальность²³. Историко-педагогическое знание является: а) формой социальной и индивидуальной памяти о педагогическом прошлом; б) свернутой схемой, осуществляющейся и осмысливаемой ранее педагогической деятельности и общения; в) результатом обозначения, структурирования и осмысления событий и процессов педагогического прошлого. В предельном своем значении оно есть результат познания педагогического прошлого, существовавшей ранее педагогической действительности, ее верное отражение в мышлении человека, обладание пониманием – правильным и в субъективном, и в объективном отношении, которое позволяет строить суждения и выводы, представляющиеся достаточно надежными для того, чтобы рассматривать их как знание. Историко-педагогическое знание, являясь более или менее адекватным результатом познавательных процессов, фиксирует информацию о педагогическом прошлом, которая с различной степенью достоверности и объективности отражает в сознании человека объективные свойства и закономерности изучаемых объектов посредством их реконструкции (конструкции).

Историко-педагогическое знание в непрерывном потоке познания, в диалоге различных методологий, подходов, точек зрения всегда «открыто» и «не досказано», многозначно в контексте бесконечного множества возможных интерпретаций. Оно есть текущий результат открытого для обсуждения и критики (в рамках некоторого сообщества) изучения проблем, событий, феноменов педагогического прошлого (согласно правилам описания и нормам удовлетворительности, принятым данным сообществом) по некоторым формальным или неформальным процедурам.

История педагогики как «изучающая» история направлена на реконструкцию (конструирование), описание, объяснение, интерпретацию педагогического прошлого. Она пытается его воспроизвести и сформулировать законы функционирования и развития его элементов, выявить закономерности движения историко-педагогического процесса. *История педагогики как «поучающая» история* направлена на получение знаний (как формы существования и систематизации результатов соответствующих познавательных усилий), влияющих на нашу позицию по отношению к педагогической реальности, на конструирование самой этой реальности, на систему педагогических ценностей, на педагогическое кредо.

История педагогики позволяет выявить постоянные и всеобщие принципы бытия человека как образующего и образующегося, как субъекта и предмета образования. Обращение к педагогическому прошлому способствует открытию постоянных и всеобщих

²³ См.: Вжосек В. Методология истории как теория и история исторического мышления // Историческая наука сегодня: теории, методы, перспективы. М., 2011. С. 108–109.

принципов природы педагогического познания, педагогической деятельности и педагогического общения, структуры и динамики педагогического процесса, возникновения, функционирования, развития и трансформации педагогических идей и институций. А без этого невозможно и постижение теории и практики современного образования.

Обращение к педагогическому прошлому необходимо:

- для познания этого самого прошлого (цель науки – познание мира, открытие истины, выявление законов функционирования и развития рассматриваемых объектов), и именно в познании педагогического прошлого как такового заключается самоценность истории педагогики;
- для извлечения уроков для сегодняшнего дня, содержащихся и в достижениях, и в неудачах прошлого;
- для прояснения истоков, сущности, характера, особенностей современной ситуации в теории и практике образования;
- для поиска решений проблем теории и практики современного образования;
- для определения перспектив развития теории и практики современного образования;
- для подтверждения или опровержения педагогических идей, подходов, учений, реализуемых в теории и практике современного образования;
- для личностного самоопределения в педагогическом пространстве, выработки, проверки, уточнения педагогического кредо, становления педагогического мировоззрения, определения собственной позиции по отношению к теории и практике современного образования;
- для поиска инновационных педагогических идей для теории и практики современного образования (ретроинновации, эвристические озарения).

Историко-педагогическое знание является основой современной и будущей педагогической культуры. Оно дает координаты и инструменты ориентации в педагогических проблемах, помогает понять их истоки и осмыслить имеющийся опыт их решения, определить пути и способы их разрешения. История педагогики – уникальная лаборатория, в которой на протяжении многих веков накапливался и апробировался опыт постановки и решения проблем образования новых поколений.

Решая проблемы теории и практики современного образования, при концептуализации педагогического знания существует возможность включения в единое теоретическое пространство знания как о феноменах педагогического прошлого, так и о феноменах педагогического настоящего. При таком подходе критерием отбора

педагогического знания оказывается не его пространственно-временная определенность, а некая содержательная наполненность, выстраивающаяся вокруг сходных педагогических феноменов, однотипных педагогических проблем, способов их постановки, осмысления и решения. Это позволяет не только представить педагогическое настоящее как продукт педагогического прошлого, тысячами нитей связанного и с современной педагогической реальностью, и с ее будущим состоянием, но также:

- идентифицировать в рамках обозначенной системы координат бесконечное множество феноменов педагогического прошлого и настоящего, типологизировать и систематизировать их, сделать их узнаваемыми, постигать их значения и смыслы;
- обеспечить включение получаемого историко-педагогического знания в пространство равноправного диалога с теоретико-педагогическим знанием, используя совокупный познавательный, эвристический, прогностический потенциал феноменов педагогического прошлого и настоящего как для осмысления различных проблем теории и практики образования, так и для их решения;
- осуществить отбор наиболее репрезентативных педагогических идей и практик, существовавших и существующих в рамках избранного концептуализирующего дискурса, представить их как его эталонные образцы, выделить те из них, которые наиболее значимы для современного педагогического сознания.

История педагогики может и должна дать ответы на вопросы: что же мы знаем в педагогике? Насколько наше знание достоверно? На что оно опирается и чем подкрепляется?

История педагогики призвана способствовать:

- получению знаний о предпосылках, условиях, факторах, движущих силах и тенденциях развития теории и практики современного образования, о взаимосвязи их прошлых, настоящих и будущих форм;
- уточнению и обогащению знаний о сущности, возможностях и границах образования, о различных путях и средствах его осуществления, о степени и условиях их эффективности, о способах их оптимизации, о различных трактовках природы педагогического знания, о способах постановки и решения проблем воспитания и обучения новых поколений в различные исторические эпохи у разных народов;
- выработке системы педагогических ценностей, способности сознательно ориентироваться в многообразных подходах к постановке целей и организации образования, идентифицировать их с конкретными педагогическими традициями, соотносить с различными представлениями о природе человека, общества, познания, с нравственными

императивами и эстетическими идеалами, религиозными учениями, политическими доктринами и научными концепциями.

Именно в решении всего указанного комплекса задач и реализуется эвристическая функция истории педагогики, которая превращает ее из знания о педагогическом прошлом в эффективный инструмент объяснения и осмысления самого широкого круга современных проблем теории и практики образования, в один из источников познания тенденций и перспектив развития педагогической реальности в будущем. История педагогики исключительно значима для педагогики, познающей и проектирующей теорию и практику современного образования.

История педагогики определяет смысл педагогических проблем и предлагает различные способы их решения. Смысл педагогических проблем задан исторически; в истории педагогики были предложены решения проблем, которые нужно знать, ибо без этого нельзя заниматься педагогикой. Развитие педагогики предполагает ее постоянный диалог с собственным прошлым – не только переосмысление истории педагогики в свете современного опыта, но и нахождение в ней идей, помогающих в осмыслении и решении тех вопросов, которые волнуют педагогику сегодня.

История педагогики, представленная как история постановки и решения педагогических проблем, как история успехов и неудач в деле образования новых поколений, как опыт осмысления и проектирования воспитания и обучения, оказывается не просто историческим введением в теорию и практику современного образования. Она оказывается необходимым условием их адекватного понимания, эффективного функционирования и успешного развития. Исторический контекст раскрывает суть педагогических проблем, их движение, делает возможным их осознание и объяснение. Исторический взгляд позволяет выявить стереотипы в постановке и решении педагогических проблем как на уровне педагогической практики, так и на уровне педагогического сознания, понять их влияние на теорию и практику современного образования.

История педагогики делает возможным понимание истоков, детерминант, природы, характера и особенностей динамики педагогических традиций, механизмов их трансформации и взаимодействия, а также соотношения традиций и новаций. История педагогики дает знание об истоках, содержании, направленности и взаимодействии тенденций педагогического развития. Перед педагогикой стоит задача не только обнаружить, восстановить, объяснить и осмыслить прошлое (чем, собственно, традиционно и занимается история педагогики), но и сделать его собственным прошлым, т.е. частью настоящего, а также понять как условие возможности будущего. Прошлое в форме наследия присутствует в настоящем в виде понятий, идей, концепций, теорий, способов действия, стереотипов и т.п.

А. Я. Гуревич обращал внимание на то, что «историческое познание есть одна из тех интеллектуальных форм, в которых современные общества и культуры отдают себе отчет о самих себе. Созаем мы это или нет, но все вопросы, которые возникают у историков, в итоге, пусть сложно опосредованно, продиктованы современностью, проблематикой нашей культуры, ее трудностями и потребностями. То, что не занимает наших мыслей сегодня, не может сделаться и предметом изучения прошлого. Другими словами, история есть не что иное, как средство самосознания общества. Из этого утверждения ни в коей мере не следует, будто мы опрокидываем современность в прошлое и пытаемся модернизировать или вписать в не современность. Но хотелось бы со всей настойчивостью подчеркнуть, что историческое исследование всегда и неизменно продиктовано запросами современности и представляет собой диалог между настоящим и прошлым. Мы задаем людям прошлого НАШИ вопросы, но добиваемся от них ИХ ответов»²⁴. Еще более жестко выразил эту позицию Х. Келлнер, подчеркивающий, что «настоящее есть единственная вещь, которая действительно существует, и поэтому есть три формы настоящего: настоящее прошлого, заключенное в памяти; настоящее настоящего, заключенное в опыте; настоящее будущего, заключенное в антиципации или в надежде. Даже прошлое есть только способ существования настоящего... Настоящее есть момент, который управляет всеми прошлыми событиями и доминирует над их значением»²⁵.

В. Вернер утверждает, что «настоящее несамостоятельно», являясь бесконечно тонкой и постоянно передвигающейся линией водораздела между прошлым и будущим. Он доказывает, что история является ключом к пониманию мира, в котором мы живем. По его мнению, происходит это так, потому что сутью нашего мира является историчность, т.е. бытие и изменчивость во времени. Из этого следует, что историческая ретроспектива представляет собой основную перспективу познания общественной действительности – перспективу познания понимания общественных явлений. Конкретизируя свою точку зрения, он пишет: «Когда мы описываем явления "уже существующие", мы изучаем их историю, то есть общественные знания о существовании этих явлений в прошлом. Когда мы выявляем существование этих явлений, то тем более исследуем их историю, поскольку поиск смысла и значений явлений мы можем вести исключительно в уже существующих (исторических) знаниях о существовании этих явлений. Знание *почему?* и *с какой целью?* носит исторический характер, поскольку отсылает нас к контексту возникновения данного явления... знание о том, *какую роль играет данное явление*, также исторично, поскольку,

²⁴ Гуревич А. Я. Из выступления на защите докторской диссертации А. Л. Юрганова // Одиссей. Человек в истории. М., 2000. С. 299–300.

²⁵ Цит. по: Доманска Э. Философия истории после постмодерна: пер. с англ. М., 2010. С. 98.

чтобы ответить на вопрос, мы должны познать связанные с данным явлением события, которые уже произошли (и, таким образом, историчны); знание о том, *выполняют ли явления свою роль хорошо или плохо*, разумеется, также исторично, поскольку требует сопоставления разных исторических событий: цели, для реализации которой явление возникло, и действий, реализующих или не реализующих эту цель»²⁶.

Сказанное В. Вернером в полном объеме относится и к педагогическому настоящему. Более того, педагогическое настоящее, как, впрочем, и любое другое «настоящее», при ближайшем рассмотрении оказывается педагогическим прошлым. Этот тезис блестяще подтверждают размышления Р. Дж. Коллингвуда, доказывавшего, что, по сути, всякое человеческое изыскание исторично. «Историческое знание, – писал он, – не ограничивается только областью отдаленного прошлого. Если с помощью исторического мышления мы воспроизводим и открываем для себя вновь мысль Хаммурапи или Солона, то тем же путем мы открываем мысль друга, написавшего нам письмо, или же незнакомого человека, переходящего улицу. Нет никакой необходимости и в разделении между историком и предметом его исследования. Только с помощью исторического мышления я могу открыть, что я думал десять лет тому назад, читая написанное мною тогда, или же что я думал пять минут назад, размышляя над действием, которое я тогда совершил и которое удивило меня, когда я осознавал его. В этом смысле всякое познание духа исторично. Единственный способ познания моего собственного сознания состоит в выполнении тех или иных мысленных действий и в анализе их после того, как они были выполнены. Если я хочу узнать, что я думаю о каком-то предмете, я пытаюсь привести мои идеи о нем в определенный порядок, записав их, или другим образом, а затем, упорядочив и сформулировав их, я могу исследовать полученный результат как исторический документ и установить, каковы были мои идеи об этом предмете в тот момент, когда я предпринимал умственную работу. Если же я неудовлетворен им, я могу проделать эту работу снова. Если я хочу определить еще неизвестные мне способности моего ума, например, могу ли я сочинять стихи, я должен попытаться написать несколько стихотворений и посмотреть, покажутся ли они мне и другим подлинно поэтическими произведениями. Если я хочу выяснить, оправданы ли мои подозрения насчет моих пороков, я должен проанализировать свои поступки и понять, каковы они были в действительности. Я могу также совершать новые поступки и затем исследовать их. Все эти изыскания историчны по своему характеру. Они начинаются с исследования свершившихся фактов, идей, которые я обдумал и выразил, поступков, которые я совершил. Оценку же того, что я только начал делать и все еще делаю, дать невозможно. Только с помощью того же исторического метода я могу проникнуть в сознание

²⁶ См.: Вернер В. Какое сознание имеет исторический характер // История и современность. 2007. № 2. С. 56–57.

другого или же в коллективное сознание (что бы ни означало данное выражение) какого-нибудь сообщества или эпохи»²⁷.

При таком подходе педагогическое настоящее (как и любое «настоящее») оказывается педагогическом прошлом. Однако прошлое и настоящее жестко разделяются как в общественном сознании вообще, так и в научном познании. И. М. Савельева и А. В. Полетаев отмечают, что «если история идентифицируется "по времени" как общенаучное знание о прошлой социальной реальности, то из этого следует, что общественные науки в целом занимаются "настоящим"». Они задаются вопросами: «Если история – знание о прошлом, то как определить по параметру времени остальные общественные науки? Если они являются знанием о настоящем, то где граница между прошлым и настоящим в общественно-научном знании и чем она определяется?». Отвечая на вопрос о разделении истории и общественных наук по линии «прошлого» и «настоящего», И. М. Савельева и А. В. Полетаев пишут: «Это различие связано с формированием понимания исторического прошлого как Другого... Тем самым определяется граница между настоящим и прошлым: к настоящему, то есть предмету специализированных общественных наук, относится та часть прошлого, когда общество не было Другим по отношению к настоящему, и поэтому к нему применимы схемы, модели, теории и концепции, созданные для анализа современности. Ясно, что эта граница условна и размыта»²⁸.

Педагогическое прошлое, воспринимаемое как *другое* по отношению к педагогическому настоящему, традиционно оказывается фокусом внимания истории педагогики, познающей это другое. Педагогика же познает педагогическое настоящее, отличающееся от этого *прошедшего другого*. Такова принятая схема. И нет смысла ее оспаривать, несмотря на вполне закономерный вопрос, где же все-таки закладывается прошлое (другое) и начинается настоящее. Эта схема вполне разумна и, без всякого сомнения, имеет право на существование. Она, в частности, находит отражение в трактовке эволюции педагогики в логике развития наукоучения (В. С. Библер) как науки (или отрасли знания), все глубже проникающей в познаваемый предмет и с этой точки зрения естественным образом все более и более знающей в каждый последующий момент своего существования²⁹.

Логика наукоучения отражает поступательное движение педагогического знания, вектор его прогрессивного развития. Здесь *прогресс педагогического знания* (а понятие

²⁷ Коллингвуд Р. Дж. Идея истории. Автобиография: пер. с англ. М., 1980. С. 208–209.

²⁸ Савельева И. М., Полетаев А. В. Знание о прошлом: теория и история. В 2 т. Т. 1. Конструирование прошлого. СПб., 2003. С. 234–237.

²⁹ См.: Библер В. С. От наукоучения к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век. М., 1991; Библер В. С. На гранях логики культуры. М., 1997.

«прогресс», особенно учитывая его постмодернистскую критику, следует употреблять очень и очень осторожно), во-первых, связан с возрастанием обоснованности педагогического знания достижениями научной мысли, которая как тенденция явственно прослеживается в ходе человеческой истории. Например, более адекватно ставить и решать педагогические проблемы позволяет развитие, накопление и переосмысление антропологических знаний, лежащих в основе понимания человека как предмета и субъекта педагогической деятельности. Так, развитие знаний о природе, становлении и функционировании человеческой психики позволяет разрабатывать новые и переосмысливать уже имеющиеся интерпретации процесса обучения, способы постановки и решения дидактических проблем, а также находить более эффективные пути организации образовательного процесса.

Во-вторых, прогресс педагогического знания связан с учетом и использованием того культурного потенциала, который постепенно накапливается обществом и не только ставит новые педагогические задачи, но и предоставляет принципиально новые возможности для их решения. Например, последовательное изобретение и распространение письменности, книгопечатания и информационно-компьютерных технологий открывали качественно новые горизонты педагогической деятельности, в прямом смысле слова революционизировали ее: менялись способы фиксации содержания образования, средства его передачи и освоения, методы организации образовательного процесса.

В-третьих, прогресс педагогического знания связан с использованием того потенциала, который открывает для педагогики возможность осмысления причин, характера и последствий успехов и неудач в деле обучения и воспитания, извлечения значимых уроков для дальнейшей мыслительной и практической педагогической деятельности. Например, опыт разработки и реализации различных подходов к организации учебной деятельности показывает, какие учебные задачи и при каких условиях успешно могут быть решены с помощью того или иного конкретного дидактического подхода. Так, многовековая история проблемного обучения, восходящая к майевтике Сократа, наглядно и убедительно показывает, что этот способ организации образовательного процесса эффективно содействует развитию самостоятельного критического мышления, но требует ограничения обязательного для усвоения объема содержания образования, так как предполагает наличие значительного времени, необходимого для постановки и поиска решения учебных проблем (для организации и осуществления учебной поисковой деятельности).

В-четвертых, прогресс педагогического знания связан с постоянным накоплением, обогащением и пересмотром педагогических подходов, концепций, теорий, систем, технологий, методик (т.е. педагогических идей и практик), их осмыслением, переосмыслением, анализом и синтезом, пониманием их возможностей и ограничений в

различных условиях и применительно к решению различных образовательных задач. Например, идея природосообразности образования, восходящая как минимум к Демокриту, на протяжении двух с половиной тысячелетий развивалась и переосмысливалась как важнейший принцип построения и осуществления педагогической деятельности. Так, требование соответствия образования природе ребенка реализовывалось по-разному в зависимости от понимания этой природы, в частности от признания и интерпретации ее активного, деятельного характера.

Логика наукоучения приводит к тому, что под педагогическим настоящим понимается то, что представлено существующими «здесь и теперь» проблемами теории и практики образования, рассматриваемыми с точки зрения сегодняшней педагогики, стоящей на плечах предшествующей педагогической истории, впитывающей и перерабатывающей ее опыт, ее достижения. Таким образом, логика наукоучения предполагает достаточно четкое разделение между историей педагогики и собственно (современной) педагогикой.

Логике наукоучения В. С. Библер противопоставляет *логику культуры*. Осмысление развивающейся во времени и пространстве педагогики в логике культуры предполагает признание того, что значимые достижения теории и практики образования отнюдь не нарастают по линии восходящего прогресса, а создаются в самые различные моменты истории и сосуществуют в своеобразном синхронном ряду в каждый данный момент «здесь и теперь».

Любой фрагмент исторического прошлого может, в принципе, восприниматься неисторично. Это происходит в том случае, если мы не ставим задачей его постижение, объяснение и понимание именно как феномена истории, порожденного и детерминированного конкретной обстановкой места и времени, являющегося результатом деятельности и взаимодействия конкретных исторических людей в конкретных обстоятельствах своей эпохи и культуры. Например, мы можем сегодня читать «Государство» Платона, «Великую дидактику» Я. А. Коменского, «Опыты» М. Монтеня, «Эмиля» Ж.-Ж. Руссо, «Человека как предмет воспитания» К. Д. Ушинского, «Воспитание и образование» Л. Н. Толстого, даже не пытаясь воспринять их исторически. Мы можем рассматривать их как факт современного педагогического сознания, как источник значимых «здесь и теперь» педагогических идей, как то, что помогает адекватнее ставить, глубже понимать и эффективнее решать самые злободневные проблемы современной теории и практики образования. Точно так же можно рассматривать только и исключительно в логике сегодняшнего дня какой-либо фрагмент педагогической практики прошлого, с большей или меньшей достоверностью и полнотой представленный в исторических источниках, будь то общение Сократа со своими учениками, воспитание монахов в монастыре Бенедикта

Нурсийского, обучение в Царскосельском лицее или уклад жизни в колонии им. М. Горького, руководимой А. С. Макаренко.

Другое дело, что координаты места и времени, исторические обстоятельства событий педагогического прошлого оказываются значимыми для их существенно более адекватного восприятия и глубокого понимания сегодня, позволяют избегать их искажения и деформирующей модернизации. Отвечая по мере возможности на вопросы о том, почему, для чего, каким образом они происходили, какие последствия имели, что значили в истории и какими смыслами наполнялись своими создателями, «вписывая» их в историю, мы значительно лучше сможем разобраться в них, уловить существенно более богатую палитру значений, в них содержащуюся, наполнить их большим количеством собственных смыслов. А это, в свою очередь, придаст им большую действенность в деле осознания и решения проблем теории и практики современного образования.

Следует рассматривать историко-педагогическую реальность не как нечто, лежащее рядом с педагогической реальностью или являющееся ее составной частью, но как саму эту педагогическую реальность. Историческое измерение не только предшествует современному измерению педагогической мысли и практики образования, но и одновременно как бы сосуществует с ним в одной смысловой плоскости. Для педагогики исключительно важно выявление и осознание точек превращения идеи (теории) в практику и практики в идею (теорию). При этом важно понять, осмыслить, какова нормативная рамка этой идеи (векторная, рамочная, скелетная, панцирная) и каков характер практики (массовый, штучный). Исследуя свой предмет, педагогика неизбежно должна включать его прошлое, его состоявшуюся, действительную историю в его настоящее, как причину бытия этого настоящего, по сути, тождественную с этим бытием. При этом важно помнить, что в настоящем неизбежно имеются зародыши будущего. Только такое понимание предмета педагогики придаст ему полный логический объем, сделает его логически всеобщим.

Для понимания роли историко-педагогического контекста в познании теории и практики современного образования, в его современном педагогическом осмыслении необходимо обратиться к обоснованной в начале XIX в. Г. Гегелем и позднее развитой К. Марксом идее, согласно которой логика исследования различных объектов требует единства их исторического и логического рассмотрения. Сущность данной позиции была сформулирована К. Марксом следующим образом: «С чего начинается история, с того же должен начинаться и ход мыслей, и его дальнейшее движение будет представлять собой не что иное, как отражение исторического процесса в абстрактной и теоретически последовательной форме, отражение исправленное, но исправленное соответственно законам, которые дает сам действительный исторический процесс, причем каждый момент

может рассматриваться в той точке его развития, где процесс достигает полной зрелости своей классической формы»³⁰. Осмысливая это положение, Э. В. Ильенков обращал особое внимание на, что «логическое есть понятое (в понятиях выраженное) историческое». Он подчеркивал, что история «вооружает теоретика объективным ориентиром, с помощью которого можно дать верное логическое изображение предмета, добиться того, чтобы это логическое стало действительным, а не мнимым изображением объекта в его развитии, а не в статике»³¹.

Если следовать точке зрения В. С. Библера, изложенной в статье «История философии как философия»³², соотношение исторического и логического рассмотрения педагогических феноменов может быть представлено следующим образом. История педагогики есть единственная истинная педагогика, т.е. педагогика, адекватная логике педагогического мышления. Логика педагогического мышления существует и развивается в логическом общении (диалоге), во-первых, между многими логически одновременными педагогическими взглядами, идеями, концепциями, теориями, системами и т.п., а во-вторых, между одновременно существующей педагогической мыслью и педагогической практикой во всем их конкретном многообразии. Именно в истории педагогики проявляется действительная соотнесенность не только различных педагогических представлений и подходов, но и педагогической мысли и педагогической практики во всех их возможных формах и на всех возможных уровнях. Само существование и развитие педагогической логики происходит в точках их взаимовлияния, взаимопорождения, взаимообоснования, взаимоотрицания. И разнообразные феномены педагогической мысли, и разнообразные феномены педагогической практики, и разнообразные феномены их взаимосвязи возникают впервые исторически необходимо, будучи связанными с конкретными историческими обстоятельствами. Но, исторически возникнув, они неизбежно логически самообосновывают себя в точках их диалога с иными педагогическими феноменами, иными «педагогическими мирами». В таком логическом самообосновании педагогические феномены оказываются постоянно заново порождаемыми в пространстве непрерывно продолжающихся диалогов. В этих диалогах происходит постоянная актуализация ресурсов педагогических феноменов, их переосмысление, обнаружение новых аргументов, развитие, обогащение. Уже существующие педагогические идеи, концепции, теории, системы, технологии, практики развиваются не только за счет их ассимиляции вновь возникающими педагогическими феноменами, но и за счет развития своих потенциальных возможностей, актуализация которых имеет собственную логику и определяется множеством условий, факторов и

³⁰ Маркс К. К критике политической экономии // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 13. С. 497.

³¹ Ильенков Э. В. Философия и культура. М., 1991. С. 294, 300.

³² См.: Библер В. С. История философии как философия // Историко-философский ежегодник. М., 1989.

обстоятельств. Логика педагогического мышления не снимает историю педагогики, не выпрямляет ее. Наоборот, она усиливает уникальность многообразных исторических форм педагогической мысли и педагогической практики, обосновывает бесконечную значимость каждой из них, делает их диалог необходимым условием развития педагогики как таковой. Таким образом, любое педагогическое понятие существует и целостно фиксируется только в истории педагогики, где оно выступает как система понятий, как нечто всеобщее и целостное. А единство исторического и логического рассмотрения обеспечивает взаимное обращение педагогики в историю педагогики, а историю педагогики в педагогику.

Таким образом, историко-педагогический контекст позволяет теории и практике современного образования: 1) глубже и полнее осознать, осмыслить, понять, объяснить, интерпретировать, оценить себя; 2) выявить элементы («остатки») прошлого, существующие в настоящем; 3) извлечь для себя уроки прошлого; 4) идентифицировать себя с определенными традициями и тенденциями, направлениями и течениями; 5) легитимизировать себя.

Список использованных источников

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" (<https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ
ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ К ГИА ПО ИНФОРМАТИКЕ И ИКТ

Филиппов В.И.,

старший преподаватель

кафедры информационно-коммуникационных технологий

ГБОУ ВО МО АСОУ

Россия, г. Москва;

e-mail: kaf_ikt@asou-mo.ru

Лабутина В.А.,

старший преподаватель

кафедры информационно-коммуникационных технологий

ГБОУ ВО МО АСОУ

Россия, г. Москва;

e-mail: kaf_ikt@asou-mo.ru

Лабутин В.Б.,

доцент кафедры информационно-коммуникационных

технологий ГБОУ ВО МО АСОУ

Россия, г. Москва

e-mail: kaf_ikt@asou-mo.ru

Аннотация. В статье предлагаются варианты использования СДО Moodle для организации подготовки учащихся 10-11-ых классов к государственной итоговой аттестации по информатике в различных формах.

Ключевые слова: дистанционное обучение; СДО Moodle; итоговая аттестация.

Abstract. The paper proposes options for the use of the LMS Moodle for training students of 10 -11 grades for the state final certification in computer science in the different form

Keywords: distance learning; LMS Moodle; final certification.

В настоящее время единственной формой государственной итоговой аттестации для выпускников 9-ых и 11-ых классов являются Основной государственный экзамен и Единый государственный экзамен.

Назначение Основного государственного экзамена – государственная (итоговая) аттестация по информатике и ИКТ выпускников 9-ых классов общеобразовательных учреждений на основе оценки уровня овладения обучающимися материалами учебной программы по предмету. Работа рассчитана на выпускников общеобразовательных

учреждений (школ, гимназий, лицеев). Ее результаты экзамена могут быть использованы при комплектовании профильных 10-ых классов, а также при приеме в учреждения системы среднего профессионального образования без организации дополнительных испытаний.

Единый государственный экзамен (ЕГЭ) по информатике и ИКТ преследует две цели: итоговую аттестацию выпускников по курсу информатики 10–11-х классов и дифференциацию выпускников средней (полной) школы по уровню общей подготовки для отбора в вузы. Обозначенные цели определяют специфику содержания экзаменационной работы. Он представляет собой «форму независимой оценки уровня учебных достижений обучающихся с использованием заданий стандартизированной формы (контрольные измерительные материалы), выполнение которых позволяет установить уровень учебных достижений обучающихся по освоению федерального компонента государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования».

Сегодня вопрос сдачи экзаменов, беспокоит всех участников образовательного процесса: учеников, их родителей, учителей. Как известно, учитель, с одной стороны, должен обеспечить обязательный уровень знаний, умений и навыков всех обучающихся, а с другой — развить потенциальные творческие возможности и мыслительные способности учеников. Основная цель занятий с обучающимися 10-11-х классов — не только закрепить, обобщить, углубить знания, но и научить применять их при решении задач, подготовить учеников сдачи выпускного экзамена. К данной форме итоговой проверки знаний требуется готовиться как на уроке, так и во внеурочное время.

Экзамен по информатике в форме ЕГЭ в Московской области проводится с 2009 года. Ежегодно этот экзамен выбирают около 9% выпускников образовательных организаций Московской области. Сегодня актуальной является проблема организации качественной подготовки школьников к такому экзамену. Есть разные решения этой проблемы. Кроме школьной подготовки и частного репетиторства возможна самостоятельная и дистанционная подготовка учеников.

В интернете можно обнаружить много различных тестовых заданий и подготовительных материалов, помогающих сдать ЕГЭ по информатике. Однако необходимо отметить, что отсутствует системный и полностью готовый вариант дистанционного курса. В данной статье предлагается программа действий индивидуальные, реализуя которую каждый учитель сможет создать дистанционную систему по подготовке к ЕГЭ и ОГЭ по информатике. Данная система позволит учесть индивидуальные особенности учащихся.

Первый вариант – использование системы дистанционного обучения Moodle (модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда). Это свободная система управления обучением, ориентирована прежде всего на организацию взаимодействия между

преподавателем и учениками, хотя подходит и для организации традиционных дистанционных курсов, а так же поддержки очного обучения.

Используя Moodle, учитель может создавать курсы, наполняя их содержимым в виде текстов, вспомогательных файлов, презентаций и т.п. Для использования Moodle достаточно иметь любой web-браузер, что делает использование этой учебной среды удобной как для учителя, так и для учащихся. По результатам выполнения учениками заданий, преподаватель может выставять оценки и давать комментарии. Таким образом, Moodle является и центром создания учебного материала и обеспечения интерактивного взаимодействия между участниками учебного процесса.

К преимуществам системы необходимо отнести:

- размещение лекций и ссылок на полезные web-страницы, возможность выбора не только разных уровней, но и принципиально разных вариантов изучения тем;
- возможность создания в системе тестов различных видов;
- возможность контроля действия учеников, организация обратной связи с учителем;
- обучающиеся имеют возможность выполнить задание в удобное для него время и при возникновении вопросов задать их преподавателю (мгновенная обратная связь);
- возможность проведения самоконтроля готовности к итоговой аттестации;
- ученики имеют возможность общаться между собой внутри системы;
- возможность ведения электронного журнала.

Подробнее о возможностях системы можно узнать, ознакомившись с электронным учебником [2] или книгой А.М. Анисимова [1].

Немаловажной проблемой до недавнего времени являлась проблема размещения СДО в сети Интернет. Данная бесплатная система требовала размещения на коммерческом хостинге. Мы предлагаем рассмотреть вариант использования ресурса gnomio.com [3]. Учитель после регистрации на сайте получает бесплатно домен третьего уровня на котором уже развернута актуальная версия СДО Moodle.

Второй вариант – это использование образовательного портала Д. Гущина www.sdangia.ru [5], на котором развернута система дистанционной подготовки, включающая в себя задания из Открытого банка заданий и других источников. Банк заданий регулярно обновляется. На данном ресурсе также имеется возможность создания собственного курса в разделе Школа и дистанционно взаимодействовать с учащимися: размещать методические материалы, сообщать номера работ для контроля знаний, получать вопросы и отвечать на них.

После регистрации учитель может составить неограниченное количество

необходимых ему проверочных работ, воспользовавшись случайным генерированием теста или подобрав определённые задания из каталога или включив в работу собственные задания.

Существует два режима представления тестов:

- домашняя работа - учащиеся видят правильные решения заданий после окончания работы;
- контрольная работа - набранные баллы, ответы и решения заданий появятся в статистике у учащихся только после проверки работы учителем.

Для каждой работы система выдает индивидуальную ссылку, содержащую номер варианта, который сообщается учащимся. Учащиеся вводят полученную ссылку на странице «Ученику», проходят тестирование и сохраняют результаты, нажав кнопку «Сохранить результаты». При этом необходимости в предварительной регистрации учащихся нет. Результаты появятся в системе автоматически, как только они выполнят и сохранят составленную учителем работу. Система автоматически проверяет решения заданий тестовой части, а также выводит на экран учителю загруженные учащимися решения заданий с развернутым ответом. Учитель может просмотреть, оценить и прокомментировать их. Система запоминает созданные работы и результаты их выполнения, формируется статистика по написанным работам.

Сводные результаты выполнения работ по каждой созданной учителем группе учащихся автоматически заносятся в классный журнал. Если учащиеся несколько раз выполняют одну и ту же работу, в журнал будут внесены все их результаты. Результаты можно экспортировать в электронные таблицы Excel.

Теперь необходимо несколько слов сказать об информационном наполнении разрабатываемой СДО. Для более качественной подготовки к экзаменам необходимо дать учащимся прочную теоретическую базу. Учителям при отборе материала следует обратить внимание на Кодификатор элементов содержания ЕГЭ по информатике и ИКТ. В этом документе определен перечень элементов содержания, проверяемых на ЕГЭ по информатике и ИКТ. При рассмотрении каждого раздела курса необходимо определить основные понятия, законы, соотношения. Также полезный теоретический материал можно найти на сайте <http://ege-go.ru/> Сайт содержит информацию, которой разработчики КИМ делились на встречах с учителями, ответы на вопросы, поступающие к разработчикам КИМ, а также другие материалы, которые могут быть полезны при изучении информатики и, в частности, при подготовке к ЕГЭ. В создании контента сайта и ответах на вопросы принимают ученые и педагоги, работающие в области информатики. Тестовые задания можно выбрать, используя материалы сайта www.kpolyakov.spb.ru, [4].

Созданный на основе данных рекомендаций электронный учебно-методический комплекс позволит значительно интенсифицировать самостоятельную работу учащихся и акцентировать личностно-ориентированный развивающий характер обучения. Новый подход к организации учебного процесса даст дополнительные возможности для освоения стандарта на хорошем и высоком уровне. Современные технологии помогут существенно повысить эффективность подготовки учащихся к единому государственному экзамену

Таким образом, системы дистанционного обучения позволят реализовать основные механизмы общения: перцептивный; интерактивный; коммуникативный и осуществлять педагогический мониторинг, который является действенным механизмом управления качеством образования и удовлетворить основные принципы обучения: объективность, последовательность, систематичность, научность, комплексность, гласность.

Список использованных источников

1. Анисимов А.М. Работа в системе дистанционного обучения Moodle. Учебное пособие. 2-е изд. испр. и дополн.– Харьков, ХНАГХ, 2009. - 292 стр.
2. [Электронный ресурс]. URL: <http://moodlebook.ru/> . Учебное пособие Moodle. (дата обращения: 22.11.2016 г.)
3. .[Электронный ресурс]. URL:: <https://www.gnomio.com>. (дата обращения: 22.11.2016 г.)
4. [Электронный ресурс]. URL: <http://kpolyakov.spb.ru/school/ege.htm> (дата обращения: 22.11.2016 г.)
5. [Электронный ресурс]. URL: <http://sdamgia.ru> (дата обращения: 22.11.2016 г.)

ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В СФЕРЕ БЕЗОПАСНОСТИ

Аветисянц Г.Г.,

к.воен. н., доцент,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

зав.кафедрой комплексной безопасности,

Российская Федерация, г. Москва.

kaf.kombez@asou-mo.ru

Борисов В. И.,

д. воен. н.,

ГБОУ ВО МО Академия социального управления.

профессор кафедры комплексной безопасности,

Российская Федерация, г. Москва.

vadimfsb2009@yandex.ru

Аннотация. В статье изложены основные идеи, реализованные в справочном издании «Комплексная безопасность образовательной организации». Раскрыты его структура, особенности, функциональное предназначение.

Abstract. Describes the main ideas implemented in the reference work «Comprehensive security of the educational organization». Describes its structure, features, functional purpose.

Ключевые слова: безопасность; структура издания; особенности издания.

Keywords: security; the structure of the publication; features of the edition.

В процессе проведения кафедральной научно-исследовательской работы на тему «Проблемный анализ обеспечения безопасности и охраны труда в образовательных организациях в современных условиях» (сроки проведения – 2016 – 2018 гг.), практической реализации полученных результатов, их внедрения в образовательную практику, а также выполнения поручения Министерства образования Московской области (Исх. № 209/106 от 15.01.2016 г.) коллективом кафедры комплексной безопасности были:

- осуществлено изучение нормативной правовой базы в области предмета исследования – деятельности по обеспечению безопасности образовательных организаций Московской области;
- выявлены проблемные вопросы обеспечения безопасности и охраны труда;
- разработаны практические рекомендации для руководителей образовательных организаций и их заместителей по безопасности.

Результаты проведённой работы были использованы и нашли своё отражение в подготовленной для практических работников рукописи издания «Комплексная безопасность образовательной организации: справочник».

В соответствии с его содержанием поручения Министерства образования нам было предложено разработать справочное издание для руководителей образовательных организаций (их заместителей по безопасности, лиц, на которых возложены эти обязанности), в котором поместить информацию по направлениям деятельности, требуемую сотруднику при исполнении им своих служебных обязанностей. Такое задание и определило как форму издания, так и его содержание. При этом, анализ ранее опубликованных справочных изданий позволил нам [2, 3] выявить их существенную неполноту, терминологические погрешности, недостатки в его структурировании, неудобства их использования читателем. В связи с этими результатами анализа была принята иная идеология подготовки издания.

При разработке Справочника, с учётом его назначения и объёма мы исходили из следующих взглядов на такую книгу.

Во-первых, справочное издание – издание, содержащее краткие сведения научного или прикладного характера, расположенные в порядке, удобном для их быстрого отыскания, не предназначенное для сплошного чтения [1, с.31].

Во-вторых, большой объём размещённого в работе материала (65 авт. листов) требует, для обеспечения эффективного поиска, развитой системы указателей [1, с.171-172]. Помимо развёрнутого оглавления в него должны быть включены:

- аннотированный указатель нормативных правовых актов, обеспечивающий быстрый поиск требуемого документа и отсылку к его требованиям в тексте и информирующий о его содержании;
- предметный указатель – как составная часть аппарата издания, которая обеспечивает поиск необходимых сведений, заключённых в издании, и представляет собой упорядоченный по какому-либо принципу (в нашем случае – по алфавиту) перечень информационных объектов с указанием их местонахождения на страницах издания;
- указатель форм документов, необходимый для их быстрого поиска, поскольку они приводятся в текстах нормативных правовых актов, которыми введены;
- колонтитулы, т. е. помещаемые на каждой странице элементы аппарата издания, помогающие читателю ориентироваться в содержании текста на странице.

В-третьих, поскольку назначение издания – помощь практическому работнику, его содержание должно быть максимально информативно с позиции потребностей ежедневной деятельности.

В-четвёртых, издание должно охватывать все направления деятельности сотрудника, предлагая ему рекомендации, близкие по форме к алгоритму деятельности. Теоретическая часть должна быть сокращена до минимума, определяемого потребностями и уровнем знаний усреднённого читателя.

В-пятых, содержание нормативных правовых документов, регламентирующих вопросы обеспечения безопасности и связанные с ними направления деятельности должны быть представлены в редакции, действующей на момент выхода книги из печати.

В соответствии с такими представлениями о содержании и подготовке издания, оно и было подготовлено.

В результате издание включает в себя 11 разделов, и указатели. Список литературы ограничен источниками, на которые авторы ссылаются в тексте.

Разделы 1 и 2 содержат общие теоретические сведения в отношении предмета справочника – обеспечения безопасности образовательной организации. Объём помещённого в них материала представляется минимально необходимым для сотрудника, выполняющего эти задачи.

Особенностью первого раздела является то, что некоторые вопросы, по решению которых в образовательной организации осуществляется взаимодействие, отнесены к ведению и органов Министерства внутренних дел, и к ведению Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации. Последняя создана указом Президента Российской Федерации от 5 апреля 2016 года № 157. Её деятельность регулируется федеральным законом Российской Федерации от 3 июля 2016 года № 226-ФЗ «О войсках национальной гвардии Российской Федерации». Передача полномочий ей производится до 1 января 2018 г. Соответственно, взаимодействие будет организовываться с получения полномочий и принятия соответствующих нормативных правовых актов.

Раздел 3 «Антитеррористическая защищённость образовательной организации. Инженерно-техническое обеспечение безопасности» состоит из 4 подразделов, которые содержат информацию об общих теоретических основах рассматриваемой деятельности, организации работы по обеспечению антитеррористической защищённости образовательной организации и нормативному правовому регулированию этой деятельности. В него включён подраздел, посвящённый учёту национального и религиозного факторов в деятельности по обеспечению антитеррористической защищённости образовательной организации. С учётом актуальности данной проблематики ввиду существенного увеличения контингента обучающихся, относящихся к неславянским этническим группам, и в соответствии со своими возможностями мы предложили структурированный материал об этнопсихологических особенностях выходцев из государств, возникших при распаде СССР

(бывшие среднеазиатские республики), которые в настоящее время и в перспективе представляются основными источниками переселенцев и трудовых мигрантов в Российскую Федерацию, а соответственно, и существенного контингента обучающихся. Полагаем, что данный материал будет интересен и востребован не только сотрудниками, отвечающими за безопасность образовательных организаций но и педагогической общественностью.

Раздел 4 «Защита от чрезвычайных ситуаций и организация мероприятий по гражданской обороне в образовательной организации» состоит из 4 подразделов, в которых последовательно раскрываются четыре направления (вида) этой деятельности: а именно:

- защита от чрезвычайных ситуаций;
- обеспечение пожарной безопасности;
- обеспечение безопасности массовых мероприятий;
- организация гражданской обороны.

Объединение в разделе вопросов обеспечения безопасности на разных направлениях деятельности обусловлено содержательной близостью мер и мероприятий этих видов деятельности. Каждый подраздел содержит минимально необходимые теоретические сведения о назначении, задачах и содержании рассматриваемого вида деятельности, её осуществлении в образовательной организации, их нормативном правовом обеспечении.

Раздел 5 «Информационная безопасность в образовательной организации» посвящён рассмотрению вопросов работы с информацией в образовательной организации, обеспечению её сохранности, особенностям обработки персональных данных. Материал, относящийся к обеспечению безопасности в процессе использования информационных компьютерных технологий в образовательном процессе, а также его нормативные правовые основания вынесен в раздел 8.

Раздел 6 «Охрана труда в образовательной организации» посвящён раскрытию теоретических основ и практической деятельности образовательной организации в области обеспечения охраны труда её персонала и обучающихся. Особое место в содержании раздела занимают нормативные правовые основания этой деятельности, которые авторы постарались представить читателю с максимальной полнотой.

Раздел 7 «Безопасность детей на улицах и дорогах. Профилактика детского дорожно-транспортного травматизма в образовательной организации» содержит теоретические сведения и практические рекомендации по организации и осуществлению деятельности данного вида в образовательной организации. Помимо материалов, касающихся организации рассматриваемой деятельности, авторы сочли необходимым включить в содержание рекомендаций информацию о возрастных особенностях восприятия и усвоения учебного материала о области безопасности жизнедеятельности обучающимися, что поможет

практическим работникам образовательных организаций соотносить предлагаемые в образовательном процессе материалы с возможностями его изучения детьми, и делать это не только в рамках обсуждаемого вопроса.

Раздел 8 «Здоровьесбережение как элемент обеспечения безопасности в образовательной организации» раскрывает вопросы обеспечения здоровьесбережения обучающихся и сотрудников образовательной организации по отдельным направлениям деятельности. Поскольку задачи образовательной организации в рассматриваемой сфере деятельности весьма обширны и включают в себя различные направления работы, в основе своей не входящие в предмет рассмотрения в справочнике, в нём излагаются вопросы здоровьесбережения, связанные с деятельностью по обеспечению её безопасности, а именно, профилактика употребления психоактивных веществ (подраздел 8.2) и вопросы здоровьесбережения при использовании информационных компьютерных технологий (подраздел 8.3). В подразделе 8.4, посвящённом нормативному правовому обеспечению здоровьесбережения, приводятся извлечения из документов, регулирующих и требования к условиям пребывания обучающихся в образовательной организации. Данный материал, по нашему мнению, необходим руководителю организации (его заместителям) как в процессе повседневной деятельности по обеспечению соответствия нормативным требованиям среды пребывания обучающихся и сотрудников в образовательной организации, так и при выполнении контрольных функций в отношении сторонних организаций, оказывающих учреждению образования услуги на контрактной (договорной) основе. При этом необходимо заметить, что некоторые нормативные правовые документы, относящиеся к организации труда подростков в образовательной организации, помещены в подраздел 6.3 «Нормативное правовое обеспечение охраны труда в образовательной организации».

Раздел 9 «Первая помощь при неотложных состояниях» содержит минимально необходимую информацию о порядке и правилах оказания первой помощи пострадавшим. Авторы сочли принципиально необходимым поместить эту информацию и рекомендации в настоящий сборник по двум причинам.

Во-первых, обязанность работодателя организовать и проводить обучение правилам оказания первой помощи закреплена законодательством Российской Федерации. Однако законодателем не установлены ни требования к уровню соответствующей подготовки, ни её объем, ни содержание, ни периодичность. В связи с этим обстоятельством мы полагаем, что предлагаемая информация позволит руководителю образовательной организации организовать соответствующее обучение сотрудников, хотя бы в минимальном объёме.

Во-вторых, в большом количестве учебников по учебным дисциплинам «Безопасность жизнедеятельности» и «Основы безопасности жизнедеятельности», изданных в последние годы,

материал изложен с существенными погрешностями и ошибками, противоречит законодательству, терминологии в области медицины, а сами рекомендации не соответствуют современному уровню развития теории и практики оказания первой помощи. Предлагаемые читателю технологии и алгоритмы оказания первой помощи полностью соответствуют рекомендациям Европейского и Национального (Россия) Советов по реанимации.

Раздел 10 «Воинский учёт в образовательной организации» содержит сведения и рекомендации по организации воинского учёта в образовательной организации. Осуществление этой деятельности, не являющейся деятельностью по обеспечению безопасности образовательной организации, как показывает практика, обычно возлагается на заместителя руководителя по безопасности, что и обуславливает помещение данного материала в справочник.

Раздел 11 «Заместитель Руководителя образовательной организации по безопасности» посвящён деятельности должностного лица, являющегося основным организатором деятельности по обеспечению безопасности образовательной организации. В нем изложены требования к данному должностному лицу, его знаниям, умениям, навыкам и его должностные обязанности.

Каждый из разделов справочника, посвящённый направлению деятельности в области обеспечения безопасности, содержит подраздел, в который включены извлечения из нормативных правовых актов, его регулирующих. Все тексты приведены в редакции, действовавшей на 1 ноября 2016 года. В них включены только те положения, которые, по мнению авторов сборника, имеют непосредственное отношение к деятельности образовательных организаций. Для облегчения работы с ними из текстов удалены указания на редакции акта. Состав извлечений нельзя считать исчерпывающим, а при обращении к нормативным требованиям рекомендуется проверить, не внесены ли в него законодателем изменения после выпуска справочника.

Для облегчения работы со сборником в его состав включены аннотированный указатель нормативных правовых актов, предметный указатель и указатель форм документов.

Мы полагаем, что результаты нашей работы будут востребованы педагогической общественностью и окажут действенную помощь должностным лицам образовательных организаций, в интересах которых он и был подготовлен. Выпуск печатной версии справочника Министерством образования Московской области планируется в 2017 году. Электронная версия справочника со встроенной системой поиска и гиперссылок будет доступен на сайте АСОУ в ближайшее время.

Список использованных источников

1. Борисов, В. И., Прудникова, О. Б. Учебная книга для высшего профессионального образования: учебно-методическое пособие. – М.: Пограничная академия ФСБ России, 2011. – 422 с., ил.
2. Комплексная безопасность образовательного учреждения. Настольная книга руководителя образовательного учреждения. Сборник законодательных актов, нормативных и информационно-методических материалов. – М.: Педагогическая академия последипломного образования, 2005. – 256 с.
3. Комплексная безопасность образовательного учреждения. Настольная книга руководителя образовательного учреждения. Сборник законодательных актов, нормативных и информационно-методических материалов. Издание 2-е доп. и перераб. – М.: Педагогическая академия последипломного образования, 2008. – 282 с.

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА
КАФЕДРЫ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ
ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ АКАДЕМИИ

(по итогам 2016 г.)

Алексеева Е.Е.,

преподаватель кафедры математических дисциплин,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»

Россия, г. Москва

E-mail: alekseeva.ok@mail.ru

Аннотация. В статье отражены организационные уровни научно-исследовательской работы кафедры математических дисциплин ГБОУ ВО МО «Академия социального управления». Представлены результаты НИР кафедры на академическом и кафедральном уровнях и рассмотрен опыт их практического применения.

Ключевые слова: научная работа; противоречия; цель; результаты; математика; геометрия; проектирование; система; урок; деятельность; учитель; учащийся; результаты обучения; универсальные учебные действия; стандарт; программа; концепция; составление; задача.

Annotation. The article reflects the organizational levels of the research work of the department of mathematical disciplines «Academy of Social Management». There are shown the results of the research of the department at the academic and cathedral levels and the experience of their practical application is described.

Keywords: research work; contradictions; target; results; mathematics; designing; drawing; system; lesson; activities; teacher; student; learning outcomes; universal learning activities; standard; program; concept; task.

Кафедрой математических дисциплин ГБОУ ВО МО «Академия социального управления» проводится научно-исследовательская работа:

– **на академическом уровне** по теме «Создание информационной системы полифункционального вуза как средства развития регионального образования» (научный руководитель *Л.Н. Горбунова*, д.п.н., профессор, проректор по НР и ИТ; научные консультанты: *Е.В. Василевская*, к.п.н., доцент, проректор по ДПО, *Т.Г. Тырина*, к.э.н., доцент, проректор по УР; исполнители: к.п.н., зав. каф. *М.В. Васильева*, к.п.н., доц. *Е.Л. Мардахеева*, преподаватель *Е.Е. Алексеева*).

– **на межкафедральном уровне** – по теме «Развитие информационно-образовательной среды электронного обучения и роста ИКТ компетентности педагогических работников образовательной организации дополнительного профессионального образования (на примере ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»)» (научный руководитель: д.п.н., профессор *С.В. Зенкина*; исполнители: к.п.н., зав. каф. *М.В. Васильева*, к.п.н., доц. *Е.Л. Мардахаева*, к.п.н., доц. *Ю.Н. Кашицына*, преподаватель *Е.Е. Алексеева*).

– **на кафедральном уровне** – тема «Развитие специальных компетенций при обучении математике учащихся основной школы в условиях реализации ФГОС» (научный руководитель: к.п.н., зав. каф. *М.В. Васильева*; исполнитель преподаватель *Е.Е. Алексеева*).

Опишем реализацию результатов НИР кафедры на разных уровнях.

НИР кафедры математических дисциплин на академическом уровне

Кафедрой математических дисциплин Академии в 2016 г. было продолжено исследование в рамках НИР на академическом уровне по теме «Создание информационной системы полифункционального вуза как средства развития регионального образования» с целью разработки и практической реализации модели информационной системы полифункционального регионального вуза как средства развития регионального образования (на примере ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»).

Апробация и внедрение результатов НИР реализуется через: а) разработку дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Конструирование системы уроков математики в условиях реализации ФГОС ООО» в форме виртуальной стажировки с целью разработки эффективных технологий и форм профессионального взаимодействия в условиях ИОС, позволяющих повысить качество образовательного процесса и ИКТ-компетентность педагогических работников, вовлеченных в процесс использования и развития ИОС; б) практическую реализацию модели информационной системы полифункционального регионального вуза как средства развития регионального образования (на примере виртуальной стажировки кафедры); в) использование материалов при подготовке семинара, вебинара; г) использование материалов для организации практической деятельности участников семинара, вебинара; д) выступления с докладами на заседаниях кафедры математических дисциплин ГБОУ ВПО МО «АСОУ», конференциях, семинарах; е) публикации научно-методических статей по теме исследования, отражающих результаты исследования, апробации.

17 марта 2016 г. Е.Е. Алексеевой, преподавателем кафедры математических дисциплин Академии совместно с педагогическим коллективом МОУ СОШ № 9 Павлово-Посадского муниципального района МО, академической (экспериментальной) площадкой кафедры в рамках виртуальной стажировки (научный руководитель Е.Е. Алексеева),

проведён региональный проблемно-тематический семинар «Развитие познавательных учебных действий учащихся основной школы при обучении геометрии» (место проведения г. Павловский Посад, СОШ № 9). В семинаре приняли участие руководители органов местного самоуправления, методисты и специалисты методических служб, заместители директоров по учебно-воспитательной работе, учителя математики, физики и информатики образовательных организаций Московской области, в том числе, г.о. Железнодорожный, г. Ногинск, г.о. Орехово-Зуево, Павлово-Посадского м.р., г. Подольск, г.о. Электрогорск. В рамках семинара учителями МОУ СОШ № 9 были проведены открытые мероприятия: *Л.В. Мусиной*, учителем математики, урок геометрии в 7 классе «Прямоугольные треугольники»; *М.П. Поздняковой*, учителем математики, урок-практикум в 9 классе «Решение геометрических задач при подготовке к ОГЭ»; *Е.Г. Рубцовой*, учителем физики, внеклассное мероприятие в 9 классе «Вектор и его проекции».

13 сентября 2016 г. Е.Е. Алексеевой проведён региональный методический вебинар по теме «Построение системы уроков математики в условиях реализации концепции развития математического образования в РФ», актуальность которой обусловлена противоречиями к подходам в организации обучения математике при традиционном обучении и при методологических основах ФГОС ООО. В связи с этим была определена цель вебинара: формирование профессиональной компетентности учителя математики в направлении проектирования системы уроков по предмету при реализации требований ФГОС ООО и Концепции развития математического образования в РФ.

В вебинаре приняли участие руководители органов местного самоуправления, методисты и специалисты методических служб, заместители директоров по учебно-воспитательной работе, учителя математики образовательных организаций Московской области. Было 300 зарегистрированных участников и 166 точек подключения, которые представляли, г.о. Балашиха, г.о. Бронницы, г. Дедовск, г. Дмитров, г. Домодедово, г. Дубна, г. Железнодорожный, Истринский м.р., мкр. Климовск, г.о. Коломна, г.о. Королёв, г. Красногорск, г. Ликино-Дулёво, г.о. Лосино-Петровский, г. Лыткарино, г. Люберцы, г. Можайск, г.о. Молодёжный, Наро-Фоминский м.р., п. Нахабино, г.о. Ногинск, г.о. Орехово-Зуево, Павлово-Посадский м.р., г.о. Подольск, г. Протвино, г. Пушкино, г. Сергиев Посад, с. Сокольниково, г. Ступино, г. Талдом, г.о. Фрязино, Чеховский м.р., г. Шатура, г.о. Электрогорск, г.о. Электросталь и др. В ходе вебинара были обсуждены вопросы, связанные как с проектированием целостной системы уроков математики, так и конструированием отдельного урока, как составляющей этой системы.

В рамках вебинара репрезентирован опыт работы МОУ СОШ № 9 Павлово-Посадского муниципального района МО, экспериментальной академической площадки

кафедры математических дисциплин АСОУ. Учителя математики Л.В. Мусина, М.П. Позднякова, учитель математики и физики Е.Г. Рубцова представили материалы, использованные при подготовке вебинара в качестве примеров организации самостоятельной деятельности учащихся, направленной на формирование и развитие УУД.

Е.Е. Алексеевой при проведении вебинара, в качестве примера, рассмотрено проектирование системы уроков математики по теме «Четырёхугольники», приведены: тематическое планирование, таблица целей, технологические карты темы «Четырёхугольники» и урока по теме «Трапеция». Е.Е. Алексеевой предложены примеры заданий для проведения мотивационно-подготовительного этапа обучения учащихся составлению геометрических задач и представлен урок «одной задачи» на операционно-познавательном этапе.

Материалы семинара «Построение системы уроков математики в условиях реализации концепции развития математического образования в РФ» (17.03.2016 г.) и вебинара «Построение системы уроков математики в условиях реализации Концепции развития математического образования в РФ» (13.09.2016 г.) расширяют методическое обеспечение дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Конструирование системы уроков математики в условиях реализации ФГОС ООО» в форме виртуальной стажировки.

Результаты исследования НИР кафедры математических дисциплин на академическом уровне по теме «Создание информационной системы полифункционального вуза как средства развития регионального образования» отражены в выступлениях на III Международной научно-практической интернет-конференции «Непрерывное образование специалистов в современных условиях: новый дизайн» [1] и IV региональной научно-практической конференции «Опыт и проблемы физико-математического образования школьников в условиях введения ФГОС ООО и СОО (по итогам 2015–2016 учебного года)» [11].

НИР кафедры математических дисциплин на кафедральном уровне

НИР на кафедральном уровне по теме «Развитие специальных компетенций при обучении математике учащихся основной школы в условиях реализации ФГОС» реализовывалась как система взаимосвязанных тематических исследований и опытно-экспериментальной работы. *Актуальность темы НИР* на этом уровне обусловлена необходимостью разрешения противоречий между:

– планируемыми результатами в направлении личностного развития учащихся, метапредметными и предметными результатами обучения математике [13, 14] и реальным состоянием российского школьного математического образования [результаты ОГЭ, ЕГЭ];

– необходимостью развития универсальных учебных действий при обучении математике, в частности геометрии, и недостаточной ориентацией на это существующей системы обучения математики;

– потенциалом содержания математики как школьного предмета и традиционным подходом к его использованию.

Выявленные противоречия и актуальность темы НИР позволили сформулировать *проблему исследования*, которая заключается в поиске ответа на вопрос, какой должна быть методика формирования и развития специальных компетенций учащихся при обучении математике на уровне основного общего образования, чтобы улучшить предметные и метапредметные результаты обучения математике. В связи с этим *цель исследования*: теоретическое обоснование и разработка методики развития специальных компетенций учащихся в обучении математике на уровне основного общего образования, в частности теоретическое обоснование и разработка методики формирования познавательных умений учащихся 7–9 классов на основе составления геометрических задач и её реализация в обучении геометрии.

Апробация и внедрение результатов НИР в соответствии с Концепцией развития математического образования в Российской Федерации [12] осуществляется в направлениях: научно-методическое сопровождение дополнительного профессионального образования в МО, математическая наука; научно-методическое сопровождение процесса обучения математике на уровне основного общего образования в образовательных организациях МО; математическое просвещение и популяризация математики, дополнительное образование. Апробация и внедрение результатов исследования реализуется через: а) использование в учебной работе при проведении занятий по дополнительным профессиональным программам повышения квалификации; б) рекомендации по использованию в процессе обучения математике на уровне основного общего образования; в) использование материалов при подготовке семинара, вебинара; г) использование материалов для организации практической деятельности участников семинара, вебинара; д) выступления с докладами на заседаниях кафедры математических дисциплин ГБОУ ВПО МО «АСОУ», конференциях, семинарах; е) публикации научно-методических статей по теме исследования, отражающих результаты исследования, апробации.

Например, апробация и внедрение результатов теоретического обоснования и разработки методики формирования познавательных умений учащихся 7–9 классов на основе составления геометрических задач и её реализация в обучении геометрии в 2016 г. осуществлялась посредством выступлений на международных конференциях (Дивноморское, Казань, Красноярск, Москва, Санкт-Петербург, Ульяновск);

межрегиональных научно-практических конференциях и проблемно-тематических семинарах Академии; заседаниях кафедры.

17 марта 2016 г. Е.Е. Алексеевой в рамках регионального проблемно-тематического семинара «Развитие познавательных учебных действий учащихся основной школы при обучении геометрии» (место проведения г. Павловский Посад, СОШ № 9) проведён «Круглый стол» по теме «Опыт и проблемы развития познавательных учебных действий учащихся при обучении геометрии» (руководители: *Е.Е. Алексеева*, *Т.Е. Андрюхина*, директор МОУ СОШ № 9, *Д.С. Левина*, зам. директора по УВР МОУ СОШ № 9). В рамках «Круглого стола» работали три секции: «Формирование познавательных действий на начальном этапе изучения геометрии» (руководитель секции *Л.В. Мусина*, учитель математики МОУ СОШ № 9); «Развитие познавательных действий учащихся в процессе изучения геометрии на основной ступени общего образования» (руководитель секции *М.П. Позднякова*, учитель математики МОУ СОШ № 9); «Использование инновационных технологий в обучении геометрии для формирования и развития познавательных действий учащихся» (руководитель секции: *Е.Г. Рубцова*, учитель физики МОУ СОШ № 9).

В заключительной части семинара Е.Е. Алексеевой проведён мастер-класс «Организация деятельности учащихся, направленной на формирование познавательных действий учащихся при обучении геометрии». Е.Е. Алексеева познакомила участников семинара с учебным модулем «Составление и решение геометрических задач» к основному курсу геометрии 7-го класса (автор Е.Е. Алексеева), разработанным в рамках научно-исследовательской и научно-методической работы кафедры математических дисциплин по теме «Развитие специальных компетенций при обучении математике учащихся основной школы в условиях реализации ФГОС» и изданным в издательстве Академии в 2015 году.

Результаты исследования НИР в 2016 г. отражены в публикациях [2–10], в том числе одна статья, опубликована в издании, рекомендованном ВАК Министерства образования и науки Российской Федерации [2], одна статья в научно-практическом журнале Академии «Академический вестник» [5].

Полученные результаты открывают перспективы дальнейшей научно-исследовательской работы кафедры математических дисциплин Академии на всех организационных уровнях. Так, например, на академическом уровне – разработка дополнительных профессиональных программ повышения квалификации учителей математики в форме виртуальной стажировки, на кафедральном – исследование возможностей достижения учащимися 7–11 классов планируемых личностных, метапредметных и предметных результатов на основе обучения их составлению задач в

курсе геометрии, 5–6 классов – исследование возможностей формирования УУД на соответствующем содержании математики.

Список использованных источников

1. Алексеева Е.Е. «Деятельность учителя при проектировании системы уроков математики в условиях реализации ФГОС ООО» – III Международная научно-практическая интернет-конференция «Непрерывное образование специалистов в современных условиях: новый дизайн». – г. Москва, АСОУ, 20–21 сентября 2016 г.

2. Алексеева Е.Е. Дидактическая модель процесса обучения составлению геометрических задач. – «Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал». – 2016. – № 2 (18) (25 июня 2016 г.). – С. 239–250. [Электронный ресурс]: режим доступа: http://www.vestospu.ru/archive/2016/Content_2_2016.pdf;

3. Алексеева Е.Е. Использование компьютерных технологий при обучении составлению геометрических задач. II Межрегиональная научно-практическая конференция «Информационно-коммуникационные технологии и информатика в современном образовании». – АСОУ, каф. ИКТ, 18 – 19 апреля 2016г.

4. Алексеева Е.Е. Использование составления геометрических задач для формирования умений решения задач на построение. – Стандартизация математического образования: проблемы внедрения и оценка эффективности: Материалы XXXV Международного научного семинара преподавателей математики и информатики университетов и педагогических вузов, 22–24 сентября 2016 года. – Ульяновск: УлГПУ, 2016. – 335 с. – С. 144–148.

5. Алексеева Е.Е. Обучение геометрии учащихся 7–9 классов: составление задач на построение. – Академический вестник. Научно-практический журнал № 3 (21) 2016 г. – М.: АСОУ, с.69–75.

6. Алексеева Е.Е. Организация процесса обучения составлению геометрических задач, направленного на развитие познавательных действий учащихся. Образовательные ресурсы и технологии. Информационные технологии в образовании и научных исследованиях. – Специальный выпуск. – 2016. – № 2 (14). – С. 4 – 11. , [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.muiv.ru/vestnik/pp/chitatelnyam/podshivka-nomerov/48305/> (IX Сибирский конгресс женщин-математиков май 2016 г.).

7. Алексеева Е.Е. Процесс обучения составлению геометрических задач, направленный на развитие познавательных умений учащихся. Международная конференция

«Теория операторов, комплексный анализ и математическое моделирование» (пос. Дивноморское, 7–14 сентября 2016 г.).

8. Алексеева Е.Е. Составление геометрических задач как средство достижения метапредметных и предметных результатов обучения. Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития. – М.: МАНПО, 2016. – В 2 ч. Часть 2. – 360 с. – С. 305–310.

9. Алексеева Е.Е. Составление геометрических задач на построение на основе текста задачной ситуации и их решение. III-я Межрегиональная научно-практическая конференция «Инновационные технологии на современном этапе обучения математике» АСОУ, кафедра математических дисциплин 25–26 апреля 2016г.

10. Алексеева Е.Е. Составление геометрических задач с использованием метрической определённости фигур на плоскости. – Проблемы теории и практики обучения математике: Сборник научных работ, представленных на Международную научную конференцию «69-е Герценовские чтения»/ Под ред. В.В. Орлова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2016.

11. Алексеева Е.Е., Андрюхина Т.Е., Морозова А.А. «Организация образовательного процесса в школе при реализации ФГОС ООО». – IV региональная научно-практическая конференция «Опыт и проблемы физико-математического образования школьников в условиях введения ФГОС ООО и СОО (по итогам 2015–2016 учебного года)». – ГБОУ ВО «АСОУ», кафедра математических дисциплин, 24–25 октября 2016г.

12. Концепция развития математического образования в Российской Федерации. – Министерство образования и науки Российской Федерации. Документы [Электронный ресурс].

13. Примерная основная образовательная программа основного общего образования в области «Математика и информатика». – [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://www.google.ru>

14. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2011. – 48 с.

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ, ОБРАЗОВАНИЕ И ПРОСВЕЩЕНИЕ
В МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ

Андреевская Е. Г.,

к.биол.н, доцент,

ГБОУ ВО «Академия социального управления»

кафедра естественнонаучных дисциплин, доцент

Россия, г. Москва

E-mail: ega@paganel.org

Аннотация. На кафедре естественнонаучных дисциплин Академии социального управления Московской области ведется научная работа по теме: «Реализация системы непрерывного экологического образования в учебной и внеурочной деятельности образовательных учреждений Московской области».

В статье представлены основные идеи, принципы и пути реализации данной системы.

Abstract. The Department of natural Sciences the Academy of social management of the Moscow region conducted scientific work on the topic: "Implementation of a system of continuous environmental education in curricular and extracurricular activities of educational institutions of the Moscow region".

The article presents the basic ideas, principles and ways of realization of this system.

Ключевые слова: Экологическое образование, непрерывность образования, учебная деятельность, внеурочная деятельность, система образования, структура и содержание системы непрерывного экологического образования

Keywords: Environmental education, continuity of educational activities, extracurricular activities, education system, structure and contents of the system of continuous environmental education

В Законе Российской Федерации «Об охране окружающей природной среды» (Статья 71. Всеобщность и комплексность экологического образования) указано: «В целях формирования экологической культуры и профессиональной подготовки специалистов в области охраны окружающей среды устанавливается система всеобщего и комплексного экологического образования, включающая в себя общее образование, среднее профессиональное образование, высшее образование и дополнительное профессиональное образование специалистов, а также распространение экологических знаний, в том числе через средства массовой информации, музеи, библиотеки, учреждения культуры,

природоохранные учреждения, организации спорта и туризма.(Статья в редакции, введенной в действие с 1 сентября 2013 года Федеральным законом от 2 июля 2013 года N 185-ФЗ).

Среди приоритетов в постановлении Министерства образования Российской Федерации обозначены:

- создание инфраструктуры для обеспечения системы непрерывного экологического образования;
- координация школьной и внешкольной систем образования; начального, среднего и высшего профессионального образования, эколого-просветительской деятельности неправительственных организаций;
- подготовка и повышение квалификации педагогических кадров по вопросам экологического образования.

В.И. Вернадский рассматривал человеческую личность и природу в нерасторжимом единстве и утверждал, что качественное состояние биосферы развивается под влиянием человечества.

Благоприятная окружающая среда – необходимое условие развития любого государства и здоровья его граждан. Но современное состояние окружающей среды требует пристального внимания населения, т.к. большинство экологических проблем имеют своей первопричиной именно человеческий фактор.

Природная ситуация меняется катастрофически быстро, и сейчас самое главное:

- осознать единство человека с Природой,
- понять себя и свое место в мире,
- помнить, что человек вне биосферы существовать не может,
- знать законы, по которым живет наша планета.

К сожалению, в настоящее время человечество вышло за пределы возможностей Планеты!

Экологи всего мира считают, что ощутимых позитивных результатов по обеспечению экологической безопасности можно достичь только при совместных усилиях специалистов образовательных, социальных, государственных и общественных организаций. И наиболее актуальной остается деятельность педагогов. Деятельность по формированию экологического мировоззрения, ориентированного на экологическую целесообразность и отсутствие противостояния человека и природы, а также, по становлению экологической культуры людей (владеющих принципами экоцентрического мышления в противовес антропоцентризму).

Все это может быть достигнуто исключительно одновременно направленными векторами в области экологического воспитания, образования и просвещения.

В экологическом образовании в настоящее время активно идет отбор учебного содержания на основе синтеза всех знаний человечества о природе и способов ее сохранения. Интегративный характер экологии как науки позволяет распределить необходимые знания по различным учебным дисциплинам школьного образования. Но для формирования целостного представления об устройстве мира и законов, его существования, необходимы мероприятия, направленные на комплексное объединение знаний.

На кафедре естественнонаучных дисциплин Академии социального управления Московской области в соответствии с приведенными выше документами ведется научная работа по теме: «Реализация системы непрерывного экологического образования в учебной и внеурочной деятельности образовательных учреждений Московской области», в которую вошли следующие сферы, осуществляющие образование: урочная и внеурочная деятельность в дошкольном, общем, среднем профессиональном и дополнительном образовании, а также повышение квалификации учителей-предметников естественнонаучного направления, согласно принципам реализуемой системы. Основной принцип – это принцип преемственности, который заключен в отборе: содержания, методов работы и организации просветительской работы. Основные идеи, которые, мы считаем, должны проходить красной нитью в экологическом образовании, это:

1. Место, которое человек занимает на планете.

Самое важное качество, отличающее человека от животных – способность и обязанность брать ответственность за тех, кто рядом: «за тех, кого приручили», за «братьев меньших» и т.д. В этом случае человек занимает, гораздо более высокое положение, чем «часть природы». И именно такая позиция определяет поведение человека на Земле.

2. Необходимо хорошо представлять возможности как самого человека, так и планеты в целом.

Существует немалое количество данных о том, что физические возможности человеческого организма далеко не исчерпаны.

Что касается возможностей планеты, то здесь также существует масса достаточно противоречивых фактов. Но на один из них следует обратить особое внимание: больше 2 млн. человек на земле сегодня голодают и на 2,5 млн. человек выбрасывается нераспакованной пищевой продукции.

3. Особое внимание следует уделять формированию экологической культуры. К сожалению, сейчас приходится сталкиваться с почти полным ее отсутствием.

4. Любовь к родному краю может возникнуть только в процессе его познания: знание природы и ее особенностей, знание людей, составивших славу края, знание обычаев, обрядов и культуры родного края в целом.

Эти идеи, по нашему мнению, позволят сформировать человека любящего и оберегающего свой родной край с природой и людьми, человека, способного взять ответственность за всю нашу планету.

Целью опытно-экспериментальной работы является разработка структуры и содержания системы непрерывного экологического образования.

Задачи, способствующие достижению цели: 1) проанализировать информацию по реализации системы непрерывного экологического образования; 2) подготовить учебные и учебно-методические пособия для обучающихся и педагогов; 3) апробировать структуру системы и содержание пособий в пилотном режиме; 4) распространить накопленный опыт в ОО МО.

В качестве научно-методического сопровождения деятельности академических площадок предполагается опубликовать методические рекомендации для воспитателей ДОО и учителей-предметников, а также провести 4 консультационных семинара на базе МАДОУ 24 пос. Богатищево и Лицея 1 г.о. Краснознаменска.

На протяжении более чем 20 лет на кафедре ведется активная работа: читаются курсы повышения квалификации учителям и воспитателям всех образовательных уровней, начиная с раннего дошкольного возраста. Преподаватели кафедры в процессе работы еще раз убедились, что формирование экологической культуры, определяющей поступочное поведение человека, начинается именно с раннего дошкольного возраста и продолжается на протяжении всей жизни.

Сотрудниками кафедры еще в 1997 г. создан УМК «Экология» (учебник, сборник задач и упражнений, программа и методические рекомендации для учителя), по которому учились почти все школьники Московской области. Но чем больше накапливается опыт, тем больше становится понятно, что просто повышения уровня экологической грамотности не достаточно. Необходимо формировать экологическое мировоззрение, которое позволит воспринимать получаемые знания и использовать их в повседневной жизни. Такое мировоззрение может быть сформировано как на базе естественнонаучной, так и гуманитарной парадигм познания. Одно не отделимо от другого. И возраст, который оказывается наиболее эффективным для этого, – чем раньше, тем лучше.

Понимание специфики ситуации подвело к пониманию необходимости разработать специализированные курсы для воспитателей: «Методика экологического воспитания дошкольников» и «Система непрерывного экологического воспитания» (дошкольники).

Для старших дошкольников создан красочный "Экологический альбом" в двух частях, работать с которыми можно одновременно. В нем сравнение, как один из наиболее результативных способов познания, легко реализуется при сопоставлении особенностей

весны и осени, зимы и лета. Тем более, что каждая картинка запечатлела одно и то же место в различные времена года. Важно отметить, что авторы жестко отслеживали грамотность изображения природных объектов, не допуская их "очеловечивания", как это часто встречается в детской литературе. В этих альбомах обучающая экологическая информация собрана на его страницах, а познавательная и методическая информация представлены в отдельном достаточном обширном методическом пособии, дополненном сказками, стихами, загадками и т.д., что позволяет воспитателю сократить время, необходимое для их подбора при подготовке к занятиям.

Кроме того, в настоящее время в связи с введением ФГОС ДО в раздел «Познавательное развитие» вошел блок «Картина мира». На основе читаемых курсов и опыта работы в развитии и внедрении широкого экологического образования, для малышей и воспитателей созданы, опубликованы и получили гриф УМК «Картина мира» для детей 3-5 лет и «Окружающий мир» для детей 5-6 лет, полностью отвечающие требованиям формирования экологического мировоззрения и нацеленные на становление экологической культуры дошкольников. Для учителей и воспитателей созданы методические рекомендации, позволяющие педагогам работать с детьми и соответствовать современным требованиям экологической и педагогической наук.

Преемственность между дошкольным образованием и начальным звеном обучения является одним из основных факторов, обеспечивающих эффективность образования. Она предусматривает, с одной стороны, передачу детей в школу с таким уровнем общего развития и воспитанности, которая отвечает требованиям школьного обучения, с другой – опору школы на то, уже приобретено дошкольниками, активное использование этого для дальнейшего всестороннего развития обучающихся.

Начальная школа является самым ответственным этапом в процессе формирования мировоззрения. В практике российской школы были сделаны неоднократные попытки ввести экологию как предмет, начиная с первых классов. Но пока эти попытки если и увенчались успехом, то не повсеместно, а в отдельных школах при наличии учителей-энтузиастов. Автором данной статьи разработан и издан учебник-тетрадь "Окружающий мир" полностью в соответствии с утвержденными требованиями Государственного стандарта, принятого в настоящий момент. Учебник-тетрадь рассчитан на 2 часа в неделю, и всю необходимую для учащихся информацию представляет в экологическом ключе. Он замечательно проиллюстрирован с учетом возможностей современной полиграфической техники, причем картинки несут самостоятельную учебную нагрузку. На каждом развороте помещен отдельный урок с учебным текстом в диалоговой форме, которая является наиболее

запоминающейся, и перечнем заданий, обучающих школьников самостоятельно работать с текстом, анализировать и использовать поступившую информацию.

В основной и старшей школе совершены не очень удачные попытки введения такого предмета как "Естествознание". Нам кажется этот путь правильным. Во-первых, в современной школе произошло усекновение философской составляющей образования. То есть, если присутствует в учебном плане обществознание, то обязательно должно присутствовать и естествознание. Это очевидно!. Кроме того, базисом всех экологических знаний и основ при принятии решений являются не понятия из отдельных предметов, которые учащиеся подчас и не сопоставляют между собой, а единая философская концепция об устройстве мира. Эта концепция крайне мобильна и пластична и тесно связана с вновь появляющимися знаниями, а также способна подвести каждого гражданина к принятию того решения, которое является единственно верным в настоящий момент.

Сейчас в образовании активно внедряется деятельностный подход. Это наиболее результативная форма процесса обучения. Через деятельность формируется мотивация и стремление к получению знаний и их применению на практике. В Московской области вполне хорошо поставлена данная работа, что замечательно согласуется с внеурочной деятельностью.

В соответствии с требованиями стандарта внеурочная деятельность организуется по направлениям развития личности (духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное, спортивно-оздоровительное). Общеобразовательное учреждение вправе самостоятельно выбирать направления внеурочной деятельности, учитывая, что они являются содержательным ориентиром и представляют собой приоритетные направления при организации внеурочной деятельности.

Так, участниками эко-марафона Подмосковного этапа проекта "Сдай макулатуру – спаси дерево!" стали **все** муниципальные образования Московской области! Школьные лесничества Московской области имеют более чем 30-летнюю историю. Министерство экологии и природопользования МО регулярно проводит смотры-конкурсы «Эколог года Подмосковья». В трех из них принимала участие наша Академия, занимая призовые места и таким образом внося вклад в экологическое образование учителей и воспитателей в природных условиях.

Кафедра естественнонаучных дисциплин АСОУ постоянно принимает участие в экологических мероприятиях городов и районов области, оказывая содействие в их организации и проведении. Вот некоторые из них:

– в ноябре 2016 г. в Каширском методическом центре состоялись 2 конференции, посвященные экологическому образованию в дошкольных учреждениях Каширского, Ступинского, Домодедовского, Сер.-Прудского районов;

– в Краснознаменске ежегодно проходит областной тур регионального этапа Российского национального юниорского водного конкурса Московской области (всего в конкурсе принимают участие 78 регионов страны); также ежегодно школьники съезжаются в этот город на конференцию «Шаг в науку»;

– Руза ежегодно проводит Краеведческую и Экологическую конференции;

– в Лыткарино ежегодно проходит семинар «Реализация регионального курса «Родное Подмосковье» во внеурочную деятельность»;

– в Луховицах ежегодный Московский областной слет юных экологов «Эко-20..» собирает более 100 участников.

Ежегодно наша кафедра приглашает всех заинтересованных в развитии экологического образования лиц на научно-практическую конференцию «Современное состояние и перспективы развития экологического образования в Московской области», где предоставляется возможность обменяться богатым накопленным за многие годы деятельности опытом.

В этом году конференция будет посвящена «Малым рекам Подмосковья».

Работа с педагогическими кадрами в области экологического образования ведется на протяжении всего периода существования кафедры. причем идет активная подготовка как специалистов-предметников естественнонаучного цикла, так педагогов гуманитарного направления и особенно широко воспитателей дошкольных учреждений. Важной представляется работа с управленческими кадрами, от которых и зависит качество формирования экологической культуры населения нашей страны.

Мы с уверенностью можем сказать, что работа по экологическому образованию подрастающего поколения в Московской области идет. То с большим, то с меньшим успехом, но все-таки она поступательно движется вперед. Этому процессу нужна только поддержка.

Сегодня мы имеем достаточное количество примеров, которые замечательно демонстрируют, как дети становятся не ведомыми, а ведущими за собой не разбирающихся в экологической ситуации и экологических проблемах взрослых (мам, пап, бабушек, дедушек, соседей и т.д.). Дети привлекают их к природоохранной деятельности, к осознанию нарастающих проблем и стремлению сохранить наш мир.

Предложенные пути реализации системы непрерывного экологического образования помогут научить каждого человека жить в согласии с природой, социумом и самим собой,

что позволит использовать его собственные возможности и возможности природы без ущерба для нашей планеты.

Список использованных источников

1. Андреевская Е.Г. Первые шаги в окружающем мире. / Е.Г. Андреевская. - М.: Георесурс, 2008. - 64 с.
2. Андреевская Е.Г. Исследовательская и проектная деятельность в экологическом образовании, электронное издание. - М.: ИД Паганель, 2010. - 54 с.
3. Андреевская Е.Г. Методические рекомендации по курсу «Исследовательская и проектная деятельность в экологическом образовании», электронное издание. - М.: ИД Паганель, 2013. - 46 с.
4. Андреевская Е.Г. Экологическое образование и воспитание в дошкольных учреждениях. - М.: ИД Паганель, 2010. - 43 с.
5. Формирование целостной картины мира в процессе проектной деятельности дошкольников. - М.: ИД Паганель, 2016. - 30 с.
6. Андреевская Е.Г., Монтазери О.Н. Методические рекомендации к рабочей тетради «Картина мира» для детей 3-4 лет. - М: Ювента, 2013. - 48 с.
7. Андреевская Е.Г., Монтазери О.Н. Методические рекомендации к рабочей тетради «Картина мира» для детей 4-5 лет. - М: Ювента, 2013. - 48 с.
8. Андреевская Е.Г. Методические рекомендации к рабочей тетради «Окружающий мир» для детей 5-6 лет. - М: Ювента, 2015. - 72 с.
9. Зверева-Андреевская Е.Г., Монтазери О.Н., Игошина М.А. Окружающий мир: методические рекомендации и сценарии занятий. – М.: ЮВЕНТА, 2006. – 128 с.

ОЧЕРК АПРОБАЦИИ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПОНЕНТОВ
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Батырева С. Г.,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

кафедра начального образования,

старший преподаватель,

Россия, г. Москва,

E-mail: fgos@asou-mo.ru

Аннотация. Статья содержит описание апробации модели формирования коммуникативной компетенции младших школьников и даёт общее представление об этом процессе. В статье рассматривается структура коммуникативной компетенции как планируемого результата начального общего образования в соответствии с ФГОС НОО, модель процесса формирования коммуникативной компетенции, описывается процесс апробации модели формирования коммуникативной компетенции младших школьников.

Abstract. The article describes the testing of the model of formation of communicative competence of the younger students, and gives a general idea of the process (sketch). The article deals with the structure of the communicative competence as a result of the planned primary education in accordance with the GEF DOE model of the process of formation of the communicative competence, describes the process of testing of models of formation of the communicative competence of primary school children.

Ключевые слова: ФГОС НОО, модель формирования коммуникативной компетенции младших школьников, этапы формирования коммуникативной компетенции, апробация.

Keywords : GEF DOE, model of communicative competence of the younger students, stages of formation of the communicative competence of testing.

С 2009 в системе начального общего образования происходят серьёзные изменения - школа работает по Федеральному государственному образовательному стандарту (далее Стандарт). В Стандарте определены новые цели и результаты начального уровня образования – освоение обучающимися "новых компетенций" [6].

Их достижение на практике затруднено тем, что в теории до сих пор нет единого подхода к определению компетенции как результата образования, её содержания и структуры. Из множества вариантов определения компетенции как планируемого результата общего образования наиболее перспективным представляется следующее: компетенция – это

соответствие унифицированному набору требований и полномочий, задаваемому извне параметрами деятельности по реализации соответствующей социальной роли. С одной стороны это определение компетенции отражает интегральный социально-личностный характер такого образовательного результата как компетенция, а с другой – позволяет четко определить предмет формирования этого результата.

В Стандарте названы ключевые компетенции младших школьников, как планируемые результаты освоения основной образовательной программы. Они определяются как базовые, универсальные, необходимые всем.

Коммуникативная компетенция является одной из ключевых. В качестве результата начального общего образования она может быть определена как соответствие требованиям к освоению: представлений о видах коммуникации (непосредственной и опосредованной, на родном и иностранном языках, устной и письменной и т. д.); предметных и универсальных коммуникативных действий и связанных с ними способов коммуникации; устойчивого позитивного опыта их применения в парной и групповой работе, проектной и творческой деятельности, в ситуациях учебного и неучебного общения; системы мотивов, отношений и целей коммуникативной деятельности младших школьников. Этот планируемый результат начального общего образования имеет особое значение, так как речевое общение является основным условием развития мышления и речи ребенка, а именно в младшем школьном возрасте окончательно формируется внутренняя и монологическая речь, закладываются основы письменной речи. Поэтому успешное формирование коммуникативной компетенции многие исследователи считают условием успешности обучения ребёнка на уровне начального общего образования и на следующих образовательных уровнях.

Многочисленные теоретические исследования подтвердили гипотезу о целесообразности и перспективности формирования коммуникативной компетенции на уровне начального общего образования, что позволило определить принципы организации коммуникативной деятельности младших школьников, на их основе разработать модель формирования их коммуникативной компетенции, которая отражает структурно-содержательные этапы этого процесса:

1. диагностико-коррекционный
2. коммуникативно-деятельностный
3. рефлексивный

Каждый из этих этапов представляет собой совокупность условий и шагов обязательных для выполнения. Так, диагностико-коррекционный этап формирования коммуникативной компетенции предусматривает выявление индивидуальных особенностей общения младших школьников; их дифференциацию по уровням развития составляющих

коммуникативной компетенции (гностической, аксиологической, интерактивной, эмпирической) и при необходимости коррекцию индивидуальных условий формирования коммуникативной компетенции младших школьников. Ведущая функция диагностико-коррекционного этапа состоит в обеспечении субъектной позиции учащихся на основе создания предпосылок их мотивации в коммуникативной деятельности.

Коммуникативно-деятельностный этап формирования коммуникативной компетенции предполагает последовательную реализацию младшими школьниками следующих действий: коммуникативное целеполагание, планирование коммуникации, взаимодействие субъектов коммуникации разными способами, – то есть непосредственное осуществление учащимися коммуникативной деятельности.

Рефлексивный этап формирования коммуникативной компетенции младших школьников предполагает контроль и коррекцию таких компонентов коммуникативной деятельности как целеполагание, планирование коммуникации, способы взаимодействия, а также рефлексии и оценку результатов коммуникации.

Гипотетически прогнозировалось, что последовательная реализация выделенных этапов станет оптимальным условием эффективного формирования коммуникативной компетенции младших школьников.

Все выводы относительно модели формирования коммуникативной компетенции младших школьников до сих пор носили сугубо теоретический характер и нуждались в апробации и практическом подтверждении оптимальности выбранных этапов и их содержания.

Апробация модели формирования коммуникативной компетенции младших школьников проводилась в условиях реального образовательного процесса в общеобразовательных организациях Московской области и носила этапный характер. Занимались апробацией учителя начальных классов.

На начальном этапе апробации была проведена подготовка учителей начальных классов к работе в соответствии с требованиями ФГОС НОО. Это обучение осуществлялось по дополнительным профессиональным программам повышения квалификации. В составе этих программ рассматривались вариативные модули, в которых раскрывались вопросы достижения планируемых результатов на уровне начального общего образования. Одним из таких модулей был «Формирование коммуникативной компетентности младших школьников в ходе реализации ФГОС НОО». Выбор вариативных модулей осуществлялся учителями начальных классов самостоятельно. Именно на основании этого самостоятельного выбора были определены учителя и классы, которые впоследствии стали участниками эксперимента по апробации модели формирования коммуникативной компетенции младших школьников.

После определения участников апробации, была разработана комплексная программа формирования коммуникативной компетенции младших школьников, которая являлась частью основной образовательной программы экспериментальных образовательных учреждений, были проанализированы УМК начального общего образования, составлены методические рекомендации по формированию коммуникативной компетенции в урочной и во внеурочной деятельности младших школьников, разработан план работы с родителями.

В соответствии с программой первым этапом формирования коммуникативной компетенции является диагностика индивидуальных особенностей общения младших школьников и анализ условий её формирования на дошкольном этапе. Исследование проводилось на основе метода анализа показателей сформированности ее составляющих: гностической и аксиологической в ходе интервьюирования первоклассников, интерактивной составляющей на основе педагогического наблюдения непосредственного общения учащихся, решения коммуникативных задач и проблемных ситуаций. Анализ опыта коммуникативной деятельности младших школьников проводился на основе продуктов коммуникативной деятельности учащихся в предшествующий период образования: портфолио, заключений специалистов дошкольного уровня общего образования, результатов собеседования и анкетирования родителей.

В результате анализа было установлено, что на начальном этапе обучения имеются существенные различия индивидуальных особенностей общения первоклассников. Эти различия обусловлены особенностями характера и темперамента, условиями социализации на дошкольном уровне образования и типом семейного воспитания. Обобщение полученных результатов позволило сделать следующие выводы:

- наименее сформированной у первоклассников является гностическая составляющая их коммуникативной компетенции, что проявляется в ограниченности их представлений о коммуникативной деятельности, её видах и способах реализации;
- достаточно высокий уровень аксиологической составляющей коммуникативной компетенции у первоклассников, что обусловлено логикой развития личности на этом этапе, её потребностями в общении (кризис почемучества), ценностными отношениями к субъектам и процессу коммуникации и как следствие – высокой мотивацией в коммуникативной деятельности;
- интерактивная составляющая коммуникативной компетенции первоклассников представлена элементарными коммуникативными действиями, их ограниченным набором, что исключает возможность импровизации в способах и средствах коммуникации;
- эмпирическая составляющая на начальном этапе у первоклассников была представлена наиболее вариативно. Анализ полученных учителями-исследователями

результатов свидетельствует о наличии у всех учащихся предварительного опыта коммуникативной деятельности, однако эмоционально-смысловая оценка этого опыта учащимися и их родителями имеет существенные различия: от агрессивно-негативной до апатично-индифферентной и от снобистски-прагматичного до идеалистично-позитивного.

На основе обобщения результатов диагностики индивидуальных особенностей общения младших школьников были определены и описаны уровни формирования их коммуникативной компетенции: дезадаптивный, адаптивный, базовый и повышенный. Так же была осуществлена коррекция условий в образовательном процессе по формированию коммуникативной компетенции, то есть, определена совокупность необходимых мер, которая позволила устранить или минимизировать обстоятельства или их причины, затрудняющие формирование коммуникативной компетенции младших школьников.

Например, в процессе диагностики было выявлено, что у значительной части первоклассников имеются серьёзные проблемы с произношением. Это обстоятельство явилось серьёзным препятствием включения младших школьников в коммуникативную деятельность. Такие дети стесняются общаться с одноклассниками, потому что некоторые звуки произносят неправильно, и в дошкольном детстве у некоторых из них сложился негативный опыт общения: над ними смеялись, при всех стыдили и т.д.

Других первоклассников хорошо приняли в классе, но из-за неправильного произношения их не всегда понимали, что также препятствовало включению таких детей в коммуникативную деятельность. Учителя, принимающие участие в апробации модели формирования коммуникативной компетенции младших школьников проводили индивидуальные консультации с родителями таких учащихся и рекомендовали им обратиться за помощью к логопеду и т.д.

Также учителя организовывали "совместные дела", в которых принимали участие дети и их родители. Эта работа проводилась для того, чтобы изменились взаимоотношения между родителями и детьми, чтобы младшие школьники и их родители имели возможность получить позитивный опыт общения друг с другом, чтобы впоследствии между ними установились партнёрские отношения, отношения сотрудничества. Ученики и родители участвовали в таких совместных делах: подготовка к праздникам, экскурсии, совместные походы. Эта работа проводилась учителями на протяжении трёх лет. Мотивация младших школьников к коммуникативной деятельности - показатель завершённости диагностико-коррекционного этапа формирования коммуникативной компетенции. Именно мотивация, является основой целеполагания в коммуникативной деятельности учащихся начальных классов.

Следующий этап формирования коммуникативной компетенции младших школьников - коммуникативно-деятельностный. Этот этап сводился к следующему алгоритму: коммуникативное целеполагание как основа речемыслительной активности учащихся, планирование способов коммуникации как условие достижения её целей, взаимодействие субъектов коммуникации разными способами.

Как было установлено в ходе исследования, цели коммуникации на уровне начального общего образования представлены следующим образом: эмоциональное самовыражение, презентация, информационный запрос, информационный обмен, убеждение, мотивированный отказ[2].

Достижению названных целей способствовало формирование гностической составляющей коммуникативной компетенции младших школьников, что стало основанием для планирования и отбора различных способов коммуникации учащимися, обеспечивающих достижения её целей. На этом этапе учащиеся получают представления о таких видах коммуникации как речевая, так и неречевая, письменная и устная, на родном и иностранных языках, непосредственная и опосредованная. Формирование гностической составляющей достигалось на основе применения специально отобранных методов формирования знаний: диспут и дискуссия, сократическая и эвристическая беседа, аудирование.

Необходимым условием формирования компонентов коммуникативной компетенции младших школьников является их активное включение в коммуникативную деятельность на основе установления непосредственного и опосредованного взаимодействия субъектов: монолог, диалог, письмо, телеграмма, телефонный разговор, СМС, дискуссия, диспут, сообщение, высказывание, отрицание, аргументация и т.д.

Одним из важных условий формирования компонентов коммуникативной компетенции является содержание всех без исключения предметов учебного плана ООП НОО. Оно в большей или меньшей степени позволяет формировать знания о целях и способах коммуникации (гностическая составляющая). Формирование этих знаний осуществляется как в урочной, так и во внеурочной деятельности учащихся начальных классов. Но урочные формы организации образовательного процесса являются наиболее эффективными, если целью формирования является гностическая составляющая коммуникативной компетенции. Необходимо отметить, что в урочной деятельности коммуникативные знания формируются строго в соответствии с содержанием того или иного предмета. Например, в курсе «Русский язык» изучаются такие темы: «Понятие о слове как основной номинативной единице языка», «Многозначность слова», «Типы предложения по цели высказывания: повествовательные, вопросительные и побудительные», «Типы

предложений по эмоциональной окраске: восклицательные и невосклицательные», «Формирование умения ставить вопросы к разным членам предложения», «Понятие об обращении и способах его оформления на письме». В курсе «Литературное чтение»: «Возникновение письменности», «Сочинение своего письма с помощью рисунков» [5] и т.д.

На коммуникативно-деятельностном этапе формирования коммуникативной компетенции нам было важно сформировать понимание учениками общения не просто как установление взаимодействия с кем-нибудь, а как взаимодействие, которое устанавливается с определённой целью. На уровне начального общего образования важно было сформировать у детей понимание целей коммуникативной деятельности. Одним из методов, с помощью которого формировалось коммуникативное целеполагание, была сократическая беседа. Для эффективного формирования гностической составляющей коммуникативной компетенции, то есть знаний о видах коммуникации учителя уделяли особое внимание использованию таких методов, как: аудирование (слушание), иллюстрация, объяснение, сократическая и эвристическая беседы.

Достижение целей коммуникации невозможно без овладения младшими школьниками универсальными способами взаимодействия такими как: вопрос, ответ, сообщение, высказывание, аргументация, телефонный разговор, телеграмма и т.д. (интерактивная составляющая коммуникативной компетенции).

Как было установлено в ходе апробации, формирование коммуникативных учебных действий, которые соответствуют этим способам коммуникации возможно как в урочной, так и во внеурочной деятельности младших школьников с помощью специальных заданий и упражнений, которые позволили организовать коммуникативную деятельность младших школьников. Чтобы это общение было эффективным, его необходимо заранее планировать, учитывая дидактические цели урока или внеурочного занятия, психо-возрастные и индивидуальные особенности младших школьников и класса в целом. Сформировать соответствующие универсальные учебные умения оказалось возможным с помощью таких методов, как эвристическая, сократическая и демократическая беседы, диспут, сюжетно-ролевая игра.

Как было отмечено ранее, рефлексивный этап формирования коммуникативной компетенции младших школьников включал контроль и коррекцию целеполагания, планирования и способов коммуникативной деятельности и оценку учащимися её результатов на основе их сопоставления с целью коммуникации. Контроль компонентов коммуникативной деятельности учащихся заключался в соотнесении результатов коммуникативных действий с коммуникативной целью.

Особое значение на этом этапе формирования коммуникативной компетенции младших школьников имеет коррекция коммуникативных действий. Коррекция понимается нами как активное влияние на процесс формирования коммуникативной компетенции учащихся начальных школы для обеспечения оптимальных условий успешного её формирования. Обычно результаты коммуникативной деятельности младших школьников (ответил на поставленный вопрос, написал кому-то письмо, презентовал свои результаты, или результаты совместной деятельности т.д.) оценивал учитель. Но задача получения абсолютно новых результатов НОО, одним из которых является коммуникативная компетенция, становятся определяющими для ещё одного важного результата начальной школы - формирования у младших школьников умения оценивать результаты своей коммуникативной деятельности и коммуникативной деятельности одноклассников. При формировании оценочной деятельности учителю важно было понимать то, что младшие школьники склонны достаточно высоко оценивать результаты своей коммуникативной деятельности независимо от, какой результат ими получен.

На протяжении всего периода апробации модели (1, 2, 3 классы) проводился мониторинг динамики формирования коммуникативной компетенции младших школьников на основе диагностических типовых заданий, критериально-ориентированных тестов, наблюдения хода и анализа продуктов их коммуникативной деятельности. Результаты мониторинга однозначно свидетельствуют о наличии устойчивой тенденции формирования у большинства учащихся составляющих коммуникативной компетенции на базовом уровне, и значимого числа учащихся, у которых происходит формирование составляющих коммуникативной компетенции на повышенном уровне.

В результате апробации установлено, что коммуникативная компетенция учащихся начальной школы может быть представлена взаимообусловленной совокупностью следующих составляющих: гностической, аксиологической, интерактивной, эмпирической.

Апробация обсуждаемой модели показала, что динамика формирования коммуникативной компетенции младших школьников определяется возрастными и индивидуальными психологическими особенностями обучающихся, особенностями предъявления содержания начального образования, особенностями организации образовательного процесса в соответствии с требованиями ФГОС НОО, ее формами, методами и средствами по формированию коммуникативной компетенции.

Формирование коммуникативной компетенции младших школьников как результата начального общего образования на основе предлагаемой модели позволяет каждому ученику овладеть всеми компонентами коммуникативной компетенции на уровне не ниже базового.

Так же апробация модели формирования коммуникативной компетенции младших школьников позволила выявить некоторые проблемы:

1. Наличие противоречия между традиционными подходами к организации образовательного процесса и инновационными требованиями к планируемым результатам, что не всегда позволяет вписать компетентностную модель по формированию комплексного результата - коммуникативной компетенции младшего школьника в привычный образовательный процесс.

2. Для учителей начальных классов часто приоритетными остаются предметные результаты освоения ООП НОО, а необходимость получения метапредметных и личностных результатов ими осознаются не всегда;

3. Учителя начальных классов предпочитают выстраивать общение с младшими школьниками, как правило, в авторитарном стиле, который не позволяет обеспечивать субъектную позицию учащихся в коммуникативной деятельности.

Список используемых источников

1. Батырева, С.Г. К вопросу о коммуникативной компетенции младших школьников // Начальная школа. – 2015. – №11. – с.32-35

2. Батырева, С.Г. Коммуникативное целеполагание как основа типологизации задач по формированию коммуникативных универсальных учебных действий // Стандарты и мониторинг в образовании. №4, 2013; с.46-52.

3. Громова Л.А. Проект младшего школьника как форма произвольной учебной деятельности. Статья. Материалы XIV Международных чтений памяти Л.С. Выготского, 12 – 16 ноября 2013 г., «Российский государственный гуманитарный университет», Москва, т.1, стр. 308-314.

4. Мошнина, Р.Ш., Батырева, С.Г. Требования к сформированности компетентности педагогических работников по новому стандарту //Стандарты и мониторинг в образовании. – 2011. – №3. – С. 48-51

5. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / Сост. Е.С.Савинов. – М.: Просвещение, 2010. – 191с. – (Стандарты второго поколения).

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (<http://docs.cntd.ru/document/902180656>)\

7. Хиленко Т. П. Формирование у младших школьников умения оценивать информацию. Статья. - научно-методический журнал «Начальное образование». 2016. Т. 4. №. 1. С. 11-16.

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ПРОСТРАНСТВА
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ШКОЛЫ И
МИКРОСОЦИУМА

Башмакова Е. А.,

к. пед. н.,

*ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,
кафедра человековедения и физической культуры, доцент,*

Россия, г. Москва

E-mail: bashmakova8651@gmail.com

Жданова О. И.,

к. пед. н.,

*ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,
кафедра человековедения и физической культуры, доцент,*

Россия, г. Москва

E-mail: ogusachenko@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы формирования здоровьесберегающего образовательного пространства школы во взаимодействии с микросоциумом. Авторы представляют модель формирования здоровьесберегающей среды образовательного учреждения, раскрывают содержание компонентов образовательного пространства.

Ключевые слова: образовательное пространство, здоровьесберегающая среда, образовательная организация, микросоциум, формирование здоровьесберегающего пространства.

Summary. The article considers problems of formation of health saving educational space of the school in collaboration with microsocium. The authors present a model of formation of health saving environment of educational institutions, reveal the content of the components of educational space.

Keywords: educational space, nurturing environment, educational organization, microsocium, the formation of health saving space.

В настоящее время происходит становление новой модели образования, стержнем которой является формирующаяся личностная парадигма. Гуманистическая парадигма в образовании предполагает целостное развитие личности, то есть развитие не только

профессиональных навыков, но и общей культуры мышления, целостного мировоззрения, нравственных качеств. В процессе обучения основным ориентиром для учителя становится личностное начало. Каждый через понимание смысла своего существования, реализации своих возможностей в учебе, в труде приходит к общим представлениям о человеческом предназначении и ценностях общественной жизни и находит свое место в этом природном и социальном мире.

В то же время, актуальным сегодня остается опора на традиционные национальные ценности. По-прежнему важны высокие требования к нравственным социальным идеалам, а также коллективное начало, характерные для русского менталитета. Реальная действительность диктует необходимость предъявления подрастающему поколению привлекательного образа будущего, как для страны, так и для каждого человека.

В этой связи системообразующим и ключевым элементом гуманистического направления в педагогике являются теория и технологии здоровьесберегающего и здоровьесформирующего обучения. Однако, реализация здоровьесберегающих и здоровьесформирующих технологий в современном образовательном пространстве школы сталкивается с рядом противоречий, а именно:

- между усложнением социальной среды, в которой работает школа, и низким уровнем компетентности педагогов в создании здоровьесберегающего пространства образовательной организации во взаимодействии с микросоциумом по формированию навыков здорового образа жизни субъектов образовательного процесса;
- между деятельностью школы в условиях социально-экономического кризиса и поликультурности, с одной стороны, и недостаточной технологической оснащенностью учителей в формировании толерантных отношений в диадах «ученик-ученик», «учитель-ученик», «учитель-родитель» и «ученик-родитель»;
- между возрастающими требованиями к качеству и результативности образования, с одной стороны, и недостаточной компетентностью педагогов в реализации требований ФГОС НОО и ООО, с другой, в том числе, к работе с разными группами обучающихся (одаренными, детьми группы риска, детьми с ОВЗ);
- высокими учебными нагрузками и отсутствием способов социально-психологической адаптации школьников к современным условиям образовательного процесса.

Необходимость разрешения названных противоречий, степень разработанности поднятых вопросов и актуальность темы исследования позволили сформулировать проблему исследования: каковы психолого-педагогические условия формирования здоровьесберегающего пространства образовательной организации во взаимодействии

школы и микросоциума по сохранению и развитию здоровья всех субъектов образовательного пространства и повышению качества образовательных результатов по овладению ими навыками здорового образа жизни.

Объект исследования: процесс формирования здоровьесберегающего пространства образовательной организации.

Предмет исследования: выявление психолого-педагогических условий создания здоровьесберегающего пространства образовательной организации во взаимодействии школы и микросоциума и их реализация.

Цель исследования: создание здоровьесберегающего пространства образовательной организации во взаимодействии школы и микросоциума, разработка технологий, направленных на сохранение и развитие здоровья субъектов образовательного процесса и повышение качества образовательных результатов по овладению ими навыками здорового образа жизни.

В связи с этим представляется необходимым определить составляющие здоровьесберегающего пространства образовательной организации и создать образовательную модель, направленную на формирование навыков здорового образа жизни всех субъектов образовательного процесса. Также важно разработать соответствующие технологии, развивающие социально-психологическую адаптацию школьников в урочной и внеурочной деятельности, учитывающие различные группы учащихся. Кроме того, важно выявить критерии сформированности различных видов здоровья и создать контрольно-измерительные материалы по определению новых образовательных результатов, осуществлять мониторинг указанных результатов.

В своей деятельности мы опирались на образовательное пространство МБОУ СОШ №6 г. Железнодорожного (в настоящее время МБОУ СОШ №6 г.о. Балашиха, мкр. Саввино).

Под образовательным пространством образовательной организации понимается совокупность специальным образом организованных, структурированных, социализированных образовательных сред, выполняющих функции по трансляции социального и индивидуального опыта, освоению культуры [5]. Для развития у субъектов образовательного процесса навыков здорового образа жизни необходимо, чтобы все составляющие этого пространства своим содержанием и функционированием способствовали решению поставленной задачи.

Под микросоциумом понимается среда непосредственного окружения человека, малая социальная группа (семья, производственная бригада и т.д.) [7]. Мы же предполагаем рассматривать микросоциум как непосредственное окружение образовательной организации.

Экспериментальная работа концептуально строится с опорой на гуманистический, деятельностный и системный подходы. Основными принципами гуманистической педагогики, на которых строится работа, являются:

1. *Природосообразности* (основной принцип гуманистической педагогики). Осуществляется в процессе обучения и воспитания в соответствии с индивидуальностью учащегося

2. *Сотрудничества*. Осуществляется в процессе выстраивания конструктивных отношений между всеми субъектами образовательного процесса, осуществления взаимоподдержки, создания комфортного психологического климата в педагогическом коллективе.

3. *Педагогизации среды*. Осуществляется в процессе влияния педагогов ОУ на всю воспитывающую среду.

Не только педагогическая система должна быть открыта для социального окружения, но и сама социокультурная среда должна быть открыта для школы, должна быть понята, изучена педагогическим коллективом и использована в образовательных целях.

4. *Связи обучения с повседневной жизнедеятельностью учащихся*. Формирование компетенций (знаний в действии) в соответствии с ФГОС НОО и ООО.

5. *Открытости новым научным подходам*.

6. *Жизненного оптимизма*. Осуществляется в процессе укрепления веры учащегося в себя, свой жизненный путь, формирования социальных идеалов.

Экспериментальная деятельность осуществляется согласно концептуальным разработкам кафедры человековедения и физической культуры, в частности, с опорой на разработанную базовую модель здоровьесбережения (рис.1) [3,4]:

СОЗДАНИЕ БАЗОВОЙ МОДЕЛИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ



Рис.1. Базовая модель здоровьесбережения

Таким образом, мы можем выделить две группы психолого-педагогических условий реализации здоровьесберегающей работы: первая связана с организацией и реализацией образовательного процесса в образовательной организации, вторая – с деятельностью и состоянием субъектов образовательного процесса. Кроме того, необходимо раскрыть и направление взаимодействия школы и микросоциума как ресурса повышения эффективности здоровьесберегающей и здоровьесформирующей деятельности для всех составляющих образовательного пространства.

Раскроем содержание каждой позиции, исходя из задачи формирования здоровьесберегающего пространства образовательного пространства во взаимодействии школы и микросоциума. В предлагаемой ниже таблице раскрыто содержание составляющих и возможные и необходимые направления работы в их области с целью решения заявленных задач:

Таблица 1

Составляющие здоровьесберегающего пространства	Содержание составляющих	Направления работы
Образовательная организация и комплекс реализуемых в ее деятельности условий здоровьесбережения	Организационно-управленческие условия	Оптимизация менеджмента, управленческой коммуникации, развитие способов и путей коммуникации в ОО, внедрение эффективных и здоровьесберегающих приемов тайм-менеджмента. Сохранение старых и создание новых традиций. PR-деятельность.
	Социально-экономические условия	Поддержание здания школы в рабочем состоянии, эффективное использование финансирования для обновления материальной базы, стимулирования педагогов. Способствование сохранению стабильно спокойной ситуации в микросоциуме
	Экологические условия	Забота о пришкольном пространстве. Экологические проекты, выходящие в микросоциум
	Санитарно-гигиенические условия	Следование нормам Санпина, соблюдение норм гигиены
	Медицинские условия	Регулярные медицинские обследования, мониторинги, плановые мероприятия. Доступность мед. помощи
	Психолого-педагогические условия	Психологические обследования. Доступность помощи психолога для детей, их родителей и педагогов. Постоянное расширение психологических знаний педагогов, навыков применения психологических технологий. Педагогика сотрудничества.
	Дидактические условия	Использование в учебном и воспитательном процессах здоровьесберегающих технологий. Регулярное обучение педагогов здоровьесберегающим приемам и техникам. Внедрение современных педагогических технологий.

Помимо вышеописанных, необходимо подробнее рассказать об остальных составляющих образовательного пространства, каковыми являются субъекты образовательного процесса и компоненты микросоциума (табл.2):

Таблица 2

Составляющие здоровьесберегающего пространства	Содержание составляющих	Направления работы
Субъекты образовательного процесса, состояние их менталитета и характер взаимодействия	Ценность здоровья, мотивация на ведение ЗОЖ	Формирование здоровьесберегающих ценностных ориентаций путем обучения ортобиотике (с учетом триединства здоровья – физического, психического и духовно-нравственного), пропаганда ЗОЖ. Личный пример, влияние авторитетных людей. Вовлечение в занятия физической культурой и спортом. Клубная работа, факультативы, соревнования. Туризм. Краеведение. Историческое и культурное просвещение.
	Знания в области здоровьесбережения	Постоянное расширение знаний по анатомии, деятельности систем организма и способах поддержания здоровья. Уроки, мероприятия, проектная деятельность.
	Экологичность поведения	Профилактика поведения, несущего вред окружающей среде. Воспитание толерантности. Уроки, внеурочная деятельность, мероприятия.
	Эффективная, малоконфликтная коммуникация	Обучение приемам эффективного общения. Толерантность. Управление конфликтами. Уроки, тренинги, игры. Возможно – создание специализированного органа.
Компоненты микросоциума и характер взаимодействия ОО с ними	Образовательные организации дополнительного образования детей	Использование ресурса образовательных организаций дополнительного образования для образования детей, организации досуговой деятельности, внеурочной деятельности
	Жители микрорайона	Привлечение жителей к совместным мероприятиям. Школа – культурный центр микрорайона.
	Бизнес-среда	Привлечение спонсорской помощи. Организация профессиональных проб с помощью местных предприятий и фирм. Взаимовыгодное сотрудничество.
	Властные структуры	Оптимизация коммуникации. Привлечение к проведению совместных мероприятий.

Таким образом, предложены составляющие здоровьесберегающего образовательного пространства образовательной организации, психолого-педагогические условия создания указанного пространства во взаимодействии школы и микросоциума, определены основные направления работы по их реализации.

В экспериментальной деятельности мы опирались на триединый подход к здоровью, как совокупности физического, психологического и духовно-нравственного здоровья:

- физическое здоровье – естественное состояние организма, обусловленное нормальным функционированием всех его органов и систем.
- психическое здоровье – сохранность и активность механизмов личной саморегуляции, обеспечивающее полноценное человеческое функционирование.
- духовно-нравственное здоровье – наличие у человека нравственных принципов, которые обеспечивают активную созидательную жизненную позицию. Духовно-нравственное здоровье предполагает способность человека противостоять различного рода жизненным трудностям без утраты социально-психологической адаптации.

Работа по здоровьесбережению опирается также на концепцию ортобиоза (разумного, здорового образа жизни.), предложенную И.И. Мечниковым, продолженную В.М. Шепелем, и развиваемую на кафедре человековедения и физической культуры ГБОУ ВО МО АСОУ технологию самосбережения здоровья и жизненного оптимизма (ортобиотику).

Опираясь на этот подход, преподаватели кафедры выработали и предложили следующие критерии (показатели) здоровья школьников. Они представлены ниже в таблицах:

Таблица 3

Физическое здоровье

Критерии здоровья	Показатели наличия здоровья		
	Дошкольник	Младший школьник	Подросток
1.Регулярные рекреационные нагрузки, занятия спортом.	Наличие мотивации на движение	Наличие желания заниматься физкультурой и спортом	Умение спланировать регулярные занятия физической культурой и спортом и реализовывать план
2.Соблюдение режима труда и отдыха.	Привычка к режиму	Добровольное и охотное следование режиму	Умение составить режим и следовать ему
3.Наличие интереса к функционированию своего организма.	Интерес к функционированию своего тела	Первичные знания по анатомии и физиологии	Знание основных механизмов функционирования своего тела

4. Умение восполнять ресурс своего организма различными средствами (закаливание, лечебное голодание, специальное дыхание и т.п.)	Умение заявлять о своих потребностях взрослым	Умение самостоятельно заботиться о своих физических потребностях	Умение планировать время так, чтобы избегать физических перегрузок
5. Индивидуальный рацион питания.	Иметь представление о полезной и вредной пище	Умение следовать рациональному режиму питания	Умение составлять меню и следовать режиму питания

Таблица 4

Психическое здоровье

Критерии здоровья	Критерии наличия здоровья		
	Дошкольник	Младший школьник	Подросток
1. Стрессоустойчивость	Способность заявлять о своем дискомфорте, напряжении	Способность справляться со своим дискомфортом и напряжением с помощью взрослых	Способность справляться со своим дискомфортом и напряжением самостоятельно
2. Проявление интереса к своей психике, освоение психологической грамотности	Иметь представление об основных органах чувств и способах их совершенствования	Иметь представление об основных психических функциях (внимание, память и т.д.) и способах их развития	Заинтересованность в исследовании функционирования своей психики (особенностях темперамента, характера и т.д.)
3. Регулярные занятия релаксацией	Умение расслабляться под руководством взрослого	Владеть элементарными приемами расслабления	Владеть приемами снятия напряжения
4. Способность к самостоятельной эмоциональной коррекции.	Владеть языком чувств и уметь словесно описать ощущения тела	Уметь определить свои эмоции, называть и корректировать их	Умение управлять своими эмоциями (не подавляя их)
5. Наличие заинтересованности в эффективном общении.	Умение устанавливать дружеские отношения со сверстниками, взаимодействовать	Уметь взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, реализовывать социальные роли	Уметь взаимодействовать с людьми, упреждать и разрешать межличностные конфликты

	с детьми и взрослыми		
6. Умение оказывать психологическую поддержку.	Умение терпеливо ждать своей очереди (высказаться, пока взрослый обратит внимание и т.д.)	Способность спокойно выслушать другого человека и повторить, то, что он сказал	Способность спокойно выслушать другого человека и оказать ему эмоциональную поддержку
7. Способность ставить жизненные цели и достигать их.	Умение формулировать цель задания с помощью взрослого	Умение формулировать цель задания самостоятельно и удерживать ее в сознании	Умение ставить цели, определять пути достижения, оценивать результат и корректировать пути достижения цели
8. Умение очерчивать и защищать свои личные границы.	Умение озвучить, что не нравится	Умение отказаться от чего-либо и постоять за себя	Умение отказаться от чего-либо, постоять за себя, спокойно реагировать на отказ другого человека

Таблица 5

Духовно-нравственное здоровье

Критерии здоровья	Критерии наличия здоровья		
	Дошкольник	Младший школьник	Подросток
1. Позитивная «Я-концепция»	Позитивный образ себя (со мной все в порядке). Способность быть спонтанным и открытым. Умение занять себя, будучи в одиночестве	Наличие идеалов и способность воспринимать себя как развивающуюся личность. Способность быть открытым к любому жизненному опыту	Наличие идеалов и способность составлять и реализовывать программу своего личностного развития. Способность переживать трудности и болезненный опыт без отказа от дальнейшего развития
2. Наличие саморефлексии	Умение описать свой поступок, озвучить мысли, желания, побуждения	Наличие начальных навыков саморефлексии	Развитые навыки саморефлексии и принятие себя в контексте личностного развития
3. Оптимистическая жизненная позиция. Позитивное мышление.	Стойко переживать дискомфорт, ожидая разрешения ситуации	Умение ориентироваться на позитивное разрешение в любых затруднительных ситуациях	Умение формулировать жизнеутверждающие аффирмации. Отслеживать иррациональные убеждения и освобождаться от них.

			Изыскивать ресурс как вовне, так и внутри себя для разрешения затруднительной ситуации
4. Наличие нравственной системы ценностей	Умение ориентироваться на базовые жизненные ценности (жизнь, здоровье, любовь, сострадание, дружба и т.д.)	Умение отличать жизнеутверждающие жизненные ценности от деструктивных тенденций	Умение реализовывать базовые жизнеутверждающие ценности в деятельности
5. Чувство ответственности	Восприятие себя как творца окружающей действительности	Наличие чувства ответственности за свою жизнь	Развитое чувство ответственности за свою жизнь, понимание важности осознанного выбора
6. Толерантность	Понимание, что все дети и люди отличаются друг от друга и все имеют одинаковое право на жизнь	Наличие начальной стадии развития толерантного сознания (толерантности социальной, этнической, религиозной)	Дальнейшее развитие толерантного сознания
7. Креативность	Наличие желания вносить творческий элемент в свои действия	Способность к творческому решению задач	Развитая способность к проектной и другой творческой деятельности
8. Самоактуализация	Свободное проявление своего творческого начала в деятельности	Осознание и развитие своих задатков и способностей	Целенаправленное развитие своих способностей и склонностей
9. Проявление любви	Выражение любви и заботы к близким людям, друзьям, животным, растениям	Выражение любви ко всему живому, осознанный отказ от нанесения вреда в той или иной форме	Выражение любви ко всему живому, избегание ситуаций нанесения вреда, умение неагрессивно остановить других людей в разрушительных деструктивных проявлениях
10. Наличие смысла жизни	Проявление уважения к жизни человека и других	Наличие сформированной базовой ценности	Понимание уникальности и неповторимости

	живых существ	«человеческая жизнь», осознание важности существования каждого живого существа в системе мироздания	человеческой жизни, в том числе своей собственной, поиск своего жизненного предназначения

Работа в образовательной организации осуществлялась в нескольких направлениях:

1. Обучающая работа с педагогами (ознакомление с ортобиотическим подходом к здоровью, здоровьесберегающими технологиями обучения, особенностями работы с одаренными детьми, детьми группы риска и т.п.)
2. Внедрение в образовательный процесс здоровьесберегающих технологий.
3. Организация деятельности школы во взаимодействии с микросоциумом.
4. Определена примерная схема организации здоровьесберегающего пространства в образовательной организации:



Схема 1. Примерная схема организации здоровьесберегающего пространства в образовательной организации

Таким образом, в настоящий момент определены условия психолого-педагогической деятельности образовательной организации по формированию здоровьесберегающего пространства во взаимодействии с микросоциумом, выявлены критерии сформированности трех видов здоровья у различных возрастных групп обучающихся, ведется обучающая работа с педагогами школы, разрабатываются и осуществляются формирующие здоровье школьников мероприятия. В настоящее время экспериментальная работа продолжается. Помимо продолжения реализуемых мероприятий, следующая задача, решаемая в ее рамках – разработка диагностических материалов для организации мониторинговых исследований результатов экспериментальной работы.

Список использованных источников

1. Башмакова Е.А. Самосбережение здоровья педагога (учебное пособие)/ Е.А. Башмакова Е.А., О.И. Жданова. – М.: «Слово», «Свинец» 2011.-232 с
2. Безруких, М.М. Как разработать программу формирования культуры здорового и безопасного образа жизни в образовательном учреждении. Начальная школа / М.М. Безруких, Т.А. Филиппова. – М.: Просвещение, 2012. – 127 с. – (Работаем по новым стандартам)
3. Баныкина С.В. Методика апробации и внедрения здоровьесберегающих педагогических технологий в образовательную практику/ С.В. Баныкина, Е.А. Башмакова и др. – М.: ГОУ Педагогическая академия, 2008.-60 с.
4. Здоровьесберегающие технологии в школе. Теория и практика внедрения (методическое пособие)/ составление Гусаченко О.И., под общей ред. С.В.Баныкиной. – М.: ГОУ Педагогическая академия, 2008. – 200 с.
5. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины / ред. М.Ю. Олешков, В.М. Уваров. — М.: Компания Спутник+, 2006
6. Технология здоровьесбережения младших школьников: методическое пособие. – АСОУ, 2015. – 112 с.
7. http://social_pedagogy.academic.ru/359/%D0%9C%D0%B8%D0%BA%D1%80%D0%BE%D1%81%D0%BE%D1%86%D0%B8%D1%83%D0%BC

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ПРОЦЕССЕ
ОБУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РОБОТОТЕХНИКЕ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Бешенков С.А.,

д. пед. наук, профессор,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

профессор кафедры ИКТ,

Россия, г. Москва

e-mail: sgr57@mail.ru

Шутикова М.И.,

д. пед. наук, доцент,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

профессор кафедры ИКТ,

Россия, г. Москва

e-mail: raisins_7@mail.ru

Филиппов В. И.,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

старший преподаватель кафедры ИКТ,

Россия, г. Москва

e-mail: vf95@rambler.ru

Аннотация. В статье предложены подходы к реализации вопроса формирования и оценки уровня сформированности универсальных учебных действий в процессе внеурочной деятельности по обучению образовательной робототехнике в основной школе.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, образовательная робототехника, апробация модели, универсальные учебные действия.

Abstract. In the article approaches to the implementation of the formation and evaluation of the level of formation of universal educational activities during extracurricular activities for training educational robotics in primary school.

Keywords: extracurricular activities, educational robotics, model testing, universal educational actions.

Особенностью федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) второго поколения является то, что наряду с предметными образовательными результатами они акцентируют внимание на достижение личностных и метапредметных результатов.

Основным инструментом достижения этих результатов являются **универсальные учебные действия** как первичные элементы любого вида деятельности.

Одним из возможных подходов к решению вопроса формирования универсальных учебных действий является развитие у обучающихся алгоритмического мышления и навыков самостоятельного проектирования в процессе внеурочной деятельности.

Подход, основанный на разработке программ и их реализация в процессе проведения внеурочных занятий по робототехнике, видится перспективным в плане формирования и развития у обучающихся универсальных учебных действий (УУД) с использованием робототехнического оборудования.

Процессе формирования у обучающихся универсальных учебных действий в основной школе может основываться на использовании в качестве инструмента деятельности – проектирование, разработку программ и создание робототехнических устройств в рамках внеурочной деятельности, что позволит:

- осуществить комплексный подход к формированию универсальных учебных действий;
- использовать эффективные методы формирования и развития универсальных учебных действий в рамках проведения занятий по робототехнике;
- применить способы и приемы, способствующие развитию у учащихся комплекса универсальных учебных действий.

Процесс внедрение в образовательный процесс учебного робототехнического оборудования имеет тенденцию роста и развития в системе основного общего образования.

Научное обоснование подходов к формированию у учащихся универсальных учебных действий, разработке на основе этих подходов модели развития универсальных учебных действий у учащихся 5-8-ых классов в процессе проведения занятий внеурочной деятельности по робототехнике были описаны в ряде статей М.И. Шутиковой и В.И. Филиппова [3,4, 5].

Образовательная деятельность проводилась в процессе реализации курсов «Робототехника» и «Программируем в среде Scratch», при организации и проведении которых использовалось оборудование фирмы Lego.

Выделение комплекса УУД обосновано в описании модели развития универсальных учебных действий у обучающихся 5-8-ых классов в процессе обучения робототехники [5] и монографии С.А. Бешенкова [1]. Для каждой УУД используется шкала оценки 1 (низкий уровень), 2 (средний уровень) и 3 (высокий уровень).

Таблица оценки уровня сформированности УУД при защите проекта

№	Фамилия, имя	Выделять	называть	читать	Описывать	объяснять	формализовать	моделировать	создавать	оценивать	корректировать	Использовать	Прогнозировать
1													
...													

Оценка степени развития универсальных учебных действий осуществляется по сравнению уровня сформированности конкретного УУД в начале и конце учебного курса.

Для оценки степени сформированности универсальных учебных действий, может быть использован метод разложения проекта, отчетных работ, аналогичный оцениванию комплексной контрольной работы в школьном образовании [2]. Оценка производится в процессе защиты учащимися проектных работ (табл. 1), а также по итогам анализа подготовленных описаний проектов.

В модуле «Реализация типовых алгоритмов роботами» курса «Программируем в среде Scratch», предусмотрено выполнение учащимися пяти проектов. При подготовке к защите проекта учащиеся готовят его описание, в котором должны найти отражение ответы на следующие вопросы:

1. Определите цели и задачи проекта.
2. Опишите процесс разработки робототехнического устройства.
3. Укажите физические законы и принципы, на которых построено устройство.
4. Опишите алгоритм, используемый робототехническим устройством для решения задачи. Постройте блок-схему алгоритма.
5. Укажите какие доработки Вы внесли по сравнению с типовым алгоритмом. Какую цель при этом ставили. Проанализируйте результативность доработки.
6. Опишите способы использования, разработанного Вами устройства.

Также в процессе защиты проводится демонстрация проекта с целью определения корректности работы устройства, соответствия работы программы и заявленного алгоритма.

При оценивании индивидуально-групповых проектов, выполненных в рамках модуля возможно использование критерии, приведенные в таблице 2. При оценивании выставляются: 0 баллов (действие не выполнено), 1 балл (присутствуют отдельные

элементы), 2 балла (действие выполнено с отдельными недостатками), 3 балла (действие выполнено верно). По результатам оценивания формируется итоговый балл, позволяющий оценить общую сформированность УУД у учащегося.

Критерии оценки основных универсальных учебных действий в соответствии с заданиями отчета представлены в таблице 2.

Таблица 2

Критерии оценки УУД по итогам анализа описаний и защиты проектов

№	Критерий оценивания проекта	УУД, формирование которого проверяется	Балл
1.	Определены цели и задачи проекта	Планировать и прогнозировать результаты своей деятельности по разработке программ или устройств.	
2.	Определены физические законы и принципы, на которых построено устройство.	Называть физические законы и принципы, используемые при разработке устройства	
3.	Описан алгоритм работы устройства. Построена блок-схема алгоритма	Формализовать построенную информационную модель программы (устройства) согласно поставленным задачам	
4.	Разработанное устройство соответствует заданию и заявленному алгоритму.	Осознанно читать требования, предъявляемые к программе или устройству Выделять учебную информацию соответствующую теме урока, критерии для оценивания информации и достоинства и недостатки отобранной информации	
5.	Представленная робототехническая модель работает в соответствии с описанным алгоритмом.	Создавать программу или устройство согласно поставленным условиям	
6.	Предложены элементы, улучшающие работу робота	Моделировать процесс своей деятельности для разработки программы или устройства в соответствии с поставленными целями	
7.	Реализованы элементы, улучшающие работу робота	Корректировать свою деятельность по конструированию программы или устройства	
8.	Проведен анализ результатов доработки ИЛИ Присутствует анализ работы устройства.	Оценивать качество программы или устройства интуитивно и в соответствии с требованиями, принципами, целями учебной деятельности	

№	Критерий оценивания проекта	УУД, формирование которого проверяется	Балл
9.	Описаны способы использования разработанного устройства	Использовать разработанную программу или устройство для решения задач повседневной жизни	
10.	Присутствует описание проекта в соответствии с предложенным планом.	Описывать разработанную программу или устройство	
11.	Подготовлена и проведена презентация проекта.	Объяснять требования, предъявляемые к программе или устройству, необходимость и значимость их выполнения	
Итого за проект (Максимум 33 балла)			

В курсе «Программируем в среде Scratch» также предусмотрено выполнение учащимися пяти проектов. При подготовке к защите проекта учащиеся готовят его подробное описание и в процессе защиты проводится демонстрация проекта с целью определения корректности работы устройства, соответствия работы устройства и заявленного алгоритма.

В результате реализации разработанного содержания и методических приемов в процессе внеурочной деятельности выявлена тенденция положительных изменений в уровнях сформированности УУД у обучающихся.

В ходе обучения конструированию и программированию робототехнических систем на основе коммуникативно-деятельностного подхода в обучении, инвариантных учебных модулей, интегрированных способов и методов организации учебной внеурочной деятельности у обучающихся 5-8-ых классов наблюдается повышенный уровень учебной мотивации и развития универсальных учебных действия.

Список использованных источников

1. Бешенков С.А. Развитие универсальных учебных действий в общеобразовательном курсе информатики: монография [Текст] / С. А. Бешенков, И. И. Трубина, Э. В. Миндзаева. - Кемерово : Изд-во КРИПКиПРО, 2010. - 111 с.
2. Кутейников А.А. Математические методы в психологии, [Текст] / Кутейников А.А., // М., 2013. - 176 с.
3. Филиппов В. И. Организация занятий по робототехнике во внеурочной деятельности в основной школе //Информатика и образование – 2016 - №6, - с. 20-27
4. Филиппов В. И. Модель универсального модульного курса «Робототехника шаг за шагом» [Текст] / Филиппов В.И., // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и

материалов научно-практических конференций. Вып. 2 – М., АСОУ, 2016 – 1532 с., с. 1512-1518.

5. Шутикова М. И. Разработка модели и опыт организации внеурочной деятельности учащихся по направлению "образовательная робототехника" в условиях ФГОС ООО [Текст] / М.И. Шутикова, В.И. Филиппов В.И. // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. Вып. 2 – М., АСОУ, 2016 – 1532 с., с. 783-797.

6. Бешенков С.А. Информационное моделирование как инструмент формирования универсальных учебных действий [Текст] / С.А. Бешенков, М.И. Шутикова, О.В. Лысенкова. // Преподаватель XXI век. -2015. – Т.1. - №2. – с. 173-180. - URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23803893> [Дата: 23.11.16]

СПРАВОЧНОЕ ИЗДАНИЕ КАК СРЕДСТВО
И ИНСТРУМЕНТ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Борисов В. И.,

д. воен.н., профессор,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

профессор кафедры комплексной безопасности,

Россия, г.Москва

E-mail: vadimfsb2009@yandex.ru

Манькова Н. В.,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

преподаватель кафедры информационно-

коммуникационных технологий,.

Россия, г.Москва

E-mail: kaf_ikt@asou-mo.ru

Аннотация. Рассмотрены структура и назначение справочного издания для специалиста, изложен авторский взгляд на роль и место такого издания в структуре непрерывного образования сотрудников образовательной организации.

Abstract. The structure and purpose of a reference book for the specialist, outlines the author's view on the role and place of such publication in the structure of continuing education employees of educational organizations.

Ключевые слова: справочное издание; непрерывное образование; самообразование.

Keywords: a reference work; continuing education; self-education.

В процессе проведения кафедральной научно-исследовательской работы на тему «Проблемный анализ обеспечения безопасности и охраны труда в образовательных организациях в современных условиях» (сроки проведения – 2016 – 2018 гг.), практической реализации полученных результатов, их внедрения в образовательную практику нами был проведён анализ роли и места справочной литературы в деятельности должностного лица образовательной организации и предложен авторский взгляд на справочник специалиста как на средство и инструмент реализации им потребностей наращивания им объёма и уровня своего знания, то есть воплощения идеи непрерывного образования

Проблематика непрерывного образования в процессе повседневной деятельности специалиста в последние годы получила широкое обсуждение в среде педагогической общественности в качестве одного из направлений развития всей системы образования, повышения качества её функционирования.

При всей наблюдаемой активности в процессе её обсуждения, данная проблема не нова и всегда в неявном виде присутствовала в теории и на практике. В самом деле, полученное в вузе специальное профессиональное образование никогда не было и не могло являться исчерпывающим и достаточным для его обладателя. Ни сегодня, ни когда-либо ранее специалист не мог обоснованно считаться высоким профессионалом, а в ряде случаев и просто профессионалом, если его деятельность не сопровождалась дополнительной подготовкой, осуществляемой в той или иной форме, а главное, - если он прекращал процесс самостоятельного развития своих умений и навыков, а главное переставал обновлять и наращивать свои знания.

При этом, не лишне отметить, что обсуждение проблемы непрерывности образования специалиста не редко выходит за все разумные рамки. В подтверждение этого мнения сошлёмся на требования федеральных стандартов высшего образования в части компетенций специалиста. К примеру, Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.06.01 Образование и педагогические науки (уровень подготовки кадров высшей квалификации) в качестве универсальной компетенции выпускника аспирантуры (к слову – кандидата педагогических наук) рассматривает «способность ... решать задачи собственного профессионального и личностного развития (УК-6)». При внешне правильной постановке вопроса это требование у задумывающего человека вызывает лишь недоуменные вопросы. А именно, как обучающийся, не обладающий такой способностью мог попасть в аспирантуру, поскольку её отсутствие служит признаком профессиональной непригодности к осуществлению избранной деятельности, кстати не только у соискателя учёной степени, но и в целом у любого педагогического работника.

Не отвлекаясь на дальнейшее обсуждение затронутого вопроса, констатируем, что в рамках рассматриваемой тематики предложено достаточно много подходов, форм и способов решения названной проблемы как на уровне системы образования в целом, в рамках образовательных организаций, так и на индивидуальном, личностном уровне. Однако, на наш взгляд, одно из направлений обеспечения такой деятельности остаётся на периферии обсуждения педагогической общественностью.

Речь идёт о справочном издании, а при более широком подходе – о совокупности справочной литературы. То есть того массива книг, к которым обращается специалист в рамках своей профессиональной деятельности. Причины сложившейся ситуации в целом понятны.

Во-первых, поскольку книговедческое знание не рассматривается в составе совокупности информации, изучаемой в процессе профессионального образования, для большинства педагогических работников круг справочной литературы ограничивается лишь одним её сегментом, а именно, учебно-справочной, с которой он непосредственно сталкивается во время обучения в вузе. Не менее значимый и представительный сегмент литературы для специалиста представляют собой справочные издания. т. е. «издания, содержащие краткие сведения научного или прикладного характера, расположенные в порядке, удобном для их быстрого отыскания, и не предназначенные для сплошного чтения», зачастую остаётся для специалиста неизвестным.

Во-вторых, в сегодняшней реальности появление солидных справочных изданий является скорее исключением из общего правила, чем нормой. К сожалению, выпуск таких изданий оказался непривлекательным для большинства издающих организаций и авторов.

Причины этого явления заложены в реальности современной системы книгоиздания в нашей стране. Действительно, подготовка и издание качественного справочника требует весьма объёмного и кропотливого труда солидного и профессионально подготовленного авторского коллектива и сотрудников издательства, а также существенных финансовых затрат. Для примера, стоимость печати подготовленного кафедрой комплексной безопасности справочника «Комплексная безопасность образовательной организации» тиражом 5000 экземпляров оценивается в 2 млн. рублей. Исходя из этого обстоятельства, такая работа может быть осуществлена крупным издательством, которое ориентировано на прибыль и, в отсутствие понимания востребованности издания такой работы, как показывает практика, его инициировать не будет. Помимо издательств, справочное издание по определённому направлению деятельности или тематике может быть подготовлено вузом, располагающим достаточным научным потенциалом. Однако, на пути выхода такой книги в свет возникает ряд препятствий, а именно:

- справочник, при оценке вуза, учитывается в ряду прочих изданий, т. е. практически не оказывает влияния при определении соответствия лицензионным и (или) аккредитационным требованиям. Это обстоятельство естественным образом выводит такое издание из сферы интересов администрации образовательной организации;

- разработка такого вида работ не вполне соответствует интересам сотрудников вуза, относящихся к категории профессорско-преподавательского состава. Данное обстоятельство обусловлено тем, что при такое издание не относится ни к категории учебных, ни к категории научных изданий. Более того, такое издание не учитывается ни при присвоении учёных знаний, ни в качестве научной публикации по теме исследования соискателя учёной степени;

- редакционно-издательские подразделения вузов в большинстве своём сегодня не в состоянии обеспечить качественную подготовку такой книги. Дело в многолетней практике

«оптимизации организационно-штатной структуры вузов», которая привела к тому, что такие подразделения были сокращены до минимума и, за редким исключением, не могут осуществлять качественные редактирование и подготовку изданий, ограничиваясь корректурой и вёрсткой;

- возможности большинства вузов, как материальные, так и технические, не позволяют издавать книгу тиражами, делающими книгу доступной широкому читателю, а поэтому ограничивают тиражи изданий потребностями образовательного процесса;

- и, наконец, в издательской среде исчезло понимание ответственности издателя и редактора за качество книги. Действительно, если раньше руководитель издательского подразделения и редактор несли персональную ответственность за «за содержание издаваемой литературы, её научный, интеллектуальный и профессиональный уровень, достоверность публикуемых сведений», то сегодня, в соответствии с Квалификационными характеристиками должностей руководителей и специалистов высшего профессионального и дополнительного профессионального образования, введёнными приказом Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 11 января 2011 г. № 1н, «руководитель издательства учебной литературы и учебных пособий вуза» ответственности за содержание издаваемых книг не несёт вообще, такой контроль попросту исключён из совокупности его должностных обязанностей. А, как показывает практика, появление полноценного справочного издания с информацией полностью заслуживающей доверия читателя без обстоятельного научного редактирования невозможно.

Тем не менее, появление качественной справочной литературы возможно и в современной реальности. Подтверждением тому служит рукопись справочника «Комплексная безопасность образовательной организации», создание которой было инициировано органом управления в лице Министерства образования Московской области, то есть органом, имеющим возможность обеспечить и качественную подготовку справочника, и его издание достаточным тиражом.

Возвращаясь непосредственно к предмету обсуждения, хотели бы заметить следующее. Справочная литература должна занять своё заслуженное место в ряду средств (инструментов) непрерывного образования педагога и администратора по следующим причинам:

- справочник, относящийся к сфере профессиональной деятельности специалиста, является по сути его настольной книгой, к которой он обращается при возникновении каких-либо затруднений в своей профессиональной деятельности;

- справочник, предлагая решения для определённых рабочих ситуаций, содержит выверенную информацию, которой специалист полностью доверяет, что является важным для активизации понимания специалистом алгоритма решения стоящих перед ним задач;

- справочник, содержа выверенную нормативную правовую информацию, является существенным помощником специалиста при разрешении конфликтных ситуаций, возникающих в поле выполнения им своих должностных обязанностей.

При таких роли и месте справочного издания в профессиональной деятельности оно, безусловно, становится и инструментом совершенствования знаний специалиста и средством, побуждающим его к саморазвитию (самообразованию). При этом потребность в углублении знаний естественным образом формируется следующим образом:

- возникновение в процессе профессиональной деятельности затруднения в решении некоторого вопроса;
- появление понимания недостаточности знаний для успешного осуществления профессиональной деятельности на некотором её направлении;
- получение рекомендаций или алгоритма решения вопроса в справочном издании;
- успешное выполнение стоящей перед специалистом задачи;
- осознание ограниченности своего знания по решённому вопросу;
- понимание присутствия неполноты информации в справочнике. Действительно, справочное издание вследствие своего предназначения содержит только сведения о том *что и как* следует делать, но не даёт ответа на вопрос: *«Почему так надо делать?»*;
- поиск дополнительной информации, относящейся к решению задачи, раскрывающей вопрос с точки зрения теоретического осмысления проблемы;
- отсеивание недостоверной информации по изучаемому вопросу, получаемой из изучаемых источников, если она противоречит данным, получаемым из справочника;
- и, как результат, глубокое освоение изучаемого вопроса, то есть очередной шаг с саморазвитии специалиста.

В заключение хотели бы выразить надежду, что предлагаемый нами справочник в ближайшее время будет издан и станет настольной книгой руководителя и сотрудника образовательной организации Московской области, отвечающих за организацию и осуществление деятельности по обеспечению безопасности.

Список использованных источников

1. Комплексная безопасность образовательной организации : справочник / Под общ. ред. Министра образования Московской области М. Б. Захаровой. – М. : Академия социального управления, 2016. – 1078 с.

2. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.06.01 Образование и педагогические

науки (уровень подготовки кадров высшей квалификации). Министерство образования и науки Российской Федерации. Приказ от 30 июля 2014 г. № 902.

3. Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, и специалистов высшего профессионального и дополнительного профессионального образования. Раздел «Квалификационные характеристики должностей руководителей». Министерство здравоохранения и социального развития Российской Федерации. Приказ от 11 января 2011 г. № 1н.

ПРОБЛЕМНЫЕ ВОПРОСЫ НОРМАТИВНОГО ПРАВОВОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В СФЕРЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ
БЕЗОПАСНОСТИ

Борисов В. И.,

д. воен.н., профессор,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

профессор кафедры комплексной безопасности,

Россия, г.Москва

E-mail: vadimfsb2009@yandex.ru

Никитин В.В.,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»

преподаватель кафедры комплексной безопасности,

Россия, г.Москва

E-mail: nikitinmvd@rambler.ru

Аннотация. Рассмотрены проблемные вопросы нормативного правового обеспечения образовательных организаций в области обеспечения безопасности.

Abstract. The issues of regulatory support of educational organizations in the field of security.

Ключевые слова: норма права; ответственность; финансирование.

Keywords: the rule of law; liability; financing.

В процессе проведения кафедральной научно-исследовательской работы на тему «Проблемный анализ обеспечения безопасности и охраны труда в образовательных организациях в современных условиях» (сроки проведения – 2016 – 2018 гг.), практической реализации полученных результатов, их внедрения в образовательную практику нами был проведён системный анализ нормативной правовой базы в области предмета исследования – деятельности по обеспечению безопасности образовательных организаций Московской области и выявлены проблемные вопросы обеспечения безопасности и охраны труда, сформулированы предложения по их решению. В настоящей статье излагаются наиболее существенные из них.

Обеспечение безопасности образовательной организации представляет собой масштабную и многоаспектную сферу деятельности её администрации и педагогического

коллектива, включающие несколько направлений повседневной работы. По сложившейся практике к ним относят:

- безопасность образовательных технологий;
- безопасность труда и отдыха;
- информационную безопасность;
- пожарную безопасность;
- транспортную безопасность;
- антитеррористическую безопасность;
- безопасность в чрезвычайных ситуациях;
- личную, межличностную и коллективную безопасность в образовательной организации.

Перечисленные направления деятельности в силу их значимости для общества и государства постоянно находятся в поле зрения органов власти и управления, а деятельность по их поддержанию обстоятельно регулируется различными нормами. Эти нормы в настоящее время образуют целостную систему нормативного правового обеспечения безопасности на различных уровнях её обеспечения, начиная с государства в целом и заканчивая отдельными организациями и субъектами в частности. Однако анализ её воздействия на объекты и качества выполнения регулирующей функции позволяет сделать вывод о недостаточной полноте регулирования. Абстрагируясь от общих вопросов обеспечения безопасности, рассмотрим проблему такого регулирования на уровне образовательной организации. Изучение правовой основы и практики обеспечения безопасности образовательных организаций в Московской области позволяет отметить, что проблемные вопросы нормативного правового регулирования рассматриваемой деятельности можно сгруппировать по трём относительно самостоятельным направлениям, а именно:

- недостаточное нормативное правовое регулирование некоторых аспектов обеспечения безопасности на уровне исполнителя;
- проблемы организационного и финансово-материального обеспечения безопасности;
- недостаточное регулирование ответственности должностных лиц в части соблюдения норм безопасности.

При этом необходимо отметить, что второе и третье из перечисленных направлений во многом являются производными от первого.

Недостаточность нормативного правового регулирования деятельности в сфере обеспечения образовательных организаций в определённой мере обусловлена структурой и особенностями формирования отечественной системы права. В общем случае, правовое регулирование некоторой сферы деятельности в ней осуществляется на основе одного или нескольких федеральных законов, определяющих содержание этой деятельности и устанавливающих основы её регулирования в стране. Во исполнение федерального закона Правительством Российской Федерации издаются соответствующие постановления, конкретизирующие процедуры исполнения установленных законом норм. Дальнейшая конкретизация содержания соответствующей деятельности осуществляется федеральным органом исполнительной власти в отношении вопросов, входящий в его сферу ответственности, или в отношении подведомственных ему органов управления и организаций. Дальнейшее регулирование осуществляется на региональном, муниципальном уровне и непосредственно в организациях, издающих локальные нормативные акты.

При такой схеме лакуны в регулировании деятельности возникают на уровне федерального органа исполнительной власти и органов власти субъектов федерации в связи с не изданием соответствующих нормативных правовых актов или в связи с не полным регулированием предписываемых процедур. В обсуждаемом нами случае основным источником неполноты нормативной базы к глубокому сожалению являются федеральные органы исполнительной власти, в том числе и Министерство образования и науки Российской Федерации.

Проиллюстрируем это примерами недостаточности для основных направлений деятельности образовательных организаций по обеспечению их безопасности.

Начнём с вопросов охраны труда, поскольку на этом направлении деятельности оказывается много неурегулированных вопросов.

Например, согласно Постановлению Министерства труда и социального развития Российской Федерации от 17 декабря 2002 г. № 80 «Об утверждении методических рекомендаций по разработке государственных нормативных требований охраны труда» инструкция по охране труда для работника разрабатывается на основе *межотраслевой или отраслевой типовой инструкции* по охране труда (а при её отсутствии – межотраслевых или отраслевых правил по охране труда), требований безопасности, изложенных в эксплуатационной и ремонтной документации организаций-изготовителей оборудования, а также в технологической документации организации с учётом конкретных условий производства. Эти требования излагаются применительно к должности, профессии работника или виду выполняемой работы». Однако в системе Минобрнауки России такие инструкции (правила) отсутствуют, в результате чего администрации образовательных

организаций вынуждены разрабатывать свои локальные нормативные акты на основе иных источников, волей-неволей возлагая на себя ответственность в случае происшествий, связанных с безопасностью труда.

Трудовой кодекс Российской Федерации в ст. 225 устанавливает, что «для всех поступающих на работу лиц, а также для работников, переводимых на другую работу, работодатель или уполномоченное им лицо обязаны проводить инструктаж по охране труда, организовывать *обучение* безопасным методам и приёмам выполнения работ и *оказания первой помощи пострадавшим*». Аналогичное требование в отношении образовательных организаций содержится в федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», ст. 41 которого содержит требование: «*11) обучение педагогических работников навыкам оказания первой помощи*». Иными словами, задача определена. Но относительно её выполнения отсутствует какая-либо ясность. Действительно, если под обучением понимать формирование некоторой совокупности знаний, умений и навыков, то возникает закономерный вопрос: «Что по окончании обучения должен знать сотрудник, какими навыками и умениями он должен обладать». Без ответа на него невозможно сформировать программу обучения и, тем более, чему-либо научить. Но такого ответа в совокупности действующих нормативных правовых документов нет, как нет и ответа на вопрос, в каком порядке такое обучение должно проводиться, и кто уполномочен его проводить.

Но, пожалуй, больше всего проблемных вопросов возникает в сфере обеспечения антитеррористической защищённости образовательных организаций. При этом за истекший год их число только преумножалось в результате возникшей парадоксальной ситуации. Суть её в следующем.

Федеральным законом от 06.03.2006 № 35-ФЗ «О противодействии терроризму» в сферу ответственности Правительства РФ включено установление «обязательных для выполнения требований к антитеррористической защищённости объектов (территорий), категории объектов (территорий), порядка разработки указанных требований и контроля за их выполнением, порядка разработки и форму паспорта безопасности таких объектов (территорий) (за исключением объектов транспортной инфраструктуры, транспортных средств и объектов топливно-энергетического комплекса)». Во исполнение приведённого положения закона Правительством был издан ряд постановлений, в том числе был предложен порядок разработки требований к антитеррористической защищённости и к форме Паспорта безопасности [4]. Для разработки соответствующих документов Правительство Российской Федерации предложило «Федеральным органам исполнительной власти ... обеспечить в 6-месячный срок подготовку и внесение в установленном порядке в соответствии с Правилами, утверждёнными настоящим постановлением, соответствующих

проектов актов Правительства Российской Федерации». К сожалению Министерством образования и науки Российской Федерации данное решение исполнено не было.

Деятельность образовательных организаций существенно осложнилась, а если выразаться конкретно – была выведена за рамки правового поля, после выхода Постановления № 272 от 25 марта 2015 г. «Об утверждении требований к антитеррористической защищённости мест массового пребывания людей и объектов (территорий), подлежащих обязательной охране полицией, и форм паспортов безопасности таких мест и объектов (территорий)». Дело в следующем. В наименовании документа существенно значимым является словосочетание «подлежащих обязательной охране полицией», которое формально выводит образовательные организации за рамки действия этого нормативного документа, делая недействительными ни форму паспорта, ни объявленную совокупность требований к обустройству объектов с точки зрения защиты.

Видимо, создатели документа, понимая возникающую неоднозначность ситуации, записали в текст постановления п. 2 «Министерству внутренних дел Российской Федерации давать разъяснения по вопросам применения требований, утверждённых настоящим постановлением». Что же мы получили в результате?

В рамках межведомственного взаимодействия до органов управления образованием были доведены разъяснения Главного управления Региональной безопасности Московской области (от 30.10. 2015 г., нр121/119т), которыми подтверждено, что требования Постановления № 272 относятся к объектам территориям), «3. не подлежащим обязательной охране полицией» [2]. К названному документу были приложены разъяснения МВД России в которых отмечается, что в Перечень объектов массового пребывания людей «не включаются ... территории (места) ... правообладателями которых являются федеральные органы исполнительной власти ... или которые относятся к сфере их деятельности, предполагающей использование территории (места), подлежащей антитеррористической защите (например, школы, ..., дошкольные детские учреждения, ...). В отношении таких территорий (мест) действуют положения иных нормативных правовых актов». Из перечня приводимых далее документов очевидно, что это требования к антитеррористической защищённости объектов (территорий), разработанные ведомствами и введенные в действие Постановлениями Правительства [от 2015 г. №№ 252, 324, 202, 875, 1130, 1193, 1309 и т. д.], что и вытекало из Постановления № 1244.

Остаётся лишь повторить, что ведомственные требования к антитеррористической защищённости подведомственных Минобрнауки РФ организаций не разработаны, а следовательно (с учётом Постановления Правительства РФ от 14.10.2016 № 1040, внесшим

изменения в Постановление № 272) рассматриваемая сфера деятельности во многом остаётся без правового регулирования. В частности, без регулирования остаются:

- вопросы категорирования объектов (территорий) и порядок его проведения;
- форма паспорта безопасности объекта (территории);
- требования к инженерно-технической укрепленности объектов (территорий);
- требования к техническим средствам охраны объектов (территорий):
 - требования к системе охранной сигнализации;
 - требования к системе контроля и управления доступом;
 - требования к системе досмотра;
 - требования к системе охранного телевидения;
 - требования к системе оповещения;
 - требования к системе охранного освещения;
- требования к инфраструктуре физической охраны объектов.

Тем более, что документ, ранее устанавливавший форму паспорта безопасности образовательных организаций – Постановление Правительства Московской области от 22.09.2004 № 579/37 «О мерах по усилению антитеррористической защищённости объектов образования, здравоохранения, социального обслуживания населения, культуры и спорта, расположенных на территории Московской области» утратил силу [3].

Иными словами руководитель образовательной организации в вопросах обеспечения её антитеррористической защищённости остаётся наедине со своими проблемами. Единственным подспорьем в этих условиях может служить Постановление Правительства Московской области от 12 июля 2016 г. № 530/24 «Об утверждении порядка организации охраны объектов Московской области, осуществляемой за счёт средств бюджета Московской области». При этом следует иметь ввиду некоторую избыточность требований при их приложении к деятельности образовательной организации и высокую стоимость их полной реализации, в результате чего они не могут быть удовлетворены в рамках обычного бюджета. Не вдаваясь в обсуждение стоимости выполнения всех требований отметим лишь, что создание только системы видеонаблюдения для образовательной организации, построенной по типовому проекту, составит порядка 2-3 млн рублей.

Кроме того, заканчивая обсуждение первого блока вопросов, следует отдельно оговорить образовавшуюся вследствие некоторых разночтений в документах по антитеррористической защищённости неоднозначность в определении категорий объектов образования, поскольку решение этого вопроса определяет объем и стоимость мероприятий по обеспечению защищённости объектов образования. В соответствии с положениями постановления № 272 (п. 10) образовательные организации как места массового пребывания

людей должны быть отнесены к второй (от 200 до 1000 человек) или третьей (от 50 до 200 человек), а в отдельных случаях – к 1 категории. В тоже время в соответствии с нормами «Требований к антитеррористической защищённости объектов (территорий), подлежащих обязательной охране войсками национальной гвардии Российской Федерации», утверждённых названным постановлением, устанавливаются (п. 8) *категории объектов (территорий) соответствующие классификации чрезвычайных ситуаций* природного и техногенного характера (Постановление Правительства Российской Федерации от 21 мая 2007 г. № 304), а именно:

а) категория 1 (высокая значимость) - масштаб ущерба в результате совершения террористического акта на объекте (территории) может приобрести федеральный или межрегиональный характер;

б) категория 2 (средняя значимость) - масштаб ущерба в результате совершения террористического акта на объекте (территории) может приобрести региональный или межмуниципальный характер;

в) категория 3 (низкая значимость) - масштаб ущерба в результате совершения террористического акта на объекте (территории) может приобрести муниципальный или локальный характер.

В соответствии с ней образовательные организации в основном следует отнести к категории 3, что, в принципе, более разумно, поскольку существующие на сегодня требования к антитеррористической защищённости объектов 1 и 2 категорий для образовательных организаций и избыточны, и невыполнимы без весьма существенных финансовых затрат.

Переходя к проблемам обеспечения безопасности следует отметить, что своим происхождением они в основном обязаны недостаточности и не полной корректности нормативной правовой базы рассматриваемой деятельности.

Для примера остановимся на удовлетворении деятельности по обеспечению безопасности в образовательной организации ресурсом человеческого труда. Начнём с того, что поименованный ресурс исчерпывается одной штатной единицей, – заместитель директора по безопасности, – введённой в штатное расписание школ приказом Министерства образования Московской области от 10.09.2004 г. № 1697. Аналогичные должности в дошкольных образовательных учреждениях, введённые тем же приказом, в 2016 году начали сокращаться. По роду своей деятельности и в соответствии с должностными обязанностями этот сотрудник, пребывая в гордом одиночестве на рассматриваемом участке работы, обязан выполнять более 40 задач [5]. При этом он возглавляет или организует работу:

- антитеррористической группы;

• комиссии по чрезвычайным ситуациям и объектового звена Единой государственной системы по предупреждению и ликвидации чрезвычайных ситуаций, а также гражданской обороны;

- пожарно-технической комиссии;
- штаба по делам гражданской обороны;
- комиссию по охране труда;
- комиссию по расследованию несчастных случаев;
- комиссию для проверки знаний по охране труда;
- по ведению воинского учёта (по практике Московской области).

И здесь возникает очевидное противоречие между потребностью в организации в проведении работы перечисленных комиссий, а это минимальный перечень, установленный нормативными правовыми документами, и весьма ограниченной численностью персонала образовательной организации. Как результат, такая деятельность отнимает излишне много времени на, по существу, формальную работу связанную с необходимостью проведения заседаний, есть в них потребность или нет. Не вторгаясь в сферу деятельности законодателя, следует заметить, что для образовательных организаций с небольшим штатом сотрудников представляется целесообразным создание единой комиссии по безопасности, в ведение которой следовало бы передать решений всех вопросов, возлагаемых сегодня на многочисленные комиссии. Такое решение не потребует внесения каких-либо изменений в действующее законодательство. Для его осуществления на практике достаточно решения (приказа) федерального органа исполнительной власти, то есть Минобрнауки России, в полномочия которого входит принятие такие решений.

Обсуждая третье направление нормативного правового осуществления деятельности, то есть говоря о недостаточном регулировании ответственности должностных лиц в части соблюдения норм безопасности, хотелось бы отметить следующее. Отечественное законодательство содержит достаточно возможностей для правового реагирования на нарушения в деятельности по обеспечению безопасности образовательных организаций. Однако, как показывает практика правоприменения, существует два его аспекта, создающие проблемные ситуации.

Первый аспект связан с недостаточным соответствием возможностей должностных лиц образовательных организаций по реализации требований правил безопасности с их реальными возможностями. Действительно, образовательные организации в большинстве своём являются государственными бюджетными. А, следовательно, возможности директора школы или заведующего детского сада всегда ограничены выделенными средствами и

постатейным делением бюджета. А этих средств не всегда достаточно для выполнения тех или иных требований безопасности, которые, к тому же, обновляются с завидным постоянством. Тем не менее, данное обстоятельство совершенно не мешает надзирающим органам привлекать руководство этих организаций к материальной ответственности (налагать штрафы).

Второй аспект проблемы связан с преобладанием ответственности по факту действия, оставляя за рамками рассмотрения бездействие руководителей различных уровней, что позволяет последним не решать возникающие перед образовательными организациями проблемы. Например, в начале 2016 года образовательные организации г. Пушкино Московской области оказались выключенными тревожные кнопки. Причина – глава администрации не перечислил деньги за оказание данной услуги, а задолженность по состоянию на 21 февраля 2016 года составила 700 млн. рублей. Ответственности не последовало, ни в отношении чиновника, снизившего уровень безопасности на территории ответственности, ни в отношении организации, отключившей сигнализацию, ни в отношении органа МВД России, не отреагировавшего на это событие. Такая ответственность очевидно наступила бы в том случае, если бы на территории какой-либо образовательной организации произошло событие, требовавшее экстренного вмешательства органов охраны правопорядка. Но, как обычно, «на нет и суда нет».

Какими могли бы быть решения по разрешению данных противоречий. Не претендуя на полноту предложений и исчерпанность тематики сформулируем несколько предложений, реализация которых позволила бы снизить остроту проблемы.

Во-первых, в перечне требований к обеспечению безопасности образовательной организации в рамках нормативного правового обеспечения деятельности необходимо их (требований) разделить на три составляющих, а именно:

- критические требования, к которым следует отнести те условия, при нарушении которых образовательная организация не может принимать обучающихся. К таким, например, следует отнести описанную выше ситуацию с выключением системы экстренной сигнализации. Её отключение должно быть законодательно запрещено, а проблемы оплаты услуг в этом случае пусть решают обслуживающие органы, не ставя под угрозу жизнь и здоровье детей;
- минимально необходимые требования, к ним следует отнести те, которые обеспечивают безопасность пребывания обучающихся в образовательной организации в повседневных условиях и при возникновении чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера;

- требования, невыполнение которых не создаёт непосредственной угрозы безопасности организации, в связи с чем их реализации может быть отложена на некоторый, предварительно определённый срок.

Поясним последнее предложение. К примеру, в соответствии с требованиями Правил противопожарного режима в Российской Федерации [1] «запоры на дверях эвакуационных выходов должны обеспечивать возможность их свободного открывания изнутри без ключа». В принципе разумное и обоснованное требование при его выполнении на практике создаёт массу проблем, а именно: возможность самовольного оставления детьми образовательной организации и утрату контроля за ними со стороны администрации и педагогов; создание условий для хищений имущества; проникновение в образовательную организацию посторонних лиц и т.п. Иными словами, выполнение требования влечёт за собой необходимость реализации дополнительных технических решений, способных не допустить возникновения новых угроз, а именно: установку дистанционно управляемых замков; подключение к системе сигнализации, обеспечение постоянного видеонаблюдения, что требует значительных финансовых затрат.

Важность решения этого вопроса усиливается и тем обстоятельством, что требования к антитеррористической защищённости, которые в конце концов будут разработаны и введены, потребуют существенной перестройки системы обеспечения безопасности образовательных организаций, которая сможет быть осуществлена только при выделении достаточного финансирования, и одновременно не осуществима.

Во-вторых, в рамках предстоящей категоризации объектов образования представляется целесообразным провести полное обследование образовательных организаций на предмет выполнения всего комплекса требований обеспечения безопасности. Результаты обследования необходимо оформить протоколом, в котором подробно отразить недостатки и определить сроки их устранения с учётом возможности финансирования. Данным протоколам следует придать силу многостороннего соглашения, снимающего ответственность с руководителей образовательных организаций за наличие недостатков на время их устранения под ответственность органов управления образованием. По результатам проведённого обследования на региональном уровне должна быть подготовлена и реализована соответствующая целевая программа.

Список использованных источников

1. О противопожарном режиме. Постановление Правительства Российской Федерации от 25 апреля 2012 г. № 390.
2. Письмо Министерства образования Московской области от 10.11.2015 г. № Исх-15693/106.

3. Постановление Правительства МО от 31.01.2013 № 12/4 «О признании утратившим силу постановления Правительства Московской области от 22.09.2004 № 579/37 «О мерах по усилению антитеррористической защищённости объектов образования, здравоохранения, социального обслуживания населения, культуры и спорта, расположенных на территории Московской области».

4. Постановление Правительства Российской Федерации от 25 декабря 2013 г. № 1244 «Правила разработки требований к антитеррористической защищённости объектов (территорий) и паспорта безопасности объектов (территорий)».

5. Типовая должностная инструкция заместителя руководителя организации, осуществляющей образовательную деятельность, по безопасности образовательного процесса. Письмо Минобрнауки России от 14.02.2014 № МК-169/12.

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ АСОУ

Гранцева Т. Г.,

к. ист. н.,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

кафедра ГМУ, доцент

Россия, г. Москва

E-mail:tgg_01@rambler.ru

Аннотация. Рассматриваются вопросы повышения мотивации студентов к научно-исследовательской деятельности, типизируется студенческое сообщество по степени заинтересованности в научно-исследовательской деятельности. Предлагается организация научно-учебных лабораторий, как универсальной технологии развития исследовательского интереса студентов Академии социального управления.

Abstract. The questions of motivation of students to research activities, is typed to the student community at the degree of interest in research activities. It is proposed the organization of scientific-educational laboratories, as a universal technology for the development of research interest among the students of the Academy of social management.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность студентов, высшее образование, образовательный процесс, учебные научно-исследовательские лаборатории.

Keywords: scientific-research activity of students, higher professional education, educational process, educational research laboratory.

Стратегия социально-экономического развития Российской Федерации предполагает переход российского общества на инновационный путь развития. Стабильность данного процесса обеспечивается во многом качеством современного высшего профессионального образования. Образовательные стандарты ВО нацелены, прежде всего, на формирование готовности выпускника к профессиональной деятельности, реализацию его профессиональных намерений на рынке труда. Вместе с тем достижение данной цели может быть обеспечено только за счет интеграции в процесс получения образования научной и инновационной деятельности [3].

В настоящее время актуальным при подготовке выпускников вузов является не столько усвоение готовых знаний, что очевидно важно, сколько развитие способности к овладению методами познания, развивающими способность самостоятельно добывать

знания, творчески их использовать на основе известных или вновь созданных способов и средств деятельности. Меняется сама парадигма конечной образовательной цели: от специалиста-исполнителя к компетентному профессионалу-исследователю. Стать таким специалистом без хорошо сформированных умений и навыков самостоятельной учебной и исследовательской деятельности невозможно. Именно научно-исследовательская работа, дает возможность для роста интеллектуального и методического потенциала студентов, развития их личностных интересов и творческих способностей, способствует в целом обновлению содержания образования, развитию новых способов организации образовательного процесса [2].

К сожалению, как показывает практика, научно-исследовательской работой в вузе занимается не большое число студентов, и АСОУ не является исключением. Как повысить мотивацию к занятию научной – исследовательской деятельности и наиболее эффективно организовать данный процесс – задача вуза и его научных подразделений. Задача не из легких, хотя бы и потому, что студенческое сообщество достаточно разнородно и по уровню знаний, общему кругозору, способности к обучению, научному поиску, социальному статусу и т.д.

Педагогический опыт автора статьи, дает основание утверждать, что одни студенты, активно участвующие в НИД, обладают, так называемым врожденным стремлением к данному виду деятельности. Справедливости ради, следует отметить, что их меньшинство. И применительно к этой части студенчества, достаточно реализовать систему мер по созданию благоприятных условий для их эффективной научно-исследовательской работы на уровне вуза, изучив причины, сдерживающие их научно-исследовательскую активность. Причем материальное поощрение не является для многих доминирующим, в большей степени такие студенты нуждаются в признании социальной значимости своей научной деятельности, востребованности результатов своей деятельности.

Другая студенческая группа занимается научно-исследовательской работой эпизодически. Участие в НИД является для них не целью, а средством достижения высоких показателей успеваемости, возможно даже льгот, способом приобрести статус дипломированного специалиста и, как результат, получить высокооплачиваемую работу и соответственно занять достойное положение в обществе. Их отношение к НИД имеет скорее прагматичный, инструментальный характер. Соответственно стимулирование данной категории студенчества предполагает наличие системы отдельных поощрений, касающихся учебного процесса. Например, участие в НИД учитывается при сдаче экзаменов и зачетов. Но главное для данной категории - гарантии трудоустройства. Это может быть обеспечено только при условии активизации взаимодействия вуза, в частности АСОУ, с

потенциальными работодателями (различными учреждениями и предприятиями региона и России в целом.) через участие последних в совместных с вузом научно-исследовательских проектах, в том или ином качестве.

К сожалению, пока еще большинство студентов не занимается исследовательской деятельностью, и не испытывает к ней никакого интереса. Следует отметить, что данная группа неоднородна. Студенты, относящиеся к ней, различаются как по уровню способностей, так и по характеру мотиваций учебной деятельности. В этой связи первостепенной задачей становится дифференциация этой группы по степени интереса к научно-исследовательской деятельности. А уже затем применять меры индивидуального стимулирования в зависимости от характера потребностей, целей и интересов студента. Следует отметить, что приведенная автором типизация студенческого интереса к занятию НИД носит достаточно приблизительный характер и может быть скорректирована по результатам подробного исследования (применительно к студенческому сообществу АСОУ).

Очевидно, напрашивается вопрос о возможности создания универсальной по отношению ко всем выше обозначенным группам студенчества технологии развития научно-исследовательской деятельности.

Следует также отметить, что вне зависимости от степени мотивированности студентов к научно-исследовательской деятельности, овладение навыками данной работы начинается еще с подготовки рефератов, докладов, а затем с написания курсовых работ. Именно в это время происходят поэтапные шаги к самостоятельному научному творчеству: обучение работе с научной литературой, приобретение навыков критического отбора и анализа необходимой информации. Синтезом полученных навыков и знаний, а также показателем их усвоения является выполнение студентами выпускной квалификационной работы [1]. В дипломный проект должен быть включён собственный практический опыт по исследуемой проблеме, предложения по совершенствованию того или иного вида деятельности, что только увеличивает научную ценность работы.

Всеобъемлющей универсальной технологией по развитию научно-исследовательской деятельности студентов, а также своеобразным учебным полигоном по совершенствованию их навыков в исследовательской деятельности, могут стать научно-учебные лаборатории АСОУ. Они создаются как команда единомышленников, состоящая из преподавателей, студентов, бакалавров, магистров, аспирантов академии, а также потенциальных работодателей. Работа лаборатории организуется по проектному принципу в рамках совместных проектов, которые могут носить как сугубо теоретический, так и прикладной характер. Один из основных принципов работы такой лаборатории – междисциплинарность и межкафедральность. Здесь каждый реализует ту часть проекта,

которая наиболее соответствует его профессиональной квалификации и интересам. Специфика лаборатории - наиболее эффективная интеграция результатов научной работы в учебный процесс. Подобные технологии с успехом применяются многими ведущими вузами страны.

Кроме того работа в такой лаборатории способствует выявлению наиболее одаренных студентов, имеющих выраженную мотивацию к научной деятельности. Создает надежную базу для развития и внедрения различных форм научного творчества молодежи, базирующихся на отечественном и зарубежном опыте и результатах научно-методических разработок. В процессе работы лаборатории над темой исследования происходит интеграция научно-практических потенциалов преподавателей и студентов. С позиции совершенствования образовательного процесса, работа в лаборатории способствует приобретению студентами навыков самостоятельной работы и работы в творческих проектных коллективах. Помогает овладеть методологией научных исследований, стимулирует исследовательский потенциал, что в конечном итоге приводит к укреплению вузовской научно-исследовательской деятельности в целом, обеспечивает участие представителей вуза в проведении прикладных, поисковых, методических и научных исследований по приоритетным направлениям в различных областях науки и техники.

Список использованных источников

1. Абдулова, Л.Ш. Особенности формирования исследовательской компетентности студентов / Л.Ш. Абдулова // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки.- 2009.-№ 1.- С.157-162.
2. Иванова Ж. Г. Организация исследовательской работы студентов // Педагогическое мастерство: материалы междунар. науч. конф. г. Москва, апрель 2012 г. / Ж. Г Иванова.- М.: Буки-Веди, 2012. - С. 224-226.
3. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы.

ДИЗАЙН ИНТЕРФЕЙСА ЭЛЕКТРОННОГО КУРСА В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА ОСНОВЕ LMS MOODLE

Филиппов В.И.,

старший преподаватель

кафедры информационно-коммуникационных технологий

ГБОУ ВО МО АСОУ

Россия, г. Москва;

e-mail: kaf_ikt@asou-mo.ru

Лабутина В.А.,

старший преподаватель

кафедры информационно-коммуникационных технологий

ГБОУ ВО МО АСОУ

Россия, г. Москва;

e-mail: kaf_ikt@asou-mo.ru

Лабутин В.Б.,

доцент кафедры информационно-коммуникационных

технологий ГБОУ ВО МО АСОУ

Россия, г. Москва

e-mail: kaf_ikt@asou-mo.ru

Аннотация. Статья содержит рекомендации по проектированию дизайна электронного курса на примере LMS Moodle. Основное внимание в статье уделено элементам интерфейса, предназначенным для организации взаимодействия участников образовательного процесса. Рекомендации могут быть полезны преподавателям высшего образования, ассистентам преподавателей, методистам и другим специалистам, интересующимся дизайном электронных курсов, проектируемых с помощью различных систем управления образовательным контентом.

Abstract. This article contains recommendations for the design of e-learning course on the design of LMS Moodle example. The main attention is paid to elements of the interface, intended for the organization of interaction of participants of the educational process. The recommendations may be useful to teachers of higher education, teachers assistants, trainers and other professionals interested in the design of e-learning courses, designed by a variety of learning content management systems.

Ключевые слова: проектирование интерфейса электронного курса; повышение качества электронного образовательного контента.

Keywords: interface design e-course; improve the quality of electronic educational content.

Технические возможности современных систем управления образовательным контентом или, как их называют, Learning Management System (LMS) (дословно - система управления обучением) позволяют преподавателю самостоятельно создавать новый учебный курс и управлять обучением. При этом, в большинстве случаев, вполне хватает навыков работы с текстовым редактором и гиперссылками, а так же некоторых специфических приемов по работе с конкретной системой. Одной из основных задач педагога-дизайнера электронного курса продумать элементы интерфейса курса, которые позволят участникам образовательного процесса реализовать взаимодействие в различных формах от обмена текстовыми сообщениями до видео конференц-связи. Причем, следует отметить, что технически более совершенный способ организации взаимодействия, далеко не всегда является наиболее эффективным. С помощью простых текстовых сообщений, нередко можно оперативно решать важнейшие задачи, возникающие в процессе обучения. Так же верно и то, что для оптимального взаимодействия между различными участниками образовательного процесса дизайнеру курса, будь то преподаватель, тьютор, ассистент или другой специалист, потребуется знание специфики преподаваемого предмета (содержания и методики обучения), особенностей дистанционного взаимодействия с определенной категорией обучающихся, технологий работы в условиях ИОС, в том числе сугубо технических навыков разработки и настройки отдельных элементов курса (речь идет, разумеется, о приемах, не требующих фундаментальных знаний о разработке информационных систем и навыков программирования), значительную роль может сыграть преподавательская смекалка, своего рода профессиональная интуиция, позволяющая увидеть оптимальное решение в сочетании стандартных элементов. Основой профессиональной интуиции является опыт. С этой точки зрения весьма полезным может оказаться изучение опыта коллег, также разрабатывающих образовательные ресурсы в ИОС [1]. Предлагаем вниманию читателя несколько рекомендаций по организации взаимодействия участников образовательного процесса в условиях ИОС на основе Moodle.

Процедура регистрации может быть реализована разными способами в зависимости от предпочтений организатора обучения, квалификации специалистов образовательной организации и прогнозируемых ожиданий обучающихся. Рассмотрим некоторые из способов наиболее востребованных в условиях образовательной организации высшего образования.

Можно зарегистрировать обучающихся централизованно, списком. Этот способ регистрации позволяет снять с обучающегося необходимость проходить процедуру регистрации и создать учетные записи пользователей ИОС в полуавтоматическом режиме силами специалистов образовательной организации или привлеченных специалистов. Причем можно зарегистрировать пользователя в ИОС и одновременно с этим записать его, как обучающегося, в один или несколько образовательных курсов (далее - курсов, которые могут соответствовать дисциплинам, спецкурсам или курсам, организованным по дополнительным профессиональным программам). Так можно избежать ошибок при регистрации, вызванных низкой информационно-коммуникационной компетентностью или организационной культурой обучающихся. Отпадает необходимость в инструктаже, касающемся процедуры регистрации. Однако этот способ не лишен недостатков: необходимо заранее получить информацию об обучающихся для формирования регистрационных списков, следует организовать доставку обучающимся данных для входа в систему (логин и пароль), формирование списка обучающихся, проверка его корректности и загрузка данных в ИОС потребует определенных трудозатрат [3]. При таком способе регистрации основная нагрузка ложиться на организатора обучения.

Второй способ позволяет обучающемуся самостоятельно внести регистрационные данные в систему, а затем, подтвердив регистрацию, записаться на курс. Среди положительных эффектов от применения такого способа регистрации можно назвать: 1) отсутствие трудозатрат (со стороны организатора обучения) по формированию и загрузке в ИОС списка с данными обучающихся; 2) возможность обучающегося зарегистрироваться на курс "здесь и сейчас", не предоставляя свои данные в образовательную организацию заранее. Чтобы минимизировать количество ошибок, при регистрации в ИОС и записи на определенный курс, от организатора требуется предоставить обучающемуся подробную инструкцию по регистрации (в некоторых случаях целесообразно организовать службу поддержки обучающихся).

Особой популярностью у обучающихся пользуется способ регистрации с использованием социальных сетей. Благодаря нему обучающиеся вносят данные о себе, содержащиеся в одной из учетных записей таких социальных сообществ как Facebook, Google+, ВКонтакте и др. Этот способ, пожалуй, самый демократичный из перечисленных. Основным недостатком такого способа можно считать свободное применение в социальных сетях псевдонимов (т.н. «никнов», «никнеймов» - вымышленных имен). Соответственно при этом в ИОС образовательной организации пользователь будет зарегистрирован под этим же псевдонимом, что может противоречить требованиям к организации образовательного процесса в ИОС.

Эти способы можно свободно комбинировать и сочетать друг с другом. Применение одного из приведенных выше способов регистрации не исключает применение других способов. Следует принимать во внимание, что какой бы способ не был реализован, следует продумать информационную поддержку обучающегося: инструкции (предпочтительно иллюстрированные пошаговые руководства и видео-инструкции), список часто возникающих затруднений с решениями, служба поддержки и т.п. Обучающийся, почувствовавший искреннюю заботу уже на первых шагах обучения, проявит свое уважение и признательность к организаторам обучения в дисциплине и культуре учения, будет мотивирован к конструктивному взаимодействию с участниками образовательного процесса.

После процедуры регистрации и записи на курс, обучающийся получает доступ к учебным материалам, скомпонованным на одной или нескольких страницах курса. В Moodle курс подразделяется на разделы, состоящие из элементов разных типов. Разделы курса могут быть представлены одним из двух способов: все разделы на одной странице или каждый раздел на отдельной странице. Выбор того или иного способа остается за дизайнером курса. В любом случае перед представлением учебных материалов и заданий по курсу рекомендуем разместить несколько вспомогательных элементов.

В первую очередь это вводная информация, некое вступительное слово, призванное уверить обучающегося в том, что он «находится на» требуемом курсе и его обучение будет проходить в обозреваемой им среде. Это вступительное слово призвано исключить продолжение обучения при ошибочной записи на курс. Оно должно содержать название курса и комментарии, позволяющие однозначно идентифицировать этот курс среди других курсов, опубликованных в ИОС. Также можно познакомить обучающегося с правилами оптимальной работы с материалами курса, режимом обучения, организационными особенностями обучения с применением ресурсов ИОС (например, режим доступа к виртуальному лекторию или электронной библиотеке, действующей в ИОС), а также со способами взаимодействия с различными участниками образовательного процесса.

Следует предусмотреть простые в использовании и, вместе с тем, эффективные инструменты, с помощью которых обучающийся может получить индивидуальную консультацию преподавателя, снять возникшие организационные вопросы с помощью куратора курса или методиста, эффективно взаимодействовать с однокашниками при совместном решении образовательных задач. В Moodle предусмотрен ряд инструментов для такого взаимодействия.

Наиболее простой из них - это система внутренних сообщений, позволяющая создавать текстовые послания участникам, зарегистрированным в ИОС. Общение с помощью нее распределено во времени (иначе говоря, асинхронно): пользователь

формулирует сообщение и отправляет его адресату, затем, адресат получает это сообщение когда войдет в систему. Также копию сообщения адресат получает на свой электронный адрес. Пример реализации [6] такого общения может быть следующим:

Во время изучения материала в субботу в 21.30 у обучающегося возникает вопрос. Он нажимает на кнопку «задать вопрос преподавателю» и формулирует его в появившемся окне в свободной форме.

Затем преподаватель при входе в систему, например, в понедельник в 9.30 в таком же окне отвечает на вопрос. Студент сможет увидеть его ответ при следующем входе в систему.

Секрет популярности этого способа в простоте его использования и отсутствии привязки ко времени. Каждый участник образовательного взаимодействия использует этот инструмент в удобное время. Для удобства и прозрачности работы со службой сообщений можно ввести регламент консультаций, благодаря которому обучающиеся будут иметь представление о предполагаемом времени отклика на их сообщение.

Не лишним будет упомянуть о том, что сообщения сохраняются в системе и, при необходимости, можно просмотреть историю сообщений. Одним из недостатков, который можно отнести, скорее к интерфейсу системы, чем к самой службе сообщений - это сравнительно неудобное расположение ссылки для создания сообщения. По этой причине некоторые пользователи не имеют представления о наличии такого способа организации взаимодействия.

В качестве рекомендаций по оптимизации применения системы сообщений можно предложить разместить на странице курса гиперссылки или кнопки, снабженные гиперссылками для мгновенного создания сообщений. Например, можно поместить на страницу кнопки для создания сообщения, адресованного преподавателю, а так же кнопку для такой же связи с методистом или куратором курса. Обучающиеся, несомненно, оценят старания дизайнера курса, если найдут среди прочих кнопку для связи с однокашниками (например, позволяющую увидеть список своей группы и написать сообщение выбранному адресату).

Помимо коммуникации, описанным выше, способом в Moodle предусмотрена такая популярная форма организации взаимодействия как форум. Причем, отдельно в курсе выделен особый тип - новостной форум. Сообщения в таком форуме может создавать преподаватель курса или ассистент. Опубликованное в этом форуме сообщение автоматически рассылается всем участникам курса. Это предоставляет преподавателю возможность информировать обучающихся о предстоящих событиях, изменениях в материалах курса или организационных нововведениях и др. Обучающиеся могут комментировать сообщения в этом форуме, но создавать новые сообщения не могут. Для

создания сообщений обучающимися можно организовать отдельный форум (или несколько форумов). Такие форумы могут служить выполнению образовательных задач в рамках одного из разделов курса или выполнять коммуникационную функцию в курсе в целом. Существует несколько подвидов форумов, позволяющих ставить оценки обучающимся за их сообщения. То есть преподаватель может инициировать обсуждение и суждения или ответы на вопрос высказанные обучающимися могут быть оценены, а оценки учтены в своеобразном табеле, который формируется в ИОС.

В отдельных случаях можно применять инструмент, позволяющий организовать синхронное общение - чат. Он позволяет динамично передать текстовое сообщение участнику, находящемуся в данный момент в системе и подключенному к чату. Похожий инструмент - видео конференц-связь позволяет участникам образовательного процесса общаться голосом, наблюдая видео трансляцию с компьютера своего оппонента. Этот модуль в ИОС потребуется установить отдельно и настроить его с помощью специалистов по информационно-техническому обеспечению работы ИОС. Оба этих способа хороши для оперативного общения с целью немедленной обратной связи и поэтому требуют присутствия участников взаимодействия, что называется, «он-лайн».

Для современной ИОС является своеобразным стандартом наличие механизмов автоматизации мониторинга образовательных достижений обучающихся и инструментов, позволяющих обучающему осуществлять плановый и оперативный контроль, а обучаемому производить самоконтроль. [5]. В Moodle, разумеется, предусмотрены такие механизмы, но они требуют особой настройки, сопряженной с решением как технических, так и идеологических вопросов вычисления промежуточных и итоговых значений при оценке индивидуальных образовательных достижений обучающихся. Оставляя за рамками статьи сами эти механизмы и вопросы их настройки, отметим несколько важных, с точки зрения оптимизации дизайна курса, позиций.

Обучающийся нуждается в своевременной и точной информации о своем прогрессе в освоении курса [2]. Для этого в меню курса предусмотрен раздел, в котором опубликован список контрольных мероприятий и оценки за те из них, которые обучающийся уже прошел. Оптимизация страницы курса заключается в размещении специальной ссылки на этот раздел, что будет побуждать обучающихся регулярно следить за собственным прогрессом и, возможно, будет способствовать, в некоторой степени, усилению мотивации к успешному учению. Кроме этого, на усмотрение преподавателя, может быть целесообразной публикация на странице курса различных рейтингов, похвальных грамот и благодарностей за активную образовательную деятельность.

Обучающийся должен иметь доступ к основным и вспомогательным дидактическим материалам в соответствии с индивидуальной образовательной траекторией [4]. Это довольно просто организовать с помощью инструмента ограничения доступа к элементам курса. Так, например, можно ограничить доступ к материалам для изучения определенной темы до тех пор, пока обучающийся не получит проходной балл за тест по итогам изучения предыдущей темы. Этот инструмент можно применить и в случае, если обучающийся испытывает затруднения при обучении. Например, при «провале» определенного контрольного мероприятия, можно запрограммировать предоставление обучающемуся дополнительного дидактического материала. Эти настройки не требуют знаний программирования и могут быть выполнены преподавателем или ассистентом самостоятельно.

Приемы настройки интерфейса курса, описанные выше, позволяют эффективно решать важные задачи, стоящие перед педагогом: своевременное предоставление обучающимся информации о содержании и организации учебного процесса; оптимальная организация взаимодействия с целью устранения образовательных затруднений, удовлетворения образовательных потребностей и корректировки индивидуальной образовательной траектории; создание позитивного эмоционального фона при обучении.

Список использованных источников

1. Инструмент для организации виртуальной образовательной среды. [Текст] / Монахова Г.А., Монахов Д.Н. // Инновации в образовании. - 2016. - №1. - С. 62-68.
2. Опыт организации повышения квалификации и переподготовки педагогов с использованием дистанционных технологий в условиях информационно-образовательной среды на основе LMS Moodle [Текст] / Лабутина В.А. // Информатика и образование - 2015. - №8. - С. 13-15.
3. Реализация андрагогических принципов в информационно-образовательной среде. [Текст] / Лабутин В.Б., Лабутина В.А. // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций - 2015. - №2. - С. 1168-1174
4. Структура и учебно-методическое обеспечение электронного курса для дистанционного обучения. [Текст] / Зенкина С.В., Шаронова О.В. // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций - 2015. - №2. - С. 1133-1139.
5. Формы, средства и технологии интерактивного учебного взаимодействия в условиях дистанционного обучения [Текст] / Зенкина С.В., Шаронова О.В. // Информатика и образование - 2016. - №4. - С. 16-19.

6. [Электронный ресурс]. URL: <http://edu.asou-mo.ru/index.php/1j-den/ot-ikt-epizodov-v-obrazovatelnom-protssesse-k-elektronnomu-obucheniyu-i-onlajn-obrazovaniyu-resursy-i-barery-na-puti-razvitiya/optimizatsiya-vzaimodejstviya-uchastnikov-obrazovatel'nogo-protssessa-v-usloviyakh-informatsionno-obrazovatel'noj-sredy-na-osnove-lms-moodle> .

Оптимизация взаимодействия участников образовательного процесса в условиях информационно-образовательной среды на основе LMS MOODLE. Материалы дискуссии Международной научно-практической интернет-конференции «Непрерывное образование специалистов в современных условиях: новый дизайн» 20 сентября 2016 года (дата обращения: 23.11.2016 г.)

7. [Электронный ресурс]. URL: <http://moodlebook.ru/> . Учебное пособие Moodle. (дата обращения: 22.11.2016 г.)

РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Захарова Т.Б.,

д. пед.н., профессор,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»

профессор кафедры информационно-коммуникационных технологий,

Россия, г. Москва,

e-mail: kaf_ikt@asou-mo.ru

Аннотация. В статье рассматривается значение информационной образовательной среды в подготовке обучающихся к жизни и труду в современных условиях информационного общества, роль грамотного использования средств информационных технологий, как важнейших компонентов информационной образовательной среды. В статье приводится характеристика основных типов средств информационных технологий по методическому назначению, отмечаются проблемы их использования и возможные пути развития современной информационной образовательной среды.

Ключевые слова: информационная образовательная среда, средства информационных технологий.

Abstract. The article discusses the importance of information educational environment in preparing students for life and work in modern conditions of information society, the role of the proper use of information technology as a critical component of informational educational environment. The article gives characteristics of the main types of tools of information technology for the methodological purpose, there have been problems of their use and possible ways of development of modern information educational environment.

Keywords: information educational environment, tools of information technology.

В настоящее время информационная компонента становится ведущей составляющей в профессиональной деятельности каждого человека. В связи с этим предъявляются новые требования к работнику любой сферы, необходимо: уметь планировать структуру действий, необходимых для достижения заданной цели при помощи фиксированного набора средств; правильно, четко и однозначно формулировать мысль в понятной собеседнику форме и правильно понимать текстовое сообщение; своевременно обращаться к средствам информатизации при решении задач из любой области; организовывать поиск информации, важной для решения поставленной задачи; уметь пользоваться реферативной информацией и проверять ее достоверность; иметь представление о возможных способах организации

данных; строить информационные структуры для описания объектов и средств; уметь организовывать хранение информации, выбирать адекватные формы ее представления; уметь использовать полученную информацию для решения своих профессиональных проблем; уметь осваивать и использовать новые средства информационной технологии; и др.

Все это обуславливает необходимость соответствующей подготовки каждого человека. Особую роль играет здесь информационная образовательная среда, от уровня и качества её во многом зависит успешность подготовки обучающихся к жизни и труду в современных условиях информационного общества, важнейшими умениями в котором являются умения получения информации, критического отношения к ней, систематизации, обработки ее, анализа полученных результатов, генерирования на этой основе новой информации, обмена результатами информационной работы и многих других.

Сегодня активно ведутся исследования по развитию современной информационной образовательной среды, обоснованы принципы её создания и функционирования, рассмотрены многие аспекты разработки и использования средств информационных технологий, как важнейших компонентов информационной образовательной среды. От качества средств информационных технологий, грамотного использования их в практике обучения во многом зависит эффективность образовательного процесса. По методическому назначению средства информационных технологий классифицируют, как:

- обучающие, способствующие достижению необходимого уровня усвоения учебного материала (они могут быть представлены как небольшие обучающие программы, так и электронные учебники, системы на базе идей и технологий искусственного интеллекта, которые обеспечивают знакомство с теоретическим материалом, пояснение стратегии и тактики решения задач в ходе диалоговой поддержки решения, оценку оптимальности решения задачи, контроль усвоения материала и др.);

- тренажеры, способствующие закреплению знаний, способов деятельности, повторению или закреплению изученного материала;

- контролирующие, повышающие эффективность контроля или самоконтроля уровня овладения учебным материалом (например, различные тесты);

- информационно-поисковые и информационно-справочные, представляющие организацию различной информации (учебной, научной, популярной и др.), в виде гипертекста (электронные энциклопедии), базы данных, а также системы управления базами данных, обеспечивающие возможность хранения, поиска, сортировки информации;

- демонстрационные, обеспечивающие визуализацию изучаемых объектов, явлений, процессов (например, при изучении микро- и макромиров);

- лабораторные, предоставляющие возможность проведения удаленных экспериментов на реальном лабораторном оборудовании или работы в виртуальной лаборатории при условии невозможности осуществления эксперимента в реальных условиях (например, при высокой стоимости лабораторного оборудования, опасности проведения реального эксперимента и пр.);

- моделирующие, позволяющие на основе изучения разработанной модели делать выводы, прогнозы и т.д. (например, при анализе экономических, экологических, социальных, технических проблем, различных аварийных ситуаций);

- сервисные, предусматривающие возможность оформления результатов учебной работы (докладов, рефератов и пр.), обработки данных экспериментальных исследований и др.;

- расчетные, позволяющие автоматизировать, сокращать время на осуществление рутинных действий по расчетным операциям;

- учебно-игровые, способствующие созданию учебных ситуаций, деятельность обучаемых в которых реализуется в игровой форме;

- игровые, способствующие организации досуга учащихся, развитию у обучаемых памяти, реакции, внимания и других качеств;

- коммуникационные, способствующие организации межличностного общения обучаемых, педагогов, администрации, родителей, специалистов, общественности, доступа педагогов и обучаемых к различным информационным ресурсам;

- методические, поддерживающие все виды деятельности педагогов, в том числе и различные оболочки для составления обучающих программ, тестов и пр.;

- интегрированные, сочетающие в себе комплекс интегрированных средств, удовлетворяющих широкому спектру потребностей системы образования.

Следует отметить, что уже накоплен огромный банк средств информационных технологий учебно-методического назначения, проведен анализ их с точки зрения принятых дидактических и методических принципов. Огромный потенциал некоторых из них рассмотрен рядом ученых, обосновано, что они смогут обеспечить индивидуализацию обучения, адаптивность к способностям, возможностям и интересам обучаемых, развитие их самостоятельности и творческих способностей, доступ к новым источникам учебной информации, использование информационного моделирования изучаемых процессов и объектов и т.д. При этом, как показывает опыт, большинство из созданных средств информационных технологий не востребованы практикой обучения, использование многих из них не повышает качества образования. Связано это, в основном, с тем, что

спроектированы они профессиональными программистами, без прямой связи с потребностями образования. Кроме того, педагогами используются чаще всего только те возможности средств информационных технологий, которые «лежат на поверхности» и наиболее просто реализуемы (повышение наглядности, оперативный контроль, тренинг типовых умений, повышение интерактивности), при этом их реальная педагогическая эффективность, как правило, не оценивается и предполагается, что она очевидна в силу самого использования этих средств.

Можно сказать, что пока еще остается немало проблем в реализации в полной мере потенциала средств информационных технологий, в развитии информационной образовательной среды.

Все это обуславливает необходимость совершенствования профессионально-педагогической подготовки учителя в плане грамотного включения средств информационных технологий в образовательный процесс (оценки и применения их), эффективного использования возможностей современной информационной образовательной среды. Сегодня уже сделано многое в этом направлении на кафедре информационно-коммуникационных технологий ГБОУ ВО Московской области «Академия социального управления»: ведется научная работа по этой теме, результаты которой внедряются в практику обучения; созданы новые рабочие программы повышения квалификации педагогов; разработаны учебно-методические материалы. Занятия с педагогами ведутся в условиях современной информационной образовательной среды, с использованием активных методов обучения. Полагаем, что такая подготовка учителей будет способствовать развитию современной информационной образовательной среды.

Список использованных источников

1. Захаров А.С., Захарова Т.Б. Подготовка педагогов к созданию и развитию современной информационной образовательной среды. // Информатика и образование, 2012. - №5. – С.85-89.
2. Захаров А.С. Организация современной информационной образовательной среды как необходимое условие реализации требований ФГОС. // Информатика и образование, 2014. - №5. – С.22-27.
3. Зенкина С.В. Развитие профессиональной компетентности педагога в области применения информационно-коммуникационных технологий. // Образование. Наука. Научные кадры. №2, 2015.

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «ИСКУССТВО»

Илларионов С. В.,

к. пед. н.,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

кафедра методики преподавания дисциплин

художественно-эстетического цикла,

доцент кафедры,

Россия, г. Москва

E-mail: illvils@mail.ru

Аннотация. В статье раскрываются основы профессиональной подготовки учителей предметной области «Искусство», в связи с чем, изучаются типичные трудности, которые испытывают учителя творческих специальностей в школе, приводятся статистические данные опросов работающих учителей, изучаются возможности педагогического процесса ВУЗа в подготовке будущего учителя к воспитательной работе в школе, а также раскрываются возможности использования межпредметных связей в деятельности преподавателей ВУЗа, указываются элементы инновационных технологий преподавания дисциплин психолого-педагогического цикла; поднимаются проблемы социально-педагогической адаптации молодых учителей творческих специальностей к условиям школы, в связи с чем, определяются типичные трудности профессиональной адаптации учителя предметной области «Искусство» в школе и возможности их преодоления.

Ключевые слова: учитель предметной области «Искусство»; межпредметное взаимодействие; профессиональная адаптация молодого учителя; креативные проекты; задания профессионально-прикладной направленности.

Abstract. In article bases of vocational training of teachers of subject domain "Art" in this connection, typical difficulties which test teachers of creative specialties at school are studied reveal, statistical data of polls of the working teachers are provided, possibilities of pedagogical process of HIGHER EDUCATION INSTITUTION in training of future teacher for educational work at school are studied, and also possibilities of use of intersubject communications in activity of teachers of HIGHER EDUCATION INSTITUTION reveal, elements of innovative technologies of teaching disciplines of a psychology and pedagogical cycle are specified; problems of social and pedagogical adaptation of young teachers of creative specialties to conditions of school in this connection, typical difficulties of professional adaptation of the teacher of subject domain "Art" at school and possibility of their overcoming are defined rise.

Keywords: teacher of subject domain "Art"; mezhpredmetny interaction; professional adaptation of the young teacher; creative projects; tasks of a professional and applied orientation.

Профессионально-педагогическая деятельность учителя общеобразовательной школы осуществляющего обучение и воспитание детей в области искусства имеет свои особенности, которые заключаются в том, что, исходя из особенностей предмета деятельности, ему мало быть человеком высокой духовной культуры. Важным профессионально-значимым качеством личности учителя является его готовность к воспитательной работе школьников, их духовному совершенствованию. Особенно важна подготовленность к воспитательной работе в школе для учителей предметной области «Искусство», поскольку именно через художественно-творческую деятельность достигается наибольший воспитательный результат. Как показывает наше исследование, значительное число молодых учителей музыки или изобразительного искусства не «видят» своего места в целостном педагогическом процессе школы, поэтому они испытывают затруднения в определении своей роли в воспитательной работе. Исследование затруднений в профессиональной деятельности учителей-предметников со стажем работы до 3 лет показало, что трудности в своей работе с учащимися учителя связывают со следующими факторами:

- слабой подготовленностью к воспитательной работе и недостатком знаний особенностей физиологического и психического развития школьников, (28,1%);
- трудностями общения с учащимися (особенно со старшеклассниками), проблемы взаимопонимания с родителями, коллегами (34,2%);
- сложностями психологической адаптации в педагогическом коллективе (45,7%).

Ни для кого не секрет, что нередко в педагогическом процессе школы уроки изобразительного искусства или музыки часто снимают, если нужно провести, дополнительные занятия с учащимися по другим учебным дисциплинам. К молодым учителям творческих специальностей нередко обращаются с просьбами, не связанными с их прямыми педагогическими обязанностями: подготовить концерт, выступить на вечере, нарисовать газету, оформить кабинет и пр. Молодому учителю порой не хватает педагогического опыта в работе с детьми, он испытывает затруднения в проведении воспитательных занятий, связанных со спецификой его предмета. Тем не менее, замечено, что со стажем работы в школе осознание социальной значимости места учителя-воспитателя возрастает. Однако, на этапе профессиональной подготовки будущие учителя, особенно творческих специальностей, не всегда связывают свою будущую профессиональную деятельность с общеобразовательной школой.

Следовательно, важной задачей учебно-воспитательного процесса педвуза является актуализация ценностей профессиональной самореализации (стремление стать хорошим учителем, глубоко знающим свой предмет, владеющим методикой его преподавания). В современной литературе имеются интересные наработки в применении новых технологий в вузовской подготовке будущего педагога, раскрываются технологии личностно-ориентированного подхода к подготовке будущего учителя [1, с. 34]. Учитель предметной области «Искусство» – это не просто учитель: чаще всего студент видит себя больше художником, чем учителем. Поэтому в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя-предметника необходимо сконцентрировать внимание на специфике его будущей деятельности.

Например, в преподавании педагогических дисциплин необходимо исходить из специфики факультета, готовящего будущего учителя. В частности, на творческих факультетах: музыкально-педагогическом, живописи и дизайна, социокультурной деятельности и др. можно приблизить изучение педагогики к особенностям будущей профессиональной деятельности учителя предметной области «Искусство»: это могут быть содоклады, творческие работы студентов, коллективные творческие проекты и пр.

Со студентами – будущими учителями изобразительного искусства полезно проводить «круглые столы» на тему «Педагогика и живопись» или «Проблемы воспитания в произведениях русской (зарубежной) живописи». Предварительно студентам можно дать задание: найти репродукции произведений живописи каким-либо образом отражающие проблемы воспитания и обучения. Написать аннотацию к этому произведению по плану: сведения об авторе, история создания, сюжет, смысловая нагрузка (какие педагогические проблемы мы можем увидеть, как они отражены художником на его полотне и пр.). Затем, на занятии в форме «круглого стола» можно обсудить выступления студентов с демонстрацией репродукций, презентаций. Надо отметить высокую активность студентов на таких занятиях, поскольку изучение педагогики для них становится более актуальным, максимально приближенным к предмету их будущей профессиональной деятельности.

В изучении педагогических дисциплин в профессиональной подготовке будущих учителей музыки так же можно применить творческие задания, к примеру, дать анализ урока музыки, или индивидуального занятия с учащимся по инструменту (при этом можно использовать и практический опыт самих студентов). Весьма интересными для студентов-музыкантов представляются творческие задания, к примеру, составить план-конспект музыкального праздника, этической беседы, воспитательного занятия на тему музыкального просвещения школьника (тематика предлагается свободная). На учебных занятиях студенты

защищают свои проекты, активно применяются деловые игры, студенты коллективно анализируют и обсуждают выполненные задания.

Такая работа, конечно же, позволяет повысить интерес студентов к предмету их будущей деятельности, актуализировать роль и значение педагогических дисциплин, а главное – студенты учатся выступать на публике. Это важно еще и потому, что студенты (особенно творческих специальностей) испытывают некоторую скованность и боязнь выступлений перед своими однокурсниками, особенно на семинарах. Работая на семинарах, они с трудом отрываются от текста конспекта. Творческие задания и проекты помогают студентам быстрее адаптироваться к коллективным формам учебной деятельности, проявить свои творческие возможности в сфере будущей профессиональной деятельности.

Процесс профессиональной адаптации молодого учителя предметной области «Искусство» в школе весьма сложен и противоречив: это и новый этап социализации личности, овладение новым социальным статусом, изменение системы норм, оценок, духовных приоритетов, обретение новой референтной группы и пр. Важным проявлением профессиональной культуры учителя является умение педагога сконцентрировать свои знания, способности, умения для достижения максимального воспитательно-образовательного результата. Отношение учителя к труду, отвечающее моральным требованиям, предъявляемым к нему его профессией, включает в себя постоянное стремление к духовному самосовершенствованию. Специфическим содержанием наполняется и нравственное сознание учителя, включающее, прежде всего, профессиональную честь, достоинство и ответственность.

В исследованиях, посвященных профессиональной адаптации молодых учителей, доказало, что в значительной степени этот процесс обусловлен микроклиматом школы. Т.е. благоприятный морально-психологический климат педагогического коллектива, сформированные в нем традиции, нормы, установки, духовные ориентиры позитивно влияют на «вхождение» в коллектив молодого учителя. В практике работы школы давно уже существует институт наставничества, когда молодым учителям в первые годы их профессиональной деятельности помогают опытные учителя-методисты.

Главной задачей школы является обеспечение условий для профессиональной адаптации молодого учителя, развитие в нем потребности и стремления к самообразовательной работе. В работе с молодыми учителями принимают участие учителя-стажеры, методисты, учителя-наставники, преподаватели педвузов. Цель работы – выявить основные затруднения в деятельности начинающего учителя, помочь ему в их преодолении, способствовать развитию положительной мотивации профессиональной деятельности учителя, подготовить к воспитательной работе с учащимися.

К проведению занятий с молодыми учителями целесообразно привлекать учителей-предметников эстетического цикла учебных дисциплин. В ходе бесед учителя раскрывают возможности цикла гуманитарных дисциплин в духовном развитии учащихся. С молодыми учителями беседуют коллеги: школьный психолог, опытные учителя, классные руководители, которые делятся опытом воспитательной работы с учащимися и их родителями.

Большими возможностями для развития самообразовательной работы молодого учителя является активное включение в научно-исследовательскую деятельность. Как правило, учителя творческих специальностей не достаточно активны в научной деятельности. Можно начинать с научных статей по обобщению опыта работы, составления методических рекомендаций по результатам исследований и внедрения их в практику. Это, безусловно, повысит мотивацию и заинтересованность молодых учителей творческих специальностей в научно-исследовательской работе.

Безусловно, огромный учебный и творческий потенциал содержится в межпредметном взаимодействии преподавателей высшей школы, которое может осуществляться как на уровне опережающих заданий для студентов, так и в рамках выполнения ими творческих и научно-исследовательских работ. На основании содержания учебных дисциплин студенты могут выполнять ряд самостоятельных творческих работ (выполнение специальных заданий на различных видах практики, разработка креативных проектов, курсовых, дипломных работ и т.д.). Самостоятельно выполняя задания профессионально-прикладной направленности, студенты разрабатывают воспитательные занятия, творческие проекты, презентации, которые носят учебно-исследовательский и творческий характер. В ходе выполнения практических занятий, будущие учителя предметной области «Искусство» овладевают способами применения творчества в познавательном процессе, знакомятся с условиями и методикой проведения экспериментальной работы, развивают свою творческую интуицию в решении профессиональных задач, овладевают общими и частными методами творческого поиска.

В процессе подготовки будущего педагога огромное значение имеет практика, в ходе которой студенты включаются в деятельность, максимально приближенную к их будущей профессиональной деятельности. После прохождения каждого вида практики, студенты, как правило, участвуют в итоговых конференциях, которые также приобретают креативные черты, благодаря творчеству самих преподавателей: творческий отчет, научно-практическая конференция, деловая игра (с проигрыванием ситуаций, фрагментов воспитательных занятий с детьми) и пр. Это развивает не только рефлексивную культуру студентов, но и ориентирует их на обогащение взаимодействия с сокурсниками, преподавателями, методистами баз

практик, развивает творческое воображение и интуицию.

Таким образом, основными факторами, обеспечивающими успешность процесса будущих педагогов предметной области «Искусство» являются: создание условий для личностно-профессионального взаимодействия всех субъектов педагогического процесса ВУЗа за счет активизации творческого потенциала различных сфер учебной деятельности; развитие учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности студентов и педагогов; совершенствование системы профессионального воспитания студентов; реализация междисциплинарного и межпредметного взаимодействия (вертикального и горизонтального уровней) в процессе реализации учебных дисциплин; развитие профессионально важных творческих качеств личности специалиста; погружение студентов в практическую деятельность, максимально приближенную к профессиональной в процессе различных видов практики, активно включать студентов в творческую деятельность, как в учебном процессе, так и во внеучебной воспитательной работе, обеспечение благоприятных условий для профессиональной адаптации молодого учителя в образовательной организации.

Список использованных источников

1. <https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>.
2. <https://rg.ru/2016/03/04/obr-dok.html>

АНАЛИЗ НЕКОТОРЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО
ОБУЧЕНИЯ В СФЕРЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кащей В.В.,

к.п.н., доцент кафедры

информационно - коммуникационных технологий,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

Россия, г. Москва

e-mail: kaf_ikt@asou-mo.ru

Аннотация. Рассматриваются возможности и проблемы организации дистанционного обучения при организации процесса повышения квалификации и переподготовки учителей.

Ключевые слова: дистанционное обучение, использование ИКТ, повышение квалификации и профессиональная переподготовка учителей.

Abstract. Discusses the possibilities and problems of distance learning at the organization of process of training and retraining of teachers.

Keywords: distance learning, using information and communication technologies, improvement of professional skill and professional retraining of teachers.

Попытки использования технологий дистанционного обучения при организации повышения квалификации и профессиональной переподготовки учителей образовательных организаций предпринимаются уже достаточно давно и небезуспешно.

Следует отметить целый ряд достоинств такого подхода к обучению учителей в Московской области. Среди них отсутствие необходимости личного присутствия в ГБОУ ВО МО «Академии социального управления» (далее Академия), что позволяет существенно сэкономить время и средства, затрачиваемые на дорогу.

Размещение электронных образовательных ресурсов в поддержку курсов с дистанционной поддержкой в сети Интернет позволяет слушателям самостоятельно определять время, удобное для изучения и повторно изучить материал, в случае необходимости.

Немаловажно, что электронная форма представления материалов позволяет гораздо более оперативно менять контент материалов курса, чем в случае изготовления печатной продукции. Это особенно важно для такой быстро меняющейся сферы как ИКТ [1].

Современные информационные технологии позволяют организовать интерактивное взаимодействие со слушателем, индивидуализировать обучение, тем самым повышается

эффективность обучения, в том числе за счет возможности организации индивидуальных траекторий обучения для каждого слушателя[2].

Важную роль для слушателя играет возможность обратиться к преподавателю в любое время, не дожидаясь следующего занятия, с помощью сетевых средств общения слушатель-преподаватель.

При такой схеме организации и проведения занятий слушатель может пройти курс повышения квалификации или переподготовки не выезжая из своего населенного пункта и получить документ (удостоверение, сертификат и т.д.) о прохождении обучения по почте.

Однако, наряду с описанными преимуществами имеется целый ряд проблем и рисков при организации обучения в дистанционной форме, которые уже можно обозначить, исходя из накопленного опыта повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических работников в Академии [3].

Во-первых значительно увеличиваются затраты на разработку и поддержку дистанционных схем обучения со стороны преподавателей и Академии в целом.

Для преподавателей это, в первую очередь, трудозатраты и время на создание электронных образовательных ресурсов, которые увеличиваются в несколько раз, а иногда и на порядок. Причем, для однократно созданных ресурсов непрерывно приходится обеспечивать сопровождение (модификацию) ресурсов в условиях быстро меняющейся обстановки в образовании и в предметной области. Это особенно актуально для такой быстро меняющейся отрасли как информационно-коммуникационные технологии.

Следует также принимать во внимание необходимость изучения преподавателями возможностей внедряемого программного обеспечения и основ работы с ним, что может потребовать дополнительных финансовых затрат и, безусловно, значительного времени на освоение приемов работы с программным обеспечением со стороны преподавателей. При этом следует учитывать, что такие затраты не являются одномоментными, т.к. периодически производится модернизация программного обеспечения, изменения преподавательского состава и обслуживающего персонала.

Затраты Академии также составляют немалую величину как с финансовой стороны (более-менее приемлемое программное обеспечение для поддержки дистанционного обучения имеет очень высокую стоимость), так и по трудозатратам на техническое сопровождение.

Следует заметить, что политика фирм-разработчиков предоставляемого программного обеспечения реализуется таким образом, что кроме разовой затраты на покупку программного обеспечения предусматриваются значительные ежегодные платежи за его использование.

Качественное программное обеспечение потребует модернизации технической базы – более мощных серверов, коммуникационного оборудования, более быстрых и емких каналов связи и т.п.

Более совершенная программная и техническая база потребует, в свою очередь, повышения уровня квалификации обслуживающего персонала. Высоко квалифицированный персонал требует существенно большей оплаты своего труда. В противном случае он мигрирует в те места, где его квалификация будет оценена соответствующим образом.

Следующей особенностью перехода на дистанционное образование и выхода в Интернет-пространство является выход на большой рынок образовательных услуг всей Российской Федерации. Если в случае очного обучения Академия по чисто географическим причинам сталкивается с относительно небольшой конкуренцией в пределах Московской области и города Москвы, то в пределах Интернет - пространства областью конкурентной борьбы становится Интернет всей России.

В сети Интернет имеется огромное количество объявлений о курсах повышения квалификации и профессиональной переподготовки в очень короткие сроки и за весьма умеренную цену. Например, можно пройти профессиональную переподготовку за 3-4 месяца, уплатив при этом всего от 9 до 16 тысяч рублей. В обычных образовательных организациях такая подготовка длится 1,5- 2 года и зачастую проводится на бюджетной основе.

Конечно, возникает вопрос о качестве подготовки (в течение 3-4 месяцев), но, как правило, организаторы таких курсов имеют соответствующее свидетельство о праве вести такую деятельность. Следует иметь в виду, что сфера торговли и оказания услуг через Интернет в значительно меньшей степени обеспечивает их качество, чем в очном варианте и имеется большая вероятность получить соответствующее свидетельство, не получив соответствующих знаний и опыта. Это устраивает тех, кому нужно только свидетельство, а не знания, и совершенно не устраивает тех, кто приходит именно за знаниями. При назначении на должность учителя соответствующего профиля и аттестации переподготовка, полученная в течение 3-4 месяцев, приравнивается к переподготовке, которая длится 1,5-2 года.

Вероятно, надо вводить дифференциацию для таких свидетельств при их использовании и аттестации учителей.

Можно пойти еще дальше. Например, при приеме на работу в систему МВД учитываются (признаются) только дипломы о юридическом образовании ограниченного круга образовательных организаций, осуществляющих обучение юридического профиля и обеспечивающих соответствующее качество этого обучения. По аналогии можно

законодательно или иным правовым актом установить, что, в соответствующих случаях (при приеме на работу или аттестации) учитываются свидетельства о профессиональной переподготовке или повышении квалификации только тех организаций, которые осуществляют обучение в достаточном объеме, который также должен определяться нормативным актом. Если этого не сделать, то через 2-5 лет мы столкнемся с резким падением уровня знаний обучающихся, который в первую очередь будет продемонстрирован при сдаче ЕГЭ в Московской области.

Таким образом, во-первых, следует реально оценить цену перехода на дистанционную систему обучения как с финансовой точки зрения, так и по трудозатратам и стоимости оборудования, обеспечивающего установленный объем и уровень занятий.

Во-вторых, оценить и выбрать соответствующее программно-аппаратное обеспечение и регламенты обеспечения его функционирования и модернизации, включая условия работы обслуживающего персонала.

В-третьих, учитывая высокую, а порой и недобросовестную конкуренцию на рынке предоставления образовательных услуг в области повышения квалификации и профессиональной переподготовки, разработать методику дифференцированного отношения к свидетельствам о получении дополнительного образования, выдаваемым образовательными организациями, в зависимости от программы и качества подготовки. Возможно, придется ограничить круг организаций, чьи свидетельства будут приниматься во внимание, хотя это может быть расценено Федеральной антимонопольной службой как неправомерное ограничение конкуренции.

Список использованных источников

1. Бельчусов А.А. Организация очных и дистанционных конкурсов по информационным технологиям. Информатика и образование. 2007. № 8. С. 53-58.
2. Васильев А.А. Использование интернет-технологий в учебном процессе в ВУЗе // Конференциум АСОУ: Сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций Выпуск 2/ науч. ред. Л.Н. Горбунова. – М.: АСОУ, 2015. – с. 502-509
3. Кашей В.В. Анализ возможностей информационно-коммуникационных технологий для организации дистанционного обучения // Инновационная наука: Уфа, Республика Башкортостан, 2015, №8, с. 96-98

КЛЮЧЕВЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕРРИТОРИАЛЬНОГО КЛАСТЕРА
ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА БАЗЕ ГБОУ ВО
МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ «АКАДЕМИЯ СОЦИАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ»

Клейнхоф И.А.,

д. экон. н.,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

кафедра ГМУ, заведующий кафедрой ГМУ

Россия, г. Москва

E-mail: kle-inessa@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена вопросам формирования территориального кластера инновационных образовательных технологий в контексте значимости инновационного образования для обеспечения успешного регионального развития . В статье обоснована целесообразность создания регионального инновационного кластера образовательных технологий на базе Академии социального управления.

Abstract. The article is devoted to aspects of creation of educational technologies territorial innovative cluster in the context of importance of innovative education for successful regional development. The expediency of creation of educational technologies territorial innovative cluster in the base of Academy of social management is substantiated.

Ключевые слова: инновационный подход, территориальный инновационный кластер, академия, Московская область, научные центры, образовательные технологии, научный потенциал, научно-исследовательские лаборатории.

Keywords: innovative approach, territorial innovative cluster, academy, Moscow region, research centers, educational technologies, scientific potential, research laboratories.

Стратегической целью государственной программы Российской Федерации "Развитие образования" на 2013 - 2020 годы является «существенное увеличение вклада образования в социально-экономическую и культурную модернизацию Российской Федерации, обеспечение востребованности экономикой и обществом каждого обучающегося»[1].

В настоящее время ведется работа над проектом стратегии инновационного развития Российской Федерации до 2035 года, генеральной идеей которой является обеспечение не догоняющего, а опережающего инновационного развития, при этом первостепенная роль в решении данной важнейшей задачи отводится образованию и науке.

Одним из ключевых факторов, определяющим динамику социально-экономического

развития Московской области является инновационная сфера. В свою очередь, уровень ее развития детерминирован интеграцией образования и науки. Как отмечает в своем докладе министр образования Московской области М.Б. Захарова: «система профессионального образования Московской области формирует мощный образовательный потенциал, который в кооперации с бизнес-сообществом позволит обеспечить высококвалифицированными кадрами инновационную экономику Подмоскovie» [2].

Одним из наиболее эффективных инструментов реализации данного постулата является создание инновационных территориальных кластеров. В Российской Федерации насчитывается 26 инновационных территориальных кластеров и один кластер на стадии завершения. В центральном федеральном округе размещены 5 инновационных кластеров, из них 3 успешно функционируют на территории Московской области, в том числе биотехнологический инновационный территориальный кластер Пушкино, кластер «Физтех XXI», кластер ядерно-физических и нанотехнологий в г. Дубне [6].

Принимая во внимание инновационный характер системы образования Московской области, о чем свидетельствуют наличие разветвленной сети образовательных организаций, имеющих статус региональных инновационных площадок [3], внедрение принципиально новых формы работы, в частности, Московская область впервые в Российской Федерации ввела в практику конкурсную поддержку инновационной деятельности общеобразовательных учреждений, а также тот факт, что «Московская область занимает лидерские позиции среди субъектов Российской Федерации в плане участия в международном движении по развитию профессионального обучения WorldSkillsRussia» [2]. Одним из наиболее эффективных инструментов достижения целевых установок как государственной программы «Развитие образования», так и государственной программы Московской области «Образование Подмоскovie» на 2014-2025 годы. Несмотря на вышеуказанное среди территориальных инновационных кластеров региона нет инновационного кластера в сфере образовательных технологий.

Обоснование целесообразности выбора Академии социального управления в качестве базового вуза вышеуказанного кластера обусловлено наличием развитой инновационной инфраструктуры, включающей более десяти научных и научно-методических центров, ряд лабораторий. Тематика исследований вышеуказанных научных структур весьма актуальна и востребована, а их результаты успешно реализуются в педагогической практике Московской области.

Одной из центральных задач, декларируемых и реализуемых Академией является «интеграция образовательного процесса с фундаментальными и прикладными научными исследованиями, выполняемыми профессорско-преподавательским составом Академии» [5].

Свидетельством тому является наличие в структуре Академии поистине уникальных по тематике исследований научных центров и ведущих ученых в области образования, в частности, научно-методический центр педагогической рискологии, возглавляемый видным ученым и общественным деятелем, доктором педагогических наук Л.Н. Антоновой, центр мониторинга рисков и социально-психологической помощи, возглавляемый доктором психологических наук, академиком Российской Академии Образования (РАО) А.Г. Асмоловым, главным научным сотрудником центра является заслуженный профессор МГУ им. М.В. Ломоносова, академик РАО Иванников В.А. и многие другие. Инновационные разработки центров Академии внедряются в рамках апробационных, внедренческих и экспериментальных площадок, что обеспечивает их дальнейшую успешную диссеминацию в рамках системы образования Московской области.

Предлагаемый автором кластер призван обеспечить эффективное взаимодействие всех участников разработки и внедрения инновационных образовательных технологий: образовательные организации, научные центры и лаборатории, представители государственной исполнительной власти Московской области, инновационно-активные предприятия и организации.

Взаимодействие всех участников кластера инновационных образовательных технологий обеспечивает синергетический эффект, который находит отражение в повышении качества образования.

Список использованных источников

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы.
2. Министерство образования Московской области. <http://www.mo.mosreg.ru> Доклад министра образования Московской области Марины Борисовны Захаровой на августовской конференции педагогической общественности 26 августа 2014 года «Актуальные вопросы развития системы образования Московской области».
3. Министерство образования Московской области <http://www.mo.mosreg.ru> Доклад министра образования Московской области Марины Борисовны Захаровой на августовской педагогической конференции «Приоритеты образовательной политики в Московской области: достижение современного качества образования» от 25 августа 2016 г.
4. <http://www.asou-mo.ru> Доклад Кармаева А.А., начальника центра стратегических разработок АСОУ «О критериях отбора общеобразовательных организаций, участвующих в областном конкурсе муниципальных общеобразовательных организаций в Московской области, разрабатывающих и внедряющих инновационные образовательные проекты,

областном конкурсе на присвоение статуса Региональной инновационной площадки (РИП) в 2014 году».

5. <http://www.asou-mo.ru> официальный сайт Академии социального управления.

6. <http://innovation.gov.ru/ru> <http://www.innovation.gov.ru> Перечень инновационных кластеров|Инновации в России.

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
РАБОТНИКОВ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ
В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Корнев Д. В.,

к. пед. н.,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

кафедра методики преподавания дисциплин

художественно-эстетического цикла,

заведующий кафедрой,

Россия, Москва

e-mail: dmi-kornev@mail.ru

Аннотация. В статье предпринята попытка проанализировать возможности развития профессиональной компетентности педагогических работников художественно-эстетического профиля в условиях поликультурной образовательной среды, в связи с чем рассматривается социально-педагогический феномен интегративности традиционной народной культуры, который позволяет активно влиять на те процессы, которые происходят в современном межнациональном социокультурном пространстве. Теоретико-методическая основа рассматриваемой проблемы определена с учетом специфики содержания, методик и форм организации образовательного процесса на основе принципов сотворчества, культуросообразности, субъектности, эмпатии, что, несомненно, будет способствовать повышению роли традиционной народной культуры среди участников образовательных отношений с учетом современных требований отечественной системы образования и социокультурного запроса общества.

Ключевые слова: профессиональная компетентность; фольклор; традиционная народная культура; интегративность; поликультурная образовательная среда; этническая толерантность; межнациональное социокультурное пространство.

Abstract. The article attempts to analyze the possibilities of development of professional competence of teachers of artistic and aesthetic profile in a multicultural learning environment, in connection with what is considered the socio-pedagogical phenomenon integrative traditional folk culture, which allows you to actively influence the processes that occur in the contemporary inter-ethnic social and cultural space. Theoretical and methodological basis of the problem is determined taking into account the specificity of the content, methods and forms of organization of educational process on the basis of the principles of co-creation, kulturosoobraznosti, subjectivity, empathy,

which undoubtedly will enhance the role of the traditional folk culture among participants of educational relations with the current requirements of the domestic system education and socio-cultural needs of society.

Keywords: professional competence; folklore; traditional folk culture; integrative; multicultural educational environment; ethnic tolerance; inter-ethnic socio-cultural space.

На этапе повышения национального самосознания народов и переосмысления общечеловеческих ценностей большое практическое значение, наряду с воспитанием у граждан уважительного отношения друг к другу, взаимного доверия, толерантности, приобретают задачи развития профессиональной компетентности педагогов в условиях поликультурной среды. Многовековые процессы этнического развития народов России усложнились миграционными процессами хаотичного, сиюминутного характера. Этнические группы по тем или иным историческим причинам вынуждены ассимилироваться в новых районах обитания, что обуславливает появление новых социально-экономических и культурно-языковых взаимосвязей.

В то же время перед современным педагогическим сообществом обозначена важная и вместе с тем сложная практическая проблема организации полиэтнического и поликультурного воспитания подрастающего поколения в диалектическом единстве с подготовкой к жизни в многонациональном культурно-языковом пространстве России через сохранение национальных культурных традиций, идеалов духовности и патриотизма.

В ряду понятий, связанных с воспитанием межэтнической культуры, особое место занимает понятие «культура мира». Формирование культуры мира предполагает формирование у каждого человека понимания универсальных ценностей и моделей поведения, которые помогут ему жить в мире и согласии с самим собой, природой и обществом. В этой связи необходимо отметить исследования М.М. Бахтина, В.С. Библера, в которых рассматривается понятие «диалог культур».

Такой диалог подразумевает готовность личности к полиэтническому и поликультурному взаимодействию. Для этого необходимо: развивать способность ценить свободу; развивать способность к общению, сотрудничеству с «другими», открытость; способствовать восприятию и признанию основ взаимодействия между людьми, полами, народами и культурами; развивать навыки ненасильственного урегулирования конфликтов, вырабатывать у личности такие качества как терпимость, сострадание, отзывчивость и сопереживание; вырабатывать гармоничное сочетание между индивидуальными и коллективными ценностными установками; формировать понимание необходимости уважать культурное наследие своего и других народов.

Для правильного общения, толерантного отношения к другим людям необходимо *знать и понимать* другую культуру. Эти знания – самый ценный багаж, необходимый в любой ситуации. Это и проявление уважения к этой «другой культуре», к иному явлению, нежели к тому, к которому ты привык; в этом и проявление уважения к личности, к человеку, независимо от его национальности, вероисповедания, наконец, к его ценностям – обычаям и традициям.

Известное понятие «этническая толерантность» следует трактовать не столько как «терпимость», сколько как «интегративное качество личности, в основе которого – духовно-нравственные и этические ценности культур своего и других народов, способность к самореализации через активное взаимодействие в полиэтнической среде, основанное на общепринятых духовно-нравственных нормах поведения». Таким образом, только на основе знания и уважения к культуре своего народа человек может принять и уважать культуру народов других.

Для эффективного внедрения в педагогическую практику основ межэтнического поликультурного воспитания необходимо активное применение в образовательном процессе культурно-исторического опыта народа – языка, обычаев, традиций, истории, духовной и материальной культуры. В этом видится реализация одного из важнейших педагогических принципов – культуросообразности – связи воспитания и обучения с жизнью и культурой народа. Весь социально-педагогический потенциал мировой культуры, этнической культуры необходимо реализовывать в системе образовательных организаций. Приобщение к национальным истокам способствует формированию поликультурной ментальности, на основе которой следует развивать не только положительные внутриличностные качества, но и готовность к межличностному, межэтническому взаимодействию, как самих педагогов, так и учащихся.

Традиционная культура на протяжении многих столетий выполняла социально-педагогическую функцию, являя собой неиссякаемый источник народных знаний (букв. пер. «фольклор» с англ. «folk-loge»), построенных на принципах народной педагогики, на взаимоотношениях поколений, социально-этнических групп. Человеку с детства прививались основанные на общечеловеческих ценностях нормы морали и нравственности: добра, красоты, любви к Родине, уважения к старшим, почитания родителей, терпимости к окружающим и т.п.

Традиционная культура как основа народного творчества хранит в себе народные знания, воплотившиеся в различных жанрах, которые весьма богато представлены в своем многообразии, выполняя функцию *средств фольклора* (песенно-инструментальный фольклор, народный эпос, декоративно-прикладное творчество, народный театр). Веками

накопленный разными народами жизненный опыт удивительным образом, несмотря на общемировую тенденцию к всеобщей глобализации, продолжает свою великую миссию по сохранению национальной самоидентификации и развитию творческого начала в каждом человеке.

Даже краткий анализ таких ключевых понятий как «традиционная культура», «фольклор», «народное творчество» достаточен, чтобы увидеть глубокую взаимосвязь всех составляющих феномена. Другими словами, культура любого народа по своей сущности интегративна: и по форме воплощения (через различные жанры), и по средствам передачи следующим поколениям (что обеспечивается вариативностью с непременным сохранением жанрово-стилевой специфики).

Интеграция (от лат. *integratio* – соединение, восстановление) «представляет собой объединение в единое целое элементов системы на основе их взаимозависимости и взаимодополняемости» [2]. Как научное понятие «интеграция» применяется в целом ряде гуманитарных наук: философия, социология, психология, педагогика и пр. Проблемам интеграции в педагогике посвящены исследования таких ученых как В.В. Краевский, А.В. Петровский, Н.Ф. Талызина и др. [5; 6; 7].

Идея интеграции воспитательных воздействий на человека не нова. К примеру, в работах В.А. Караковского и Л.И. Новиковой [9] раскрываются проблемы подобных воздействий на личность ребёнка. Интегративная составляющая лежит в основе концепции музыкального воспитания Д.Б. Кабалевского (не ставя перед собой задачи детального анализа данной концепции, упомянем лишь знаменитых «трех китов», которые составляют основу музыки – песня, марш, танец) [1]. По заверению самого Дмитрия Борисовича, это – «живые киты», потому что находятся в постоянном взаимодействии между собой.

Большим подспорьем, в частности, педагогу-музыканту, будут интегративные программы и методики, разработанные с целью повышения мотивации детей к обучению на фольклорной основе, т.е. с выходом на индивидуальное творческое самопроявление в контексте коллективной традиции. К примеру, «Учусь творить. Элементарное музицирование» Т.Э. Тютюнниковой [8], как последователя знаменитого Карла Орфа, заслуживает первоочередного внимания. Доступность предлагаемого материала, несомненно, увлечет не только детей любого возраста, но и педагогов (*автор статьи убеждался в этом не раз, проводя занятия со слушателями курсов повышения квалификации*).

Подражая положительным образам народной культуры через различные средства народного творчества, ребенок сможет развить в себе тот психологический иммунитет, который позволит ему с одной стороны, сохранить душевное равновесие, внутренне

спокойствие, с другой, – противостоять негативному влиянию извне. Эффективность данного процесса во многом зависит от активности педагогов и, прежде всего, педагогов художественно-эстетического профиля.

Приобщая современных детей, подростков к народной культуре, мы изначально создаем благоприятные условия для гармоничного развития личности ребенка, патриота своей Родины, понимающего, принимающего и любящего свою национальную культуру, свой народ. Воспитание средствами народной культуры позволяет приобщить подрастающее поколение к тем непреходящим духовным ценностям, которыми во все времена являлись Любовь, Добро, Уважение, Красота и пр.

Понимание того, что фольклор – это «здесь и сейчас», что это – не столько песни, сказки, народные танцы и т.п., сколько образ жизни, ценностное восприятие мира, алгоритм определённых правил взаимодействия и норм поведения в социуме, чрезвычайно актуально и важно как для подрастающего поколения, так и для учителей-предметников; музыкальных руководителей дошкольных образовательных организаций; педагогов учреждений дополнительного образования.

Одной из задач педагогов вполне логично является не столько возвращение профессионального музыканта, сколько воспитание ЧЕЛОВЕКА средствами музыки. Целеполагание должно быть неизменно: воспитание гражданина – патриота своей страны, любящего свое Отечество, *понимающего* и *принимающего* ценность духовного богатства своего и других народов, которое для нас, ныне живущих, совершенно безвозмездно сохранил народ для преумножения и передачи следующим поколениям.

Это поможет повысить уровень мотивации детей и подростков к занятиям художественно-эстетической направленности, найти личной инициативе обучающихся достойное применение, так как воспитание и обучение через приобщение к традиционной культуре своего народа позволяет сформировать духовно-нравственную ценностную ориентацию ребенка при максимальном развитии творческого начала каждого. Таким образом, одной из важнейших задач педагогических работников художественно-эстетического профиля является переосмысление значения традиционной народной культуры как уникальной интегративной системы всестороннего развития личности в условиях поликультурной образовательной среды.

Список использованных источников

1. Д.Б. Кабалевский о музыке и музыкальном воспитании: Книга для учителя. / Сост. И.В. Пигарева. Отв. ред. Г.П. Сергеева. – М.: МИРОС, 2004. – 192 с.

2. Википедия (свободная энциклопедия).

<https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%98%D0%BD%D1%82%D0%B5%D0%B3%D1%80%D0%B8%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D0%BE%D0%B5%D0%BE%D0%B1%D1%83%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5> (Дата обращения 23.11.2016).

3. Краевский В.В. Общие основы педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 256 с.

4. Корнев Д.В. Интегративная составляющая музыкального фольклора в современном образовательном пространстве: Музыкальное образование в современном культурном пространстве: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции «Д.Б. Кабалевский – композитор, ученый, педагог» (Пермь – Москва) / ред.-сост. М.С. Красильникова, Е.Д. Критская; отв. ред. Л.В. Школяр. – М., 2015. – 320 с. – С. 243 – 247.

5. Корнев Д.В. Поликультурное образование учащихся в начальной школе. – Начальная школа. – М., 2015, № 09. – С. 23 – 27.

6. Петровский А.В. Психология и время. – СПб.: Питер, 2007. – 448 с. – (Мастера психологии).

7. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 288 с.

8. Тютюнникова Т.Э. Учусь творить. Элементарное музицирование: музыка, речь, движение. – М., 2004. – 28 с.

9. Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения. / Под ред. В.А. Караковского, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 264 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАТРУДНЕНИЙ ПЕДАГОГОВ,
РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, И
ИХ ПРЕОДОЛЕНИЕ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ В ФОРМЕ
ВИРТУАЛЬНОЙ СТАЖИРОВКИ

Крутякова Е. Н.,

к.пед.н.,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

кафедра специального и инклюзивного образования, доцент

Россия, г. Москва

E-mail: eugenia-krutyakova@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются пути преодоления профессиональных затруднений педагогов образовательных организаций, реализующих инклюзивную практику.

Summary. This article discusses ways to overcome the difficulties of professional teachers of educational organizations that implement inclusive practice.

Ключевые слова: виртуальная стажировка, обучение детей с ОВЗ, повышение квалификации педагогов.

Keywords: virtual training, children with HIA training, professional development of teachers.

Дальнейшее развитие системы образования в России, реализация новых стандартов получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья, введенными в нашей стране с 1 сентября 2016 года, развитие инклюзивной практики как в общеобразовательных организациях, так и в образовательных организациях для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), предъявляет все возрастающие требования к эффективности профессиональной деятельности педагогов в новых изменяющихся условиях. Увеличение количества детей с особенностями развития, изменение состава обучающихся как в так называемых массовых школах, так и в школах для детей с ОВЗ в сторону большего многообразия имеющихся у них специфических нарушений и усиления тяжести нарушений (особенно это касается контингента школ, в которых обучаются дети с нарушениями интеллектуального развития) требует от образовательных организаций серьезной и сложной деятельности по созданию для детей с ОВЗ специальных условий обучения, без которых их право на образование не может быть реализовано в полной мере.

Однако, многие из практикующих педагогов в процессе получения базового образования не получили достаточных компетенций для реализации инклюзивной практики и это является основным фактором, осложняющим для них процесс обучения различных категорий детей с ОВЗ, становится причиной проявляющихся в их практике проблем.

Среди наиболее распространенных профессиональных затруднений следует отметить:

- неуверенность в собственных возможностях создать педагогические условия обучения, при которых образование ребенка с ОВЗ будет максимально соответствовать его образовательному потенциалу,
- страх ответственности за результаты обучения ребенка с ОВЗ, связанный с пониманием его недостаточных перспектив освоения академического компонента образовательной программы,
- ответственность перед администрацией школы и родителями ребенка с ОВЗ за эффективность педагогического воздействия,
- ответственность перед родителями одноклассников ребенка с ОВЗ за качество их обучения.

Кроме того, существует ряд проблем, детерминированных личностью педагога, его способностью к обучению, изменению собственной профессиональной деятельности:

- отсутствие принятия факта обучения ребенка с особыми образовательными потребностями в образовательной организации (незнание нормативной базы, регламентирующей образование детей с ОВЗ),
- отсутствие принятия возможности обучения ребенка с ОВЗ (представление об обучающемся с ОВЗ как о больном, «необучаемом», недостаточная информированность о многообразии методических приемов обучения данной категории детей),
- нежелание изменений устоявшихся алгоритмов и стереотипов профессиональной деятельности (неумение работать в коллективе специалистов разного профиля: неумение обратиться за помощью, сформулировать запрос, сформулировать суть собственных затруднений и затруднений обучающегося),
- непринятие результата школьного обучения иначе как уровня овладения обучающимся академической составляющей программы обучения (недостаточная информированность о положительном опыте обучения детей с ОВЗ, лучших практиках образовательных организаций и отдельных педагогов),
- отсутствие практики обучения с учетом индивидуальных особенностей, запросов и интересов обучающихся,

- отсутствие практики коммуникации с семьей обучающегося с ОВЗ, построения взаимодействия и сотрудничества с учетом потребностей и дефицитов такой семьи,
- моральная и психологическая неготовность к инклюзивному образованию, и, как следствие, неспособность создать позитивное общение и взаимодействие обучающихся с ОВЗ и их родителей с одноклассниками и их родителями.

Стоит отметить, как довольно часто встречающийся, дефицит возможностей определенного количества педагогов к обучению и взаимодействию с различными образовательными ресурсами с использованием сети Интернет: многие учителя (без строгой зависимости от возраста) ограничиваются очной формой обучения (как в собственной профессиональной деятельности, так и при выборе приоритетных для себя программ повышения квалификации). Не вызывает сомнения, что это, к сожалению, в значительной степени сокращает для них возможности саморазвития и самообразования, так как возрастание значимости ИКТ-компетентности учителя соответствует специфике изменений, происходящих в современном образовании – возрастанию роли информации, представляемой на электронных носителях, значимости оперативного получения и обмена информацией. Очевидно, что для приобретения ключевых профессиональных компетенций современному учителю необходимо совершенствоваться в этом направлении.

Профессиональный стандарт «Педагог», вступающий в силу с января 2017 года определяет как важнейшее умение педагога «Использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании: обучающихся, проявивших выдающиеся способности; обучающихся, для которых русский язык не является родным; *обучающихся с ограниченными возможностями здоровья*» [1]. Очевидно, что, ступая на сложный путь обучения ребенка с ОВЗ педагог не может ограничиваться своими устоявшимися представлениями о сути процесса образования как суммы приобретаемых ребенком в школе знаний, умений и навыков, он нуждается и в совершенствовании имеющихся у него профессиональных компетенций и, зачастую, в приобретении новых, позволяющих вывести его учительский труд на качественно иной уровень, овладение которым возможно при возникновении нового для учителя умения – работать в многопрофильном коллективе, нацеленном на решение образовательных задач в рамках индивидуальной траектории обучения ребенка-инвалида, ребенка с ОВЗ.

Важным фактором, способствующим появлению и росту динамики формирования учебной деятельности у обучающегося с ОВЗ является умение учителя выстраивать конструктивное взаимодействие со всеми участниками образовательного процесса: специалистами, принимающими участие в составлении и реализации индивидуального

образовательного маршрута для каждого такого обучающегося, родителями ребенка с ОВЗ, администрацией школы, специалистами сторонних организаций различного профиля, которые зачастую вовлечены в работу по его социализации. Эта деятельность требует от учителя новых навыков, главным из которых является общение с профессиональным сообществом как по узким профильным вопросам, так и при возникновении затруднений при подборе методов, приемов, дидактического материала для обучения школьника с ОВЗ. Такие сообщества, обычно, формируются педагогами одного профиля, на личных сайтах которых, как и на сайтах педагогических сообществ (учителей-предметников, учителей начальных классов), размещается информация, иллюстрирующая педагогические наработки – конспекты уроков, внеурочных мероприятий и т.д.

Информацию о специфике организации коррекционно-развивающей образовательной среды, выбора и использования методического и технического обеспечения для реализации коррекционно-образовательных программ на основе личностно-ориентированного и индивидуально-дифференцированного подходов к лицам с ОВЗ педагог способен почерпнуть только при сотрудничестве с педагогами коррекционного профиля. Создание модели такого сотрудничества являлось одной из наших целей.

Научный руководитель осуществляемого профессорско-преподавательским составом ГБОУ ВО МО «Академия социального управления» проекта по созданию новой формы повышения квалификации – виртуальной стажировки – подчеркивает: «Виртуальная стажировка предназначена для удовлетворения потребностей педагогов в знакомстве с образцами эффективной практики образовательных организаций и их структур, или индивидуальной педагогической практики (к примеру, связанных с внедрением ФГОС ООО или с другими актуальными вопросам современного образования). Она направлена на организацию взаимодействия обучающихся с педагогической реальностью, представленной в формате интернет-объектов (интернет-сайты школ, отдельных учителей или их страницы в социальных сервисах). Виртуальная стажировка призвана расширить представление педагогических работников о развивающейся практике регионов, обеспечить освоение приемов, методов, технологий обучения и воспитания, дополнительного образования, значимых для профессионального роста и развития школьного учителя и воспитателя, педагога дополнительного образования детей» [2]. При создании программы повышения квалификации в форме виртуальной стажировки «Условия обеспечения качественного и доступного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья» (авторы-составители: Воронкова В.В., д.пед.н., профессор, Крутякова Е.Н., к.пед.н., доцент), мы стремились учесть обозначенные выше дефициты педагогов, работающих с детьми с ОВЗ (или планирующих включиться в процесс их обучения), сориентировать слушателей данной

программы повышения квалификации в наиболее значимых вопросах, связанных с получением образования детьми с ОВЗ.

Программа курса направлена на совершенствование профессиональных компетенций руководящих и педагогических работников образовательных организаций, реализующих основные образовательные программы и основные адаптированные образовательные программы, обеспечивающих соответствие их квалификации задачам психолого-педагогического сопровождения и образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Большое внимание уделяется рассмотрению вопросов нормативно-правового, методического, практико-организационного и научно-практического характера, стоящих перед школой в связи с развитием системы образования в России и реализацией ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью.

Использование в программе курса интерактивных практико-ориентированных методов, направленных на совершенствование ключевых профессиональных компетенций современного педагога, соответствующих профилю и специфике его профессиональной деятельности, способствует формированию индивидуального образовательного маршрута каждого слушателя. На каждом этапе прохождения программы повышения квалификации осуществляется конструктивное взаимодействие слушателей с педагогом и друг с другом в процессе диалогического общения, направленного на поиск решения конкретной задачи или обсуждение в группе вопросов, оказавшихся в центре внимания нескольких человек. Живой обмен мнениями, обсуждение и сопоставление практики разных образовательных организаций, анализ методических подходов к организации условий обучения различных категорий детей с ОВЗ позволяет выработать правильную стратегию решения различных, зачастую сложных, вопросов, связанных с преодолением трудностей при обучении и социализации детей с ОВЗ.

В ходе создания программы виртуальной стажировки мы стремились к тому, чтобы все элементы, включенные нами в программу курса (консультативные тексты, форумы, тесты, практические задания, анкеты, чаты, материалы вебинаров и конференций) позволяли педагогам не только знакомиться с методической работой образовательных организаций для детей с ОВЗ, спецификой организации коррекционно-образовательного пространства для данной категории детей через открытую информацию, представленную на сайтах школ, но и проводить самостоятельный анализ собственного проекта организации и реализации процессов образования, социальной адаптации и интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях школы, готовой к реализации специальных педагогических подходов в образовании различных категорий детей. Важным фактором,

способствующим достижению качества прохождения курса, являлось предоставление слушателям возможности обсуждения с преподавателем и всеми слушателями курса проектов преобразования собственной педагогической деятельности в интерактивном режиме на итоговом форуме стажировки.

Все дети разные и особенные одновременно, поэтому в заключение хочется подчеркнуть, что изменение профессиональной установки учителя в сторону понимания важности создания условий обучения, соответствующих специальным образовательным потребностям каждого обучающегося, готовности к осуществлению дифференцированного подхода в обучении детей, независимо от их стартовых возможностей несомненно приведет не только к его профессиональному росту, но и будет содействовать установлению в ученическом коллективе атмосферы взаимопонимания и сотрудничества, послужит прочной основой личностного роста обучающихся с ОВЗ и их одноклассников.

Список использованных источников

1. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)».
2. Горбунова Л.Н., Семибратов А.М. Виртуальная стажировка педагогических работников как феномен развивающегося образовательного пространства дополнительного профессионального образования // Информационные технологии в образовании: сб. трудов ч.1. XXV Международная конф. выставка: (Москва, 6-7 нояб. 2015 г.). – 2015. – С.39-44.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ДИСКУРС ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ
РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Левитская Н. А.,

к.п.н.,

зав. кафедрой филологии,

ГБОУ ВО МО « Академии социального управления»

Россия , г.Москва

E-mail: nlevitskaia@mail.ru

Аннотация. В статье по итогам научно-исследовательской работы кафедры филологии отражены научные подходы к изучению языковой личности педагога-словесника в информационном обществе. Поставлена проблема поиска верифицируемого инструментария для измерений параметров языковой личности учителя-словесника в условиях модернизации российского образования. Предметом исследования является изучение семантической и текстовой стороны языковой личности педагога-словесника при составлении портрета языковой личности с целью дальнейшего совершенствования в системе ДПО. В качестве инструментария при изучении семантической стороны языковой личности используется метод свободного ассоциативного эксперимента. Для изучения текстовой стороны языковой личности педагога-словесника используются контент-анализ и критериальное оценивание при интерпретации художественного текста и написании различных видов текстов. Для прохождения курсов повышения квалификации с целью дальнейшей реализации задач языкового развития учителя русского языка и литературы необходимо подобрать индивидуальную программу восполнения предметных компетенций

Abstract. In the article scientific approaches to build a conceptual model of the language personality of a teacher of Russian language and literature in the information society. Posed the problem of finding valid instruments for measurements of parameters of the language personality of a teacher of Russian language and literature in the conditions of modernization of Russian education. The subject of research is the study of the semantic and textual side of language personality of a teacher of Russian language and literature in the preparation of the portrait of a language personality with the purpose of further improvement in the system of additional professional education. As tools in the study of the semantic side of linguistic identity uses the method of free associative experiment. To explore the text side of the language identity of the teacher of Russian language and literature assessment criteria used in the interpretation of a literary text and writing various types of texts. After completing the portrait of a language personality of a

teacher of Russian language and literature is necessary to choose an individual program of replenishment of subject specific competences during the course of training with the goal to further the implementation of the tasks of language development of students.

Ключевые слова: языковая личность педагога-словесника, семантическая сторона личности учителя; текстовая сторона личности учителя; верифицируемый инструментарий по выявлению семантической и текстовой компетенции учителя-словесника, система повышения квалификации, критериальное оценивание при интерпретации художественного текста и написании различных видов текстов, контент анализ, портрет языковой личности.

Keywords: "electronic wave" of civilization; the language personality of a teacher of Russian language and literature, the semantic side of the personality of the teacher; the text side of the personality of the teacher; verification tools for identifying the semantic and textual competence of a teacher of Russian language and literature, the system of improvement of professional skill, criteria-based assessment when interpreting a literary text and writing various types of texts, the language passport of the individual.

В настоящее время в образовательном процессе возрастает роль русского языка и литературы, основных проводников и хранителей русской культуры, от которых зависит национальная идентичность будущего гражданина России. Принятая «Концепция преподавания русского языка и литературы в образовательной организации РФ» изменила роль гуманитарного образования, что потребовало разработки новых методологических и методических подходов в решении проблемы развития речемыслительных навыков у обучающихся. Введение, начиная с 2014г., в выпускных классах итогового сочинения не только предполагает усиления когнитивного подхода в образовательной парадигме, но и требует уточнения содержания предметных компетенций учителей русского языка и литературы и определения уровня их развития.

Результаты проведённого Международной системой TALIS изучения профессиональных компетенций учителей русского языка и литературы в 2016 году выявили средний уровень развития педагогических, предметных и методических компетенций у педагогов Московской области.

Речевая культура учителя русского языка и литературы должна быть эталоном речетворческой деятельности, только высокий уровень языковой и речевой культуры даёт ему право формировать языковую среду образовательной организации, которая, в свою очередь, будет способствовать развитию языковой личности школьника.

Человек и язык представляют «дихотомию многомерности», которая была экстраполирована в дефиницию «языковая личность». По определению отечественного

лингвиста Ю.Н. Караулова, языковая личность – это «совокупность способностей к созданию и восприятию речевых произведений, различающихся степенью структурно-языковой сложности, точностью и глубиной отражения действительности, определённой целенаправленностью» [2,С.245].

В мировой и отечественной науке делались попытки создать и описать модель языковой личности. В отечественной лингвистике структурирование языковой личности происходило в русле лингводидактики и лингвокультурологии. Г.И.Богиним, в трудах которого разработан лингводидактический подход, была представлена модель языковой личности, которая включала более 3000 параметров, которые коррелировали между собой, составляя неповторимую картину индивидуального развития каждого носителя языка[3,С.64].

Языковая личность педагога (ЯЛП) в современных научных изысканиях, в частности в лингвоперсонологии, предстаёт как многомерное пространство, в котором могут быть обозначены различные грани, но по-прежнему актуальной остаётся и проблема разработки инструментария для измерений её параметров с целью дальнейшего совершенствования в процессе прохождения обучения повышения квалификации в системе ДПО.

В русле научно-исследовательской работы кафедры филологии АСОУ по изучению языковой личности учителей русского языка и литературы (ЯЛП) была проведена работа по подбору верифицируемого инструментария для диагностики и дальнейшего её совершенствования.

ЯЛП раскрывается в системе различных дискурсов: педагогическом, предметном, методическом и т.д. Одним из аспектов её изучения является влияние языковой личности педагога на языковую личность ученика. Априори языковая личность учителя отличается от языковой личности обучаемого и по уровню развития, и по своей структуре, и по содержанию. По уровню развития учитель должен быть образцом речевого поведения, т.е. быть элитарной языковой личностью. Исследовавший проблему элитарной языковой личности Ю.М. Скребнев определял уровень развития ЯЛП активным владением «стилей и жанров» [3,С.64]. Элитарность языковой личности трактуется как речевое поведение, обусловленное высоким уровнем общей культуры и речевой культуры.

При создании портрета языковой личности учителя-словесника инструментом может служить воссоздание различных аспектов, в частности, она может быть описана через систему грамматики, семантики, коммуникации и текста. Американский лингвист Н.Хомский для определения свойств языковой личности включает такие параметры, как: «лингвистическая интуиция», «языковое знание», «языковое поведение» и владение

абстрактной системой языка, а также фонологический, синтаксический и семантический компоненты лингвистического знания [4, С.23].

Специалисты в области лингвистики и лингвоперсонологии описывают следующие типы языковых личностей учителей-словесников: «орфографическая» языковая личность [5, С. 26], деривационные языковые способности [6, С. 29], «жанровое измерение языковой личности» [5, С. 29] и т.д.

В данной статье за основу будет взят прагматический подход в русле лингводидактики, предложенный Ю.Н.Карауловым, который рассматривал функционирование языковой личности на трёх уровнях языковой компетенции: 1) вербально-семантическом (лексикон личности); 2) лингвокогнитивном (знания о мире, или «образ мира», включает понятия, идеи, концепты, отражающие иерархию ценностей); 3) мотивационном (цели, мотивы, установки, интересы, интенциональности) [2, С. 29].

Для конкретизации задачи по диагностированию уровня профессионально-языковой компетенции учителя русского языка остановимся на основных её элементах: коммуникативной стороне, семантической и текстовой.

Коммуникативная сторона языковой личности учителя выступает определяющей, когда речь идёт об использовании им стратегии коммуникативного поведения педагога. Она может носить содействующий характер, который строится на создании оптимальных условий для создания речевой ситуации. Например, диалоги, включающие обучающие речевые циклы. Они могут содержать реплики-стимулы, реплики-реакции, реплики-оценки [7, С.57]). Наряду с вербальными средствами воздействия, такими, как: «Молодец!», «Хорошо», «У тебя получилось!». Существуют и невербальные средства: поддерживающий взгляд, тембр голоса, содержащий позитивную интонацию, мелодика незаконченного предложения, предполагающая включение школьника в диалог» [6, С.58]. Именно коммуникативная стратегия и тактика оказывают определяющее влияние на формирования языковой личности школьника. К числу «тормозящих» приёмов можно отнести возмущение, осуждение, гнев, окрик [7, С. 37].

Семантическая сторона языковой личности учителя определяется и полнотой лексического запаса педагога, и особенностями семантических полей, определяющих наполнение лексемы.

Для изучения семантической стороны языковой личности был использован метод свободного ассоциативного эксперимента, который применяется в качестве инструментария в когнитивной лингвистике. Данный метод основан на том, что для выявления семантических признаков ключевой лексемы (концепта) носителю языка предлагается подобрать систему ассоциаций, отражающих представления обследуемого. Через подбор

ассоциаций при выборе вариантов ответов из предложенного перечня синонимического ряда учитель (репрезентативная личность) раскрывает своё понимание лексемы, выявляя семантическое поле понятия или наполняя концепты понятия своими ассоциациями.

С этой целью предлагается текст, в котором автор через ассоциативный ряд передаёт своё понимание ключевой лексемы, например, концепта «Родина». Испытуемому (учителю) предлагается ранжировать своё понимание содержания базового концепта через выбор ассоциативных рядов и выражение их в баллах на основании представлений о полноте и точности раскрытия предлагаемой лексемы.

Задание. В предлагаемом тексте установить основные признаки, определяющие лицо России. Для выявления семантических полей при раскрытии понятия Родина учитель должен выбрать, добавить или изменить ассоциативную цепочку.

Текст. «Как же мы ответим на вопрос, где лицо России?

Оно в золотых колосьях её нив, в печальной глубине её лесов.

Оно в кроткой мудрости души народной.

Оно в звуках Глинки и Римского – Корсакова, в поэмах Пушкина, в эпопеях Толстого.

В сияющей новгородской иконе, в синих глазах угличских церквей.

В «Слове о полку Игореве» и в «Житии протопопа Аввакума».

Оно в природной языческой мудрости славянской песни, сказки, обряда.

В пышном блеске Киева, в буйных подвигах подвигов дружинных Витязей, «боронивших Русь от поганых».

В труде и поте великоросса, поднимавшего лесную целину и вынесшего на своих плечах «тягло государево».

В воле Великого Новгорода и художественном подвиге его.

В одиноком, трудовом послушании «умной» молитве отшельника- пахаря, пролагавшего в глухой чаще пути для христианской цивилизации.

В дикой воле казачества, раздвинувшего межи для христианской сохи до Тихого океана.

В гении Петра и нечеловеческом труде его, со всей семьёй орлов восемнадцатого века, создавшего из царства Московского державу Российскую.

В молчаливом и смиренном героизме русского солдата-мученика, убелившего своими костями Европу и Азию ради прихоти своих владык, но и ради целостности родной земли.

Оно в бесчисленных мучениках, павших за свободу, от Радищева и декабристов до безымянных святых могил 23 марта 1917 года.

Оно везде вокруг нас, в настоящем и прошло - скажем и прошлом-скажем твёрдо: и в будущем.

В минуту всенародных унижений мы созерцаем образ нетленной красоты и древней славы: лицо России» (Г.П. Федотов «Лицо России»).

Какие признаки соотносимы с образом « нетленной красоты России?».

В таблице 1 предлагается выбрать и ранжировать по степени значимости те признаки, которые соотносимы с понятием «Родина». Выберите из списка и ранжируйте признаки по степени важности.

Таблица 1

Семантические поля концепта «Родина»

Нумерация	Признаки	Оцениваемые качества	Баллы (от 1 до 10)	Сумма баллов
1	Красота природы	природа		
2	Кроткая мудрость народа	Народная мудрость		
3	Шедевры национальной культуры	культура		
4	Шедевры Русской иконописи	Русская икона		
5	Русский фольклор	Русский фольклор		
6	Подвиг воинов, защитников отечества	Воинская слава		
7	Трудовой подвиг народа	Трудовая доблесть		
8	Молитва отшельника	Верования		
9	Дикая воля казачества	Дикая воля		
10	Преобразующая воля Петра	Слава Петра		
11	Героизм русского солдата- освободителя	Освободительная роль		
12	Мученики, павшие за свободу (от Радищева и декабристов)	Свобода и готовность принять мученичество за неё		

Интерпретация результатов:

120-80–языковая личность характеризуется полнотой семантического поля лексемы и большим количеством ассоциаций;

70-40 – средний уровень наполнения лексемы;

20-10– низкий уровень наполнения лексемы.

Сегодняшние выпускники образовательных организаций нацелены на написание трёх видов письменных работ, именуемых сочинением: итоговое сочинение, сочинение при сдаче ЕГЭ по русскому языку, сочинение при сдаче ЕГЭ по литературе. На уроках русского языка учеников готовят к написанию сочинения в жанре эссе, сочинения-размышления, сочинения на публицистическую тему, а по учебной дисциплине «Литература» он готовится к написанию сочинения, представляющего ответ на проблемный вопрос.

Текстовая сторона языковой личности педагога отражает как восприятие текста, так и способность к текстопорождению. Текст – это завершённое письменное или устное высказывание, обладающее рядом характеристик: информационностью, членимостью, перспективой, ретроспективой, когезией, континуумом, модальностью, автосемантикой, завершённостью.

В дискурсе работы с художественным текстом следует остановиться на том, что понимание текста – это специальная деятельность, основанная на «отражении отражения», в основе которой готовность личности «воспринимать и оценивать созданные тексты» [3, С.123].

Для раскрытия смыслового содержания текста художественного произведения выработан методологический инструментарий, который опирается на ряд философских, лингвистических, психологических, культурологических теорий. К основным методологическим подходам, используемым для интерпретации текста, могут быть отнесены историко-литературный анализ текста, филологический анализ, семиотический анализ текста, структурный, стилистический, психологический, культурологический, герменевтический.

Художественный текст является полем интерпретаций, но в школьной практике учителем используется комплексный анализ текста, который базируется на применении ряда приёмов и средств и предполагает определение жанра произведения, темы, идеи, проблематики, выявлению своеобразия формы и содержания.

Текстовая компетентность учителя русского языка и литературы проявляется в способности воспринимать текст, оценивать его, создавать целостное высказывание на предложенную тему в разных жанрах и функциональных стилях речи. Для того чтобы ответить на вопрос о дальнейшем совершенствовании текстовой компетенции учителей русского языка и литературы в системе ДПО, необходимо выработать инструментарий для изучения уровня текстовой компетенции языковой личности учителя.

В качестве инструментария для изучения параметров текстовой стороны ЯЛП учителя, преподающего русский язык и литературу, может быть предложена комплексная

методика, включающая анализ художественного текста и создание письменного высказывания на основании прочитанного текста.

С этой целью в ходе реализации задач научно-исследовательской работы кафедры был проведён эксперимент, в котором приняли участие 75 учителей русского языка и литературы Московской области. Целью эксперимента была задача апробации верифицируемого инструментария по выявлению текстовой компетенции, важнейшей стороны языковой личности учителя-словесника. Репрезентативная группа – учителя русского языка и литературы образовательных организаций Московской области в возрасте от 27-59 лет, имеющие стаж работы. Всего в проведении полевого исследования участвовало 75 человек.

Суть проводимого эксперимента заключалась в том, что на первом этапе после ознакомления с художественным текстом участникам эксперимента предлагалось написать три вида критических статей: аннотацию, отзыв и рецензию, на втором этапе испытуемые должны были в краткой и афористичной форме изложить смысл произведения (проблема-идея). В качестве инструментария использовалось критериальное оценивание и контент-анализ текста.

На 1 этапе эксперимента при написании аннотации, которая представляет собой краткое описание текста, содержащего формулировку темы произведения, был предложен текст рассказа Б.Екимова «Говори, мама, говори...». Данный вид работы давал возможность определить у испытуемых первичную рефлексия текста, включая эмоциональный отклик и умение выявлять основную мысль произведения. Для написания отзыва, содержащего оценку произведения, включая определение темы и основной мысли (идеи) был предложен рассказ современного автора З.Прилепина «Жилка». Рецензию, небольшую критическую статью, содержащую оценку произведения в целом, было предложено составить после знакомства с текстом повести З.Прилепина «Любовь».

В качестве инструментария для определения уровня текстовой компетенции учителя-словесника было использовано критериальное оценивание при интерпретации художественного текста и написании различных видов текстов. Использование критериального оценивания предполагало введение ряда критериев при выполнении каждого вида работы. Так при написании аннотации оценивалась точность формулировки темы, при составлении отзыва оценивались точность, выразительность, полнота при анализе текста. При оценивании рецензии учитывался ряд критериев: правильная формулировка темы, точность формулировки идеи, определение проблематики произведения.

После проверки письменных работ испытуемых в соответствии с критериями результаты были занесены в таблицу 2.

Уровень текстовой компетенции учителя-словесника

Уровень	Аннотация	Отзыв			Рецензия		
		Точность	Выразительность	Полнота	Тема	Идея	Проблематика
Низкий	15%	60%	65%	75%	33%	25%	45%
Средний	70%	35%	30%	20%	53%	36%	-
Высокий	15%	5%	5%	5%	12%	39%	55%

Как отражено в таблице № 2, большая часть показателей текстовой компетенции письменных фиксаций испытуемых находится в области низких и средних значений. Самые малые показатели в области высоких значений – это показатели при написании отзыва, наиболее высокие показатели обнаружены при написании рецензии, на которую отводилось достаточно много времени. При этом испытуемыми были точно выявлены и сформулированы проблемы, поднятые в произведении; затруднения возникли при формулировании темы и идеи произведения. Испытуемые с низкими и средними показателями уровня развития текстовых компетенций лучше определяют тему, нежели формулируют идею, а испытуемые, имеющие высокие показатели компетенций, обнаружили точность при определении идеи текста.

На втором этапе эксперимента был проведён контент -анализ письменных высказываний учителей. Контент-анализ – совокупность форм и приёмов, используемых для дальнейшего ранжирования (классификации) уровня предметной компетенции анализа содержания текста на основании шкалирования. Единицами анализа в эксперименте будут следующие текстовые компетенции: 1) умение раскрыть смысловое содержание произведения (тема-идея); 2) умение создать целостное высказывание; 3) полнота высказывания; 4) выразительность языка.

Критерии оценивания работ были следующие: 1)точность в раскрытии темы и идеи произведения; 2) целостность высказывания; 3)полнота высказывания; 4)выразительность языка. Для определения качественных характеристик было использовано критериальное оценивание по пятибалльной системе (от 1 до 5 единиц). Для работы учителям был предложен сформулировать проблему или идею рассказа Б. Екимова «Ты не всё написал». В качестве материала для исследования будут использованы источники (тексты, составленные учителями).

Результаты были занесены в таблицу показателей. Таблица 3 отражает результаты контент-анализа в соответствии с поставленными задачами. (Репрезентативная выборка –75 человек).

Таблица 3

Результаты контент-анализа

№ п\п	1критерий	2критерий	3критерий	4критерий
1	3	3	2	2
2	4	4	3	3
3	5	3	4	4
4	3	3	3	3
5	0	0	0	0
6	3	3	3	3
7.	3	3	3	3
8.	4	3	3	4
9	4	3	3	4
10	5	3	3	4

В целом, показатели репрезентативной группы были невысокими и средний показатель уровня компетенций по группе 3,5 балла. Ранжирование полученных результатов, единиц анализа, выявил, что на 1 месте оказалась такая единица анализа, как умение раскрыть смысловое содержание произведения (тема-идея),-3,8. На втором - 2) выразительность языка (3,4);

На третьем - 3) целостность высказывания (3,2); На четвёртом- 4) полнота высказывания (3,1).

Диаграмма полученных результатов в соответствии с критериальным оцениванием единиц анализа отражена в следующей диаграмме (рис.1).

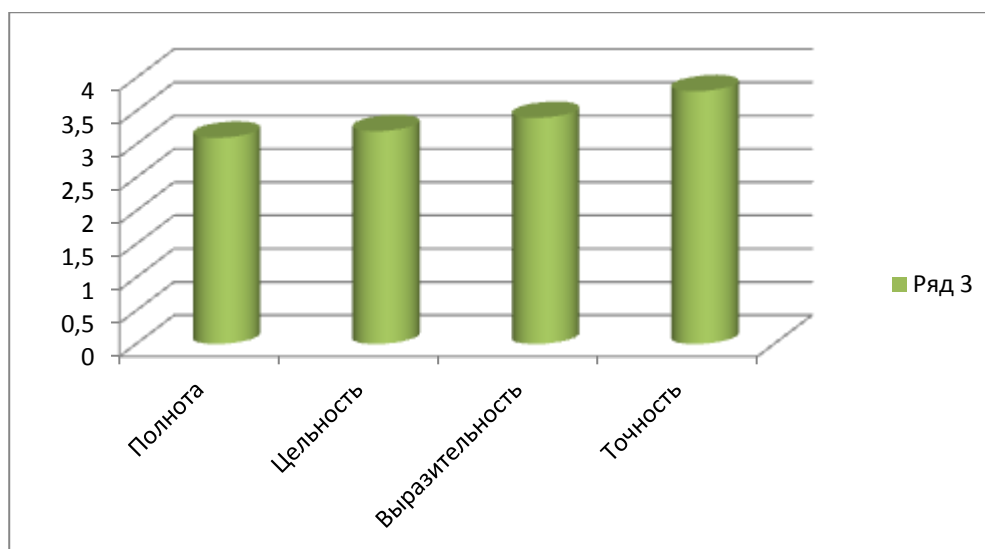


Рис.1

Интерпретация полученных результатов даёт возможность установить в целом средний уровень развития текстовой компетенции учителей русского языка и литературы при осмыслении текста и выявления смыслового значения. В целом, это показатель 3, 5 баллов (из 5 возможных).

Из единиц анализа в ходе контент-анализа выше других сформирована точность при определении замысла автора, ниже других – показатели полноты высказывания. Таким образом, при среднем уровне текстовой компетенции учителя русского языка и литературы точнее выявляют смысловое содержание текста. Созданные тексты более выразительны, чем такие единицы анализа, как полнота и целостность при создании текста, с которой экспериментируемые излагают его.

Таким образом, в качестве инструментария для определения текстовой компетенции учителя-словесника может быть использовано критериальное оценивание при интерпретации художественного текста и написании различных видов текстов и контент-анализ. Их использование даёт возможность выявить уровень текстовой компетенции испытуемых: в особенности восприятия текста и качество письменного высказывания при анализе произведения.

После проведённой диагностики составляется портрет языковой личности педагога (ПЯЛ). В таблице 5 предлагается рекомендуемая схема ПЯЛ, которая заполняется после проведённой диагностики с помощью предложенного инструментария.

Таблица 5

Портрет языковой личности учителя-словесника

Коммуникативная компетенция	Семантическая компетенция	Текстовая компетенция	Уровень развития языковой личности педагога
Высокий Средний Низкий	Высокий Средний Низкий	Высокий Средний Низкий	Высокий Средний Низкий

После выявления уровня развития различных сторон коммуникативной, семантической, текстовой составляется портрет языковой личности учителя-словесника. Оформление портрета языковой личности учителя даёт возможность в рамках системы повышения квалификации построить концептуальную модель развития языковой личности педагога-филолога. Следующим шагом в развитии компетенции педагога может быть совершенствование языковой рефлексии.

Построение концептуальной модели языковой личности учителя-словесника необходимо для изучения и подбора индивидуальной программы совершенствования профессиональных компетенций в системе непрерывного образования. Разработка

индивидуального маршрута по восполнению недостающих компетенций в системе дополнительного образования должна осуществляться с учётом общепедагогических задач и особенностей и уровня параметров языковой личности учителя русского языка и литературы. Дальнейшее развитие языковой личности педагога – это не только условие профессиональной деятельности, но миссия, которая проявляется в ответственности перед обществом для сохранения языковой культуры и русской словесности.

Список использованных источников

1. Тоффлер Э. Третья волна / Э. Тоффлер – Москва: АСТ, 2009. – 669 с.
2. Караулов Ю.Н. Предисловие. Русская языковая личность и задачи её изучения // Ю.Н. Караулов Язык и личность. М.: Наука 1989 – 39 с.
3. Богин Г.И. Модель языковой личности в её отношении к разновидностям текстов: автореф. дисс. на соискание уч. степ. докт. филол. наук / Г.И. Богин, Ленинградск. Гос. ун-т.-Л., 1984. – 31 с.
4. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса под ред. и с предисл. В.А. Звегинцева // Изд-во Моск. университет. Вып. – 259 с.
5. Сергеева О.В. Языковая личность педагога в статике и динамике // Соц. вар. язык – III Матер. Междунар. конф. 22-23 апр. 2004. Нижн. Новг. универ. им. Добролюбова 2004 – С.399–402.
6. Филиппова О.В. // Содействующие стратегии и языковая личность учителя-филолога.: Научн. труды Куб. ГАУ №81(07) 2012
7. Иваницкая Е.В. Лингвоперсонология: Основы теории языковой личности: учеб. пос. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2010 – 160 с.

ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ВИРТУАЛЬНОЙ СТАЖИРОВКИ
ДЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ СПО

Махотин Д.А.,

к.п.н., доцент,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

доцент кафедры технологий и профессионального образования,

Россия, Москва

E-mail: dmi-mahotin@yandex.ru

Милёшкина Е.Н.,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

преподаватель кафедры технологий и профессионального образования,

Россия, г.Москва

E-mail: mily-elena@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрены проблемы организации виртуальной стажировки с трех позиций – позиции обучающегося, позиции преподавателя, позиции организации взаимодействия в виртуальной среде. Проведенная апробация позволяет сделать выводы об эффективности инновационной формы повышения квалификации педагогов в форме виртуальной стажировки.

Abstract. The article considers the problems of organization of virtual internships with three positions – the position of student, position of the teacher, the organization of interaction in a virtual environment. The approbation allows to draw conclusions about the effectiveness of innovative forms of teachers' professional development in the form of virtual internships.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, формы повышения квалификации, виртуальная стажировка, педагогические работники среднего профессионального образования.

Keywords: additional professional education, forms of training, virtual training, pedagogical workers of secondary vocational education.

Виртуальная стажировка как инновационная форма дополнительного профессионального образования является, с одной стороны, рефлексивной формой освоения передового педагогического опыта (и реализует направленность стажировки), а с другой стороны, вариантом реализации программы повышения квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий.

По мнению Л.Н. Горбуновой, виртуальная стажировка предназначена для удовлетворения потребностей педагогов в знакомстве с образцами эффективной практики образовательных организаций и их структур или индивидуальной педагогической практики (к примеру, связанных с внедрением ФГОС СПО или с другими актуальными вопросам современного образования). Она направлена на организацию взаимодействия обучающихся с педагогической реальностью, представленной в формате интернет-объектов (интернет-сайты школ, отдельных учителей или их страницы в социальных сервисах). Виртуальная стажировка призвана расширить представления педагогических работников о Подмоскovie о практике региона, обеспечить освоение приемов, методов, технологий обучения и воспитания, значимых личностных и профессионально важных качеств личности педагога [1].

По мнению Усовой С.Н. и Хайбулиной К.В., виртуальная стажировка отличается от традиционного ее варианта только видами взаимодействия стажеров с педагогической реальностью. Это взаимодействие происходит в виртуальной образовательной среде, а педагогическая действительность представлена в формате интернет-объектов. Деятельность стажёров при этом поддерживается 3К–технологиями: коммуникацией, коллаборацией и кооперацией [3].

На кафедре технологий и профессионального образования Академии социального управления разработаны и проходят апробацию две программы повышения квалификации педагогов (с общей трудоемкостью 36 часов):

- для учителей технологии по теме «Актуальные проблемы развития профессиональной компетентности учителя технологии (в условиях реализации ФГОС)»;
- для педагогических работников среднего профессионального образования «Современные технологии в условиях реализации ФГОС среднего профессионального образования».

Рассмотрим возникающие проблемы организации работы по программе виртуальной стажировки на примере программы для педагогов системы среднего профессионального образования.

Все проблемы, возникающие у преподавателей кафедры в процессе реализации программы виртуальной стажировки, можно рассмотреть с трех позиций (руководствуясь субъектно-деятельностным подходом):

- 1) с позиции педагогов СПО как слушателей программы виртуальной стажировки, которые должны быть готовы к активному освоению представленного опыта;

2) с позиции готовности преподавателя к разработке программы виртуальной стажировки, ее наполнению электронным контентом, владению навыками работы в системе дистанционного обучения (СДО);

3) и с позиции взаимодействия педагогов с обучающимися в специально созданной виртуальной среде.

С позиции педагогов СПО

Далеко не все педагоги системы среднего профессионального образования готовы к самостоятельному освоению учебного материала посредством не очного общения с преподавателем, а в виртуальной среде, посредством существующих информационно-коммуникационных технологий.

Причины здесь следующие:

—низкий уровень сформированности ИКТ-компетентности (отсюда и проблемы с регистрацией в СДО, и сложности с размещением материалов, использованием форума и пр.);

—недостаточный уровень мотивации слушателей к данному виду учебной работы, когда фактически обучающиеся не соблюдают график работы, не осваивают в определенной последовательности учебный материал, никогда не задают вопросы преподавателю и коллегам);

—сложности с формированием собственной рефлексивной позиции, рефлексивного мышления, при котором освоения опыта деятельности образовательных организации, педагогической деятельности коллег происходит в режиме «просмотра» и «обзора», что не позволяет в итоге сделать соответствующие выводы в итоговой работе (в форме презентации) и наметить пути использованного опыта в своей профессиональной деятельности.

Если первая проблема решается достаточно легко – либо путем отбора слушателей, имеющих определенный опыт работы в виртуальных (электронных) средах, либо обязательное тестирование слушателей на возможность осваивать программы повышения квалификации в форме виртуальной стажировки (аналогично поступают и при зачислении слушателей на дистанционные программы). Педагоги, успешно сдавшие тестирование, получают допуск к обучению, а также (при необходимости) сертификат, подтверждающий владение навыками работы в виртуальной среде (или в системах дистанционного обучения).

Другие проблемы носят скорее системный характер и предполагают профессиональное развитие педагогов. Скорее сама виртуальная стажировка в данном случае выступает средством их профессионального развития в процессе обучения по данной программе. В таком случае необходимо случае следует строже относиться к оценке текущей и итоговой аттестации слушателей по программе виртуальной стажировке и давать им возможность повторно ее освоить через определенное время (1-3 месяца).

С позиции готовности преподавателя

Преподаватели системы дополнительного профессионального образования, участвующие в реализации программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки, также как и их слушатели по-разному относятся к использованию дистанционных образовательных технологий.

Причины этого явления:

- уверенность в том, что очное общение с ними дает слушателям гораздо более важный (передовой) опыт, чем общение посредством средств дистанционного обучения;
- низкий уровень сформированности ИКТ-компетентности;
- недостаточный опыт и время для разработки контента (фактически для многих – адаптации своего учебного материала под требования дистанционного обучения).

Первая проблема лежит в области педагогических взглядов и мифов педагогической деятельности. Конечно, существует много исследований, которые говорят о более низком качестве дистанционного обучения. Хотя современные средства и позволяют его повысить за счет грамотной подачи учебного материала и эффективного взаимодействия в виртуальной среде. И здесь нет, на наш взгляд, другого способа решения проблемы, как предоставить выбор преподавателям в форме своего участия в системе ДПО.

Вторая и третья проблемы легко разрешаются путем повышения квалификации самих педагогов, разработки стимулирующих механизмов внедрения инновационных форм и методов работы, вниманию руководства вуза к подобной работе. Как показывает опыт российских вузов, обычно на внедрение новшеств в области использования ИКТ и дистанционного обучения уходит 2 – 3 года планомерной работы специально созданных структур и непосредственно самих преподавателей (кафедр).

С позиции взаимодействия педагогов с обучающимися

Взаимодействие педагогов с обучающимися ограничивается в первую очередь пространством системы дистанционного обучения, где размещается программа виртуальной стажировки. Считаем неправильным, когда дополнительно к этому происходит взаимодействие с помощью других средств – личной (рабочей) электронной почты, телефонных звонков, смс и пр.

В процессе апробации программ виртуальной стажировки основными проблемами организации взаимодействия преподавателя с обучающимися были следующие:

- 1) самостоятельная регистрация слушателей на программу;
- 2) эффективное использование форума для решения, как организационных вопросов, так и обсуждения содержания стажировки, отчетов слушателей о прохождении того или иного блока программы;

3) поддержание соответствующей мотивации слушателей для активного освоения программы (в связи с чем можно задуматься о дополнительной геймификации программы посредством введения рейтинга, возможности награждать слушателей за качественное или первоочередное выполнение задания и пр.);

4) короткие сроки реализации программы (при которой любой сбой в программе, проблемы слушателей с интернетом, болезнь или командировка становятся проблемой освоения курса).

При всех рассмотренных проблемах, которые возникали в процессе апробации программ виртуальной стажировки, большинство слушателей отмечали, что предоставление им возможности выбора дистанционной формы повышения квалификации снижает их затраты (временные и финансовые), позволяет индивидуализировать процесс обучения, самостоятельно познакомиться с опытом других педагогов и образовательных организаций, выбрать оптимальный режим обучения.

Список использованных источников

1. Горбунова Л.Н. Виртуальная стажировка педагогических работников как элемент развивающегося образовательного пространства дополнительного профессионального образования // Академия. Педагогический журнал Подмосковья. 2015. №2. С. 15-22.

2. Ковалев Д.С., Махотин Д.А., Пряничникова О.Н. Стажировка руководителей профессиональных образовательных учреждений в процессе профессиональной переподготовки: особенности и проблемы // Профессиональное развитие педагогических и руководящих кадров в Московском мегаполисе: Сборник материалов Пятой городской научно-практической конференции. – М., 2014. – С. 196-198.

3. Усова С.Н., Хайбулина К.В. Виртуальная стажировка: опыт разработки и первые результаты апробации // Вестник РМАТ. 2016. №4.

ОСВОЕНИЕ ШКОЛАМИ СТРАТЕГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ:
ГОТОВНОСТЬ И ТИПИЧНЫЕ ЗАТРУДНЕНИЯ

Моисеев А. М.,

к.п.н., доцент,

*ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,
профессор кафедры образовательного менеджмента,*

Россия, Москва

E-mail: medvedik1@yandex.ru

Аннотация. В статье представлены результаты анализа готовности школ к освоению стратегического управления, а также возникающие при этом затруднения руководителей школ.

Abstract. The article presents the results of the analysis of the readiness of schools to the development of strategic management and the arising difficulties of heads of schools.

Ключевые слова: стратегическое управление школой, готовность школ к его освоению, затруднения при освоении стратегического управления.

Keywords: strategic management of the school, the readiness of schools for its development, difficulties in the development of strategic management.

В рамках общего комплекса исследований, нацеленных на раскрытие общих характеристик восприимчивости школ к различным новшествам, готовности к их введению, разработки систем внешней поддержки новшеств, автор данной статьи изучал вопросы, связанные с освоением стратегического управления школой как управленческого новшества, в частности – в 2011-2012 гг. совместно с О. М. Моисеевой исследовал готовность школ к такому освоению.

Готовность школы к введению стратегического управления – это интегральная характеристика возможностей конкретных школ (прежде всего – их систем внутришкольного управления) в плане обеспечения полноценного и эффективного освоения стратегического управления школой как новшества.

Содержательный аспект готовности школы к введению стратегического управления по элементам его процесса можно представить следующим образом:

готовность к стратегическому анализу и прогнозированию;

готовность к стратегическому самоопределению;

готовность к стратегическому целеполаганию;

готовность к выбору стратегий жизнедеятельности школы;
готовность к реализации стратегий жизнедеятельности школы;
готовность к анализу, оценке и пересмотру реализации стратегий жизнедеятельности школы;
готовность к построению системы стратегического управления школой;
готовность к реализации процесса в целом.

В рамках моделирования готовности школ к введению стратегического управления мы выявили следующие *аспекты такой готовности со стороны собственно школ*:

ценностно-мировоззренческая;
мотивационно-целевая (устремления);
информационная;
интеллектуальная (включая рефлексия);
операционная (умения и навыки действия);
поведенческая (умение строить адекватное поведение).

Кроме того, был выделен аспект готовности по основным ресурсам школы:
готовность информационно-аналитических; институционально-культурных (нормы, традиции, институты); нормативных, документационных ресурсов.

С точки зрения носителей искомой готовности выделены *индивидуальная, групповая и коллективная готовность*.

Обозначены уровни готовности школы к введению стратегического управления школой:

нулевой (в школе ничего не известно о стратегическом управлении в его научном понимании, отсутствует понимание значимости стратегического управления для развития школы),

низкий (в школе неосознанно, случайно и хаотично используются элементы стратегического управления),

средний (школа имеет основные признаки стратегического управления, но работа слабо систематизирована и невысокого качества),

высокий (проводится осознанная целенаправленная систематическая работа по использованию основных элементов стратегического управления),

полный (школа готова к проектированию, созданию и организации работы системы стратегического управления, к переходу к стратегически управляемой школе).

Выявлены главные признаки, степень проявления которых в деятельности общеобразовательного учреждения характеризует его готовность к введению стратегического управления: определенность миссии, определенность целей и стратегии

школы, способность своевременного распознавания проблем и определения, создания механизмов их решения, работа по повышению конкурентоспособности общеобразовательного учреждения, адаптируемость школы к открывающимся возможностям, ориентированность текущего управления на выполнение стратегических задач школы и др.

Были разработаны содержание и инструментарий эмпирического исследования. В качестве главных респондентов выступали руководители школ.

В качестве основных методов исследования использовались опросы, собеседования, наблюдения, анализ материалов общеобразовательных организаций. Были подготовлены опросные листы по следующим направлениям: мотивы освоения стратегического управления школой, внешние стимулы освоения стратегического управления школой, мотивы отказа от освоения стратегического управления школой, самооценка затруднений в стратегическом управлении школой, а также опросный лист для проведения собеседований и экспертные листы для анализа и оценки материалов школ.

Начатые в 2011-2012 годах и продолженные в 2016 году уже в рамках открытого сетевого внедренческого проекта «Эффективное развитие школ на основе стратегического подхода к управлению»³³ исследования позволили определить состояние и проблемы стратегического управления школой.

В обследовании 2011-2012 гг. приняли участие 294 руководителя школ из Вологодской, Липецкой, Московской, Тамбовской областей, Кабардино-Балкарской и Чувашской Республик. Проанализированы с позиций стратегического управления программные документы школ Московской области – победителей конкурсного отбора общеобразовательных учреждений, активно внедряющих инновационные образовательные программы в рамках реализации ПНПО.

Предполагалось, что совокупность используемых методов позволит определить уровень готовности школ к введению стратегического управления, проблемы готовности и их причины, а также связанные с ними объективные и осознаваемые потребности школ в поддержке этого нововведения со стороны региональных и муниципальных органов управления образованием.

Результаты проведенного исследования показали, что большинство опрошенных руководителей понимают важность и полезность осуществления стратегического управления, осознают преимущества стратегического управления. Почти все руководители в качестве важных мотивов освоения стратегического управления указали: освоение стратегического управления позволит решить конкретные проблемы и задачи школы,

³³ См. сайт проекта: <http://ammoiseev.ru>

повысить качество образования в школе, повысить качество управления школой; освоение стратегического управления означает, что школа находится в русле современной культуры управления.

Руководители отмечают в качестве важного мотива, что освоение стратегического управления бросает серьезный профессиональный вызов руководителям школы, позволит обеспечить рост управленческой компетентности руководителей. 68% опрошенных руководителей не согласились с утверждением, что освоение стратегического управления «неактуально, так как оно нами уже освоено».

К освоению стратегического управления в практике их школы побуждают следующие внешние стимулы: требования и пожелания общественности, развитие конкуренции между школами, рейтингование школ, включение освоения стратегического управления в квалификационные характеристики руководителей школ, организованное обучение (повышение квалификации) кадров по проблемам стратегического управления.

Главными причинами отказа от освоения стратегического управления, по мнению опрошенных, является трудоемкость процесса, нехватка научно-методического обеспечения.

Большинство опрошенных руководителей в качестве важного внешнего стимула освоения стратегического управления в школе указали поощрение освоения стратегического управления со стороны органов управления образованием, учредителей (65% опрошенных уверены в этом на 50-100%). Опрос руководителей показал, что большинство из них считают, что органы управления образованием поддерживают освоение стратегического управления, и бюрократия им в таком освоении не мешает.

В целом уровень готовности школ к введению стратегического управления можно оценить как низкий – элементы стратегического управления освоены фрагментарно, нецелостно, качество его продуктов и результатов невысокое.

При этом субъективно, в самооценках опрошенные руководители давали достаточно радужную картину освоения стратегического управления – многие руководители говорят об использовании стратегического управления и отсутствии затруднений в проведении стратегического анализа, выработке миссии, оценки инновационного потенциала школы. Однако наблюдения, проведенный анализ документов школ этих оценок не подтверждают и скорее свидетельствуют о низком качестве этих материалов.

В результате исследования были выявлены направления, по которым отмечалась относительно высокая степень субъективных затруднений и по которым органы управления образованием могли бы оказать помощь и поддержку:

- проектирование системы стратегического управления школой;
- создание системы стратегического управления школой;

- организация работы системы стратегического управления школой;
- проектирование областей целеполагания;
- формулирование основополагающих стратегий жизнедеятельности школы;
- формулирование образовательных стратегий жизнедеятельности школы;
- формулирование стратегий финансово-хозяйственной деятельности школы;
- формулирование стратегий кооперации школы с другими организациями;
- проектирование стратегического плана жизнедеятельности школы;
- разработка системы стратегических изменений в школе;
- разработка системы управленческого сопровождения стратегических изменений.

Исследование самооценки затруднений, ощущаемых субъектами внутришкольного управления в реализации элементов стратегического управления школой и соответственно – значимости соответствующих элементов, было повторено нами в 2016 г. в рамках внедренческого проекта «Эффективное развитие школы на основе стратегического подхода к управлению» по разработанной нами методике:

Методика

«Самооценка затруднений в стратегическом управлении школой»

и результаты опроса³⁴

Уважаемый коллега! Приглашаем Вас дать самооценку степени затруднений, встречающихся при выполнении в Вашей школе основных составляющих стратегического управления школой.

Для этого необходимо в каждой строчке предложенной таблицы 1, не пропуская ни одной, обозначить степень затруднений субъектов управления школой в выполнении указанных в столбце 2 элементов и поставить знак «+» в соответствующем столбце (с 3 по 7).

Наиболее сильные затруднения в выполнении элементов стратегического управления школой соответствуют столбцу 3, наименьшие, когда затруднения отсутствуют – столбцу 7.

Спасибо за Ваши ответы!

³⁴ Опрос был проведен в марте-мае 2016 г. на сайте <http://ammoiseev.ru> при регистрации участников внедренческого проекта «Эффективное развитие школ на основе стратегического подхода к управлению». Число опрошенных респондентов составило 324 человека. Условия получения анкет исключали неполные ответы.

В таблице показано количество респондентов, давших соответствующие ответы на вопросы анкеты.

Таблица 1

№	Составляющие стратегического управления школой	Степень затруднений				
		Очень высокая	Высокая	Средняя	Низкая	Нулевая
1	2	3	4	5	6	7
	Принятие решения о переходе на стратегический тип управления школой					
	Принятие решения о начале нового цикла стратегического развития школы					
	Анализ и проблематизация текущего стратегического положения школы					
	Анализ и проблематизация текущей системы стратегического управления школой					
	Создание команды стратегического управления школой					
	Обучение и инструктаж команды стратегического управления школой					
	Проектирование системы стратегического управления школой					
	Создание системы стратегического управления школой					
	Организация работы системы стратегического управления школой					
	Оценка готовности школы к переходу на стратегическое управление школой или к новому циклу стратегического управления школой					
	Анализ действующей образовательной модели школы					
	Выявление сути и направлений жизнедеятельности школы					
	Выявление индивидуальности школы, ее отличий от других					
	Выявление внешних заинтересованных сторон, стейкхолдеров школы					
	Выявление внутренних заинтересованных сторон, стейкхолдеров школы					
	Выявление социального заказа, стратегических вызовов школе					
	Анализ и оценка дальней внешней среды школы					
	Анализ и оценка конкурентной ситуации школы					
	Анализ сильных сторон школы					
	Анализ слабых сторон школы					
	Выработка системы ценностей школы					
	Выработка миссии школы					
	Выработка социальных обязательств школы					

№	Составляющие стратегического управления школой	Степень затруднений				
		Очень высокая	Высокая	Средняя	Низкая	Нулевая
	Выработка стратегического видения школы					
	Анализ существующих стратегических целей					
	Анализ результатов достижения стратегических целей					
	Проектирование областей целеполагания					
	Анализ стратегических достижений и преимуществ школы					
	Анализ ресурсных возможностей школы для достижения стратегических целей в свете социального заказа					
	Анализ инновационного потенциала школы					
	Анализ стратегических проблем школы					
	Проектирование образа желаемого будущего состояния школы					
	Проектирование стратегических целей школы					
	Проблематизация существующих стратегий школы					
	Определение необходимого состава стратегий жизнедеятельности школы					
	Формулирование основополагающих стратегий жизнедеятельности школы					
	Формулирование образовательных стратегий жизнедеятельности школы					
	Формулирование стратегии развития персонала школы					
	Формулирование стратегий финансово-хозяйственной деятельности школы					
	Формулирование стратегий обогащения и использования материально-технической базы школы					
	Формулирование стратегий внешних связей школы					
	Формулирование стратегий конкуренции школы					
	Формулирование стратегий кооперации школы с другими организациями					
	Формулирование стратегий развития школы					
	Проектирование стратегического плана жизнедеятельности школы					
	Разработка плана реализации стратегий					
	Разработка системы стратегических изменений в школе					
	Разработка системы сопровождения управленческого стратегических изменений					

№	Составляющие стратегического управления школой	Степень затруднений				
		Очень высокая	Высокая	Средняя	Низкая	Нулевая
	Отражение стратегических решений в программе развития образовательного учреждения как главном стратегическом документе школы					
	Реализация стратегического плана					
	Мониторинг реализации стратегических планов					
	Оценка реализации стратегических планов					
	Подготовка публичного доклада школы о результатах реализации стратегических планов					
	Пересмотр реализации стратегических планов					
	Пересмотр содержания стратегических планов					

Полученные в ходе опроса результаты показывают, что абсолютно по всем 55 пунктам более половины от общего числа опрошенных респондентов ($N = 324$) – от 57 до 89%, показывают средние и более высокие (выше средних) затруднения, а доля тех, кто испытывает сильные и очень сильные затруднения, составляет по разным пунктам от 15 до 47,5%!

При этом важно понимать, что на ответы, по-видимому, оказывало определенное влияние желание участников опроса участвовать в проекте по построению систем стратегического управления, что могло мотивировать респондентов к некоторому занижению уровня реально испытываемых затруднений (когда реально высокие и очень высокие затруднения обозначались как средние).

Наибольшие суммарные затруднения (в порядке убывания) пришлось на такие элементы практики стратегического управления, как:

- проектирование системы стратегического управления школой;
- формулирование основополагающих стратегий жизнедеятельности школы;
- разработка системы управленческого сопровождения стратегических изменений;
- проектирование стратегического плана жизнедеятельности школы;
- разработка системы стратегических изменений в школе;
- формулирование образовательных стратегий жизнедеятельности школы;
- формулирование стратегий развития школы;
- проектирование стратегических целей школы;
- определение необходимого состава стратегий жизнедеятельности школы;

- проектирование областей целеполагания;
- создание команды стратегического управления школой;
- создание системы стратегического управления школой;
- формулирование стратегий конкуренции школы;
- проблематизация существующих стратегий школы;
- анализ результатов достижения стратегических целей.

При этом 8 из 11 позиций, вызвавших наибольшие затруднения в опросах 2011-2012 гг., входят и в список таких позиций в опросе 2016 г.

Показательно также, что участники исследования *весьма высоко оценили значимость выполнения предложенных в опросе элементов стратегического управления*: нулевую и низкую значимость зафиксировали по разным пунктам всего от 2,47 до 8,64% участников опроса (соответственно, значимость среднюю и выше средней отметили от 91,36% до 97,53%, то есть подавляющее большинство опрошенных респондентов). Если значимость выполнения действия высока, а затруднения в их выполнении значительны, это свидетельствует о высокой субъективной актуальности для респондентов освоения стратегического управления.

Полученные результаты, на наш взгляд, не содержат особых неожиданностей и подтверждают, что желаемые изменения в развитии практики стратегического управления школами, действительно, назрели и что их осуществление потребует значительных усилий, но при этом относится к числу реальных, решаемых задач.

Список использованных источников

1. Моисеев А.М. Анализ готовности школ к введению стратегического управления / А. М. Моисеев, О. М. Моисеева // Инновационная деятельность в образовании: Материалы VI Международной научно-практической конференции. Часть 1 // Под общ. редакцией Г.П. Новиковой. – Ярославль-Москва : Издательство «Канцлер», 2012, С. 63-75.
2. Моисеев А.М. Анализ потребностей общеобразовательных учреждений в поддержке введения стратегического управления / А. М. Моисеев, О. М. Моисеева // Инновационная деятельность в образовании: Материалы VI Международной научно-практической конференции. Часть 1 // Под общ. редакцией Г.П. Новиковой. – Ярославль-Москва : Издательство «Канцлер», 2012. - С. 379-396.
3. Моделирование механизмов поддержки введения стратегического управления общеобразовательными учреждениями со стороны органов управления образованием // Инновационная деятельность в образовании: Материалы VII Международной научно-

практической конференции. Часть I. Под общей редакцией Г.П. Новиковой – Ярославль-Москва: Издательство «Канцлер», 2013. - С. 540-557.

ПОЛИПАРАДИГМАЛЬНЫЙ ПОДХОД
В СОВРЕМЕННОМ ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Молчанова А. В.,

к.пед.н.,

ГБОУ ВО МО» Академия социального управления»,

доцент кафедры методики преподавания

дисциплин художественно-эстетического цикла,

Россия, г.Москва

E-mail: molchanova.alla@mail.ru

Аннотация. В статье представлена сущность понятий «поликультурное образование»; рассматривается социокультурный аспект данного явления, его педагогический смысл; обосновывается соотношение понятий поликультурное образование - культура; кардинальные изменения в образовании актуализируют исследуемую проблему.

Abstract. The article presents the essence of the concepts "multicultural education"; examines the socio-cultural aspect of the phenomenon, its pedagogical meaning; explains the concepts of multicultural education culture; fundamental changes in education actualize the studied problem.

Ключевые слова: поликультурное образование; культура; принципы культуры и межкультурных отношений; поликультурность; парадигма; полипарадигмальный подход.

Keywords: multicultural education; culture; principles; culture and interculturalism; multiculturalism; paradigm; multiparadigm approach.

Поликультурное образование как инновационное направление в системе образования призвано решить такие задачи подготовка современных школьников к жизни в многокультурном и многополярном мире, где «скрещиваются» различные культурные традиции и ценностные представления людей разных мировоззрений и религиозных взглядов. Поликультурное образование как отдельное направление человеческого познания выделилось в конце XX в. Связывается это не только с активизацией процессов глобализации в развитии экономики, социальной сферы, политики в различных государствах, но и с актуализацией процессов этнокультурного самоопределения различных государств.

В России как многонациональной стране, на территории которой живут представители разных национальностей в согласии, мире и уважении друг к другу, опыт такого типа образования освоен и исторически закреплён. Недаром в национальном

характере россиян всегда ценились такие качества, как толерантность, миролюбие, гостеприимство, трудолюбие, желание помочь другим людям в горе, умение почтительно относиться к чужому, уважение к иному, гордость и достоинство.

Понятия «поликультурное образование» является важнейшим составляющим элементом культуры. «Культура» - понятие, включающее широкий спектр интерпретаций. Наиболее известными являются следующие из них: культура - это совокупность достижений человечества в производственном, общественном и умственном отношении; культура - это специфический способ организации развития человеческой жизнедеятельности, представленный продуктами материального и духовного труда; культура - это то, что люди делают с природой, как себя ведут по отношению к окружающим, к самим себе, и что они при этом думают и говорят; культура включает различные «социальные институты, религиозные верования, нравы, традиции, обычаи, стили мышления, стереотипы межличностного поведения, особенности самовыражения, язык, а также средства передачи межличностного опыта через поколение»; культура - это идеи, передаваемые из поколения в поколение, связанные с ними системы ценностей, которые в свою очередь определяют поведение индивидов и групп, их способы мышления и восприятия[7].

В определениях культуры, относящихся к психологическим наукам, акцент делается на социально-психологических причинах разнообразия культур. Этнограф и философ К. Леви-Строс называет этот взгляд «желанием отличаться от своих соседей, развивая оригинальный стиль жизни» и отмечает, что «через психологические понятия можно определить причину разнообразия культур, которая рассматривается как потребность в идентификации с группой себе подобных и одновременно как дифференциация от членов других групп»[6].

Американский психолог Г. Триандис выделяет субъективную культуру, определяя ее как предмет этнопсихологии. Субъективной культурой он называет характерные для каждой культуры способы распознавания окружающей действительности, а именно, - это то, как люди категоризируют объекты, относящиеся к культуре; какие связи между категориями они выделяют; какие нормы, роли и ценности они признают своими.[3]

По мнению Т. Г. Стефаненко, автора работ по этнопсихологии, именно этнопсихологи как профессионалы больше внимания уделяют «выявлению механизмов формирования позитивной этнической и культурной идентичности», тем самым утверждая необходимость внимательного отношения к многокультурности окружающего социума в разных его проявлениях.[11]

Среди множества определений культуры следует выделить определения наиболее известных специалистов в области культурологии и поликультурного образования.

Американский специалист С. Нието выделяет две особенности культуры: ее постоянно меняющийся динамичный характер, а также возможность включения или невключения религии в сферу культуры. «Культура может пониматься как постоянно меняющиеся ценностные ориентации, традиции, социальные и политические отношения, мировоззрение, создаваемое и разделяемое группой людей, связанных вместе комплексом факторов, которые могут включать общую историю, географическое положение, язык, социальный класс и/или религию».[3]

Российский исследователь Г. Д. Дмитриев отмечает, что культура - это прежде всего деятельность человека, им создаваемая и им же разделяемая, что религия является важнейшей частью культуры наряду с другими составляющими ее компонентами.[4]

К элементам культуры он относит: менталитет, традиции, акцент, диалект, песни, напевы, сказания, мифы, родополовые и физические данные, нравственные и эстетические ценности, образование, трудовые навыки, веру и религию.

Российский ученый Д. В. Сажин выделяет следующие принципы культуры и межкультурных отношений: принцип равенства культур, принцип мультиидентичности человека и культуры, принцип сомнения.[10]

Принцип равенства культур обозначает, что все культуры, развивающиеся на планете, разные, каждая из них имеет богатую историю, традиции, но, несмотря на это, каждая культура занимает определенное место в развитии конкретного народа, этнической группы, каждая из культур имеет право на признание своего равенства среди других.

Принцип мультиидентичности человека и культуры, по мнению ученого, сводится к следующему: человек формируется как личность под воздействием многих факторов, среди которых важнейшим является культура. Но, как отмечает Д. В. Сажин, самоопределение личности происходит при «скрещивании» культур. При этом он подчеркивает, что чем большим количеством идентичностей овладевает личность, тем она успешнее в процессах межкультурных взаимодействий.[10]

Человек, обладающий многими видами идентичности, более гибкий, адаптивный, коммуникативный, готовый к пониманию, принятию разнообразия. Исследователь отмечает, что этническая идентичность не может быть выбранной самостоятельно, она, как правило, навязана индивиду из вне.

Принцип сомнения, выдвигающийся Д. В. Сажиным для рассмотрения в научных дискуссиях, вызывает полемику начиная с названия этого принципа. Автор рассматривает «сомнение» как условие, необходимое для развития критического мышления относительно своей культуры и себя как ее части.[10]

Определения культуры, данные в различных научных и популярных источниках, позволяют выявить ее общие и характерные черты.

Итак, культура - это совокупность достижений человечества в производственном, общественном и умственном отношении, это специфический способ организации человеческой деятельности в материальной, духовной и социальной сферах; взаимодействие человека с окружающим миром, это изменения, происходящие на личностном уровне в связи с этим взаимодействием, это результат взаимодействий, выраженный в конкретных культурных паттернах; идеи и связанные с ними системы ценностей, передаваемые из поколения в поколение путем разных технологий: в устной и письменной формах, в виде интернет-сообщений; совокупность разнообразных и многообразных форм культур, необходимых для реализации потребности личности в идентификации с группой себе подобных и одновременно в дифференциации от членов других групп.

Для понимания сущности поликультурного образования важно учесть следующие компоненты культуры:

- наличие разнообразия и многообразия культур и культурных паттернов, с помощью которых личность распознает мир и себя в мире,
- наличие ценностей как национальных, так и интернациональных, с помощью которых происходит формирование личности как гражданина своего Отечества, так и как гражданина мира.

Таким образом, фундаментом поликультурного образования является понятие «культура». Важнейшим аспектом, раскрывающим возможности поликультурного образования, является педагогическое понимание культуры. Именно образование и воспитание оказывают мощное влияние на личность. Образование - это многогранный процесс формирования личности, влияющий на степень взросления человека. Путем образования человек «образуется», т. е. приобретает образ, становится воспитанной культурной личностью. Образование и воспитание - взаимосвязанные категории педагогической науки, образование человека напрямую сопряжено с воспитательным процессом. Российскими исследователями поликультурного образования выделены следующие направления его развития:

- первое - от этнокультурного к полиэтнокультурному и далее к толерантному - полисоциокультурному;
- второе - от личностно-ориентированного к полилично- культурному.

Очевидно, что российские авторы подчеркивают, что субъективность (личностное принятие) культуры как базисного основания поликультурного образования составляет его главную черту.[13]

Кто является субъектом культуры? Во-первых, под субъектом культуры понимается отдельный народ или этнос. С этой точки зрения поликультурное образование носит межнациональный, межэтнический характер. Оно обозначает взаимодействие различных этнических культур в образовании в ситуации плюралистической культурной среды, адаптацию к культурным ценностям других народов. Поликультурное образование снимает противоречия между системами и нормами образования доминирующих наций и этнических меньшинств, обеспечивает безболезненное вхождение мигрантов в иную культурную среду, позволяет усваивать новые культурные ценности при сохранении прежних национальных.[1,7]

Во-вторых, субъектом культуры является социальная группа, в том числе этническая, религиозная, территориальная, профессиональная, возрастная и др. Здесь поликультурное образование расширяется до признания любых социальных групп, составляющих общество как отдельных культур (субкультур). Поликультурное образование решает проблемы гуманизации отношений между людьми, принадлежащими к одной этнической группе, и в ее границах - к различным социокультурным группам, имеющим иную культурную идентичность.[4]

В-третьих - под субъектом культуры понимается личность. Этот подход основывается на утверждении, что любая личность в процессе образования способна сопрягать и соединять разные культуры, выступать субъектом диалога культур. Поликультурность - это способность человека интегрировать в своем сознании разные культурные пласты, области, смыслы, значения... Через постоянное «общение-действие» человек становится подлинным субъектом культурно-исторического и образовательного пространства.[2]

При таком понимании субъекта культуры образовательный процесс строится как взаимодействие различных позиций, точек зрения, способов мышления - различных культурных направлений. В связи с этим принцип поликультурности обеспечивает гетерогенную, полифоническую структуру пласты и смыслы, самостоятельно осуществляет нравственный выбор, находит ответы на жизненно важные для себя вопросы. В этом подходе реализуется, как отмечает Д. В. Сажин, самоопределение личности, которое происходит при «скрещивании» культур, т.е. в условиях взаимного диалога.[10]

Таким образом, поликультурное образование - это образование, которое опирается на две или более культурные традиции в их динамическом сопряжении и направлено на результат творческого межкультурного взаимообогащения участников образовательного процесса. При этом каждый учащийся осуществляет собственный выбор. В зависимости от того, кто признается основным субъектом культуры - большая социальная группа - этнос,

малая группа или отдельная личность, выделяются такие виды поликультурного образования, как полиэтнокультурное, полисоциокультурное, полиличностно-культурное.

Парадигма-это «система теоретических, методологических и аксиологических установок, принятых в качестве образца решения научных задач и разделяемых всеми членами научного сообщества» [12].

Под педагогической парадигмой нами понимаются «характеристики типологических особенностей и смысловых границ существования субъекта педагогической деятельности в пространстве профессионального бытия».

Парадигма образования - это определенная целостная система взглядов на образовательный процесс, на обучающегося, на педагога, на их роли и особенности взаимодействия.

Согласно данному подходу, педагогическая реальность может принципиально по-разному пониматься как объективная (в технократической парадигме), как субъективная (в гуманитарной парадигме) или как трансцендентная (в парадигме традиции).

В *технократической парадигме* суть образования человека определяется как приобретение им научных знаний, а образовательный процесс - как поэтапное, управляемое движение обучающихся от незнания к знанию в роли объекта педагогического воздействия.

В *парадигме традиции* суть образования определяется как приобщение человека к этнической, религиозной или другой традиции, а образовательный процесс - как его движение к гармонии и самопознанию.

В *гуманитарной парадигме* суть образования определяется как само- строительство личности, самоформирование многосмыслового мировоззрения человека, а образовательный процесс - как создание культурно-образовательного пространства для саморазвития человеком своих задатков и способностей, для самоопределения и самореализации.

Различия элементов педагогической системы с позиций полипарадигмального подхода представлены в таблице 1 [13].

Педагогическая система с позиций разных парадигм

Элементы педагогической системы	Трансцендентная парадигма	Технократическая парадигма	Гуманитарная парадигма
Цель образования	Достижение человеком гармонии с вечным и неизменным миром (природой, истиной, духом или др.)	Просвещенный, адаптированный к социуму человек, с развитым интеллектом	Самостоятельная ответственная личность
Педагог	Мудрый учитель, наставник	Преподаватель	Проектировщик, аниматор
Учащийся	Послушник	Ученик	Сотрудник
Объект совместной деятельности	Нахождение и удержание гармонии с миром	Приобретение научных знаний и познавательных умений	Самостроительство личности
Средства педагогической коммуникации	Приобщение ученика к традиции (упражнения, медитация и др.)	Управление движением ученика от незнания к знанию (просвещение, педагогическая оценка и др.)	Создание культурно-образовательного пространства (диалог, рефлексия, педагогическая поддержка и др.)

Динамика поликультурного образования будет рассмотрена в каждой из параллельных мировоззренческих парадигм, в соответствии с двумя уровнями: поликультурное образование культуропризнающего типа и поликультурное образование культуровзаимообогащающего типа.

В технократической парадигме на первом этапе поликультурного образования осуществляется управление «движением» обучающегося по освоению отдельных

дополнительных знаний о разных культурах и поликультурности через региональный компонент содержания и через определенные учебные предметы.

На втором этапе происходит управление «движением» обучающегося по усвоению закономерностей трансформации любых знаний через поликультурную призму. Поэтому понятия, темы и проблемы в рамках учебных дисциплин изучаются с точки зрения различных культур. На этом этапе требуются такое построение учебных программ, чтобы в них нашли отражение опыт и цели всех культурных групп (табл. 2).

Таблица 2

Логика процесса поликультурного образования в технократической парадигме

Элементы	I этап - культурупризнающий	II этап - культуровзаимообогащающий
Содержание	Управление «движением» учащихся по освоению дополнительных знаний о разных культурах и поликультурности	Управление «движением» учащихся по усвоению закономерностей трансформации любых знаний через поликультурную призму
Результаты	Готовность и способность учащихся воспринимать и понимать общее и особенное в разных культурах	Готовность и способность учащихся критически оперировать любым знанием с позиции разных культур

В трансцендентной парадигме поликультурное образование рассматривается как приобщение к общечеловеческим ценностям-законам через открытие общего в разных культурных традициях (табл. 3). Первый этап педагогического процесса, пользуясь терминами Дж. Бенкса, - это время «героев и праздников». На этом этапе происходит включение обучающегося в качестве участника в поликультурные эмоционально насыщенные события: традиционные этнокультурные праздники, фестивали, концерты, выставки и др.

Вовлечение обучающегося в качестве участника в диалог с авторитетными людьми, разделяющими ценности межкультурного взаимодействия: такими как успешные бизнесмены, культурные деятели и т.п., формирует их ценностное отношение к культурной самобытности как естественной норме современного общества.

Логика процесса поликультурного образования в трансцендентной парадигме

Элементы	I этап - культурупризнающий	II этап — культуровзаимообогащающий
Содержание	Включение учащихся эмоционально насыщенные события поликультурного	Вовлечение учащихся в диалог с авторитетными людьми, разделяющими ценности межкультурного взаимодействия
Результаты	Ценностное отношение учащегося к культуре своей социальной группы и интерес к другим группам, народам	Ценностное отношение учащегося к культурной самобытности и межкультурному взаимодействию как нормам современного общества

В гуманитарной парадигме поликультурное образование рассматривается как процесс создания образовательного пространства, в котором обучающиеся накапливают культурные практики утверждения поликультурных ценностей в окружающей жизни, осваивают активную жизненную позицию.

На первом этапе педагогического процесса обучающийся вступает во взаимодействие с представителями разных культур на занятиях и других формах учебного процесса (табл. 4).

На втором этапе происходит вовлечение обучающихся во взаимодействие с представителями разных культур в более широком социуме. На этом этапе обучающиеся, например, проводят исследования проблем этнических и социальных групп, распространяют информацию об этнокультурных традициях среди разных групп населения, «принимают решения и исполняют гражданский долг в ситуациях, связанных с несправедливостью и дискриминацией в сфере межкультурных отношений».

Таблица 4

Логика процесса поликультурного образования в гуманитарной парадигме

Элементы	I этап - культурупризнающий	II этап - культуровзаимо-обогащающий
Содержание	Включение учащихся во взаимодействие с представителями разных культур в учебном процессе	Вовлечение учащихся в межкультурное взаимодействие в широкой социальной действительности

Результаты	Готовность и способность учащихся учитывать культурные особенности участников взаимодействия в организованном учебном процессе	Готовность и способность учащихся вступать в переговоры с представителями всех культур современного общества и приходить к взаимообогащающим решениям

Модель базового процесса поликультурного образования, основанная на анализе каждой из парадигм педагогической реальности, выявляет возможности для практической деятельности педагога, с учетом особенностей мировоззрения всех основных субъектов образовательного процесса.

Список использованных источников

1. Аракелян, О. В. Поликультурное образование: сущность и содержание / О. В. Аракелян. - М.: Грааль, 2011
2. Борисенков, В. П. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования / В. П. Борисенков, О. В. Гукаленко, А. Я. Данилюк. - М.: «Педагогика», 2012. - С. 3-8.
3. Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности: Сб. науч.тр. / Под ред. В.Г. Бочаровой. - М.: Просвещение, 2010. - С. 38
4. Дмитриев, Г. Д. Многокультурное образование / Г. Д. Дмитриев. - М., Народное образование, 2009.- С. 10-13
5. Коломинский, Я. Л. Значение психологической культуры для социальных педагогов / Я. Л. Коломинский // Профессиональная культура социальных педагогов. - 2012. - С. 35;
6. Леви-Строс, К. Структурная антропология / К. Леви-Строс. - М.: Акад. Проект, 2014. - С. 81-96.
7. Макаев, В. В. Концепция поликультурного образования в современной образовательной школе России / В. В. Макаев, З. А. Малькова, Л. Л. Супрунов. - Пятигорск: ПГЛУ, 2009.
8. Ожегов, С. И. Словарь русского языка/С. И. Ожегов. - 1987. - С. 15;
9. Поликультурное образование - актуальная проблема современной школы / В. В. Макаев [и др.] //Педагогика. - 2009. -№4. - С. 3-11,
10. Сажин,Д. В. Поликультурализм: теория и образовательная практика/ Д. В. Сажин; под ред. Г. Л. Брылевой. - СПб., ИОВ РАО, 2011. - С. 5-23
11. Стефаненко, Т. Г. Этнопсихология / Т. Г. Стефаненко. - М.: ЗАО «Изд-во Аспект-Пресс», 2014. - С. 21;

12. Факторович, А. А. Организация поликультурного пространства литературного образования как условие личностно-смыслового развития старшеклассников: автореф. дис . . . канд. пед. наук / А. А. Факторович. - Ростов н/ Д, 2015.
13. Философский энциклопедический словарь, 1983. - С. 145
14. Хухлаева, О. В. Поликультурное образование: учебник для бакалавров / О. В. Хухлаева, Э. Р. Хакимов, О. Е. Хухлаев. М.: Юрайт, 2015- С. 71-80.

МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РАБОТЫ ХОРМЕЙСТЕРА С
ДЕТСКИМ ХОРОВЫМ КОЛЛЕКТИВОМ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ДЕТСКОЙ
МУЗЫКАЛЬНО-ХОРОВОЙ ШКОЛЫ «ПИОНЕРИЯ» ИМ. Г.А. СТРУВЕ)

Молчанова А.В.,

к.пед.н.,

*доцент кафедры методики преподавания
художественно-эстетического цикла*

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

Россия, г. Москва,

e- mail: kaf.xydestet@asou-mo.ru

Веремеенко Е.А.,

заведующая хоровым отделом

ГБОУ ДО МО «Детская музыкально-хоровая школа «Пионерия» им. Г.А. Струве»

e- mail: kaf.xydestet@asou-mo.ru

Аннотация. В статье показана взаимосвязь музыкально-педагогического и художественно-исполнительского аспектов в современном музыкальном образовании; определены воспитательно-образовательные и развивающие задачи в работе хормейстера, рассмотрена проблема репертуарной политики в работе с детским хоровым коллективом.

Abstract. The article shows the interrelation of musical-pedagogical and artistic-performing aspects of modern music education; defines the educational and developmental objectives in the work of the choirmaster, the problem of repertoire policy in the work with the children's choir.

Ключевые слова: детский хоровой коллектив, хормейстер детского хора, детский хоровой репертуар.

Keywords: children's choir, choirmaster of children's choir, children's choir repertoire.

В последние десятилетия детскому музыкальному образованию и хоровому репертуару предъявляются повышенные требования. Главной целью в этот период становится художественно-эстетическое воспитание, воспитание музыкальной культуры, развитие общих и специальных способностей, гибкого музыкального мышления, а освоение учащимися сложного современного музыкального материала и языка отодвигается на второй план. Специфика работы хормейстера с детским хоровым коллективом направлена, прежде всего, на воспитание и развитие учащихся с точки зрения их художественного и творческого потенциала.

Формирование качеств личности ребенка, развитие его внутренних задатков, приобретение знаний и навыков в области не только музыкальной культуры, но и сопряженных с ней областей (литература, живопись, театр и др.) совершается в процессе общения с музыкальным материалом. Следовательно, наблюдается важность музыкально-образовательного компонента в современном образовании. Работа хормейстера предполагает интеграцию различных взаимодополняющих направлений деятельности, взаимосвязанных с музыкально-педагогическим и художественно-исполнительским аспектами. Их взаимодействие обусловлено музыкально-педагогическим процессом, направленным на решение воспитательно-образовательных задач в детском хоровом коллективе, и музыкальным репертуаром, используемым в работе [3].

На сегодняшний день непрерывный процесс обмена хоровым опытом. Следует отметить тенденцию взаимного преобразования двух изначально параллельно развивающихся направлений: профессионального и любительского, активно пропагандируемых на Западе. Они в современной педагогической и исполнительской практике соединяются в единое целое посредством идеи «общего музыкального образования» [4]. Такое смыкание двух направлений определяет смысл и цель хорового музыкального искусства, где приоритет отдан музыкально-исполнительским навыкам, т.е. умению петь, дирижировать, читать с листа сольфеджио и т.д. В этом просматривается многофункциональность (музыкально-образовательная, художественно-исполнительская функции) хорового искусства.

К сожалению, условия, в которых находилось детское хоровое искусство на протяжении XX –XXI вв. в России, не способствовали его гармоничному развитию. Произошло значительное снижение художественного и технического уровня отечественной хоровой культуры из-за пристрастия к доступности и массовости хорового пения, утраты огромного пласта ценных образцов духовной хоровой литературы. Вследствие этого был утрачен интерес к хоровому пению как основе отечественной культуры и искусства, наблюдалось ограничение в понимании сущности детского хорового искусства. Примитивный музыкальный материал, используемый в работе с детскими хоровыми коллективами, привел к творческому застою в российском музыкальном сообществе. Выход просматривается в том, что опираясь на высокие образцы исполнительского искусства, грамотное и чуткое руководство хормейстера детским сознанием при работе с детским хоровым коллективом, направить развитие детского хорового исполнительства на творческое возрождение и обновление хоровой культуры, как части транслируемой в социокультурное пространство общества духовной национальной культуры.

Детский хор мы рассматриваем как «живой музыкальный инструмент», который находится в состоянии постоянного динамического психофизиологического изменения, несущего энергетику юности, оптимизма и поэтического обаяния. Детский хор может выступать и гибким, отзывчивым «исполнительским инструментом», искренне и непосредственно выражающим самые глубокие человеческие чувства. Такой «инструмент» невозможно получить в готовом виде. Его необходимо вырастить, научить, настроить, воспитать. В этом заключается трудная, но вместе с тем интересная и увлекательная работа хормейстера, занимающегося созданием детского хорового коллектива.

Каждый детский хор индивидуален и неповторим, в этом заключается сложность и многогранность формирования такого «растущего организма», коим он выступает. Сложность процесса формирования заключается в поиске, пробах и ошибках, анализе и обобщении педагогического опыта, умелом сочетании комплексности в обучении (развитии музыкальных способностей, формировании певческих навыков, голосового аппарата, музыкальной грамотности), музыкальном воспитании (сознательном отношении к искусству, любви к музыке, пению, расширении кругозора) и «живом» исполнительстве, реализуемом на практике, способствующем полноценному развитию хорового коллектива, а также максимальному раскрытию способностей каждого обучающегося.

Основой содержательной, образно-смысловой и эмоциональной работы хормейстера является жанрово-стилевое разнообразие музыкального искусства, т.е. классические, народные и современные произведения, являющиеся фундаментом для обучения и развития детского хорового коллектива. Воздействие хоровой музыки на эмоциональную сферу ребенка способствует формированию его чувств и эмоций, закладывает фундамент музыкальной культуры, воздействуя на психику, развивает сознание, активизирует познавательные процессы, участвует в целостном формировании личности обучающегося. Воспитание ощущения художественной формы и красоты происходит через восприятие и осознание связи целого и части, художественно-выразительного смысла отдельных элементов и их сочетании в музыкальном произведении.

Одной из главных задач хормейстера выступает привитие ребенку желания овладения языком музыки, желание трудиться над ее созданием. Но постоянный прессинг современного информационного поля, выставление на показ беззаботности жизни, не желание осуществлять творческий поиск, привели к снижению качества детского хорового исполнительства. И только личный пример хормейстера, его преданность делу искусства могут стать выше действительности и увлечь детей в мир настоящей музыки. Мастерство и личность хормейстера на современном этапе развития общества выступают тем инструментом, посредством которого осуществляется процесс создания хорового

коллектива. Основой работы хормейстера должны стать дирижерский жест и отклик на него, певческая установка и организация работы, певческое дыхание и хоровой унисон, точность интонирования, умение слушать и слышать, подбор репертуара в удобных тиссетурных условиях и ограниченном диапазоне (для приобретения устойчивых навыков интонирования). Хормейстер должен научить четкому пониманию фразы и ощущению фразировки как структурной ячейки музыкальной формы, бережному отношению к поэтическому слову и осознанию связи музыки с поэтическим образом, стремлению к напевному звуку - кантилене.

Репертуарная политика выступает немаловажным фактором в работе хормейстера в формировании детского хорового коллектива и его музыкальной культуры. В настоящее время необходимо уделить внимание созданию репертуарных «комплексов», предназначенных для хоровых коллективов разного уровня, для начинающих хоровых певцов [1, с. 15]. Основой успешного развития хора в целом и каждого учащегося в отдельности является развитие навыка грамотного моделирования репертуара для хоровых занятий, для концертных программ.

Детская музыкально-хоровая школа «Пионерия» им. Г.А. Струве активно занимается созданием таких репертуарных «комплексов», которые представляют собой серию репертуарных сборников, в которых собраны произведения для детского хорового творчества (миниатюры и циклы произведений крупной формы, произведения классиков и современных авторов, народные песни и духовные произведения, сочинения с сопровождением). Репертуар предусмотрен для различных возрастных групп и уровней музыкально-хорового мастерства обучающихся. Детская хоровая музыка среди современных авторов занимает особое место, это свидетельствует о значительном интересе современных российских композиторов к детскому хоровому творчеству, с одной стороны, и педагогико-исполнительской востребованности - с другой.

Современная хоровая музыка для детей является неотъемлемой частью репертуара хоровых коллективов и известна не только в России, но и за ее пределами. Подтверждением этому может служить Международный детско-юношеский фестиваль-конкурс хорового искусства им. Г.А.Струве «Музыкальный корабль», на котором одним из условий участия было исполнение произведений современных композиторов, и где музыка российских композиторов исполнялась коллективами разных стран.

Таким образом, двусторонний процесс личностного созидания, объединенный сотворчеством и направленный на решение художественно-образовательных задач является основой работы хормейстера с детским с хоровым коллективом.

Список используемой литературы

1. Аверина Н.В. Проблемы репертуара в детском хоровом исполнительстве: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1996.
2. Аверина Н.В. Из опыта работы с младшими хорами в Детской хоровой школе «Весна» им. А.С. Пономарёва. Нотная папка хормейстера № 1 // Аверина Н.В. Нотное издание «Золотая библиотека педагогического репертуара». М., 2008. С. 2-19.
3. Гетьман В.В. Становление личности педагога-музыканта: история, теория, практика: теоретико-методологический аспект: Монография. Орёл, 2011.
4. Паисов Ю.Б. Виктор Попов: «Моя жизнь - в хоровом искусстве, в том деле, которому я отдал всё» // Музыкальная Академия. 2011. № 7. С. 16-20.
5. Роганова И. Сб. хоровых произведений. Русская музыка ХХІ в. для детей и юношества. Хоровая лаборатория. М.-СПб., 2009.

ПРАКТИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОБЛАЧНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Друшляков Г.И.,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

кафедра информационных технологий, доцент,

Россия, г. Москва

E-mail: genadrug@gmail.com

Мокрова Н.В.,

д.тех.н., доцент,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

кафедра информационных технологий, профессор.

Россия, г. Москва

E-mail: natali_ym@mail.ru

Назаренко Э.Г.,

к. тех н., профессор,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

кафедра информационных технологий, зав. кафедрой.

Россия, г. Москва

E-mail: EdwardGrig@gmail.com

Назаренко А.Э.,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

кафедра информационных технологий, старший преподаватель.

Россия, г. Москва

E-mail: Fryazyno@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается четырехлетний опыт использования облачных технологий в учебном процессе Академии социального управления на кафедре информационных технологий.

Abstract. The article deals with four years of experience of the cloud technologies using in the educational process of the Academy of Social Management at the Department of Information Technology.

Ключевые слова: учебный процесс; облачные технологии; хранение информации в облаках; облачные вычисления; облако Dropbox.

Keywords: learning process; cloud technologies; cloud storage; cloud computing; cloud Dropbox.

В настоящее время подготовка профессионалов в любой сфере деятельности невозможна без использования информационных систем и технологий. С другой стороны, информационные системы и технологии инкорпорированы во все профессии как средство эффективной работы специалиста любой профессии.

Анализ требований ФГОС для высшего образовательного учреждения, в частности по направлениям подготовки в Академии социального управления (АСОУ), а это и управленцы, и психологи, и педагоги, и специалисты в области туризма, показывает, что существенно выросло количество требуемых общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенции, так или иначе связанных с информационными технологиями. Авторы статьи уверены, что следующее поколение ФГОС будет содержать уже и требование обязательного использования в учебном процессе облачных технологий.

Облачные сервисы появились относительно недавно, наиболее популярные в 2011-2013 годах. "Облака" (далее по тексту без кавычек) еще не стали "притчей во языцех", поэтому мы позволим себе дать некоторые определения и пояснения.

Сегодня облака – это гигабайтные площадки, которые способны обеспечивать информационное обеспечение профессиональной деятельности; хранение, сбор, классификацию информации; информационную поддержку в различных сферах профессиональной и личной деятельности. Если вам надоело бегать между работой и домом с флешкой, носить постоянно ноутбук с нужными файлами, и вы хотите, чтобы ваши важные файлы были доступны вам или вашей команде на любом компьютере или мобильном устройстве, то вам на помощь могут прийти облачные хранилища данных.

Облачное хранилище данных (англ. cloud storage) — модель онлайн-хранилища, в котором данные хранятся на многочисленных распределённых в сети серверах, предоставляемых в пользование клиентам, в основном, третьей стороной. В отличие от модели хранения данных на собственных выделенных серверах, приобретаемых или арендуемых специально для подобных целей, количество или какая-либо внутренняя структура серверов клиенту невидна. Данные хранятся и обрабатываются в так называемом «облаке», которое представляет собой, с точки зрения клиента, один большой виртуальный сервер. Физически же такие серверы могут располагаться удалённо друг от друга географически, вплоть до расположения на разных континентах (Википедия. Свободная энциклопедия., 2016).

Среди основных преимуществ облачных хранилищ данных выделяют следующие.

1. Возможность доступа к данным с любого компьютера, имеющего выход в Интернет.

2. Возможность организации совместной работы с данными несколькими пользователями.

3. Высокая вероятность сохранения данных даже в случае аппаратных сбоев.

4. Отсутствие платы за неиспользуемые ресурсы, в частности аренду сервера (клиент платит только за то место в хранилище, которое фактически использует).

5. Сокращение общих издержек производства на приобретение, поддержку и обслуживание собственной инфраструктуры по хранению данных.

6. Обеспечение всех процедур по резервированию и сохранению целостности данных провайдером «облачного» центра без участия клиента.

Из преимущества в доступности вытекает мобильность. У пользователя нет постоянной привязанности к одному рабочему месту. Из любой точки, где бы он ни находился, студент может получать доступ к образовательным ресурсам, преподаватель – контролировать учебный процесс, менеджер может получать отчетность и т.п. Добавим гибкость, ведь все необходимые ресурсы предоставляются провайдером автоматически.

Связаны также и показатели затратности и арендности. Пользователю не надо покупать дорогостоящие, большие по вычислительной мощности компьютеры и программное обеспечение. Он использует бесплатно или покупает необходимый пакет услуг только в тот момент, когда он ему нужен, и платит, собственно, только за количество приобретенных функций.

В современном мире важна и высокая технологичность сервиса, т.е. огромные вычислительные мощности, которые можно использовать для хранения, анализа и обработки данных.

В прошлом году совокупный объем мирового рынка в сфере облачных технологий составил порядка \$40 млрд. Некоторые эксперты прогнозируют, что к 2020 году этот показатель достигнет \$240 млрд. Россия по внедрению cloud computing в бизнес занимает 34-е место с показателем \$250 млн (Бизнес в облаках. Чем полезны облачные технологии для предпринимателя, 2016).

Одним из основных преимуществ облаков является безопасность Ваших файлов. В тоже время и Ваш персональный компьютер или ноутбук могут просто приказать долго жить, дорогой телефон можно сильно уронить или нечаянно залить хорошим кофе, а забытые флешки в компьютерных классах после занятий можно собирать как грибы. Теперь, что бы ни происходило плохого с вашими устройствами, ваши файлы всегда будут в полной безопасности в любом установленном Вами Облаке.

Важным преимуществом использования облачных технологий в образовательном процессе является возможность организовать так называемый бригадный «подряд», т.е.

возможность работать дистанционно совместно с коллегами и студентами. При этом можно использовать любые устройства: от компьютеров и планшетов до мобильных телефонов. Главное, что нужно – это подключение к Интернету, что можно было бы отнести к "недостатку" облачных технологий. Однако, возможна ли современная жизнь без интернета?

На кафедре информационных технологий АСОУ использование облаков в учебном процессе началось в 2012-2013 учебном году, т.е. практически одновременно с появлением наиболее популярных "русскоязычных" облачных сервисов, представленных в табл. 1.

Таблица 1

Популярные облачные сервисы

Облака (Clouds)	<u>OneDrive</u> (SkyDrive)	<u>Dropbox</u>	iCloud	<u>Яндекс.Диск</u>	<u>Google Drive</u>	Mail.ru Cloud
Логотип облака						
Дата <u>появления</u>	Август 2007	Апрель 2008	Декабрь 2011	Апрель 2012	Апрель 2012	Сентябрь 2013
Бесплатное место при появлении	25 ГБ	От 2 до 20 ГБ	5 ГБ	250 ГБ	15 ГБ	1 ТБ
Бесплатное место в настоящее время	5 ГБ с 27.07.16	От 2 до 20 ГБ	5 ГБ	От 10 ГБ	15 ГБ	От 25 ГБ
Резервное копирование версий файлов, дней	25	30	30	Корзина	30	30
Стоимость дополнительного объема в месяц (год)	50 Гб/72 р.	1 Тб/\$10	50 Гб/59 р.	1 Тб/200 р.	100 Гб/\$2	1 Тб/499 руб. (год)
Официальный сайт	onedrive.com	dropbox.com	iCloud.com	disk.yandex.ru	drive.google.com	cloud.mail.ru

Проведенный нами анализ всех доступных в 2012 году облаков позволил обоснованно выбрать для использования в учебном процессе облачный сервис Dropbox, который появился в 2008 году и был одним из первых публичных облаков.

Обоснования выбора облака Dropbox для его использования с целью реализации образовательных программ следующие:

1. Облако Dropbox не «привязано» к конкретному почтовому аккаунту, т.е. в нем можно работать с группой учащихся, студентов, коллег и т.д., имеющих разные почтовые аккаунты (на практике до 5-ти разных в одной группе студентов). Другие облачные сервисы «привязывают» пользователей к своим экосистемам путем регистрации в облаке через свой почтовый сервис.

2. В Dropbox самая простая регистрация и простой понятный интерфейс. Это одно из первых публичных облаков (2008 год) и оно прекрасно «обустроено». Облаком Dropbox пользуются более 500 миллионов человек и более 8 миллионов компаний. Это облако очень популярно у студентов и преподавателей по всему миру, что подтверждает блог Dropbox.

3. Важный для учебного процесса сервис Dropbox – возможность организовать чат со студентом посредством функции «Комментарий» при обсуждении конкретного файла студента в режиме on-line.

4. Объем бесплатной памяти 2 Гбайт, который легко наращиваются бесплатно до 20 Гбайт. Опыт 4-х лет «эксплуатации облаков» в классе с группами студентов уже 4 курсов бакалавриата показал, что 2 Гбайт достаточно для учебных файлов.

5. Один из новых сервисов этого года – возможность создавать два независимых облака Dropbox каждое со своим почтовым аккаунтом на одном персональном компьютере: «Личное» (свое) и «Общее» (например, кафедра или группа), при этом каждое от 2 до 20 Гбайт.

6. Dropbox интегрирован с MS Office. Интеграция позволяет открывать файлы Microsoft Office, сохранённые в вашем аккаунте Dropbox, редактировать их через приложения MS Office и сохранять изменения прямо в Dropbox.

7. Dropbox интегрирован с Google: почтовые вложения Gmail легко сохраняются непосредственно в Dropbox в выбранной Вами папке.

8. Dropbox позволяет скачивать с сайта облака не только файлы, но и папки целиком с автоматическим сжатием. Для ещё более надежного хранения можно организовать периодическое скачивание важных папок Dropbox в сжатом виде, например, на Mail.ru диск (объем 1 Тбайт у одного из авторов статьи).

9. Dropbox позволяет запрашивать и получать файлы размеров до 2 ГБ от кого угодно независимо от наличия у источника облака Dropbox.

10. Dropbox позволяет восстанавливать удаленные файлы и версии файлов в течение 30 дней.

11. Облачный сервис Dropbox является основным, а не побочным продуктом фирмы при почте, как облака во всех других почтовых сервисах. По этой причине он самый "обустроенный".

Для регистрации в облаке достаточно зайти на сайт облачного сервиса www.dropbox.com, ввести в окне регистрации своё имя и фамилию, адрес своей электронной почты в любом вашем аккаунте и пароль (можно новый) и принять щелчком мыши условия обслуживания Dropbox.

После процедуры регистрации появится приглашение скачать программу-клиент Dropbox – создать одноименную локальную папку, с которой можно работать как с любой “обычной” папкой. После скачивания Dropbox в Области уведомлений Панели задач (внизу справа) появляется значок облака. Щелчком мыши по этому значку открывается меню, в котором можно выбрать либо сайт облака, либо локальную папку облака. В этом меню есть список недавно измененных файлов для быстрого перехода к нужному файлу. Если локальная папка не создана при регистрации, ее можно создать из именного меню на сайте облака командой «Установить».

Рассмотрим основные преимущества организации учебного процесса с использованием облачных технологий.

Структура облака кафедры информационных технологий АСОУ приведена на рисунке 1.

Облако кафедры содержит общую папку АСОУ с доступом коллег из ректората, деканатов, учебного отдела, общую папку кафедры – k_it с доступом всех преподавателей кафедры, общие папки заведующего кафедрой отдельно с каждым преподавателем и общие папки преподавателей со студентами в группах (последние на рис. 1 не видны, они вложены в папки «Все группы конкретного учебного года»). На рисунке 2 раскрыта структура папки «Все группы 2016-2017».

На рисунке 3 раскрыта структура одной из учебных групп студентов первого курса 2016-2017 учебного года.

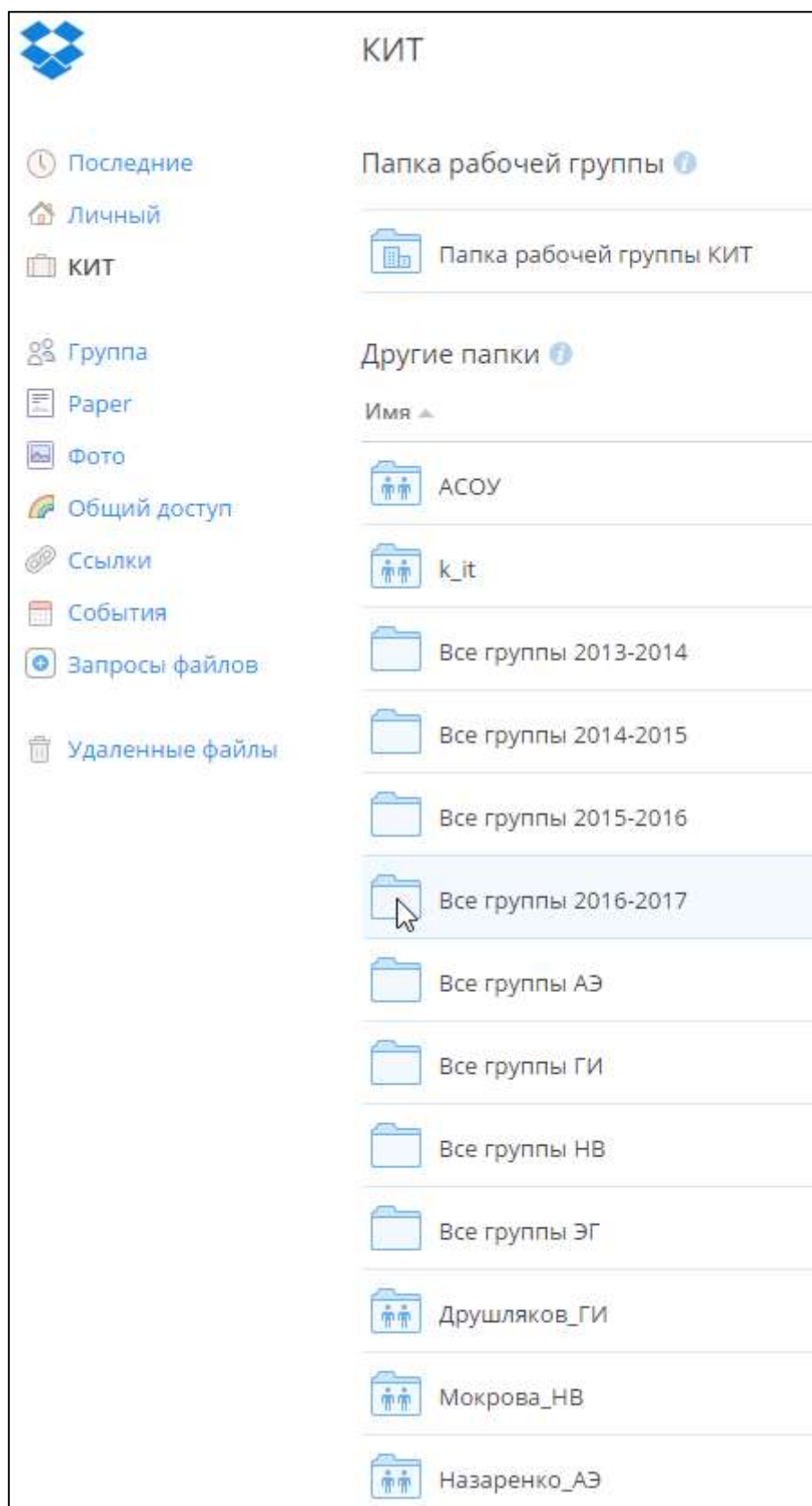


Рис. 1. Структура облака кафедры информационных технологий АСОУ

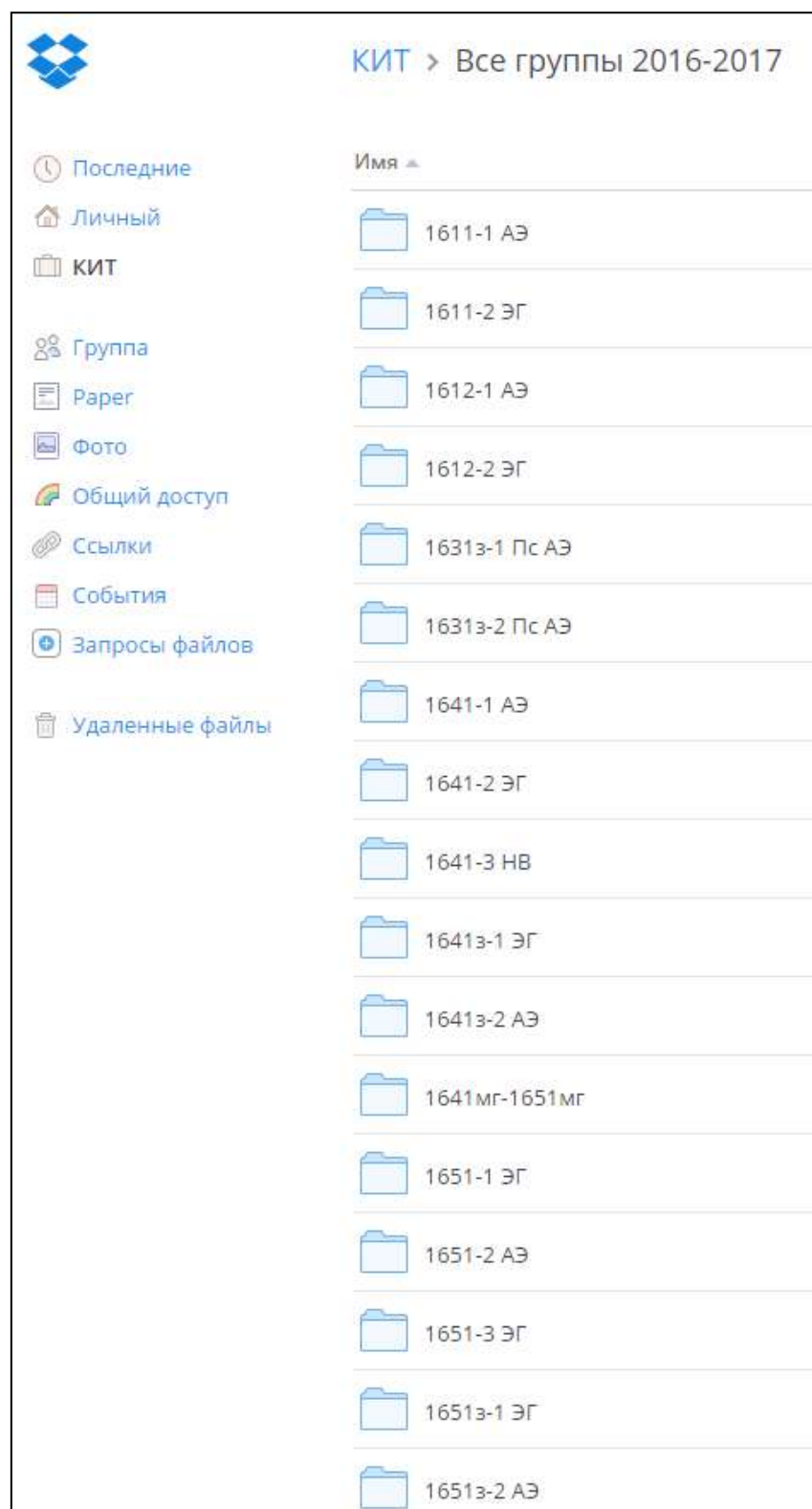


Рис. 2. Структура папки «Все группы 2016-2017»

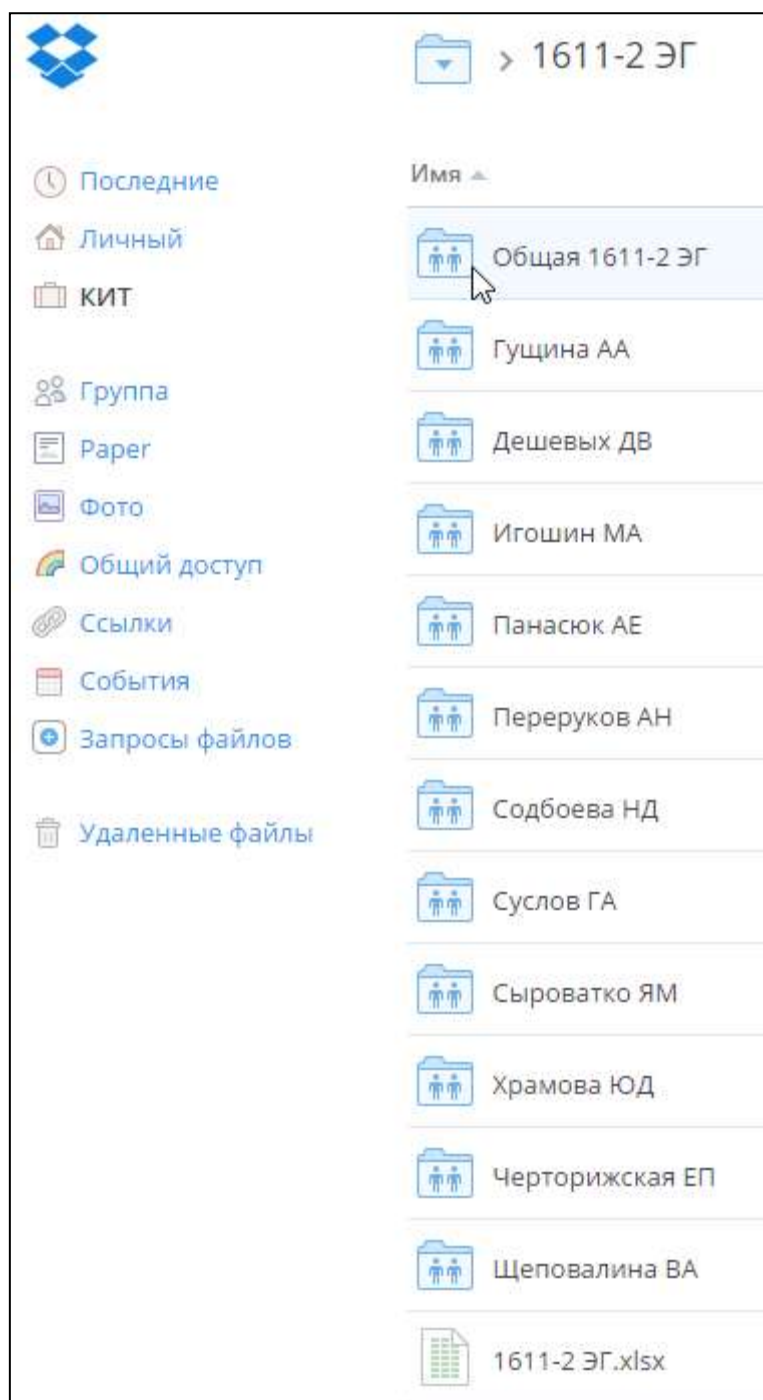


Рис. 3. Структура группы У1611-2 (первый курс ГМУ) учебного года 2016-2017

В результате 4-х лет практического опыта использования облачных технологий в учебном процессе предложена следующая технология работы и структура облака учебной группы:

1. Каждый студент группы создает свое облако Dropbox на сайте **www.dropbox.com** на своем домашнем компьютере, используя свой аккаунт в любом своем почтовом сервисе.

2. Студент загружает программу-клиент облака Dropbox на свой домашний компьютер (ноутбук, планшет, коммуникатор).

3. Факт создания локальной папки контролируется преподавателем в настройках облака студента в классе (Именное меню – Настройки – Безопасность – Устройства).

4. В облаке студента и на всех устройствах, где установлена программа-клиент облака, автоматически появляются созданные преподавателем в облака каждого студента (см. рис. 3):

- общая папка группы под именем, например, «Общая 1611-2 ЭГ», с доступом преподавателя и ВСЕХ студентов группы, в которой размещаются лекции, учебные материалы, учебные пособия, рекомендации и пр.;
- именная папка студента группы под его фамилией и инициалами, например, «Гущина АА», с доступом преподавателя и конкретного студента группы, в которой студент создаёт тематические папки с результатами своей работы по всем темам учебной программы, что показано на рис. 4.

С использованием облачного сервиса Dropbox в настоящее время всеми преподавателями кафедры в любом месте в любое время доступна общая структура облака всех групп начиная с 2013-2014 учебного года (четвертый курс) до групп первого курса 2016-2017 учебного года.

Сервис Dropbox постоянно развивается. Объём статьи не позволяет описать все новые возможности этого облачного сервиса, приведём лишь перечень основных функций.

Dropbox позволяет:

- получать доступ к файлам в любом месте и в любое время;
- иметь общие папки для доступа к файлам с возможностью редактирования;
- совместно работать с файлами с разных компьютеров, получая комментарии и сообщения on-line;
- синхронизировать и выборочно синхронизировать Ваши файлы;
- изменить или сбросить пароль Dropbox, адрес электронной почты, имя пользователя или другие настройки аккаунта;
- загружать фото с телефона или планшета;
- предоставлять доступ только для просмотра;
- показывать и просматривать видео, использовать функцию загрузки с камеры Dropbox;
- перемещать файлы между личным аккаунтом Dropbox и аккаунтом Dropbox Business
- переместить папку Dropbox на компьютере в новое место;
- отслеживать последние изменения в Dropbox;
- восстанавливать удалённые за последние 30 дней файлы

- организовывать обсуждение документа (файла) в режиме чата on-line.

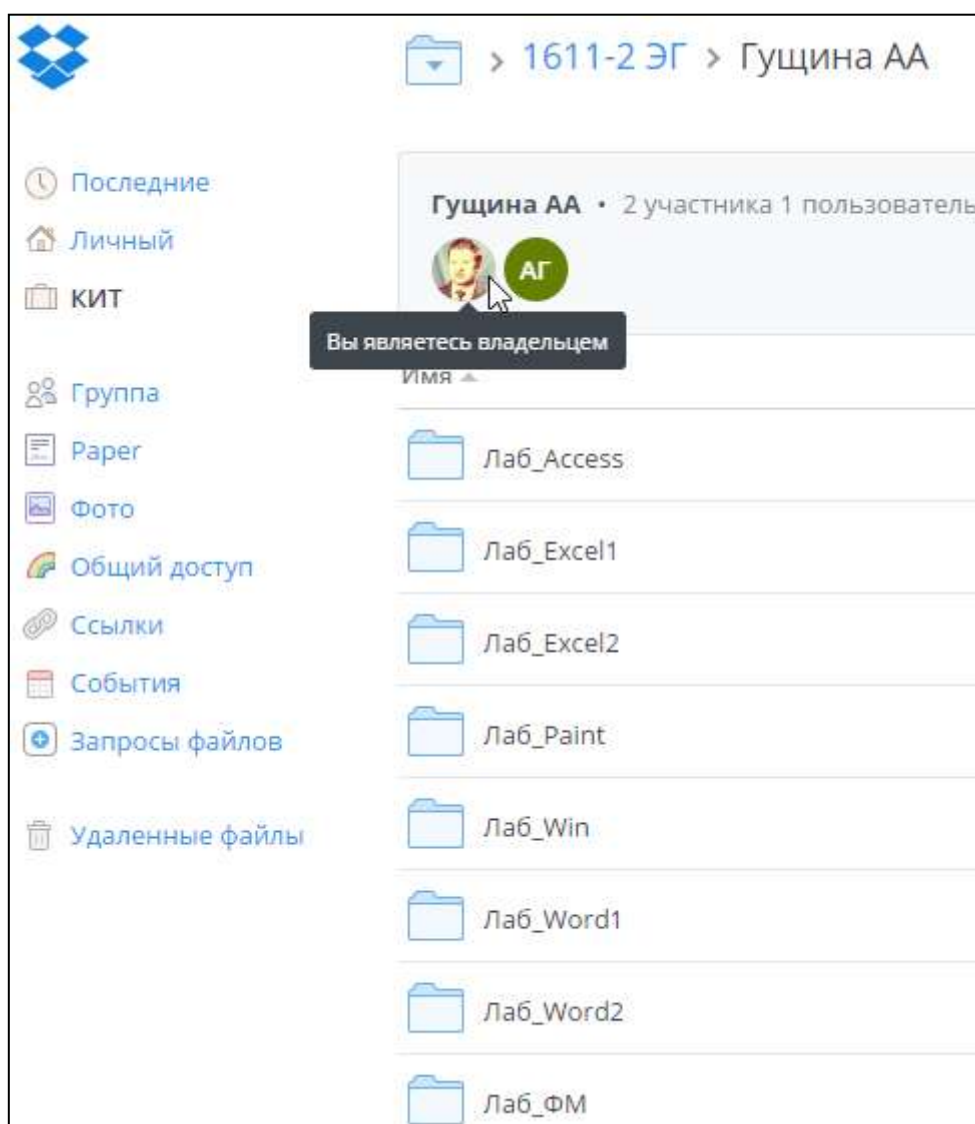


Рис. 4. Организация облачной папки студента

Использование облачного сервиса в учебном процессе при реализации образовательных программ высшего образования на кафедре информационных технологий АСОУ в течение 4-х лет позволяет уверенно утверждать, что можно существенно повысить качество учебного процесса за счёт следующего:

1. Возможности обеспечения непрерывности обучения с использованием дистанционной формы: ВУЗ – ДОМ – РАБОТА – ОТДЫХ – БОЛЕЗНЬ.
2. Обучения дистанционно вне ВУЗа в любом месте в удобное для студента время.
3. Постоянного качественного контроля дистанционной работы студента в удобное для преподавателя время и в любом месте.

4. Дистанционного обмена информацией между преподавателем и студентом – фактически учебный процесс в режиме on-line непосредственно в облаке (опция «Комментарии» – фактически «чат»).

5. Фактического увеличения учебного времени без внесения изменений в учебные планы. В классах студенты работают «от звонка до звонка», в облаке звонков нет, но есть непрерывный контроль времени выполнения работ, “присутствия” в облаке и пр.

6. Повышения информационно-коммуникационной культуры студентов прямо с первой лекции об облаках на первом курсе и их мотивация к обучению: облака – это же так интересно! Освоив работу в облаке на кафедре информационных технологий, студенты начинают использовать облака в учебном процессе и в личной жизни.

7. Обеспечения гибкости управления учебным процессом. Например, при замене преподавателя в группе заменяющий преподаватель кафедры имеет в облаке группы всю необходимую информацию и по группе, и по студентам группы, и по изучаемой теме.

Список использованных источников

1. Википедия. Свободная энциклопедия. [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Облачное_хранилище_данных (Дата обращения 25.09.2016).

2. CNews [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.cnews.ru/news/top/2016-01-25_mirovoj_rynok_publicnyh_oblachnyh_uslug_v_desyatki

3. Блог Dropbox [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://blogs.dropbox.com/dropbox/>

МНОГОПАРАМЕТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Назаренко-Матвеева Т.М.,

к.пед.н., доцент,

кафедры технологий и профессионального образования

ГОУ ВО МО «Академия социального управления»,

e-mail: kaf.tehnologii@asou-mo.ru

Аннотация. Статья посвящена осмыслению подходов к оценке качества образования и описанию многопараметрического подхода в проведении мониторинговых исследований в образовательной организации как важнейшей управленческой технологии для достижения качества образования.

Annotation. The article is devoted to analysis of approaches to evaluating the quality of education and description of multivariate approach to conducting of monitoring studies in the educational institution as an essential management technology to achieve the quality of education.

Ключевые слова: качество, качество образования, основные подходы к определению качества образования, многопараметрический подход к оценке качества образования, мониторинговая карта.

Keywords: quality, quality of education, main approaches to evaluating the quality of education, multivariate approach to evaluating the quality of education, monitoring map.

«Категория «качество» в сфере образования давно привлекает внимание учёных. Данное понятие имеет, наряду с многими другими педагогическими дефинициями, обобщенную смысловую нагрузку. Качество рассматривается как совокупность определённых свойств, которые характеризуют сущность самого объекта и его отличие от других объектов. Феномен «качество образования» находится в центре многочисленных научных подходов и концепций. В сфере образования категория «качество» применяется для анализа и интерпретации различных явлений педагогической действительности в рамках мониторинговых исследований.

На современном этапе развития происходит отказ от традиционного подхода. Традиционный подход отличает приоритет оценки конечного результата для управления образовательным процессом. Современный подход имеет другую ориентацию, а именно: регулирование образовательного процесса на основании его оценки с учётом специальных критериев для всех компонентов, составляющих вышеназванный процесс и с учётом

выделенных факторов, которые оказывают влияние на конечный результат [5,8,9,10]. Выявить критерии не так просто. Для этого необходимо проанализировать имеющиеся в науке большое количество разнообразных подходов к исследованиям и их основания. Такую работу провели исследователи В. Воротилов и Г. Шапоренкова, изложив результаты своего исследования в статье, посвящённой анализу основных подходов к определению качества образования [6]. Авторы статьи выделяют пять групп исследователей:

1. С.Е. Шишов, В.А. Кальней, А.И. Моисеев, Е.В. Яковлев определяют «качество образования» как совокупность показателей результативности и состояния процесса образования (содержание образования, формы и методы обучения, материально-техническая база, кадровый состав и др.), то есть ориентированы на соответствие ожиданиям и потребностям личности и общества [11,12,14].

2. Е.В. Бондаревская, Л.Л. Редько, Л.А. Санкин, Е.П. Тонконогая) ориентированы на сформированный уровень знаний, умений, навыков и социально значимые качества личности [3]. А цели, технологии, условия и личностное развитие они определяют, как социально-педагогические характеристики [8].

3. В.И. Байденко, В.А. Исаев, Н.А. Селезнёва, А.И. Субетто связывают с понятием «качество образования» с соответствием совокупности свойств образовательного процесса и его результата с требованиями образовательного стандарта, социальным нормам общества и личностью [9,10].

4. М.М. Поташник, В.М. Полонский, В.П. Панасюк, А.П. Крахмалев в роли критерия рассматривают соответствие результата целям образования, которые должны быть спрогнозированы на зону потенциального развития личности, качество образования определяют, как совокупность характеристик образованности выпускника [7,13].

5. Г.А. Бордовский, Т.Н. Шамова, П.И. Третьяков, Г.Е. Володина под качеством образования понимают свойство, которое обуславливает способность образовательной организации удовлетворять запросы потребителей разных уровней [5].

Из большого количества подходов, таких как: интуитивно-эмпирический, формально-отчётный, психологический, процессуальный, результирующий, комплексный, методологический, интегрированный, личностно-ориентированный, социальный, квалитетический хочется рассмотреть более подробно многопараметрический подход.

Рассмотрению данного подхода был посвящен региональный семинар «Многопараметрический подход к оценке качества образования как условие повышения эффективности управления качеством», который проводился кафедрой технологий и профессионального образования ГБОУ ВО МО «Академия социального управления» совместно с МБОУ Лицей «Дубна», который является академической площадкой

вышеназванной кафедры. Интерес к этой теме был связан с тем, что функционирование системы мониторинга оценки качества является направлением опытно-экспериментальной работы кафедры технологий и профессионального образования в рамках НИР. Руководителем опытно экспериментальной работы академической площадки является директор МБОУ Лицей «Дубна» Мещерская Тамара Рудольфовна. Научные руководители академической площадки: Кальней В.А, д.п.н., профессор, заведующий кафедрой технологий и профессионального образования и Назаренко-Матвеева Татьяна Михайловна, к.пед.н, доцент кафедры.

Основанием многопараметрического подхода является оценка деятельности образовательных организаций на основе внутрисистемных параметров.

В ходе работы регионального семинара «Многопараметрический подход к оценке качества образования как условие повышения эффективности управления качеством» был рассмотрен следующий круг проблем:

- мониторинговые исследования, проводимые лицеем «Дубна».
- многопараметрический подход в проведении мониторинговых исследований как важная управленческая технология для достижения качества образования.
- технология педагогической диагностики ожидаемых результатов;
- ученическое научное общество как способ саморазвития и самореализации школьников;
- мониторинговая система оценивания учащихся на уроках английского языка;
- реализация требований ФГОС в УМК «Английский в фокусе» для 5-9-х классов;
- взаимодействие лицея «Дубна» с кафедрой химии, новых технологий и материалов Университета «Дубна» по предмету химия.

В Лицее «Дубна» используется, так и современный подходы к оценке качества образования.

В соответствии с новыми требованиями ФГОС система оценки образовательных достижений школьников четко привязывается к планируемым результатам, которые выступают в качестве целей обучения, и доводятся до школьников, например, в форме «планируемых достижений». В Лицее «Дубна» в качестве одной из составляющей итоговой оценки берётся накопительная система оценки. Поэтому, например, учителя английского языка «Лицея «Дубна»: Головина Е.А., Аваева Д.Г., Артюх Т.А. использует в своей работе следующие альтернативные способы оценивания:

1. Оценка личностных результатов. При оценке личностных результатов диагностируется сформированность внутренней позиции ученика, которая проявляется в эмоционально-ценностных отношениях к себе и к окружающему миру.

2. Оценка метапредметных результатов. Здесь основным объектом оценки является сформированность регулятивных, коммуникативных и познавательных универсальных действий, таких как умение осуществлять информационный поиск, принимать учебную цель и т.д.

3. Оценка предметных результатов. При оценке предметных знаний, основной упор в свете перехода на новые стандарты, мы стараемся уделять не столько самим знаниям, сколько действиям, способности использовать эти знания при решении учебно-практических и учебно-познавательных задач. Определение индивидуального прогресса учеников нашего лицея мы осуществляем путем сравнения результатов входной, промежуточной и выходной диагностики, а также при помощи создания портфолио учащегося.

4. 100-балльная система

5. Система рейтингового контроля.

Учителя математики и русского языка лицея «Дубна» разработали многопараметрический модульный проект «Компьютерная система мониторинга качества знаний». Цель проекта - разработка личностно ориентированных мониторинговых карт с использованием компьютерных технологий для оптимизации процесса образования, в частности, подготовки к государственной итоговой аттестации по русскому языку. Идея данной разработки принадлежит учителям кафедры математики МБОУ «Лицей «Дубна» Ганиной О.В. и Михайловой Н.Г. Преподаватель кафедры русского языка и литературы лицея «Дубна» Чеботарева Е.Г. адаптировала программу для организации системы мониторинга качества знаний учащихся по русскому языку и разработала мониторинговые карты по основным направлениям контроля.

Мониторинговая карта представляет собой электронную книгу (программа Excel), структура которой содержит следующие элементы: статистические листы, таблицу итоговых данных, таблицу «Индивидуальная траектория», диаграммы. Компьютерная система обработки данных содержит несколько модулей, которые выбираются в зависимости от объекта контроля: контроль усвоения теоретического материала базового и повышенного уровня, выполнения заданий на основные правила орфографии, пунктуации, культуры речи; степень владения технологией написания сочинения-рассуждения (ЕГЭ и ОГЭ), приёмами компрессии текста (ОГЭ); комплексная проверка.

После проведения регионального семинара «Многопараметрический подход к оценке качества образования как условие повышения эффективности управления качеством» педагогический коллектив Лицея «Дубна» направил свою исследовательскую деятельность на дальнейшее выявление внутрисистемных параметров для использования в дальнейшем многопараметрического подхода к оценке качества образования.

В современных условиях образовательной организации очень важно выбрать подход для оценки своей деятельности и повышения эффективности управления качеством образования.

Список использованных источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования/ М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2013.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования/ М-во образования и науки Рос. Федерации. – 2-е изд. - М.: Просвещение, 2013.
3. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. - М.: Просвещение, 2009.
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации».- М.: Ось-89, 2013. – 208 с. – (Федеральный закон). ISBN 978-5-9957-0381-5 – 207 с.
5. Бордовский Г.Л., Нестеров А.А., Тряпицын С.Ю. Управление качеством образования. – СПб, 2001.
6. В. Воротилов В., Шапоренкова Г. Анализ основных подходов к определению качества образования//Высшее образование в России. – 2006. - №11.
7. Крахмалев А.Л. Качество образования как актуальная проблема управления. – Омск, 2001.
8. Санкин Л.А., Тонконогая Е.П. Управление качеством образования в гуманитарном вузе// Известия РАО. – 2002. - №2.
9. Селезнёва Н.А. Качество высшего образования как объект системного исследования. – М., 2002.
10. Субетто А.И. Качество непрерывного образования в Российской Федерации: состояние, тенденции, проблемы и перспективы. – СПб.; М., 2000.
11. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. - М.: Российское педагогическое агентство, 1998. – 354 с.
12. Шишов С.Е., Кальней В.А. Школа: Мониторинг качества образования. М.: Педагогическое общество России, 2000. 320с.
13. Управление качеством образования/ Под ред. М.М. Поташника. – М., 2000.
14. Яковлев Е.В. Управление качеством образования в высшей школе: теория и практика. – Челябинск, 2000.

КОНКУРС МУЗЕЕВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МОСКОВСКОЙ
ОБЛАСТИ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ВИРТУАЛЬНОГО
РЕГИОНАЛЬНОГО МУЗЕЯ

*Найденко Б.Н.,
д. ист. н., профессор,
ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,
кафедра социальных дисциплин, истории и культурного наследия,
профессор,
Россия, г. Москва
E-mail: kaf.istorii@asou-mo.ru*

Аннотация. В настоящей статье речь идёт о возможности и необходимости создания регионального виртуального краеведческого музея - платформы музейной педагогики для развития культурно-образовательной среды учащейся молодёжи Подмосковья, как важного и необходимого элемента реализации государственной программы патриотического воспитания.

Abstract. In this article we are talking about the possibility and the need to establish a regional virtual local history museum - museum pedagogy platform for the development of cultural and educational environment of the student youth of Moscow region, as an important and necessary element of the state program of patriotic education.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, конкурс, виртуальные музеи, музейная педагогика, краеведение, общеобразовательные организации, муниципальные методические службы органов управления в сфере образования.

Keywords: patriotic education, competition, virtual museums, museum education, regional studies, educational organizations, municipal methodical service authorities in the field of education.

Министерство образования Московской области совместно с ГБОУ ВО МО «Академия социального управления» в соответствии с планом мероприятий на 2016-2017 годы организует создание регионального виртуального краеведческого музея.

Целью данного проекта является систематизация краеведческих материалов о родном Подмосковье и их популяризация с помощью виртуального краеведческого музея. Это будет способствовать:

- формированию у учащейся молодежи гражданского самосознания, чувства любви к Родине, к родному краю, гордости за героическое прошлое своей Отчизны, верности боевым и трудовым традициям старшего поколения;

- совершенствованию содержания, форм и методов исследовательской деятельности учащихся и педагогов, проводимой в общеобразовательных организациях Московской области;

- выявлению и распространению положительного опыта работы музеев, педагогических коллективов общеобразовательных организаций;

- развитию краеведческого образования в Московской области;

- реализации поддержки талантливой учащейся молодежи. формирование чувства патриотизма и гордости за свой край;

- повышению мотивации учащихся к изучению истории родного края;

- совершенствованию навыков самостоятельной краеведческой работы учащихся, развитие их творческой инициативы;

- формированию социальной активности и информационной культуры учащихся.

Для формирования виртуального краеведческого музея Московской области имеются необходимые условия и, прежде всего, обширная сеть музеев общеобразовательных организаций школ, лицеев, гимназий.

По данным Государственного образовательного учреждения дополнительного образования детей Московской области «Центр развития творчества детей и юношества» их в Подмоскovie функционирует более 700.

Наибольшее количество музеев общеобразовательных организаций учреждено и функционирует в Балашихинском, Дмитровском, Красногорском, Люберецком, Можайском, Наро-Фоминском, Одинцовском, Орехово-Зуевском, Пушкинском, Серебрянопрудском, Солнечногорском, Чеховском муниципальных районах. Анализ деятельности музеев общеобразовательных музеев свидетельствует о приоритете исторической направленности. Можно заметить, что почти все школьные и им подобные музеи реализуют именно этот элемент краеведения. Вместе с тем, например, в Бронницах, Долгопрудном, Краснознаменске, Пушкино, Луховицком, Одинцовском, Орехово-Зуевском, Подольском, Раменском, Серебряно-прудском, Чеховском, Щёлковском муниципальных районах эффектно действуют музеи, развивающие наряду с историческим, художественный и естественнонаучный элементы краеведения.

Для создания виртуального краеведческого музея Московской области среди музеев необходимо провести конкурс в каждом муниципальном образовании и выявить лучших по основным направлениям краеведения.

Работу эту надлежит организовать муниципальным методическим службам органов управления в сфере образования таким образом, чтобы наиболее полно и ярко представить содержание основных элементов краеведения в муниципальном образовании. Здесь могут быть различные подходы и формы. Возможны несколько вариантов проведения конкурсов музеев общеобразовательных организаций.

Во-первых. В целях создания регионального виртуального краеведческого музея муниципальные методические службы органов управления в сфере образования организуют среди общеобразовательных организаций конкурс на лучший виртуальный музей муниципального образования. Из всех представленных общеобразовательными организациями на конкурс виртуальных музеев муниципального образования конкурсным жюри выявляется победитель, работа которого будет представлять муниципальное образование в виртуальном краеведческом музее Московской области.

Конкурс на лучший виртуальный музей муниципального образования целесообразно провести в первой половине 2017 года.

Во-вторых. Это, собственно, конкурс - творческая мастерская. Для его реализации необходимо консолидировать активистов школьных музеев в творческие объединения. Например, творческие коллективы 3-4-х школ занимаются созданием виртуального материала по направлению «география», 2-3-х школ – по направлению «история», 3-4-х школ – по направлению «этнография» и т.д. Таким образом, проектной деятельностью будут охвачены творческие коллективы всех или определённое количество общеобразовательных организаций с тем, чтобы итоговый результат – виртуальный краеведческий музей муниципального образования наиболее полно отражал его краеведческую направленность.

Материал созданного виртуального краеведческого музея будет представлять муниципальное образование в виртуальном краеведческом музее Московской области.

Кроме того, в-третьих. Здесь в конкурсе могут быть задействованы музейные активисты общеобразовательных организаций тех муниципальных организаций, в которых созданы по несколько десятков музеев, как правило, исторической, военно-исторической и отдельно краеведческой направленности. Методическим службам потребуется выявить лучшие музеи по этим направлениям и из победителей сформировать материал виртуального музея муниципального образования.

Требования к структуре и содержанию виртуальных музеев муниципальных образований:

- структурно виртуальный музей должен соответствовать основным направлениям категории «краеведение» (география, экология, история, археология, топонимика, топография, геральдика, этнография, филология, искусствоведение и др.);

- содержательная часть виртуального музея может быть представлена в виде фото, видео и аудиоматериалов (лучше – их совокупностью в едином электронном ресурсе), общей демонстрационной продолжительностью не более 30 минут.

Материалы с содержанием виртуальных музеев муниципальных образований подлежат передаче в организационный комитет по формированию виртуального краеведческого музея общеобразовательных организаций Московской области. Состав организационного комитета определяет Министерство образования Московской области.

Таким образом, будет создана виртуальная платформа музейной педагогики для развития культурно-образовательной среды учащейся молодёжи Подмоскovie, как важного и необходимого элемента реализации государственной программы патриотического воспитания.

Список использованных источников

1. Государственная программа "Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы" (утв. постановлением Правительства РФ от 30 декабря 2015 г. N 1493) ГАРАНТ.РУ: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71196398/#ixzz4Q4jQD6TF>
2. А. Данилюк, А. Кондаков, В.Тишков "Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России" - М.: Просвещение, 2009.

РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ МОСКОВСКОГО РЕГИОНА
СРЕДСТВАМИ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ НА ОСНОВЕ РЕЗУЛЬТАТОВ
МЕЖКАФЕДРАЛЬНОГО НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Нечаев М.П.,

д. пед. наук, доцент,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

кафедра воспитательных систем, зав. кафедрой,

Россия, г. Москва,

E-mail: mpnечаев@mail.ru

Баранов А.С.,

канд. культурологии,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

кафедра социально-гуманитарных наук, зав. кафедрой,

Россия, г. Москва,

E-mail: baranov_as@asou-mo.ru

Аннотация. В статье обобщается опыт организации и проведения межкафедральных научных исследований в Академии социального обновления. Представлены основные результаты научно-исследовательской работы по теме «Развитие культурно-образовательной среды Московского региона средствами музейной педагогики».

Ключевые слова: научное исследование; научно-исследовательская работа; межкафедральное научное исследование; музейная педагогика; культурно-образовательная среда.

Abstract. The article generalizes the experience of organization and holding of interdepartmental scientific research of the Academy of social updates. The main results of a research work on «Development of cultural and educational environment of the Moscow region by means of Museum pedagogics».

Keywords: scientific research; scientific research; interdepartmental scientific research; museum education; cultural and educational environment.

Согласно ведущим направлениям научно-исследовательской работы в ГБОУ ВО МО «Академия социального управления» на 2016 год были обозначены следующие тематические ориентиры, принятые решением Ученого совета Академии:

1. Научно-методическое обеспечение функционирования и инновационного развития образования в Московской области.

2. Научное и организационно-методическое сопровождение деятельности образовательных организаций Московской области в условиях новых образовательных стандартов и систематического обновления содержания общего образования.

3. Образовательный менеджмент: теория, методология, методика, практика.

4. Научное и программно-методическое обеспечение обновления образовательного процесса в системах ВО и ДПО Академии, направленного на достижение нового качества образования.

5. Информационное и организационно-технологическое обеспечение непрерывного профессионального образования педагогических работников и руководителей образовательных организаций Московской области.

6. Организационно-методическое и научно-методическое обеспечение профессионального развития педагогических и управленческих кадров системы образования Московской области в условиях внедрения профессиональных стандартов и создания национальной системы учительского роста [5].

Научным откликом кафедр воспитательных систем, дополнительного образования и сопровождения детства, социальных дисциплин, истории и культурного наследия (ДПО) и социально-гуманитарных наук (ВО) на реализацию направлений №№ 1, 2, 4, 5, 6 явилось продолжение межкафедральной научно-исследовательской работы (НИР) по теме «Развитие культурно-образовательной среды Московского региона средствами музейной педагогики».

В данной статье обобщим результаты совместных научных исследований, аккумулирующие ресурсы кадрового потенциала кафедр и их социальных партнеров, позволивших получить синергетический эффект на основе умножения усилий всех субъектов совместной деятельности и значительно повысить результативность НИР в 2016 году.

Цель межкафедральной НИР: выявить, теоретически обосновать и апробировать включение ресурсов музейной педагогики в структуру культурно-образовательной среды Московской области

Задачи НИР:

1. Уточнить теоретико-методологические основания развития культурно-образовательной среды Московского региона средствами музейной педагогики.

2. Определить необходимые и достаточные условия развития культурно-образовательной среды Московской области средствами музейной педагогики.

3. Разработать и апробировать модель использования ресурсов музейной педагогики для развития культурно-образовательной среды Московской области.

По итогам второго года межкафедральной НИР получены следующие **результаты исследований**:

1. В качестве основных методологических подходов к разрешению проблемы развития культурно-образовательной среды Московской области средствами музейной педагогики нами определены: системный; культурологический; средовой; аксеологический; цивилизационный; ресурсный; компетентностный; синергетический; деятельностный и др. [1; 2].

2. Определены необходимые и достаточные информационно-образовательные ресурсы, способствующие эффективному использованию возможностей музейной педагогики для развития культурно-образовательной среды Московской области.

3. Разработан и частично апробирован пилотажный вариант модели использования ресурсов музейной педагогики для развития культурно-образовательной среды Московской области.

5. Разработаны методы использования музейной педагогики в образовательном пространстве АСОУ для повышения эффективности аудиторной и внесамостоятельной работы студентов всех направлений подготовки.

4. Отработаны и скорректированы основные организационные формы и процедуры ведения межкафедрального научного исследования [4].

Кафедрами, участвовавшими в НИР, получены следующие **практико-значимые продукты**, актуальные для образовательной деятельности учебных заведений Московской области:

1. Электронный классификатор «Реестр музеев образовательных организаций Московской области» (кафедра дополнительного образования и сопровождения детства). Данный классификатор окажет помощь заместителям руководителей образовательных организаций по воспитательной работе и педагогам, осуществляющим функции классного руководителя, в организации экскурсионной деятельности обучающихся.

2. Информационно-образовательный ресурс «Экскурсионная деятельность в образовательном процессе» (кафедра воспитательных систем). Ресурс включает в себя справочные материалы, которые содержат информацию о просветительской деятельности московских музеев, нацеленных на воспитание и развитие детей школьного возраста. Материалы представлены в виде таблиц, где по каждому учебным параллелям (классам) и учебным предметам общего образовательного плана выделены музеи и темы проводимых экскурсий, посещение которых способствует не только воспитанию и развитию, но и усвоению школьной программы. Эти материалы помогут родителям и детям совершить путешествие в многообразный и удивительный мир музеев. А также могут быть полезны

учителям-предметникам и классным руководителям в организации познавательной внеурочной деятельности обучающихся.

3. Положение об областном конкурсе школьных музеев (кафедра социальных дисциплин, истории и культурного наследия). Данное положение является основой организации и проведения регионального конкурса школьных музеев, поможет выявить эффективные практики патриотического воспитания обучающихся с использованием ресурсов музейной педагогики).

4. Учебный план и пилотный вариант комплекта рабочих учебных программ по направлению подготовки 51.03.04 «Музеология и охрана объектов природного и культурного наследия» (кафедра социально-гуманитарных наук). Данные методические материалы являются основанием для введения нового направления подготовки и расширения образовательной деятельности Академии социального управления.

5. Рабочие программы курсов: «Культурология», «История мировых цивилизаций», «Философия», «Толерантность в современном мире», «История», адресованные студентам, обучающимся по направлениям подготовки: «Психология», «Педагогическое образование», «Туризм», «Гостиничное дело», «Государственное и муниципальное управление», содержащие новые в образовательной практике АСОУ блоки заданий и фондов оценочных средств, ориентирующих студентов на индивидуальное и групповое посещение музеев Московского региона и анализ их экспозиций: ГМИИ им. А.С. Пушкина, ГМИ народов Востока, Государственного Дарвиновского музея, Еврейского музея и центра толерантности, Музея истории ГУЛАГА и др. В программах учебных курсов представлен широкий спектр заданий для творческих работ студентов: эссе, доклады, презентации. В образовательный процесс включены виртуальные экскурсии по ведущим российским и зарубежным музеям, тематически связанным с содержанием основных курсов кафедры социально-гуманитарных наук.

6. Проведены студенческие исследования в мини-группах на тему «Музей и социокультурная среда», связанные с анализом экспозиций и сайтов музеев Московского региона. Результаты исследовательской работы студентов в данном направлении представлены в ходе работы Академической научно-практической конференции «Научно-исследовательская работа как фактор развития образовательного пространства», где был проведен мастер-класс «Использование ресурсов музейной педагогики в процессе реализации курса «Культурология» для студентов очного отделения по направлению «Психология».

7. Дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Педагогическая деятельность музеев образовательных организаций» (кафедра

дополнительного образования и сопровождения детства). Программой предусмотрено изучение социальными педагогами, педагогами дополнительного образования, учителями-предметниками общеобразовательных организаций системы организации музейного дела, типов музеев, структуры музейных экспозиций; знакомство с новейшими информационными и педагогическими технологиями в музейной педагогике. Слушатели изучат закономерности и специфику воспитательной работы в музее образовательной организации.

8. Дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Школьные музеи: основные принципы создания и организации деятельности» (кафедра социально-гуманитарных наук). Программа адресована учителям истории и обществознания средних общеобразовательных учебных заведений. Она ориентирована на формирование у слушателей не только представлений о теоретических проблемах истории и современного состояния школьного музееведения в Европе и в России, но и навыков самостоятельной работы с музейной проектной документацией, отбора экспонатов и проведения исследовательской работы в школьном музее, формирования музейных фондов. Изучение курса завершается разработкой и презентацией слушателями бета-версий проектов школьных музеев.

Результаты НИР представлялись сотрудниками кафедр и обсуждались на 7 конференциях и семинарах различных уровней. Среди них особо отметим значимые мероприятия при активном участии кафедр-участников межкафедральной НИР [5]:

- III Международная научно-практическая интернет-конференция «Непрерывное образование специалистов в современных условиях: новый дизайн» (20-21.09.2016г., г. Москва, АСОУ);

- III Всероссийский Съезд работников дополнительного образования (16-18.11.2016г., г. Москва, РУДН);

- III Межкафедральная научно-практическая сессия «Потенциал музейной педагогики в развитии социального партнерства по реализации Стратегии воспитания в РФ до 2025 года» (1-3.04.2016г., МО, Домодедовский р-он, ДОЛ «Бугорок»);

- региональный научно-практический семинар «Развитие воспитывающей среды в условиях социального многообразия: опыт, проблемы и перспективы» (18.11.2016г., Пушкинский район) и др.

Сотрудниками кафедр за 2016 год по теме НИР всего опубликовано:

- результатов фундаментальных научных исследований (теория) – 1;
- результатов прикладных научных исследований и экспериментальных разработок (методика, алгоритм) – 11.

Таким образом, реализация межкафедральной НИР позволит не только решить ряд научных задач по приоритетным направлениям развития образования, но и отработать технологические процедуры межкафедрального взаимодействия. Анализ осуществленных научных исследований дает основание выразить уверенность в том, что полученные результаты найдут свое дальнейшее отражение в практической деятельности образовательных организаций Подмосковья и будут способствовать развитию культурно-образовательной среды Московского региона, а так же культурно-образовательной среды самой Академии социального управления средствами музейной педагогики.

Список использованных источников

1. Нечаев, М.П. Взаимодействие кафедр ДПО и ВО Академии социального управления в реализации межкафедральной НИР: предпосылки и состояние [Текст] / М.П. Нечаев, Д.Е. Яковлев, Б.Н. Найдено // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2016. – № 1. – С. 331-337.
2. Нечаев, М.П. Методологические подходы к разрешению проблемы создания и развития воспитательной среды общеобразовательной организации [Текст] / М.П. Нечаев // Гаудеамус. – 2016. – Т. 15. – № 3. – С. 9-22.
3. Нечаев, М.П. О роли научно-практических конференций в решении проблемы развития воспитывающего потенциала образовательной среды [Текст] / М.П. Нечаев // Психолого-педагогическое сопровождение личности в образовании: союз науки и практики: Сборник статей IV Международной научно-практической конференции, Одинцовских психолого-педагогических чтений. – М.: Издательство «Перо», 2016. – С. 305-309.
4. Нечаев, М.П. Организационные формы и процедуры межкафедрального научного исследования в Академии социального управления [Текст] / М.П. Нечаев // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. – М.: АСОУ, 2015. – № 4. – С. 28-31.
5. План научно-исследовательской работы (кафедры высшего и дополнительного профессионального образования) на 2016г. [Электронный ресурс] (http://new.asou-mo.ru/images/2016/09/30/1_тем_план_2016-1.pdf)

РАЗВИТИЕ ВОСПИТЫВАЮЩЕГО ПОТЕНЦИАЛА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ
ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФГОС ОО
(РЕЗУЛЬТАТЫ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ КАФЕДРЫ
ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ АСОУ)

Нечаев М.П.,

д. пед. наук, доцент,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

кафедра воспитательных систем, зав. кафедрой,

Россия, г. Москва,

E-mail: mpnечаev@mail.ru

Аннотация. В статье обобщаются результаты научно-исследовательской работы кафедры воспитательных систем Академии социального управления по теме «Развитие воспитывающего потенциала образовательной среды школы в условиях введения Федеральных государственных стандартов общего образования». Представляются отчётные материалы, отражающие научную новизну, теоретическую и практическую значимости проведённого исследования.

Ключевые слова: научное исследование; научно-исследовательская работа; воспитывающий потенциал образовательной среды школы; результаты научно-исследовательской работы.

Abstract. This paper summarizes the results of the research work of the department of educational systems of social management of the Academy on the topic «Development of the bringing up potential of the educational environment of the school in the introduction of the general education of the Federal state standards». Represents reportable materials reflecting the scientific novelty, theoretical and practical significance of the study.

Keywords: scientific research; research work; bringing up potential of the educational environment of the school; the results of research work.

Инновационное развитие ГБОУ ВО МО «Академия социального управления» с целью реализации государственной программы «Образование Подмосковья» на 2014-2025 годы и приоритетных научных направлений Московской области необычайно остро актуализировало проблему повышения качества научно-исследовательской работы (НИР) и её практико-ориентированной результативности.

В этой связи представим опыт организации и проведения научных исследований кафедры воспитательных систем АСОУ, позволивший на основе аккумуляции ресурсов кадрового потенциала профессорско-преподавательского состава кафедры и её социальных партнёров получить синергетический эффект, умножив усилия всех субъектов совместной деятельности и резко повысив результативность НИР.

Предварительное планирование НИР, включающее ознакомление с тематикой исследовательских работ в профильном направлении кафедры, анализ научного потенциала и личных научных интересов её работников, изучение запросов педагогического сообщества Подмосковья [3], позволило нам определить и утвердить **тему исследования** «Развитие воспитывающего потенциала образовательной среды школы в условиях введения Федеральных государственных стандартов общего образования (ФГОС ОО)».

Цель научного исследования была сформулирована как «Определение педагогических условий развития воспитывающего потенциала образовательной среды современной школы при введении и реализации ФГОС ОО». Объектом исследования явилась образовательная среда общеобразовательной организации.

На 2016 год нами были поставлены следующие **задачи**:

1. Уточнить теоретико-методологические основания развития воспитывающего потенциала образовательной среды школы в условиях реализации ФГОС ОО.
2. Разработать и апробировать психологическую модель развития воспитывающего потенциала образовательной среды школы, обеспечивающую преемственность всех уровней ОО.
3. Разработать научно-методические рекомендации по развитию воспитывающего потенциала образовательной среды школы в условиях реализации ФГОС ОО для массовой педагогической практики.

При решении вышеобозначенных задач в ходе исследования нами использовались следующие **методы**: теоретический анализ философской, социологической и психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; изучение и обобщение практики управления общеобразовательными организациями; педагогическое моделирование; педагогическое наблюдение, анкетирование, тестирование, педагогическая экспертиза; опытно-экспериментальная работа; статистические методы обработки данных.

Основными **содержательными характеристиками** НИР являлись: развитие воспитывающего потенциала образовательной среды школы в условиях реализации ФГОС ОО, духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся в образовательной среде школы, организация внеурочной деятельности обучающихся, управление воспитательным процессом в образовательной организации.

По итогам 2016 года НИР кафедрой воспитательных систем получены следующие **результаты исследований:**

1. Уточнены теоретико-методологические основания развития воспитывающего потенциала образовательной среды школы в условиях реализации ФГОС ОО.

Выстроена и обоснована определенная иерархия методологических подходов к проектному этапу воспитывающего потенциала образовательной среды [4].

В данной иерархии основными методологическими подходами или подходами первого порядка нами определены средовой, культурологический и синергетический, что обусловлено самим определением необходимой (потребной) образовательной среды как открытой самоорганизующейся культурной среды школы. Комплекс данных подходов определяет основные характеристики и качества, свойственные образовательной среде любой школы, без учета её направленности и специфичности иного рода (региональной, культурной, национальной и пр.), что делает их базовыми.

Методологические подходы второго порядка являются родовыми или объяснительными по отношению к вышеперечисленным. Так личностно-ориентированный подход рассматривается как естественная составная часть культурологического, а аксиологический и акмеологический подходы включаются как объяснительные принципы антропологического, который в свою очередь выступает одним из оснований для развития личностно-ориентированного подхода в образовании и воспитании. Системный является смыслообразующим для синергетического подхода. Компетентностный подход отражает желаемый результат функционирования образовательной среды школы, а деятельностный – ее процессуальный контекст. Поэтому в приложении к проблеме создания и развития воспитательной среды общеобразовательной организации эти подходы выступают как частно-методические, подчеркивающие особенности образовательной организации

К методологическим подходам третьего порядка нами отнесен цивилизационный, который выступает как основание при проектировании теоретической модели потребной образовательной среды в связи с требованиями социума современной цивилизации. Квалиметрический подход обуславливает использование методов математической статистики при обработке данных диагностических исследований на каждом из этапов реализации модели потребной образовательной среды и ее воспитывающего потенциала. Ресурсный подход рассматривается постулирующий принципы функционирования самой образовательной среды, а также развития ее воспитательной среды.

Перечень дополнительных подходов может расширяться и другими, в связи с методологией воспитательной концепции образовательной организации.

Результаты решения первой задачи НИР нашли своё отражении в публикациях статьи «Методологические подходы к разрешению проблемы создания и развития воспитательной среды общеобразовательной организации» (психолого-педагогический журнал «Гаудеамус») и коллективной монографии «Проблема развития воспитывающего потенциала образовательной среды школы: от истории к современности» (АСОУ) [4].

2. Разработана и апробирована праксиологическая модель развития воспитывающего потенциала образовательной среды школы, обеспечивающая преемственность всех уровней ОО.

Реализация модели на всех уровнях общего образования представлена в виде технологии внедрения модели образовательной среды школы, способствующей активизации ее воспитывающего потенциала [7]. Данная технология является нормой деятельности, определяющей: этапы технологии, их технологические характеристики и условия осуществления; ресурсное (кадровое, материальное) и методическое обеспечение технологии управления развитием воспитывающего потенциала образовательной среды; условия эффективности организации образовательной среды.

Результаты решения второй задачи НИР нашли своё отражении в публикациях статьи «Технология актуализации и внедрения модели развития воспитывающего потенциала образовательной среды» (психолого-педагогический журнал «Гаудеамус»), монографии «Проектирование и развитие толерантно воспитывающей среды в условиях социального многообразия» (АСОУ) и коллективной монографии «Проблема развития воспитывающего потенциала образовательной среды школы: от истории к современности» (АСОУ) [1; 6].

3. Разработаны научно-методические рекомендации по развитию воспитывающего потенциала образовательной среды школы в условиях реализации ФГОС ОО для массовой педагогической практики.

Результаты решения третьей задачи НИР нашли своё отражении в подготовке и издании широкого ряда методических рекомендаций: «Методические рекомендации по организации внеурочной деятельности в условиях реализации ФГОС начального, основного и среднего общего образования», «Интерактивные технологии в реализации ФГОС. 5-11 классы», «Содержание и технологии организации досуговой деятельности», «Контроль и анализ качества работы классного руководителя: квалиметрический подход», «Инклюзивное образование: барьеры и возможности», «Тренинговые технологии в организации научно-познавательной деятельности обучающихся» и др.

Всего сотрудниками кафедры воспитательных систем за 2016 год по теме НИР опубликовано:

- результатов фундаментальных научных исследований (теория) – 3;

- результатов прикладных научных исследований и экспериментальных разработок (методика, алгоритм) – 36.

Отдельно остановимся на *мероприятиях по внедрению результатов НИР в образовательную и социальную практику Московской области*:

1. Результаты НИР представлялись сотрудниками кафедры и обсуждались на 56 конференциях различных уровней. Среди них особо отметим конференционные мероприятия, инициированные и организованные при активном участии кафедры воспитательных систем [5]:

- III Международная научно-практическая конференция «Воспитание подрастающего поколения в современных социокультурных условиях: проблемы и перспективы развития» (16.03.2016г., г. Москва, АСОУ);

- XXII Международная научно-практическая конференция «Ресурсы развития качества образовательной среды для эффективной самореализации личности» (28-30.06.2016г., респ. Беларусь, г. Брест, БИРО);

- III Международная научно-практическая интернет-конференция «Непрерывное образование специалистов в современных условиях: новый дизайн» (секция «Воспитание как аттрактор непрерывного образования») (20-21.09.2016г., г. Москва, АСОУ);

- Международная научно-практическая конференция «Развитие личности в государственной системе образования: диалог концепций и культур» (Индонезия – Россия) (22-23.09.2016г., г. Москва, АСОУ) и др.

2. Результаты НИР представлялись сотрудниками кафедры и их академическими апробационными площадками на 63 научно-практических мероприятиях в области интеграции науки и образования. Среди них отметим региональные научно-практические семинары:

- «Развитие воспитательного ресурса учебного занятия в условиях реализации ФГОС общего образования и Профстандарта педагога» (12.02.2016г., г. Воскресенск);

- «Инновационные подходы к созданию и совершенствованию воспитывающей среды ОО в соответствии с ФГОС» (02.03.2016г., Пушкинский район);

- «Психологический потенциал нравственного воспитания в контексте внедрения ФГОС ОО» (02.03.2016г., г. Руза);

- «Проектирование программы развития общеобразовательной организации в условиях реализации ФГОС» (14.10.2016г., г. Королёв);

- «Нравственное воспитание и социализация школьников в условиях реализации ФГОС ОО» (20.10.2016г., г. Руза);

- «Развитие воспитывающей среды в условиях социального многообразия: опыт, проблемы и перспективы» (18.11., 2016г., Пушкинский район) и др.

3. Разработка и реализация новых программ дополнительного профессионального образования (ДПП). В 2016г. реализована новая ДПП ПП «Управление взаимодействием участников образовательных отношений» и две ДПП ПК «Современные педагогические технологии организации внеурочной деятельности обучающихся в рамках реализации ФГОС ООО», «Использование современных образовательных технологий при формировании новых образовательных результатов школьников в условиях реализации ФГОС ООО» в форме виртуальных (электронных) стажировок [2].

В 2017г. планируются к реализации 14 разработанных и сертифицированных в 2016г. ДПП ПК, отражающих практические результаты НИР.

4. Тиражирование методических рекомендаций из серии «Совершенствование деятельности классных руководителей». В 2016г. издано три выпуска серии и один подготовлен к печати.

Таким образом, практическая значимость исследования «Развитие воспитывающего потенциала образовательной среды школы в условиях введения Федеральных государственных стандартов общего образования» заключается в использовании полученных результатов в практике управления развитием общеобразовательных организаций и в системе дополнительного профессионального образования (повышения квалификации и профессиональной переподготовки) руководителей и педагогов. Результаты НИР могут быть рекомендованы к внедрению на федеральном, региональном, институциональном и муниципальном уровнях образовательных систем при глубоком изучении всех результатов исследования.

Реализация кафедральной НИР позволит не только решить ряд научных задач по приоритетным направлениям развития образования, но и обогатить педагогическую практику необходимыми методическими разработками. Анализ результатов кафедрального научного исследования даёт основание выразить уверенность в том, что данная форма работы позволит вывести научно-образовательную деятельность кафедры воспитательных систем Академии социального управления на новый качественный уровень.

Список использованных источников

1. Зубова, Е.И. Проектирование и развитие толерантно воспитывающей среды в условиях социального многообразия [Текст]: монография / Е.И. Зубова, М.П. Нечаев. – М. АСОУ, 2016. – 120 с.

2. Нечаев, М.П. Виртуальная стажировка как эффективный ресурс непрерывного педагогического образования [Текст] / М.П. Нечаев, Г.А. Романова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2016. – № 3. – С. 109-114.

3. Нечаев, М.П. Достижения и затруднения педагогической практики в реализации ФГОС общего образования [Текст] / М.П. Нечаев; гл. ред. М.П. Нечаев // Дирижируем уроком: современные методы и методики обучения и воспитания: материалы IV Международного педагогического форума 18 февраля 2016г. – Чебоксары: Экспертно-методический центр, 2016. – С. 12-16.

4. Нечаев, М.П. Методологические подходы к разрешению проблемы создания и развития воспитательной среды общеобразовательной организации [Текст] / М.П. Нечаев // Гаудеамус. – 2016. – Т. 15. – № 3. – С. 9-22.

5. Нечаев, М.П. О роли научно-практических конференций в решении проблемы развития воспитывающего потенциала образовательной среды [Текст] / М.П. Нечаев // Психолого-педагогическое сопровождение личности в образовании: союз науки и практики: Сборник статей IV Международной научно-практической конференции, Одинцовских психолого-педагогических чтений. – М.: Издательство «Перо», 2016. – С. 305-309.

6. Нечаев, М.П. Технология актуализации и внедрения модели развития воспитывающего потенциала образовательной среды [Текст] / М.П. Нечаев // Гаудеамус. – 2016. – Т. 15. – № 2. – С. 72-78.

7. Нечаев, М.П. Технология моделирования развития воспитывающего потенциала образовательной среды [Текст] / М.П. Нечаев; науч. ред. Л.Н. Горбунова // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2016. – № 1. – С. 48-57.

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КУРСЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПЕРЕПОДГОТОВКИ

Першина Л.А.,

к.психол.н, доцент,

ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления»,

кафедра общей и педагогической психологии,

кафедра дополнительного образования

и сопровождения детства, доцент,

Россия, г. Москва

E-mail:lap0710@mail

Аннотация. В статье представлено видение путей формирования психологической компетентности слушателей программ профессиональной переподготовки в системе дополнительного образования.

Abstract. In the article is submitted the vision of the methods of determination of psychological competences of listeners of the retraining professional programme of the extra education.

Ключевые слова: психологическая компетентность, коммуникативная, диагностическая, проективная, перцептивная, эмотивная, рефлексивная компетенции.

Keywords: psychological competences, communicational, diagnostic, project, cognitive, emotional, reflexive competences.

Актуальность проблемы обусловлена практическими задачами достижения качественного уровня психологической подготовки педагогов дополнительного образования в системе профессиональной переподготовки. Современные концепции образования предлагают отказаться от традиционных знаний, умений и навыков и переориентироваться на ключевые компетенции в интеллектуальной, общественно-политической, коммуникационной, информационной и прочих сферах.

Психологическая подготовка педагогов становится более структурно оформленной, объемной. Такие изменения явились закономерным следствием происходящих в нашей стране преобразований в сфере образования и в системе подготовки педагогических кадров: утверждение в педагогическом сознании идеологии развивающего образования

привели к актуализации, востребованности психологических знаний и способов действий в работе педагогов.

Цель исследования: обосновать возможность формирования психологической компетентности у педагогов дополнительного образования в курсе профессиональной переподготовки.

В соответствии с целью исследования поставлены следующие задачи:

1. Изучить состояние проблемы формирования психологической компетентности.
2. Разработать структуру психологической компетентности слушателей
3. Определить условия формирования психологической компетентности у педагогов дополнительного образования слушателей программ переподготовки по всем составляющим ее компетенциям.

Методы исследования: теоретические: анализ психологической, психолого-педагогической и методической литературы по проблеме; анализ учебных программ по психологии; ретроспективный анализ личного опыта преподавания. Диагностические: анкетирование, тестирование. Эмпирические: фронтальный обучающий эксперимент, включающий лонгитюдное наблюдение.

База исследования.

ГБОУ ВО МО Академия социального управления.

Выборка - 316 слушателей курсов профессиональной переподготовки.

Исследование осуществлялось в 2013– 2015гг.

Практическая значимость исследования заключается в определении структуры психологической компетентности, разработке и описании содержания психологического образования слушателей программ профессиональной переподготовки, направленного на формирование их психологической компетентности; обосновании системы учебных приемов, стимулирующих активную учебную деятельность слушателей как основу формирования компетенций; разработке и апробации системы условий формирования психологической компетентности у слушателей программ профессиональной переподготовки; построении и апробации программы курса «Психология».

В данной статье будет представлена структура психологической компетентности педагога дополнительного образования (в составляющих ее компетенциях: компетенции группируются по видам профессиональной деятельности и по психическим процессам и качествам личности), а также видение методов и приемов обучения при реализации компетентностного подхода.

По видам профессиональной деятельности психологическая компетентность наполняется следующими компетенциями:

а) Коммуникативная - проявляется в квалифицированном осуществлении разнонаправленной коммуникативной деятельности, включает умения:

- осуществлять самоконтроль в общении;
- проявлять инициативу в общении;
- проявлять гибкость в критических ситуациях;
- осуществлять рефлексивное и нерефлексивное слушание;
- осуществлять адекватный анализ коммуникативной ситуации;
- использовать техники общения для организации учебного диалога;
- оказывать суггестивное воздействие на учащихся;
- устанавливать доверительные отношения;
- проявлять выдержку и такт;
- проявлять индивидуальный подход к учащимся в общении;

б) Диагностическая – осуществлять самодиагностику и диагностику познавательной деятельности учащихся, включает умения:

- использовать методы самодиагностики;
- осуществлять самоанализ личностных качеств и результатов познавательной деятельности;
- использовать надежные методы диагностики деятельности детей;
- владеть техниками проведения исследований и обработки данных;
- оформлять диагностический материал, делать выводы;
- использовать диагностические данные для характеристики учащихся;

в) Проективная - осуществлять проектирование саморазвития и психического развития учащихся, включает умения:

- программировать саморазвитие;
- применять методы самокоррекции;
- понимать динамику саморазвития;
- определять потенциал развития учащихся;
- проектировать психологические условия развития учащихся;

По психическим процессам и качествам личности:

г) Когнитивная - проявляется в актуализации психологического знания в соответствии с его востребованностью ситуацией, в формировании познавательных процессов (действий) и управлении ими, включает

умения:

- применять техники концентрации и тренировки собственного внимания;

- использовать мнемотехнические приемы для организации запоминания в своей учебной деятельности;

- понимать психологические закономерности усвоения учащимися знаний;
- управлять психическими процессами и познавательной деятельностью учащихся;
- осуществлять психологический анализ педагогических ситуаций в учебном процессе;

д) Перцептивная - проявляется в осуществлении адекватного самовосприятия, восприятии психических явлений в педагогическом процессе, включает умения:

- осуществлять самонаблюдение;
- владеть механизмом восприятия;
- понимать динамику профессиональных и личностных самоизменений;
- классифицировать психические явления, давать оценку;
- осуществлять педагогическое наблюдение;
- дифференцировать психические явления;
- определять в ходе наблюдения индивидуально - типические особенности учеников;

- адекватно воспринимать психические состояния учащихся;
- воспринимать возрастную динамику учащихся;

е) Эмотивная - проявляется в эмоциональной саморегуляции и регуляции эмоционального состояния учащихся, включает умения:

- управлять своим эмоциональным состоянием;
- демонстрировать хорошее эмоциональное самочувствие;
- демонстрировать эмоциональную устойчивость;
- не выказывать обиды, раздражения;
- владеть навыками саморегуляции и самокоррекции эмоциональных реакций;
- формировать позитивное эмоциональное состояние учащихся;
- проявлять эмпатию;

ж) Рефлексивная - проявляется в осуществлении самоанализа и самооценки собственной педагогической деятельности, соотнесении ее с результатами деятельности учащихся, включает умения:

- психологически обосновывать собственные действия;
- понимать собственные трудности в профессиональной деятельности;
- осуществлять психологический анализ собственной деятельности и поведения;
- осуществлять адекватную самооценку;
- адекватно реагировать на свой успех (неуспех);

- принимать помощь, совет;
- видеть психологическую проблему в педагогической ситуации;
- прогнозировать последствия своих профессиональных действий.

Психологическая подготовка слушателей, в нашем понимании, призвана реализовать идею активных методов и приемов обучения. Психологической основой активных методов, как уже отмечалось, может выступить деятельностный подход. Конкретизацией этого подхода в педагогической практике является теория учебной деятельности, разработанная В.В.Давыдовым [1].

Учебная деятельность у нас наделяется атрибутами профессиональной, исследовательской, индивидуализированной. В этой связи изложим ряд позиций, отражающих использованные нами подходы к подбору приемов обучения.

Вопрос о том, как должно быть построено психологическое знание в целях его операционального использования есть вопрос о решении некоторых профессионально значимых задач, в решении которых это построение возможно. При этом встает важнейшая задача - мотивация на предмет.

Важной особенностью обучения взрослых является то, что они оценивают психологическое знание с точки зрения его применимости в педагогической деятельности – а это, пожалуй, самая добротная мотивационная основа процесса операционализации психологического знания.

Мы поддерживаем утверждение В.А.Сластенина [3], что психолого - педагогические идеи только тогда становятся для педагога убеждениями, когда они сочетаются с педагогической деятельностью.

В соответствующих исследованиях показано, что абсолютное большинство педагогов считают наиболее значимым периодом своего профессионального становления возраст 25 - 30 лет. (Только единицы указали на период учебы в вузе). Этот же возраст знаменует повышенный интерес к психолого - педагогическим знаниям. Данная информация - прямое указание на важность работы по формированию психологической компетентности педагога уже в период его профессиональной деятельности.

Отправными позициями при формировании приемов обучения для нас являлись следующие: обобщенные идеи гуманизма в преподавании психологии должны предельно конкретизироваться и персонифицироваться; состояния слушателя в ходе изучения психологии должны иметь выход на четыре модальности: «я думаю», «я могу», «я хочу», «я чувствую».

Психологическая подготовка должна строиться на соотношении педагогической деятельности и ее субъекта; это особая психологическая работа по оформлению

деятельности, общения, сознания, личности педагога. В содержание курса психологии необходимо включение вопросов самопознания, способов решения задач развития, формирования психологических техник работы над собой, выработки собственного стиля деятельности и поведения.

При определении приемов обучения мы исходили из необходимости единства знания и действия в процессе психологического познания. Теоретическое познание рационально лишь в сочетании со способами действовани^я, которые могут быть направлены двусторонне – на себя и на других людей. Единство способов психологического познания и способов действовани^я реализуется в целях достижения единства познания других людей и самопознания.

Используемые нами приемы, рассматриваются как педагогические условия формирования различных компетенций.

Особенность обучения состоит и в том, что слушатели обязательно должны получать обобщенную ориентировочную основу предстоящей учебной деятельности. Они должны быть ориентированы на формирование психологической компетентности, знать ее структуру, осознавать учебные действия и соответствующие им компетенции. Используемые приемы были направлены на самопознание, освоение психологических техник работы над собой, выработку собственного стиля деятельности и поведения, с одной стороны, и на развитие и реализацию профессиональных психологических компетенций – с другой.

Организационные формы, в нашем видении, включают, наряду с лекционно – семинарской формой, лабораторно – практические занятия в аудитории, ситуационный анализ и ситуативные тренинги на учебных занятиях по психологии; исследовательскую работу, выполнение психологических заданий, выполнение выпускных аттестационных работ по психологии. Обозначены достаточно хорошо отработанные в практике преподавания формы, однако их наполнение в нашем опыте имеет определенную специфику. В качестве примера – специфика лабораторных занятий по самодиагностике состоит в составлении слушателями психологических рекомендаций для себя, реализуя таким образом самоизучение. Лабораторные занятия решают задачу формирования диагностической самокомпетенции.

При планировании и организации обучения мы исходили из того, что слушатели должны иметь не только основательную теоретическую подготовку, но и научиться видеть ребенка, адекватно воспринимать уровень его психического развития, особенности его индивидуальности и, в случае необходимости - корректировать определенные стороны его развития.

Данная работа направлена на отработку приемов и техник пользования психологическим знанием. Она закрепляет у слушателей новые способы деятельности, постоянно интегрирующиеся в личностные свойства и умения. При этом нами не принижается роль психологических знаний, напротив, памятуя об известном замечании, что «пустая голова не рассуждает», мы стремимся обеспечить их прочность и надежность. И все же мы меняем акценты: из основной цели образования знания становятся средством подготовки профессионала.

Для каждого педагога важна практика наблюдения, умения вступать в контакт с детьми, но для успешного осуществления им этих функций полезно иметь более точное представление об особенностях познавательной деятельности учеников, их психических качествах. В этой связи важным мы считаем формирование умений, связанных с проведением диагностических процедур, при этом делаем ряд оговорок – ограничений, ибо психодиагностика вовсе не является профессиональной функцией педагога, тем более, что требует особых умений. Ее цель - не постановка диагноза как такового, а формирование психологического портрета ребенка. Этот «портрет» необходим для определения зоны ближайшего развития, для «подбора» поведенческого типа педагога при построении взаимодействия с данным ребенком или группой.

Важное место в формирующей работе должен занимать ситуационный анализ - это анализ образовательных ситуаций, моделирующих различные стороны образовательной практики (возрастные, социально - психологические, психолого - педагогические аспекты взаимодействия участников образовательного процесса). Именно проблемные ситуации из образовательной практики востребуют психологические знания: ситуационный анализ осуществляется с использованием знаний психологии человека, психологии обучения и воспитания, социальной психологии. Ситуативный тренинг как другой активный имитационный метод также должен систематически использоваться в курсе «Педагогическая психология». Его цель - обучение слушателей конкретным психологическим умениям в ходе проигрывания конкретных эпизодов. В качестве материала для тренинга могут быть использованы ситуации, с которыми они реально сталкивались, что увеличивает меру актуальности умений по управлению предложенной ситуацией.

Очевидно, что учебной задачей слушателей становится не столько усвоение знаний, но, главным образом, их порождение и проектирование способов употребления.

Предполагается «добывание» психологического знания из практической деятельности, что повышает степень его осознанности, глубину проработки, ибо, как известно, не всегда получаемые фактические данные бесспорны, и в ходе их анализа требуется дополнительное чтение, осмысление, консультации с преподавателем.

Творчество в педагогической деятельности часто рассматривается как панацея, как доминанта, не оставляющая места репродуктивному. А если право на существование репродуктивного и признается, то, как нежелательная необходимость, как нечто преходящее. Роль репродуктивного в профессиональном становлении педагога недооценивается. Но репродуктивность в педагогическом процессе имеет многоуровневую структуру: от неуверенного умения пересказать до умения адаптировать материал с учетом многих факторов, перестраивать собственную педагогическую деятельность в изменившихся обстоятельствах. Современный педагог – это, прежде всего, высококомпетентный в психологической области специалист, умеющий репродуцировать на высоком уровне профессиональные знания, навыки и умения. При подготовке таких специалистов следует усилить внимание к формулированию «технологических» выводов из психологических исследований: что и как делать в той или иной ситуации, какой метод обучения, какой способ воздействия целесообразны и при каких условиях, каковы у них ограничения. Подобные «рецепты» могут вызвать возражение. Но они являют собой обобщенный опыт и, как показывает практика, полезны в педагогическом деле.

Указанные методические и технические подходы способны на основании соответствующего содержания образования влиять на формирование психологической компетентности у слушателей в процессе прохождения ими профессиональной переподготовки.

Список использованных источников

1. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. [Текст] /В.В.Давыдов// -М., 1986.
2. Першина Л.А. Формирование психологической компетентности у студентов. [Текст] /Л.А.Першина// -М., 2002.
3. Сластенин В.А. Учитель и время. [Текст] / В.А. Сластенин// Журнал: Советская педагогика. 1990.
4. Фопель К. Психологические принципы обучения взрослых. [Текст] /К.Фопель // Генезис. - М., 2010.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ПЛАТФОРМ ДИСТАНЦИОННОГО
ОБУЧЕНИЯ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Пробин П. С.,

к.экон.н., доцент,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

кафедра сервиса, доцент,

Россия, г. Москва

E-mail: probinpavel@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена проблемам проектирования оптимальной модели электронной образовательной среды. Особое внимание уделяется вопросам оценки качества знаний студентов, полученных посредством работы с платформами дистанционного обучения.

Annotation. This article is devoted to problems of optimum electronic educational environment model design. The special attention is paid to questions of student's knowledge quality assessment, which is gained by means of distance learning platforms.

Ключевые слова: инновация; электронные платформы обучения; мультимедийные устройства.

Keywords: Innovation; electronic platforms of training; multimedia devices.

На современном этапе немаловажную роль в образовательном процессе на уровне высшей школы стали играть мультимедийные технологии. Это обстоятельство обусловлено не только стремлением высшего учебного заведения повысить эффективность учебного процесса, но требованиями федеральных государственных образовательных стандартов. Таким образом, можно сделать вывод о том, что совершенствование материально – технической базы ВУЗа является на сегодняшний день одним из ключевых направлений повышения эффективности образовательного процесса, в свою очередь инновационный путь развития высшей школы обозначен и утвержден в законодательном порядке.

Разработке проблем инновационной составляющей образовательного процесса, в том числе и дистанционного образования, посвящены труды Колганова Е.А., Лучкиной Т.В., Косенок С.М., Климачкова А.В., Косарчук Н.А., Вершининой Т.С., Черниковой Ю.А.

В частности, Колганов Е.А. отмечает: «Дистанционное образование способно удовлетворить потребности в образовании, наращивать человеческий капитал

представителей всех социальных групп и слоев. Но особую значимость оно приобретает для жителей удаленных от вузовских центров населенных пунктов, для тех, кто в силу различных обстоятельств (материнство, инвалидность, безработица, занятость на работе, большой перерыв между предыдущим образованием и др.) не может получить образование по традиционной технологии». В то же время Колганов Е.А. подчеркивает: «Сегодня актуальной задачей становится не столько пропаганда дистанционного образования, сколько устранение негативных факторов, сопутствующих этому типу образования. Наш анализ дистанционных образовательных услуг в вузах позволяет выделить две основные взаимосвязанные социальные проблемы - повышение качества и обеспечение социальной доступности этих услуг. Повышение качества дистанционного образования позволит устранить дискредитирующие факторы, среди которых на первом месте находится «легкодоступность» высшего образования - возможность при помощи дистанционных образовательных услуг за относительно умеренную плату получить диплом о высшем образовании, не прилагая при этом особых интеллектуальных усилий».

В свою очередь Косенок С.М. подчеркивает необходимость обоснования структурной модели региональной системы непрерывного образования, развитие которой определяется инфраструктурой дистанционных образовательных технологий. Кроме того, Косенок С.М. выделил ряд наиболее значимых проблем сферы непрерывного образования, важнейшей из которых является низкое качество обучения.

Среди наиболее поздних работ по рассматриваемой тематике следует выделить исследование заведующего отделом дистанционного обучения ФГАО «ФИРО» - Никуличевой Н.В.: «Организационно – педагогическое обеспечение подготовки преподавателя для системы дистанционного обучения» (2016 год). Никуличева Н.В. отмечает, что «Для работы в системе дистанционного образования преподаватель должен быть «специалистом по образовательным телекоммуникациям, способный организовать и осуществлять дистанционное обучение» и «ведущий обучение дистанционно, обладающий знаниями в области информационных технологий, учитывающий специфику дистанционного обучения, психологические особенности взаимодействия с учащимися в процессе дистанционного обучения». Также Никуличева Н.В. обращает внимание следующий факт: «Анализ опросов преподавателей, обучившихся на курсах по подготовке для работы в системе ДО, показал, что наряду с несомненным позитивным опытом, традициями и значительным педагогическим потенциалом в существующих сегодня курсах повышения квалификации (ПК) имеется и ряд недостатков: бессистемная подача теоретического материала, изучение технологических процедур по работе в одной системе, минимальное изучение практической стороны вопроса, наличие информации рекламного

направления, отсутствие контакта с преподавателем в течение курса, преобладание технического содержания над методическим, разный уровень сложности программ» (стр. 4 Автореферата диссертации «Организационно-педагогическое обеспечение подготовки преподавателя для системы дистанционного обучения», Москва, 2016 г.). «Однако после окончания таких курсов преподаватель попадает в ситуацию неопределённости – он не знает своих обязанностей, границ ответственности и формальных показателей, по которым его могут оценивать, контролировать при работе с дистанционными обучаемыми. Вышеперечисленные недостатки приводят к низкому уровню подготовки кадров, актуализируют задачу формулировки единых квалификационных требований к преподавателям, работающим в системе ДО, как инструмента системы качества образовательного учреждения» (там же).

Таким образом можно сделать вывод о том, что сам процесс подготовки преподавателей для работы с дистанционными образовательными технологиями на сегодняшний день нуждается в более детальной разработке.

Современное состояние электронного образовательного пространства можно охарактеризовать как активно развивающееся. Данный факт находит свое отражение в авторских подходах к проектированию контентной образовательной среды на уровне отдельно взятого высшего учебного заведения. Важно отметить, что подходы к организации и внедрению подобных систем существенно разнятся. Несмотря на то, что в конечном итоге электронные платформы выполняют идентичные функции (1я – передача информации, 2я – оценка знаний учащегося), интерфейс и специфика визуализации контента имеют весьма существенные различия. Так, например, среда дистанционного образования, разработанная на базе Российского государственного социального университета, характеризуется весьма интересной особенностью (в период с 22.12.2015 по 22.01.2016 автор статьи проходил курсы повышения квалификации по программе «Методики обучения по программам высшего образования с применением технологий электронного обучения» на базе РГСУ в объеме 52 часов). Она позволяет педагогу вести курс и контролировать процесс его освоения учениками, с одной стороны, и самостоятельно проходить программы по повышению квалификации, с другой стороны. Для этого достаточно переключиться из режима «Тьютора» в режим «Студента». Однако, несмотря на универсальный характер платформы, ее интерфейс трудно назвать интуитивно понятным. В течение 2014 – 2016 учебных годов преподавателям приходилось неоднократно проходить курсы повышения квалификации в целях освоения навыков работы с данным электронным ресурсом. Помимо сложностей, возникающих в процессе загрузки контента, существенными недостатками обладала и система оценки знаний студента. Как показала практика, зачастую сам педагог не мог в

целом адаптироваться к существующим оценочным процедурам. В ряде случаев оценивание знаний студентов происходило в рамках нескольких подходов к начислению баллов, что нередко приводило к вынужденной корректировке электронной ведомости (а в ряде случаев и к повторной переэкзаменовке студента).

Другим примером применения электронных систем обучения является комплекс дистанционного обучения, разработанный на базе Академии социального управления. Интуитивно понятный для большинства пользователей интерфейс Электронной Академии открывает широкие возможности для проектирования контента. В этой связи необходимо отдельно выделить вопрос адаптации педагога к работе в электронной образовательной среде.

Лучкина Т.В. в своем исследовании «Роль инновационной деятельности в личностно – профессиональном саморазвитии молодого педагога» делает акцент на проблеме самодиагностики личностных потенциальных возможностях начинающего преподавателя в перспективе его оперативного интегрирования в инновационную образовательную деятельность. Важно отметить, что в качестве цели исследования Лучкина Т.В. предлагает разработку педагогических путей и средств эффективного личностно – профессионального саморазвития молодого учителя в процессе инновационной деятельности.

В свою очередь для адаптации педагогов Академии социального управления к работе в системе электронного обучения были введены единовременные курсы. В частности, преподаватели кафедры сервиса АСОУ приняли активное участие в данном образовательном проекте в 2015 – 2016 учебном году, что нашло свое отражение в готовых на сегодняшний день проектах контента по ключевым дисциплинам направлений «Туризм» и «Гостиничное дело». Важно отметить, что «дружелюбный» интерфейс платформы во многом способствовал его последующему успешному освоению научно – педагогическими работниками в оперативные сроки.

Однако, несмотря на качественные отличительные особенности, у рассмотренных выше платформ имеются общие недостатки. Основным из них является процедура проектирования оценочных средств, в частности, тестовых заданий. На платформе, используемой в РГСУ, тестовые задания формировались в виде кодовых знаков. Так, например, у каждого варианта ответа на тест преподаватель должен был поставить «?» или «!», а перед самим тестовым заданием аббревиатуру «??». Далее «закодированный» контент в формате doc / docx (Word) передавался программистам, которые отвечали за его последующую загрузку на платформу. Стоит отметить, что данная процедура могла занимать значительный временной интервал (от нескольких недель до нескольких месяцев), а конечный результат оставлял желать лучшего, поскольку на этапе программирования

большой акцент ставился на тестирование самой платформы, нежели чем на грамотную работу с материалами, предоставленными преподавателями ВУЗа. В итоге на выходе имели место ошибки, которые не позволяли учащимся полностью или частично ответить верно на тестовые вопросы, что нашло свое отражение в итоговых результатах тестирований.

В электронной среде АСОУ преподавателям не нужно вводить коды и передавать сотрудникам других департаментов материалы для последующей переработки и загрузки на сайт. Педагог самостоятельно, руководствуясь широким спектром инструментов, заполняет все необходимые поля блока тестирования и загружает задания на платформу. Тем не менее, сам процесс проектирования теста носит достаточно громоздкий характер и занимает много времени. Особенно это касается оформления тестовых заданий, предусматривающих несколько правильных вариантов ответа. В этом случае возникает необходимость введения весовых коэффициентов у каждого правильного варианта. Также среди типичных проблем, характерных для большинства электронных платформ, можно выделить периодические отказы компьютерных серверов. Как показала практика, основная причина таких отказов заключается в поспешном вовлечении учащихся в процесс электронного обучения. Другими словами, серверы высших учебных заведений, работа которых изначально была рассчитана на менее существенные нагрузки, не выдерживают значительного количества обращений от учащихся и преподавателей, использующих ресурсы электронных платформ обучения. Однако на наш взгляд данная проблема носит технический, ситуационный характер и ее в дальнейшем не следует рассматривать в качестве фактора, препятствующего развитию дистанционного образования.

В настоящий момент времени можно с высокой степенью достоверности судить об успешной апробации электронной платформы обучения АСОУ. В течение 2015 – 2016 учебного года учащиеся очной и заочной форм обучения («Туризм», «Гостиничное дело» - бакалавриат) были успешно зарегистрированы на платформе и выполняли размещенные в электронной среде задания. При этом как на очной, так и на заочной формах обучения данный контент вводился лишь с целью сопровождения учебного процесса. Иначе говоря, студенты посещали аудиторские занятия в полном объеме, предусмотренном учебным планом, а часть самостоятельной работы выполняли в электронной среде Академии. Благодаря обозначенному выше подходу мультимедийные технологии становятся своеобразной опорой учебного процесса, но при этом они не позиционируются в качестве полной замены аудиторной работы студента. В рассмотренном примере вводимые в процесс обучения подходы можно смело обозначить как инновационные, в то время как полное погружения учащихся (особенно очной формы обучения) в интерактивную среду следует

считать имитацией инновационных решений, а сам образовательный процесс можно обозначить как «электронный суррогат».

Обобщая вышеизложенное можно сделать следующие выводы. Активное использование технологий дистанционного образования является естественным вектором развития всей системы высшего образования в целом. Данный факт обусловлен не столько стремлением высших учебных заведений к наращиванию своих конкурентных преимуществ на рынке образовательных услуг, сколько законодательно установленным нормам организации учебного процесса в ВУЗах России (ФГОСы).

Меняющиеся форматы федеральных государственных образовательных стандартов обуславливают необходимость оперативной адаптации высшей школы к законодательно установленным требованиям ведения образовательной деятельности. С одной стороны, данное обстоятельство определено стремлением отечественной системы высшего образования к интеграции в международное научно – образовательное пространство. С другой стороны, высшие учебные заведения должны ориентироваться на текущие тенденции рынка труда с целью подготовки высококвалифицированных специалистов, обладающих всеми необходимыми профессиональными компетенциями. В этой связи на первый план выходит необходимость поиска инновационных решений, направленных на формирование более наглядного представления у учащихся об их будущей профессии и на развитие их научного потенциала, начиная с уже с начальных курсов обучения.

Таким образом, инновационная составляющая образовательного процесса, определяемая в целом самими государственными образовательными стандартами, стала новым оценочным критерием эффективности для российских ВУЗов.

В настоящий момент времени происходит активное переоснащение материально – технической базы ВУЗов: покупаются компьютеры, проекторы, планшеты и прочие мультимедийные устройства. Данное обстоятельство можно оценивать исключительно с положительной стороны. И, тем не менее, полный перевод лекционных занятий на электронные платформы нельзя оценить однозначно. Кроме того, во многом «пакетная» подача материала исключительно в виде презентаций может сформировать у выпускника поверхностное, упрощенное понимание изучаемого материала. Размещение курса лекций на электронных платформах в форме электронного контента имеет ряд бесспорных преимуществ. Особенно это касается заочной и дистанционной форм обучения. Однако подобная практика для очной формы обучения может не привести к ожидаемым результатам: посещаемость занятий может сократиться в виду доступности всех необходимых материалов в режиме онлайн.

Платформы электронного обучения могут быть эффективны и в полной мере считаться инновационными нововведениями, если они удовлетворяют следующим условиям:

- интерфейс понятен модераторам (преподавателям, разрабатывающим контент) и учащимся;
- электронное обучение применяется в качестве вспомогательного, а не основного средства организации работы студентов очной формы обучения;
- система контроля успеваемости студентов объективна и достоверна.

На стадии активного внедрения подобных систем в образовательный процесс особое внимание следует уделять внутреннему контролю работы платформы, с учетом мнений преподавателей и студентов. И в случае получения положительных результатов ставить вопрос о дальнейшем совершенствовании данных технологий. Другими словами, развитие подобных систем должно происходить не по принципу создания дежурных проектов, на которых учащихся заставляют оставить «следы своей работы», а по алгоритму «разработка – внедрение – анализ результатов – корректировка платформы – поиск путей совершенствования – дальнейшее развитие системы».

На сегодняшний день образовательный процесс в высшей школе все более напоминает конвейерный, обезличенный, а в ряде случаев коммерциализированно - прикладной характер. Во многом этому способствует активное внедрение программных продуктов дистанционного образования, в полной мере не прошедших процедуру апробации. С учетом сложившегося «мануфактурного» подхода к подготовке будущих специалистов по программам дистанционного обучения такой важнейший компонент, как педагогическое мастерство, начинает отходить на вторые позиции или просто нивелируется. В этой связи крайне важно обозначить проблему соотношения педагогической составляющей обучения с техническими и технологическими возможностями электронных платформ. Другими словами, существует проблема отрыва ключевой составляющей образовательного процесса – личности педагога от материально – технической составляющей образовательной деятельности. «Программно – пакетный» характер электронного обучения на сегодняшний день является весьма существенным препятствием, в целом деструктивно влияющим на формирование личности будущего специалиста.

Внедрение инновационных подходов в образовательный процесс должно происходить планомерно, с последовательным анализом всех отрицательных аспектов в целях их последующего оперативного устранения. На текущий момент времени в образовательной среде под инновациями в большинстве случаев подразумевается внедрение электронных контентов, технологий дистанционного образования.

Развитие дистанционных образовательных платформ является важнейшим этапом эволюции системы образования, поскольку они предоставляют шанс получить диплом людям, живущим в отдаленных регионах, или гражданам, активно занятым трудовой деятельностью и не имеющим объективной возможности обучаться на очной форме. И все же мы убеждены, что не стоит чрезмерно активно развивать «продуктовый» подход в системе высшего образования. В первую очередь система образования должна нести просветительскую функцию, а не работать по принципу поточного оказания услуг населению.

Также весьма существенным вопросом в рассматриваемой области, на наш взгляд, является проблема совершенствования системы оценки знаний учащихся, полученных в ходе освоения программ дистанционного обучения. На современном этапе данный аспект нуждается в более детальной научной и учебно – методической разработке.

Обобщая вышеизложенное можно сделать следующий вывод. Основными направлениями совершенствования действующих подходов к организации дистанционного обучения на основе электронных платформ должны стать:

- развитие методик оценки качества знаний, полученных студентами в ходе освоения соответствующих программ курсов;
- усиление роли педагогической составляющей в образовательном процессе (отход от классической «пакетной» схемы «презентации» - «тест» - зачет/экзамен», активное вовлечение в учебный процесс НПП кафедр в перспективе онлайн общения: увеличение часов по видео - лекциям и вебинарам, открытые онлайн консультации и пр.);
- снятие с преподавателей отдельных функций тьютора (так, например, в большинстве случаев загрузка контента ложиться на плечи самого преподавателя. В то же время работа с платформами дистанционного обучения по отдельным оценочным инструментам, например, тестам может занимать значительное количество времени – в среднем требуется от 3х до 5 минут, чтобы загрузить 1 тестовый вопрос. Данные функции целесообразно переложить на специалистов соответствующих отделов, курирующих дистанционные платформы, либо на методистов кафедр);
- большее внимание уделять вопросам апробации готовых пакетных решений (подробное исследование особенностей работы готовой платформы на внутреннем контингенте ВУЗа с последующей поэтапной корректировкой поможет избежать ряда негативных последствий, которые могут иметь место то в процессе реализации ВУЗом «сырого продукта» сторонним организациям);

- необходимо сформировать единую архитектуру контента – методические правила, согласно которым все кафедры, вне зависимости от их специализации, разрабатывают «начинку» для платформы в соответствии с утвержденной структурой;
- разработать четкую и прозрачную форму договора ВУЗа с преподавателем, регламентирующего особенности разработки контента для электронных платформ (в договоре должно быть четко прописано – каким образом данная работа будет отражена на его заработной плате (надбавка) и/или снижении фонда часов работы по «второй половине дня» индивидуального плана. Необходимо отойти от подхода «навязывания» работы с электронной средой по принципу «кто читает дисциплину, тот и наполняет контент». В данном случае под удар ставится качества материала, поскольку в отличие от стандартной учебно – методической работы разработка платформы по дисциплине представляет собой достаточно трудоемкий процесс, отнимающий значительную часть рабочего времени вне аудитории.

Список использованных источников

1. Алдошина И.А., Игнатов П.В. Мультимедийные технологии в интерактивном дистанционном образовании — глобальный прорыв в сфере образования XXI века: Проблемы подготовки режиссеров мультимедиа Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции / И.А. Алдошина, П.В. Игнатов. – Санкт – Петербург: Санкт-Петербургский Гуманитарный университет профсоюзов, 2015. – с. 47 – 49.
2. Климачков А.В. Роль информационных технологий в дистанционном образовании, подход к обучению, цели образования и компетенции: сборник статей по материалам II международной заочной научно-практической конференции, посвященной 60-летию БГТУ им. В.Г. Шухова / А.В. Климачков. – Белгород: Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова, 2014. – с. 59 – 79.
3. Косарчук Н.А. О дистанционном образовании как чудодейственном средстве от всех болезней высшего образования: Журнал «СОВЕТ РЕКТОРОВ» №1 – 2015 / Н.А. Косарчук. - Санкт – Петербург: Санкт-Петербургский Институт внешнеэкономических связей, экономики и права, 2015. – с. 70 – 75.
4. Кальней В.А., Матвеева С.В. Проблема разработки технологии комплексной оценки качества профессиональной подготовки в условиях компетентного подхода: Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования Московский государственный агроинженерный университет им. В.П. Горячкина / В.А. Кальней, С.В. Матвеева. – Москва: Российский государственный аграрный университет - МСХА им. К.А. Тимирязева, 2010. – с.109 – 115.

АНАЛИЗ РЫНКА ДЛЯ ПРЕДПРИЯТИЙ ЭТНОТУРИСТСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Птуха Н.И.,

доцент кафедры сервиса

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

Москва,

E-mail: o_seweke@mail.ru

Аннотация. В данном материале излагаются общие методологические подходы к исследованию этнотуристского сегмента рынка, с целью выявления конкурентных преимуществ этнотуристских предприятий.

Annotation. This material outlines the General methodological approaches to the study etnoturistic segment of the market, with the aim of identifying competitive advantages etnoturistic enterprises.

Ключевые слова: этнотуризм, анализ рынка, сегментация рынка, конкурентоспособность.

Keywords: ethnotourism analysis of the market, segmentation of the market, competitiveness.

Сегмент рынка этнотуристской деятельности - это часть туристского рынка, специализирующаяся на организации туристской деятельности с использованием этнографического наследия. Объектами сегментации этнотуристского рынка являются потребители, турпродукты, туроператоры и турагенты.

Потребители группируются по географическому, демографическому признаку, уровню доходов; турпродукты - по области применения; предприятия - по отраслевому профилю, формам сбыта; видам рекламы.

Целевое исследование этнотуристского сегмента рынка, в первую очередь направлено на выявление конкурентных преимуществ этнотуристских предприятий, затем на расширение потенциальных возможностей в области когнитивных потребностей туристов в сфере познания этнографического наследия.

Сегментация этнотуристского рынка - основной метод анализа, определение групп потребителей данной услуги, а также ключевые для конкурентоспособности услуги функциональные и технические параметры (например, включение в этнотур информационного обеспечения в виде лекций по тематике посещаемых этнотуристских объектов).

В рамках интегрированного маркетинга необходима также сегментация самой этнотуристской услуги по параметрам, важным для продвижения на рынке туристической индустрии. При этом используется метод составления функциональных карт, проведение двойной сегментации (по услуге и потребителям). Карты могут быть однофакторными (когда сегментация проводится по одному фактору и для однородной группы услуг) и многофакторными (при анализе потребителей данной услуги и его параметров). От определения сегмента рынка зависит дальнейшее планирование мероприятий по привлечению клиентов.

Суть однофакторной модели состоит в следующем.

1. Определяются подходящие данным потребителям параметры.
2. Определяется потенциальная емкость рынка сбыта. Анализируется цена, каналы сбыта и продвижения турпродукта, технические характеристики услуги.

Исходные параметры и результаты анализа представляются в виде матрицы, по строкам которой откладываются значения фактора, а по столбцам - сегменты рынка (табл.1).

Таблица 1

Уровень цен	Доля ценового сегмента этнотуризма в общем объеме продаж на географическом сегменте рынка, %.				
Регион:	Москва и Московская область	Сибирь	Центральная и Западная часть России	Северная часть России	В среднем
Низкие цены					
Средние цены					
Высокие цены					

Емкость рынка определяется следующим образом:

- 1) определяется количество этнотуров, проданного в прошлом периоде, эту цифру умножают на долю самой дешевого тура и получают общую емкость сегмента;
- 2) полученная емкость корректируется на долю реализуемых туров данной категории;
- 3) устанавливается доля рынка, с которой этнотуристское предприятие стремится вытеснить конкурентов;
- 4) умножив эту долю на скорректированную емкость рынка, получаем потенциальную емкость рынка для этнотурпредприятия.

Методика сегментации по турпродукту предполагает (табл. 2):

- 1) учет факторов, отражающих потребительские предпочтения и технические параметры нового тура;

2) определяются группы потребителей со своими запросами (психографическая сегментация);

3) все факторы ранжируются по степени значимости для каждой группы потребителей.

Таблица 2

Многофакторная модель сегментации рынка по турпродуктам

Параметры изделия потребителей	Сегменты рынка по потребителям	Исследуемые модели услуга
Показатели ранжирования факторов по сегменту рынка и модели тура		

Сегментация - это первый шаг в анализе рынка этнотуристской деятельности с целью оптимизации конкурентоспособности этнотуристских предприятий, второй шаг – анализ рыночной конкуренции.

Для анализа основных рыночной конкуренции на этнотуристском рынке необходимо исследовать следующие направления деятельности конкурентов:

- на каких сегментах рынка оперируют конкуренты;
- как они сбывают турпродукты;
- как внедряются на рынок;
- какова их стратегия (опережение лидера, следование за лидером на рынке не рискуя);
- сколько ресурсов они затрачивают на удержание рынка;
- гибкость рыночной стратегии конкурентов (оставляют рынок в случае падения спроса, концентрируются на ключевых рынках в случае роста спроса, стремятся к максимуму прибыли в случае стабильного сбыта);
- осваивают ли конкуренты новый бизнес, смежные производственные процессы или формируют собственную сбытовую сеть;
- насколько эффективно действуют конкуренты в области продления жизненного цикла услуги (поиск новых потребителей, более частое использование услуги (вне сезонность), поиск новых сфер применения материальной базы; насколько широк ассортимент; используемый дизайн;
- как внедряют те технические новинки;
- поведение в области ценообразования (завышенные или более низкие цены, следование за лидером, цены с возмещением издержек); стремятся ли конкуренты снижать цены, сегментировать цены, вводить гибкие цены, преимущественные цены (учет цен конкурентов), продают ли с убытком в надежде увеличить свою долю рынка;

- какую форму рекламы предпочитают конкуренты;
- стимулирование продажи частным лицам;
- программы лояльности клиентов;
- какие сбытовые службы имеются у конкурентов;
- какие виды стратегий применяют конкуренты.

При формировании аналитического отчета необходимо также учитывать размеры каналов сбыта: ограниченное распределение, интенсивное; выборочное распределение (на сегменты рынка с большим сбытовым потенциалом- корпоративные продажи).

Становление конкурентоспособных туристских предприятий в сфере этнотуризма должно происходить на основе научных исследований и разработок в сфере этнотуризма, этнографии, археологии и культурологи, с учетом изменений в политике конкурентов, изменения спроса на этнотуристском рынке и предпочтений потребителя, оптимальности продаж сбытовой сети и развития формирования этнотуров по специальным заказам.

Список использованных источников

1. Официальный сайт Федерального агентства по туризму <http://www.russiatourism.ru>;
2. Птуха Н.И., Тырина Т.Г. Этнотуризм [Текст] / Н.И. Птуха, Т.Г. Тырина : учебное пособие. – Ярославль: Канцлер, 2016. – 74 с.

КОМПЕТЕНЦИИ В БИЗНЕС-ПРОСТРАНСТВЕ И
ВОЗМОЖНОСТИ ИХ ПРИМЕНЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Самородская Н.Г.,

*ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,
кафедра экономики и менеджмента, старший преподаватель,*

Россия, г. Москва

E-mail: natalya-samorodskaya@yandex.ru

Аннотация. Данная статья посвящена истории создания и внедрения модели компетенций в российских компаниях. Описаны виды компетенций, структура компетенций, индикаторы и система оценки персонала компании с использованием модели компетенций, а также сформулированы предложения по использованию опыта внедрения модели компетенций в российском бизнес-пространстве при разработке компетенций преподавателей вузов.

Ключевые слова: компетенция, модель компетенций, оценка, компания, бизнес-пространство, сотрудники, руководители, активность, эффективность, преимущество, вуз, преподаватели.

Annotation. This article focuses on the history of the creation and implementation of competency model in Russian companies. Describes the types of competencies, structure of competencies, indicators and the evaluation system of the company's staff using a competency model, and formulated proposals for the use of the experience of introducing a competency model in the Russian business space in the development of competencies of University teachers.

Keywords: competency, competency model, evaluation, company, business space, staff, managers activity, high performance, competitive advantage, University teachers.

Последние пятнадцать лет ведущие российские компании активно осваивают и развивают оценку персонала с использованием модели компетенций, это направление пришло из-за рубежа. Родоначальниками понятия «компетенция» считаются американские и английские эксперты, которые в поисках универсального инструмента оценки и отбора работников, позволяющего прогнозировать успешность деятельности оцениваемого, смоделировали компетенции. Датой рождения компетенций принято считать 70-ые годы XX столетия, когда Государственный Департамент США обратился в консалтинговую компанию «Mr.Ber and Company» за помощью в подборе младших сотрудников для дипломатической информационной службы [9].

Необходимо отметить, что в это же время в России специалистами в области социологии и психологии труда разрабатывался термин «профессионально важные качества». Они определялись как индивидуальные свойства субъекта деятельности, которые необходимы и достаточны для её реализации на нормативно заданном уровне и, которые значимо и положительно коррелируют хотя бы с одним (или несколькими) ее основными результативными параметрами: качеством, производительностью, надежностью [3]. При этом методологами отмечалось, что профессионально важными могут быть не только собственно психические, но и внепсихические свойства субъекта: соматические, биологические, морфологические, конституциональные, типологические, нейродинамические и др., например физическая сила и выносливость — ярко выраженные профессионально важные качества для многих видов деятельности.

Профессионально важные качества имели свою классификацию, категории и активно использовались службами персонала российских компаний, а в ряде компаний применяются и в настоящее время. Одни специалисты считают, что термин «профессионально важные качества» и термин «компетенции» совпадают, другие эксперты считают, что это разные понятия.

В настоящее время существует множество определений понятия «компетенция», так как эксперты из разных стран и даже специалисты, работающие в разных компаниях одной страны, предпочитают собственные трактовки этого понятия. Большинство определений фактически является вариацией двух подходов к компетенциям — английского и американского [5]. Английский подход интерпретирует компетенцию как стандарт деятельности или ожидаемые результаты работы, в соответствии с которыми измеряется способность работника действовать. Американский подход к компетенциям описывает поведение, необходимое для эффективной работы; и в этом случае оценка соотносит поведение работника с этим описанием.

Российские практики и эксперты также предлагают различные определения понятия, например:

«Компетенция — это набор стилей поведения, который некоторые люди выполняют более эффективно, чем другие» [4].

«Компетенции — это измерения, то есть специфические, наблюдаемые и поддающиеся проверке кластеры поведения, которые оцениваются в Центрах Оценки» [2].

«Компетенция - это основная характеристика человека, которая может быть мотивом, чертой характера, навыком, представлением о самом себе, социальной ролью или совокупностью знаний» [1].

«Компетенция – это поведение, действия и стратегии, которые поддерживают высокие стандарты работы» [10].

«Компетенции представляют собой набор моделей поведения, которые работник должен использовать в рамках своей должности, чтобы компетентно выполнять свои задачи и функции» [5].

Итак, в 90-ые годы XX века метод оценки по компетенциям был использован более чем ста исследователями в 24 странах, была создана всемирная база данных моделей компетенций и общего словаря компетенций, шкалы различных компетенций, межкультурные сравнения компетенций и найдены новые данные о роли мотивации достижений и возможностях прогнозирования эффективности работы. [9]. Западные компании активно внедряли модели компетенций, которые заметно повышали эффективность бизнеса.

В начале XXI века компетентностный подход начал развиваться в российском бизнес-пространстве. Ведущие российские компании начали разрабатывать и применять модели компетенций для решения стратегических задач бизнеса.

Проанализируем базовые составляющие данного подхода: виды компетенций, структуру компетенции, шкалу оценки компетенций.

Эксперты HR-сообщества выделяют четыре вида компетенций:

1. Корпоративные компетенции. Данный вид компетенций создается на основе ценностей компании и корпоративного (этического) кодекса, из которых выбираются ключевые, наиболее значимые ценности.

Особенности данного вида компетенций в том, что они обычно бывают идентичными для всех сотрудников компании (от топ-менеджеров до рядовых специалистов). Для удобства использования разрабатывают от 4 до 8 корпоративных компетенций. Приведем пример наиболее часто используемых корпоративных компетенций: приверженность, доверие, клиентоориентированность, работа в команде, ориентация (нацеленность) на результат, инициативность, готовность к развитию. Так как компетенции каждая компания разрабатывает самостоятельно, названия компетенций могут быть и очень ёмкими, и образными, например: прорыв или вызов.

2. Профессиональные (технические) компетенции. Данный вид компетенций создается на основе непосредственной профессиональной деятельности работников определенной компании, при этом часто используются и квалификационные справочники.

В зависимости от размера компании (численности персонала), разнообразия функционала и задач, которые должна будет решать разрабатываемая модель компетенций, создаются профессиональные компетенции для разных группы работников. Отдельно

готовятся компетенции для специалистов, несколько иначе формулируются компетенции для линейных руководителей, и иным образом формулируются компетенции для топ-менеджеров компании. Обычно готовятся для каждой группы работников 4-6 компетенций, причем довольно часто у специалистов представленность данного вида компетенций шире, а у топ-менеджеров – уже, поскольку они решают стратегические задачи.

Приведем пример некоторых профессиональных компетенций: построение контакта с клиентом, работа с возражениями клиента (компетенции менеджера по продажам); работа с информацией: сбор, уточнение и документирование запросов заказчика, системный анализ, бизнес-анализ (компетенции IT-специалиста).

3. Управленческие или менеджерские компетенции. В отдельных случаях их называют еще лидерские компетенции. Данный вид компетенций разрабатывается для руководителей разного уровня. Если в компании три уровня руководства, то должно быть три разных набора компетенций, если два уровня руководства, то будет создано два набора компетенций.

Главное отличие данных наборов в том, что топ-менеджмент решает стратегические задачи, а линейный менеджмент больше ориентирован на тактические задачи. Обычно разрабатывают от 4 до 6 управленческих компетенций. Эти компетенции также используются службами персонала компании при подготовке резерва на руководящие должности. Приведем примеры компетенций, разработанных для топ-менеджеров компании: стратегическое мышление, стратегическое видение, продвижение видения и целей компании, управление в условиях неопределенности, умение создавать эффективные команды, способность влиять на других людей, знание бизнеса. Для сравнения приведем пример компетенций, созданных для линейного менеджмента: организация бизнес-процессов, мотивация достижения высокого результата, ориентация на развитие подчиненных, умение управлять коллективом.

Многие эксперты и HR-менеджеры ограничиваются при создании модели компетенций перечисленными выше тремя видами, однако есть и четвертый вид компетенций, который в последнее время активно используется, как за рубежом, так и в России.

4. Компетенции личной эффективности. Данный вид компетенций предполагает активное внимание к отдельным качествам профессионала, без которых его деятельность в данной компании не сможет быть эффективной.

Компетенции личной эффективности в целях сокращения общего количества компетенций в модели иногда включают в корпоративный блок, однако существуют ключевые должности, для которых такие компетенции прописываются в отдельном блоке.

Личную эффективность сотрудников важно оценивать в период выхода компании из кризиса или внедрения новых бизнес-процессов. В зависимости от специфики бизнеса и корпоративного видения, названия и содержание данного вида компетенций представлены по-разному, например: самоменеджмент, уверенность в себе, самоконтроль, отношение к неудачам, драйв, саморазвитие, гибкость, готовность к изменениям. Если компетенции данного вида включаются в модель компетенций как самостоятельный блок, то их набор составляет 4 компетенции. Если данные компетенции разрабатываются для отдельных сотрудников компании, то их количество может возрастать.

Создание модели компетенций для конкретной компании достаточно долгий и кропотливый процесс. Он занимает от трех до шести месяцев. Каждая компания выбирает для себя оптимальный путь разработки модели компетенций:

- 1) модель может разрабатывать консалтинговая компания по заказу организации;
- 2) модель компетенций может разрабатывать рабочая группа из сотрудников компании (в нее будут входить HR-менеджеры, один топ-менеджер, PR-специалист и несколько специалистов-профессионалов по ключевым направлениям бизнеса);
- 3) модель компетенций может создаваться с использованием приглашенных экспертов и ключевых сотрудников компании.

Последнее десятилетие руководители служб персонала и топ-менеджеры российских компаний отмечают наиболее высокую продуктивность третьего пути разработки модели компетенций, так как в нем сочетается хорошее знание корпоративной культуры и бизнес-процессов компании с методологической грамотностью экспертов из консалтинговой компании. Первый путь отличается высокой методологичностью, но минимальным знанием корпоративной культуры и «внутренней кухни» компании, а второй путь, наоборот, включенностью в бизнес-процессы и корпоративную культуру, но отсутствием серьезной методологической базы.

Итак, компания выбирает, какие виды компетенций будут использованы в модели, из скольких компетенций она будет состоять, каким путем будет создаваться модель компетенций (при участии или без участия приглашенных экспертов). Следующий обязательный шаг – это разработка структуры компетенции.

Структура компетенции. Любая компетенция включает в себя 3-4 составляющие (индикатора). Каждый указанный в компетенции индикатор имеет определенное проявление в поведении работника, поэтому помимо названия индикаторов компетенция включает в себя описание проявлений данных индикаторов в поведении. Любое проявление может быть, как позитивным, так и негативным [8].

Таким образом, составляющие (индикаторы) описывают то, что конкретно будет оцениваться. Причем сложность в том, что в одинаковые названия компетенций разные бизнес-компании, эксперты и компании-провайдеры могут вкладывать разные составляющие (индикаторы).

Дополнительно вводится шкала оценки компетенций. Она в свою очередь состоит из нескольких уровней (на практике от трех до пяти уровней, иногда компании используют до семи уровней). Уровни имеют числовые обозначения и названия, например: 1 уровень – развита недостаточно, 2 уровень – развита достаточно, 3 уровень – развита выше требований должности. Другой пример: уровень 0 – нуждается в развитии, уровень 1 – развита достаточно, уровень 2 – сильно развита. Уровни выбираются компаниями достаточно произвольно и свободно. Одни используют, а другие не используют негативный уровень – предполагающий описание того, что не умеет или не должен в данной компетенции делать работник данной компании.

Приведем пример использования индикаторов и уровней при оценке компетенций. В одной российской компании в модель компетенций в качестве профессиональной включена компетенция: «Эффективная коммуникация». Она предполагает умение грамотно и эффективно осуществлять различные виды делового общения: переговоры, совещания, предложение услуг, умение слушать собеседника, проявлять высокую стрессоустойчивость в ходе конфликтных ситуаций [7]. Её индикаторами выбраны:

- говорит и выслушивает,
- передает информацию структурированно, логически выстраивает аргументы,
- проверяет понимание, выясняет позицию,
- использует дополнительные средства, помогающие обеспечить понимание.

Далее каждый индикатор расписывается для каждого уровня, выбранного в этой компании.

Индикатор «проверяет понимание, выясняет позицию» имеет следующие проявления в поведении по уровням:

2-й уровень

- стимулирует собеседников высказываться и выясняет их позицию, используя вопросы; регулярно проверяет, понимают ли его собеседники;
- развернуто отвечает на вопросы;

1-й уровень

- отвечает на вопросы односложно; не объясняет свою позицию;
- слушает собеседников до тех пор, пока их мнения совпадают;

0-й уровень (негативное проявление)

- не отвечает на вопросы;
- не дает собеседнику высказаться, перебивает, допускает оскорбления [7].

Используемый пример демонстрирует, каким образом работает шкала оценки компетенций. Отметим, что данный пример, опубликованный одной из компаний, неполный, так как в этой модели разработано пять уровней, но два высших уровня компания считает своим конкурентным преимуществом и поэтому не публикует.

В зависимости от чёткости описания поведенческих индикаторов и от задач, которые решает модель компетенций, разработчики добавляют еще и балльную оценку компетенций. С балльной оценкой компании тоже ведут себя произвольно, поэтому она может быть 3-х балльной, 2-х балльной, 4-х балльной. В ряде случаев эксперты отказываются от уровней, но тщательно прописывают поведенческие индикаторы и баллы, которым они соответствуют.

Приведем пример компетенции «Гибкость, способность к эффективной работе в условиях изменений» (из блока компетенций личной эффективности), разработанный известным экспертом-практиком Н.В. Самоукиной [8] (табл. 1):

Таблица 1

Компетенции «Гибкость, способность к эффективной работе в условиях изменений»

Баллы	Поведенческие индикаторы (проявления)
0	Всегда следует привычной процедуре, руководствуется устаревшими методами, проявляет стереотипы в работе, не признает другого мнения.
1	Объективно видит ситуацию изменений. Признает обоснованность мнений других.
2	Гибко применяет правила или процедуры. В зависимости от ситуации и мнений других людей адаптирует свои действия.
3	Адаптирует под ситуацию свои стратегии, цели или проекты.
4	Осуществляет адаптацию в масштабах компании. Осуществляет тактические изменения в своей компании или компании клиента.
5	Адаптирует стратегии. Осуществляет крупные или долгосрочные изменения в своей компании или компании клиента в ответ на потребности ситуации.

Специалисты по оценке (это могут быть сотрудники службы персонала, а могут быть приглашенные эксперты) в ходе ассессмента или другой процедуры оценки, утвержденной в компании, обязательно используют бланки с прописанными аналогичным (или более сложным) образом индикаторами по всем принятым в компании компетенциям. Каждый индикатор оценивается отдельно, затем суммируется оценка по каждой компетенции.

Процедура оценки по компетенциям требует высокой профессиональной подготовки эксперта-оценщика и знания им конкретной модели компетенций.

Как только модель компетенций принята в компании, с ней обязательно подробно знакомятся все сотрудники компании. Это может проходить в ходе различных корпоративных мероприятий: совещаний, семинаров, тренингов. С определенной периодичностью (один раз в год – один раз в два года) все сотрудники компании проходят оценку с целью установления уровня развития конкретных компетенций. Данная оценка позволяет определить существующий уровень развития компетенций и принять управленческие решения по ротации персонала, сокращению, повышению или понижению в должности сотрудников, грамотно спланировать программу обучения и развития персонала по конкретным компетенциям с учетом целей компании.

Как показывает практика, руководители компании и менеджеры среднего звена в деловом общении органично используют язык компетенций. Для них модель компетенций – это инструмент управления бизнесом, помогающий мотивировать работников на эффективное выполнение бизнес-задач, определяющий ближайшую зону развития компании.

Отдельно отметим использование модели компетенций службой персонала. Для HR-менеджеров модель компетенций становится эффективным инструментом, с помощью которого проводится разнообразная оценка персонала и отбор кандидатов на работу в компанию. Использование модели позволяет грамотнее и эффективнее выстраивать программы адаптации новых сотрудников компании, планировать обучение и развитие персонала на год и больше, проводить работу с резервом и управлять карьерой специалистов и менеджеров компании, поддерживать на должном уровне корпоративную культуру компании и даже управлять конфликтами.

Таким образом, в современном бизнес-пространстве используются модели компетенций, разработанные в конкретной компании с учетом ее стратегических целей на определенный промежуток времени. Модель компетенций включает в себя от двух до четырех видов компетенций: корпоративные, профессиональные, менеджерские, компетенции личной эффективности. Исходя из этого, общее число компетенций в модели варьирует от 8 до 16 для каждой группы работников. Существует структура компетенций, предполагающая несколько четко прописанных индикаторов для каждой компетенции и несколько уровней, по которым оценивается каждая компетенция. Однако, поскольку каждая компания самостоятельно разрабатывает модель компетенций, существуют самые разные варианты решений в рамках компетентностного подхода. Главное требование, предъявляемое к моделям бизнесом – повышение качества персонала, который работает эффективно и приносит компании дополнительную прибыль.

Подводя итог, можно отметить, что существующая последние пятнадцать лет практика использования компетентностного подхода российским бизнес-сообществом демонстрирует эффективность этого инструмента для повышения конкурентоспособности компаний в реальном секторе экономики. Данный подход развивается от отдельной компании и дальше начинает распространяться на отрасль экономики или бизнес-сообщество. Дополнительно отметим, что сложился и успешно функционирует рынок услуг по разработке моделей компетенций для конкретных компаний-заказчиков [1].

Иначе идёт процесс внедрения компетентностного подхода в образовании в России. На государственном уровне проходит подготовка профессиональных стандартов, которые, по указанию Министерства образования и науки РФ, разрабатываются группой организаций. Также на уровне государства разрабатываются Федеральные Государственные Образовательные Стандарты Высшего Образования (ФГОС ВО), которые применяют и используют российские вузы. С учетом ФГОС ВО разрабатываются все учебные/рабочие программы, и идет обучение студентов.

Больше внимания в данных документах обычно уделяется разработке компетенций студентов, нежели компетенциям профессорско-преподавательского состава вуза. Однако в сентябре 2015 года опубликован документ, который утверждает «профессиональный стандарт педагога профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» [6]. Данный стандарт предполагается использовать работодателями с 1 января 2017 года. Этот документ построен на подробном описании обобщенных трудовых функций, входящих в профессиональный стандарт, трудовых функций различных категорий педагогов, включая и профессорско-преподавательский состав вузов. Документ проясняет требования к образованию и обучению, к опыту практической работы, особые условия допуска к работе, необходимые умения и знания. Данный стандарт активизирует процесс разработки модели компетенций для преподавателей вузов.

Анализ развития и внедрения в практику компетентностного подхода в бизнес-пространстве позволяет высказать несколько предложений, которые могут быть полезны при разработке эффективной модели компетенций для профессорско-преподавательского состава вузов:

- целесообразно разрабатывать модели компетенций для профессорско-преподавательского состава вуза с активным привлечением самих преподавателей конкретного учебного заведения (в ряде случаев и с участием активных студентов), так как это облегчит дальнейшее принятие и использование профессорско-преподавательским составом модели компетенций;

- повысить эффективность внедрения модели компетенций для профессорско-преподавательского состава вузов позволит правильно выбранный стиль речи (язык), которым описываются компетенции, так как сложный наукоемкий язык не позволяет активно использовать компетенции в процессе деловых коммуникаций и саморазвития преподавателей;

- необходима точная шкала/система оценки компетенций, которой будут пользоваться вузы, чтобы не повторять ошибок бизнес-сообщества, где каждая компания сама выбирает себе систему оценки, так как для системы образования это абсолютно не продуктивно;

- очень важно при создании компетенций для преподавателей вузов соотносить эти компетенции не только с утвержденными стандартом компетенциями студентов, но и с запросами работодателей, к которым впоследствии принимаются на работу выпускники вузов.

Создание эффективной модели компетенций для профессорско-преподавательского состава вуза необходимо, так как изменения структуры экономики и развитие технологий требуют специалистов, способных и готовых работать в быстро меняющихся условиях и новых нестандартных ситуациях; рынок труда предъявляет новые требования к выпускникам вузов, а работодатели и общество в целом выражают серьезные претензии в отношении качества подготовки специалистов в современных вузах.

Список использованных источников

1. Ветошкина Т. Роль компетенций в управлении персоналом. "Кадровик. Кадровый менеджмент", 2008, N 3, [Электронный ресурс] сайт: <http://hr-portal.ru/>.
2. Вудраф Ч. Центры развития и оценки = Development and assessment centres: определение и оценка компетенций / Пер. с англ. В. Плаксина. М.: НИРО, 2005, - 384 с.
3. Карпов А.В. и др.. Психология труда : учеб. для студентов вузов, обучающихся по специальности 031000 «Педагогика и психология».
- М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС.- (Учебник для вузов)., 2005 — 350 с.
4. Красностанова М.В., Осетрова В. Assessment Center для руководителей: опыт реализации в российской компании, упражнения, кейсы. М.: Вершина, 2007, - 208 с.
5. Легкая Л.Е. Компетенции как инструмент управления персоналом на предприятиях малого бизнеса. Государственное управление. Электронный вестник Выпуск № 15. Июнь 2008 г. http://e-journal.spa.msu.ru/uploads/vestnik/2008/vipusk_15._ijun_2008_g./legkaya.pdf

6. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 8 сентября 2015 г. N 608н "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования"

7. Самородская Н.Г. Рабочая программа по дисциплине «Современные методы поиска, отбора и оценки персонала», АСОУ, 2015. – 36 с.

8. Самоукина Н.В. Настольная книга директора по персоналу: полное практическое руководство 2-е изд., доработано и доп. –Ростов н/Д: Феникс, 2013. – 331 с. – (Психология бизнеса)

9. Спенсер Лайл М., Спенсер Сайн М.. Компетенции на работе. Пер. с англ. М: НІРРО, 2005. - 384 с.

10. Шекшня С.В. Управление персоналом современной организации. М.: Бизнес-школа «Интел-синтез», 1998, - 352 с.

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВУЗА В
УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ С ПРИМЕНЕНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Симдянкин А.А.,

д.техн.н., профессор,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

кафедра сервиса, профессор,

Россия, г. Москва

E-mail: seun2006@mail.ru

Симдянкина Е.Е.,

к. пед. н., доцент,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

кафедра государственного и муниципального управления, доцент,

Россия, г. Москва

E-mail: eesimd@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные нормативным обеспечением обучения студентов по программам высшего образования с использованием электронного обучения, дистанционных образовательных технологий.

Annotation. The article covers any issues related to the compliance of students' training with operating standards when using e-learning.

Ключевые слова: обучение; высшее образование; дистанционные образовательные технологии; электронное обучение.

Keywords: training, higher education, e-learning.

Вопрос повышения качества образовательного процесса вуза продолжает оставаться актуальным на протяжении всего периода существования системы высшего образования. И это связано в первую очередь с тем, что любое вводимое мероприятие, начиная от каких либо регламентов на определенный вид деятельности в сфере образования и завершая внедрением новых образовательных технологий, новых форм и методов обучения предполагает наличие нормативной правовой базы, а также детальной разработки соответствующего организационного и методического инструментария.

В рамках представленного материала попытаемся рассмотреть ряд вопросов, связанных только с обучением студентов по программам высшего образования с

использованием дистанционных образовательных технологий. Вопросы, связанные с регулированием образовательной деятельности вуза при реализации дополнительных профессиональных программ, более детально мы рассматривали ранее [1].

Основными нормативными документами, регулирующими на государственном уровне организацию образовательного процесса в вузе с использованием дистанционных образовательных технологий (далее – ДОТ), являются Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее – ФЗ-273), Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2013 г. № 1367 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» (далее – Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по ОПВО), Приказ Министерства образования и науки РФ от 9 января 2014 г. № 2 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» (далее – Порядок применения ДОТ), два Постановления Правительства РФ: от 28 октября 2013 г. № 966 «О лицензировании образовательной деятельности» и № 1039 от 18 ноября 2013 г. «О государственной аккредитации образовательной деятельности», а также Федеральные государственные образовательные стандарты по направлениям подготовки высшего образования.

Вместе с тем в настоящее время вопрос организации учебных занятий с использованием дистанционных образовательных технологий при реализации программ высшего образования остается, к сожалению, до конца неурегулированным как на государственном уровне, так и на уровне отдельно взятой организации. Так в п. 3 статьи 16 ФЗ-273 говорится лишь о необходимости создания в организации условий «для функционирования электронной информационно-образовательной среды» только лишь при реализации образовательных программ с применением «исключительно электронного обучения, дистанционных образовательных технологий» [2, п. 3, статья 16]. В случае же, когда образовательная организация использует дистанционные образовательные технологии наряду с другими технологиями обучения, нет жестких регламентов и требований к самой образовательной организации. Так «использование и совершенствование методов обучения и воспитания, образовательных технологий, электронного обучения» в ФЗ-273 отнесено к компетенции образовательной организации [2, п.п. 12, п.3, статья 28]. Об этом же упоминается и в п. 24 Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по ОПВО: «Выбор методов и средств обучения, образовательных технологий и учебно-методического обеспечения реализации образовательной программы осуществляется

организацией самостоятельно исходя из необходимости достижения обучающимися планируемых результатов освоения образовательной программы...» [3, п. 24]. Этот же Порядок регулирует численность групп (не более 25 человек) при проведении семинарских занятий, в том числе «с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий» [3, п. 55] вместе с правом образовательной организации самостоятельно устанавливать при организации образовательного процесса «минимальный объем контактной работы обучающихся с преподавателем, а также максимальный объем занятий лекционного и семинарского типов» [3, п. 57].

Порядок применения ДОТ дополняет условия организации образовательного процесса с использованием электронного обучения, дистанционных образовательных технологий не менее важным требованием, изложенным в п. 3, согласно которому организации «доводят до участников образовательных отношений информацию о реализации образовательных программ или их частей с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий, обеспечивающую возможность их правильного выбора» [4, п. 3]. Вместе с тем, в данном пункте текста Порядка применения ДОТ не уточняется, идет ли речь о реализации программ (отдельных частей программы) с использованием исключительно дистанционных образовательных технологий и электронного обучения или же говорится обо всех случаях использования ДОТ в образовательном процессе организации. В данной ситуации вуз, как и любая другая образовательная организация, должен иметь соответствующий локальный нормативный акт, в котором будет отражена требуемая информация, и с которой должны быть ознакомлены все участники образовательных отношений (учащиеся, преподаватели и сотрудники, а также лица, поступающие в данный вуз для последующего обучения). Думается, что данная норма должна быть конкретизирована отдельно для исключительного и неисключительного применения электронного обучения и ДОТ.

И здесь же остается неясным вопрос относительно «правильного выбора» участников образовательных отношений. При буквальном толковании данной нормы получается, что любой участник этих отношений имеет право отказаться от обучения с применением ДОТ и/или электронного обучения. Попробуем проиллюстрировать это. Согласно ФЗ-273 электронное обучение – это «организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников. Под дистанционными образовательными технологиями понимаются

образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [2, п. 1, статья 16]. В обоих случаях, как при применении ДОТ, так и при применении электронного обучения, в организации предполагается наличие электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС), посредством которой и будет организован образовательный процесс. Формально не будет противоречить и ФЗ-273 и вышеуказанным подзаконным актам тот случай, когда в одной учебной аудитории педагогическим работником вуза будет осуществляться одновременно работа с частью студентов, которые изъявили желание обучаться с использованием электронного обучения, ДОТ, а также с той частью студентов, которые выбрали традиционное обучение. Но такой подход предполагает дополнительную нагрузку на самого педагогического работника, осуществляющего синхронное обучение студентов с одновременным использованием различных образовательных технологий. Если же исходить из права самого педагогического работника как участника образовательных отношений «на творческую инициативу, разработку и применение авторских программ и методов обучения и воспитания в пределах реализуемой образовательной программы, отдельного учебного предмета, курса, дисциплины (модуля)» [2, п.п. 3 п.3, статья 47], а также его права «правильного выбора» организации и проведения учебных занятий (с применением ДОТ, электронного обучения или без применения), то он также может не включать в свои учебные занятия работу в ЭИОС вуза. Маловероятно, что руководство образовательной организации сможет одновременно удовлетворить соблюдение всех этих прав, так как сформировать специальные учебные группы, в которых бы обучались студенты и работали преподаватели, выбравшие обучение только с использованием ДОТ, а в других группах – без использования, практически невозможно. Это объясняется, в первую очередь, тем, что существующие нормативы на количество обучаемых в группах, а также нормы учета педагогической нагрузки, регулируемые локальными актами образовательной организации, должны предполагать увеличение общего объема учебной нагрузки преподавателей (при формировании малочисленных групп с различными предпочтениями), который, в свою очередь, должен быть финансово обеспечен.

Вопрос учета рабочего времени преподавателя вуза остается также достаточно непростым в условиях реализации образовательных программ с применением электронного обучения, а также дистанционных образовательных технологий. Так в п. 5 Порядка применения ДОТ говорится, что «организации самостоятельно определяют объем аудиторной нагрузки и соотношение объема занятий, проводимых путем непосредственного взаимодействия педагогического работника с обучающимся, и учебных занятий с

применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий; допускается отсутствие аудиторных занятий» [4, п. 5].

Установление норм времени, учитывающих различные виды учебной деятельности, которые могут быть включены в учебную нагрузку преподавателей, также сегодня относится к прерогативе самой образовательной организации [5].

К сожалению, большинство образовательных организаций не использует в полной мере эту возможность при расчете учебной и других видов педагогической работы, которая осуществляется с учетом специфики применения электронного обучения и ДОТ. И как результат – либо наблюдается перегрузка преподавателей, задействованных в создании курсов дистанционного обучения, либо, что не менее печально, – формальное отношение их к данному виду работы.

Вместе с тем, следует понимать, что для организации, осуществляющей обучение в условиях большой конкуренции, это совершенно неприемлемо. Необходимо постоянно обновлять учебно-методические материалы и разрабатывать новые. С этой целью в образовательной организации должны быть утверждены нормы времени для расчета учебной и других видов педагогической работы, выполняемых при разработке, организации и проведении занятий, в том числе с использованием электронного обучения, дистанционных образовательных технологий.

Возвращаясь к вопросу исключительного и неисключительного применения электронного обучения и ДОТ, обратимся еще раз к ФЗ-273: «При реализации образовательных программ с применением исключительно электронного обучения, дистанционных образовательных технологий в организации, осуществляющей образовательную деятельность, *должны быть созданы условия* для функционирования электронной информационно-образовательной среды, включающей в себя электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств и обеспечивающей освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от места нахождения обучающихся» [2, п. 3, статья 16] (курсив наш). В данном тексте говорится лишь о необходимости создания условий, но не конкретизируются сами условия, обеспечивающие эффективное функционирование ЭИОС. Эти же требования без соответствующей детализации отнесены постановлением Правительства Российской Федерации от 28 октября 2013 г. № 966 к лицензионным требованиям [6]. Что же касается процедуры проведения аккредитационной экспертизы, то, согласно п. 38 Положения о государственной аккредитации образовательной деятельности, экспертная группа должна иметь доступ в ЭИОС образовательной организации «с целью

анализа достижений обучающихся и определения возможности освоения обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от их места нахождения» [7, п. 38]. И эти требования также относятся к случаю реализации образовательных программ исключительно с использованием ДОТ и/или электронного обучения. Вместе с тем, в других распорядительных документах разъяснения по поводу конкретизации этих требований к созданию условий для эффективного функционирования ЭИОС мы не находим.

Остается предположить, что данные требования опосредовано заложены в действующих и вводимых в России межгосударственных стандартах (ГОСТ), а также в национальных стандартах Российской Федерации (ГОСТ Р). Авторы сделали выборку из перечня вышеуказанных стандартов и попытались проанализировать, в каком случае необходимо руководствоваться ими. Так при создании/функционировании ЭИОС следует руководствоваться стандартами из серии «Информационно-коммуникационные технологии в образовании» (ГОСТ Р 52652-2006; ГОСТ Р 52653-2006; ГОСТ Р 52655-2006; ГОСТ Р 52656-2006; ГОСТ Р 52657-2006; ГОСТ Р 53620-2009; ГОСТ Р 53626-2009; ГОСТ Р 53909-2010; ГОСТ Р 54623-2011; ГОСТ Р 54816-2011; ГОСТ Р 54818-2011; ГОСТ Р 55750-2013; ГОСТ Р 55751-2013; ГОСТ Р 56256-2014, а также стандартами из серии «Информационная(ые) технология(и)» (ГОСТ Р 52292-2004; ГОСТ Р 53625-2009; ГОСТ Р 53723-2009; ГОСТ Р 54409-2011; ГОСТ Р 54410-2011; ГОСТ Р 54593-2011; ГОСТ Р 54837-2011; ГОСТ Р ИСО/МЭК 2382-36-2011).

Выполнение основных требований, представленных в стандартах, позволяет в комплексе унифицировать подходы к разработке, созданию и использованию ЭИОС, грамотно организовать ее наполнение и эффективное функционирование. Так ГОСТ Р 55751-2013 формирует «требования и характеристики применительно к электронным учебно-методическим комплексам, относящимся к средствам обучения и предназначенным для изучения обучающимися отдельных дисциплин, учебных модулей, комплексов дисциплин, а также для освоения образовательных программ в целом» [8, С.5]. Требования, заложенные в ГОСТ Р 53620-2009, относятся «к электронным образовательным ресурсам (ЭОР), широко используемым в информационно-образовательных средах: автоматизированные системы управления образовательными учреждениями всех уровней образования, системы управления обучением, образовательные порталы, хранилища ЭОР, электронные библиотеки и др.» [9, С.4].

Кроме того, соблюдение требований стандартов из серии «Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу»: ГОСТ 7.83-2001, ГОСТ Р 7.0.1-2003, а также ГОСТ Р 7.0.83-2013 позволит правильно оформить выходные сведения об

электронных изданиях, осуществить классификацию электронных документов и электронных изданий по видам и т.д.

Не менее важно при разработке электронных образовательных ресурсов учитывать требования стандартов из серии «Эргономика взаимодействия человек-система».

Вместе с тем, по нашему мнению, необходим единый нормативный документ, который бы конкретизировал основные требования к электронной информационно-образовательной среде в целом, содержал основные требования к электронным образовательным ресурсам, разрабатываемым образовательной организацией, а также включал минимальный перечень межгосударственных стандартов и национальных стандартов Российской Федерации, выполнение требований которых позволило бы обеспечить создание условий для функционирования электронной информационно-образовательной среды.

Список использованных источников

1. Симдянкина Е.Е. Актуальные вопросы нормативно-правового и организационно-методического обеспечения дополнительного профессионального образования. Сборник трудов по проблемам дополнительного профессионального образования. 2015. № 27. С. 175-186.
2. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 03.07.2016): Принят Гос. Думой 21 декабря 2012 г.: одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2016).
3. Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры, утвержденный Приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2013 г. № 1367.
4. Порядок применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ, утвержденный приказом Министерства образования и науки РФ от 9 января 2014 г. № 2.
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 декабря 2014 г. № 1601 «О продолжительности рабочего времени (нормах часов педагогической работы за ставку заработной платы) педагогических работников и о порядке определения учебной нагрузки педагогических работников, оговариваемой в трудовом договоре».
6. Постановление Правительства РФ от 28 октября 2013 г. № 966 «О лицензировании образовательной деятельности».

7. Постановление Правительства РФ от 18 ноября 2013 г. № 1039 «О государственной аккредитации образовательной деятельности».

8. ГОСТ Р 55751-2013. Электронные учебно-методические комплексы. Требования и характеристики. М., 2014, 12 с. (Информационно-коммуникационные технологии в образовании).

9. ГОСТ Р 53620-2009. Электронные образовательные ресурсы. Общие положения. М., 2011, 9 с. (Информационно-коммуникационные технологии в образовании).

ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ: ОТНОШЕНИЕ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СООБЩЕСТВА, ПРОГРАММА, ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА
РЕАЛИЗАЦИИ

*Сковородкина И.З.,
д. пед. н., профессор,
ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,
кафедра технологий и профессионального образования, профессор,
Россия, Москва
E-mail: skovorodkinaiz@mail.ru*

Аннотация. Статья посвящена одной из актуальных проблем современного мирового сообщества – проблеме воспитания толерантности как качества личности у подрастающего поколения, подготовлена на материале изучения мнения педагогического сообщества – слушателей курсов повышения квалификации и переподготовки кадров ГБОУ ВО МО «Академия социального управления». В содержании статьи представлена программа «Воспитания толерантности у учащейся молодежи», включающая как теоретические, так и практические аспекты решения поставленной проблемы.

Ключевые слова: толерантность как качество личности, среднее профессиональное образование, программа воспитания толерантности.

Abstract. the Article is devoted to one of actual problems of the contemporary world community – the problem of education of tolerance as a personal quality of the younger generation prepared on the material study of the views of the education community – the courses of improvement of qualification and retraining of STATE IN MO "Academy of social management". In the article presented the program "Education of tolerance among youth", which includes both theoretical and practical aspects of solving the problem.

Keywords: tolerance as a quality of personality, vocational education, program of education of tolerance.

В последнее время целесообразно констатировать достаточно активные изменения в различных областях жизнедеятельности человека. Трансформируются социокультурная и экономическая сферы. Развивается наука, техника, образование. В этих условиях неизбежно совершенствуется и рынок труда, становясь все более мобильным и гибким. Работодатели предъявляют новые требования к компетенциям, которые должны быть сформированы у выпускников профессиональных образовательных организаций. Это диктует внесение

неизбежных изменений в действующие федеральные государственные образовательные стандарты (далее по тексту – ФГОС) профессионального образования, включение образовательными организациями дополнительных компетенций в реализуемые основные профессиональные образовательные программы (далее по тексту – ОПОП).

Сегодня одной из актуальных педагогических проблем, детерминированной наличием неоднократных фактов межнациональной, межрелигиозной, межкультурной, а порой и межличностной нетерпимости; недостаточным присвоением подрастающим поколением общечеловеческих ценностей ненасилия, дружелюбия, сопереживания, - является воспитание толерантности как качества личности у учащейся молодежи, что приобретает особое значение в среднем профессиональном образовании (далее по тексту СПО). СПО ставит цель – подготовку квалифицированных рабочих или служащих и специалистов среднего звена по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, а также удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования, направлено на решение задач интеллектуального, культурного и профессионального развития человека. [4].

Несомненно, важную роль в отношении подготовки квалифицированных рабочих (служащих) могут и должны сыграть педагогические работники СПО как основные организаторы учебно-воспитательного процесса в колледжах, техникумах при условии овладения ими профессиональной компетенцией организации педагогического процесса, направленного на воспитание толерантности у учащейся молодежи.

Толерантность выступает одним из важных условий предотвращения или смягчения конфликтов, конфликтных ситуаций в процессе общения представителей разных поколений, национальностей, конфессий, профессий и др. Она представляет собой сложное качество личности, выражающее особую систему отношений к миру людей, миру идей, миру ценностей. Толерантность связана с такими проявлениями личности как смирение, кротость, снисходительность, великодушие. Ряд исследователей (Г.У. Солдатова, Л.А.Шайгерова, О.Д.Шарова) выделяют критерии терпимости для разных социальных групп: равноправие, взаимоуважение, доброжелательность, терпимое отношение к различным социальным группам, мнению, равные возможности для участия в социальной жизни, сохранение и развитие культурной самобытности и языков, возможность следовать своим традициям для всех культур общества, свобода вероисповедания, сотрудничество, солидарность, позитивная лексика и др.[189, с. 9-10]. Определяются различные формы терпимости: личная (выражается в интересах, ценностях, направленностях, ориентациях), общественная (проявляется в морали, нравах, менталитете, сознании), государственная (отражается в законодательстве, политической практике) [2, с.22]. Отказ от насилия (в каком-либо

проявлении), добровольность выбора, умение принудить себя, не принуждая других, подчинение законам человеческого общежития, принятие «другого» («иного») – выступают исходными принципами толерантного поведения личности [121, с.111].

Следует отметить, что вопросам построения процесса воспитания толерантности (терпимости) у студентов, в том числе в профессиональных образовательных организациях, подготовки педагогических работников к формированию терпимости у обучающихся посвящены труды российских исследователей: А.Г. Асмолова, А.М. Байбакова, О.С. Батуриной, Г.В. Безюлевой, Н.П. Едыговой, Д.В. Зиновьева, Е.Ю. Клепцовой, В.С. Кукушина, М.А. Мазаловой, С.Р. Мусифуллина, М.И. Рожкова, П.В. Степанова, Т.С. Таюрской, В.С. Чернявской, А.Р. Яруллиной, и др. Проблематика воспитания толерантности у подрастающего поколения достаточно полно отражена в научной и учебно-методической литературе [1,2,3].

Подготовку педагогических работников среднего профессионального образования к организации педагогического процесса, направленного на воспитание толерантности у учащейся молодежи, возможно вести в рамках межкафедральной программы «Воспитательная деятельность в системе среднего профессионального образования» (108 часов; авторы программы: Зубова Е.И., И.З.Сковородкина), отдельной программы «Воспитание толерантности у учащейся молодежи» (72 часа; автор И.З.Сковородкина), программы стажировки. Общее назначение программы «Воспитание толерантности у учащейся молодежи» - овладение слушателями – педагогическими работниками среднего профессионального образования (далее по тексту СПО) концепцией и методикой воспитания толерантности у обучающихся. Основные задачи программы:

- представить педагогический смысл понятия «толерантность» и раскрыть модель толерантного человека;
- сформировать представления у слушателей – руководителей, педагогов, мастеров производственного обучения СПО - о истории изучения проблемы воспитания толерантности у подрастающего поколения, о современных концепциях и программах по воспитанию данного качества личности;
- освоить нормативно-правовую базу, составляющую контекст воспитания толерантности;
- создать условия для освоения слушателями методики, системы педагогических средств воспитания толерантности у студентов СПО;
- представить техники воспитания толерантности у обучающихся;

- познакомить с диагностическими методиками определения уровня сформированности толерантности личности.

Программа включает три модуля:

- Теоретико-ориентированный «Историко-философские подходы к изучению проблемы воспитания толерантности у обучающихся профессиональной образовательной организации» (тематика занятий: «Проблема толерантности в современном мире», «Своеобразие толерантности как качества личности»). Задачи: раскрыть сущность понятий «толерантность», «интолерантность», «толерантная личность», «интолерантная личность»; обосновать актуальность проблемы терпимости в современном мировом сообществе; представить проблему границ толерантности; показать проявления интолерантности в современном мире; дать характеристику моделей толерантных обществ; представить специфику субъекта, предмета (объекта) и адресата толерантности; дать характеристику структуры толерантности; определить критерии терпимости; раскрыть черты толерантной личности; выявить границу в моделях толерантной и интолерантной личностей; представить классификацию видов толерантности.

- Концептуально-методический «Нормативно-правовое обеспечение воспитания толерантности у обучающихся профессиональной образовательной организации» (тематика занятий: «Педагогический контекст толерантности», «Проблема воспитания толерантности у детей», «Концептуальные и методические основы воспитания толерантности у обучающихся», «Педагогические средства воспитания толерантности у учащейся молодежи», «Диагностика толерантности у обучающихся»).

- Практико-ориентированный блок «Технология воспитания толерантности у обучающихся профессиональной образовательной организации» (тематика занятий: «Толерантность как принцип взаимодействия между людьми»). Задача: формировать толерантность как качество личности. Данный блок представляет собой тренинг толерантности.

При освоении программы предполагается целый комплекс методов и форм деятельности: проблемная лекция, рассказ, беседа, дискуссия, анализ педагогических ситуаций и решение профессионально-педагогических задач, тренинг толерантного поведения (система специальных упражнений), ролевая игра, урок толерантности, круглый стол.

Опытно-экспериментальная работа по разработке программы «Воспитание толерантности у учащейся молодежи» велась в рамках темы НИР и задач кафедры технологий и профессионального образования Академии социального управления. В апробации модулей программы приняло участие 113 слушателей АСОУ.

Следует отметить, что в группах слушателей, осваивавших программы и модули переподготовки и повышения квалификации «Менеджмент в образовании», «Компетентностный подход в образовании», «Содержание, методы, технологии в СПО», «Методика профессионального обучения», «Применение гуманистических технологий в образовании», «Воспитательный потенциал образовательной организации», «Теоретические основы методов воспитания» (75 человек) был проведен опрос на тему «Отношение к воспитанию толерантности как качеству личности». Получились следующие ответы:

1 группа - положительное отношение к исследуемой проблеме: «толерантность - понятие сложное», «вкладывается разный смысл в понятие «толерантность»; «формировать его сложно, но необходимо»; «надо знать много об этом явлении; толерантность – проявление личностных качеств (уважение, сопереживание, понимание, терпение, возможно принятие чужого, иного мнения)»; «педагогу самому надо быть терпимее к коллегам, детям, их родителям»; «педагогу хорошо бы владеть методами и приемами воспитания такого качества»; «молодежь сегодня нервная (и девушки и юноши), им надо быть терпимее к окружающим»; «хорошо бы обучить ребят как себя вести в сложных социальных ситуациях»;

2 группа - отрицательное отношение к исследуемой проблеме: «раньше это слово не употреблялось в России», «иностранное слово – чуждое русскому человеку», «не надо делать акцент на толерантности», «не понимаю смысла толерантности», «россияне и так терпеливые, нет необходимости это качество воспитывать».

Слушателями отмечались такие наиболее интересные и важные формы занятий, как:

- проведение бесед по следующим вопросам: Какие черты отличают толерантного человека? Каким образом толерантные люди решают свои разногласия? Почему проявление толерантности важно для общества?

- организация дискуссий, игр,

- написание эссе на тему: «Я хочу жить в мире людей», «Почему я должен относиться ко всем людям одинаково?», «Если тебя не понимают, то...», «Какие мы разные...», «В споре рождается истина?», «Учимся ценить индивидуальность!», «Какие качества личности привлекают меня в друзьях?..»

- упражнения: «Рукопожатие», «Комплимент», «Общий ритм», «Памятка на «черный день», «Превращения», «Аплодисменты» и др.

- коллективные и индивидуальные проекты: «Многоликая Россия», «Один в поле не воин», «Защита слабого», «Помощь другу», «Фестиваль народов мира», «Возьмемся за руки друзья», «Человек мира», «Делать вместе веселей», «Мир без войны», «Планета людей», «Фестиваль дружбы», «Мир моих интересов» и др.

В процессе апробации модулей на семинарах для педагогических работников СПО (заместителей директоров по УВР, преподавателей, мастеров производственного обучения) были определены условия успешной реализации рассматриваемой программы:

- целенаправленность и систематичность проведения учебных занятий с оптимальным вариантом «погружения»;
- определение отношения слушателей к рассматриваемой проблеме;
- использование практико-ориентированной направленности курса;
- последовательное проведение обратной связи по эффективности педагогического взаимодействия и усвоения слушателями соответствующих дидактических единиц;
- тесная взаимосвязь изучаемых вопросов с дорожной картой воспитательной деятельности ПОО;
- связь с политическими и социально-экономическими преобразованиями в стране и за рубежом;
- учет уровня общекультурного развития студентов в рассматриваемой области;
- диалогичность взаимодействия в процессе проведения занятий;
- построение курса на основе использования мультимедийных компьютерных информационных технологий;
- использование творческих заданий для слушателей (ситуаций выбора, социального проектирования, мини исследований, педагогического эксперимента).

Результаты исследования позволили сделать вывод о том, что формирование у слушателей курсов переподготовки и повышения квалификации АСОУ профессиональной компетенции организации педагогического процесса, направленного на формирование толерантности у учащейся молодежи, является необходимым условием их профессионального мастерства и воспитания подрастающего поколения на идеях мира, взаимопонимания, согласия и ненасилия.

Список использованных источников

1. Герасимов, С.А. Воспитание толерантности у младших школьников: учебное пос. для студ. образов. учрежд. средн. и высш. проф. обр. [Текст]/ С.А. Герасимов, И.З. Сковородкина. – М. – Архангельск: АГТУ, 2007. – 286 с.
2. Герасимов, С.А. История и теория воспитания толерантности у детей младшего школьного возраста: монография [Текст] / С.А. Герасимов, И.З. Сковородкина. – Архангельск: АГТУ, 2006. – 148 с.

3. Сковородкина, И.З. Теория и методика воспитания детей младшего школьного возраста: учебное пос. для студ. учрежд. сред. проф. образования [Текст]/ И.З. Сковородкина, С.А. Герасимов. – М.: Академия, 2014. – 320 с.
4. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации № 273 – ФЗ от 29.12. 2012. – Ростов н/Д: Легион, 2013. – 208 с. – С.109.
5. Мириманова, М.С. Толерантность как проблема воспитания//Развитие личности, - 2002. - №2. – С.104-116.
6. Солдатова, Г.У., Шайгерова, Л.А., Шарова, О.Д. Жить в мире с собой и другими: Тренинг толерантности для подростков. – М.: Генезис, 2001. – 112 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ
НА ОСНОВЕ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Соломатина Т.Б.,

к. пед. н., доцент,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

кафедра общих математических и

естественнонаучных дисциплин, доцент,

Россия, г. Москва,

e- mail: Cirr1@mail.ru

Рытова И.В.,

к. пед. н.,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

факультет профессиональной переподготовки АСОУ, декан,

Россия, г. Москва,

e- mail: rytova_iv@asou-mo.ru

Аннотация. В статье раскрывается актуальность формирования финансовой грамотности как новой для современного общества компетенции, определяются основные подходы и модели формирования финансовой грамотности на этапе школьного обучения; рассматривается модель системы финансового просвещения, основанная на сетевом взаимодействии образовательных организаций, финансовых институтов и бизнес-структур.

Abstract. The article reveals the urgency of formation of financial literacy as a new modern society of expertise, identify the key approaches and models for the formation of financial literacy on the stage of schooling; discusses the system model of financial education, based on the network interaction of educational institutions, financial institutions and businesses.

Ключевые слова: финансовая грамотность, система финансового просвещения, сетевое взаимодействие.

Keywords: financial literacy, financial education, networking.

Финансовая грамотность населения в настоящее время рассматривается как один из существенных факторов повышения эффективности хозяйственных процессов и важный элемент социально-экономической политики государства.

В настоящее время в России разработан проект Национальной стратегии повышения финансовой грамотности (далее Стратегия), которая представляет собой скоординированный

в масштабах страны комплекс мероприятий по повышению финансовой грамотности населения Российской Федерации [1]. Стратегией задается миссия, задачи, основные целевые группы, приоритетные направления и другие ключевые параметры государственной политики в сфере финансового просвещения граждан. Стратегия разрабатывалась под эгидой Министерства финансов Российской Федерации при активном участии Банка России, и ряда органов государственной власти.

Миссия Национальной стратегии – содействовать росту благосостояния населения Российской Федерации путем повышения уровня финансовой грамотности граждан и улучшения защиты прав потребителей финансовых услуг.

Для выполнения миссии Национальной стратегии должны быть решены следующие основные задачи:

1. Повышение уровня финансовой грамотности и формирование более рационального и ответственного поведения граждан в сфере управления личными финансами.

2. Формирование общенациональной системы информирования населения об источниках получения финансовых знаний, а также о возможностях защиты прав потребителей финансовых услуг.

3. Координация усилий и консолидация ресурсов ведомств и других заинтересованных сторон в сфере повышения финансовой грамотности населения [1].

Реализация настоящей Стратегии направлена на повышение финансовой грамотности широких слоев населения Российской Федерации. При этом одной из приоритетных целевых групп, как указывается в Стратегии, является молодежь, в том числе учащиеся общеобразовательных организаций, профессиональных образовательных организаций и образовательных организаций высшего образования.

Как свидетельствует анализ зарубежного и отечественного опыта, наиболее продуктивно процесс формирования финансовой грамотности человека осуществляется в школьный период.

Организация образовательного процесса по формированию финансовой грамотности в школе может осуществляться с использованием разнообразных моделей:

- контекстной;
- предметной;
- внеурочной;
- проектной.

Контекстная модель предполагает включение модулей финансовой проблематики в курсы общеобразовательных и профильных дисциплин. Предметная модель ориентирована на обучения финансовой грамотности в рамках различных самостоятельных курсов

элективного характера. В рамках внеурочной модели финансовое просвещение осуществляется в процессе проведения различных мероприятий, клубной работы и др. Проектная форма предполагает вовлечение школьников в активный самостоятельный поиск и решения различных проблем, связанных с финансовой грамотностью.

Ориентация на овладение новой для современного общества компетенцией – финансовой грамотностью – предполагает создание условий для формирования у учащихся опыта самостоятельной финансовой деятельности, который позволяет им принимать верные финансовые решения в возникающих жизненных обстоятельствах. При таком подходе содержание финансовой грамотности должно определяться контекстом финансовых ситуаций, с которыми ученик уже сталкивается или столкнется в будущем, что особенно актуально на старшей ступени обучения в школе.

Период старшего школьного возраста сопровождается формированием «плана» жизни – в соответствии со своими способностями ученик формулирует конкретные жизненные цели и приступает к поиску эффективных путей их реализации. На этом этапе у ученика возникает потребность долгосрочного финансового планирования как важной части жизненного плана. В старших классах активно формируется профессиональная ориентация ученика. Ответ на вопрос «Кем быть?» оказывает влияние на всю дальнейшую жизнь человека, включая его финансовое благополучие в будущем. Выбирая профессию, ученик в числе прочих факторов, рассматривает возможность карьерного роста, как средства повышения собственного благосостояния. В условиях рыночной экономики молодежь является одной из наиболее уязвимых социальных групп в вопросах личной финансовой безопасности. Это предопределяет необходимость разработки стратегии личной финансовой безопасности и управления возможными рисками. Поскольку молодежная культура направлена в первую очередь на потребление, молодые люди в большей степени подвержены влиянию рекламы, совершают импульсивные траты и склонны к принятию эмоциональных и часто ошибочных финансовых решений, приводящих к накоплению долговых обязательств. Актуальными становятся вопросы личной финансовой ответственности и эффективного управления долгами. Личная ответственность в этом возрасте, прежде всего, подразумевает способность анализировать отдаленные последствия принимаемых финансовых решений.

Основным методологическим подходом к процессу формирования финансовой грамотности выступает практико-ориентированный, реализация которого обеспечивает приобретение новых финансовых знаний и формирования практического опыта их использования при решении жизненно важных задач и проблем.

Процесс повышения финансовой грамотности молодежи и внедрения финансового

образования в основную образовательную программу школы весьма сложен и он невозможен без вовлечения в него широкого круга участников: родителей, представителей бизнеса, финансовых институтов и общественных организаций. Для организации эффективной системы по формированию финансовой грамотности необходимо создание практико-ориентированной среды финансового просвещения (ПОСФП).

Идея ее создания определяется необходимостью оказания школе поддержки в реализации практической составляющей финансового просвещения со стороны финансовых институтов, бизнес-структур, некоммерческих и общественных организаций, вузов, колледжей и т. д. При таком подходе, школа, оставаясь основным звеном образовательного процесса в формировании финансовой грамотности обучающихся, превращается в интегратора практико-ориентированной образовательной среды, которая предоставляет новые возможности всему процессу обучения, обеспечивая его соответствие потребностям реальной жизни [2; 3; 4].

Взаимодействие участников ПОСФП обеспечивает сетевая организация, способствующая созданию соответствующего профессионального педагогического сообщества.

Деятельность профессионального сообщества по формированию финансовой грамотности должна поддерживаться соответствующим порталом.

Ядро сетевого педагогического сообщества по формированию финансовой грамотности составляют активные педагоги, работники органов управления образованием, представители родительской общественности, финансовых и бизнес-структур. Это люди, которые заинтересованы в создании и жизнедеятельности сетевого сообщества, они являются инициаторами новых направлений в форумах и блогах, представляют сообщество в различных публикациях и СМИ.

Организационной структурой профессионального сообщества, ориентированного на формирование финансовой грамотности выступает Сетевая школа финансового просвещения (СШФП). Она представляет собой форму инициативной организации образовательных учреждений общего и профессионального образования, финансовых и бизнес структур, направленная на поддержку инновационной образовательной деятельности по формированию финансовой грамотности разных слоев населения. СШФП призвана выявить инновационный опыт образовательных учреждений общего и профессионального образования по формированию финансовой грамотности в целях его систематизации и диссеминации.

Координатором сети и ее ресурсный центр может выступать учреждение дополнительного профессионального образования в регионе (в Московской области – это

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»). Ресурсный центр сети обеспечивает разработку и реализацию программ повышения квалификации в области формирования финансовой грамотности, проведения исследовательских и проектных работ, популяризации лучшего опыта, привлекая к этой деятельности финансовые и бизнес структуры федерального и регионального уровня (рис. 1).



Рис. 1. Организационная структура профессионального сообщества, ориентированного на формирование финансовой грамотности

Ресурсными узлами сети СШФП являются:

Образовательные учреждения общего образования, на базе которых создаются модельные и стажерские площадки по финансовому просвещению.

Модельные площадки создаются на базе образовательных учреждений (ОУ), отвечающих следующим критериям:

- наличие у ОУ инновационного опыта формирования финансовой грамотности;
- наличие структур, образований, нормативно-правовых решений и документов, отражающих процессы и результаты формирования финансовой грамотности обучаемых;
- опыт диссеминации инновационных разработок в области формирования финансовой грамотности посредством семинаров, консультаций, конференций и др. форм;
- наличие ИКТ-насыщенной среды ОУ, обеспечивающей активности по распространению инновационного опыта в области формирования финансовой грамотности,

в области сетевого взаимодействия и дистанционного обучения, наличие локальных сетей;

- включенность в практику повышения квалификации педагогических и управленческих кадров; наличие опыта повышения квалификации управленческих кадров общего образования на базе ОУ.

Модельные площадки обеспечивают как контактные (очные), так и виртуальные стажировки.

Стажерские площадки создаются на базе образовательных учреждений, которые отличаются от «ОУ-модельных площадок» недостаточностью опыта в области формирования финансовой грамотности.

В СШФП осуществляется очное и очно-заочное обучение на основе дистанционных образовательных технологий. Очное обучение локализуется на базе модельных площадок.

Дистанционные занятия осуществляются на базе виртуальных аудиторий модельных образовательных учреждений, входящих в СШФП, а также на основе изучения материалов учебных курсов, разработанных специалистами ресурсного центра и представляющих собой контент e-learning.

Система финансового просвещения, основанная на сетевом взаимодействии, обеспечивает эффективность решения задач формирования финансовой грамотности, так как позволяет продуктивно координировать совместную деятельность с ясным пониманием всеми партнерами зоны своей ответственности.

Список использованных источников

1. Национальная стратегия повышения финансовой грамотности на 2016 – 2020 гг.: Проект от 30.11.2015. – Режим доступа: <https://duma.tomsk.ru/upload/site/2016/02/29/56d3c998be927> Национальная_стратегия_Фин_грамотности_Проект_от_30.11.2015.pdf.
2. Калинина Н. Н., Топешкина Н. В. Экспериментальная работа в школе по теме «Основы предпринимательской деятельности». Создание экономической практико-ориентированной образовательной среды в Москве // Экономика в школе. – 2007. – № 3. – С. 38 – 46.
3. Калинина Н. Н., Топешкина Н. В. Экономическая практико-ориентированная образовательная среда и основы предпринимательства в школе // Экономика в школе. – 2008. – № 3. – С. 58 – 68.
4. Урванцева С. Е. Развитие школьного экономического образования на основе практико-ориентированной парадигмы // Экономика в школе. – 2009. – № 3/4. – С. 34 – 41.

РЕЗУЛЬТАТЫ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ ПО ТЕМЕ
«ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ КАК УСЛОВИЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ» (2016 ГОД)

Соломенникова О. А.,

к.пед.н., доцент,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

кафедра дошкольного образования, заведующий кафедрой,

Россия, Москва

E-mail: osolomennikova@yandex.ru

Атякшева Т. В.,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

кафедра дошкольного образования, старший преподаватель,

Россия, Москва

E-mail: preptatiana@ya.ru

Аннотация. В статье рассмотрены результаты научно-исследовательской работы кафедры дошкольного образования ГБОУ ВО МО Академии социального управления по теме «Повышение квалификации как условие совершенствования профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования»

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность, совершенствование профессиональной компетентности, педагоги дошкольного образования.

Abstract. In the article the results of research work of the Department of preschool education of GBOU IN MO Academy of social management on the topic "professional development as a condition for improvement of professional competence of teachers of preschool education"

Keywords: research activities, improving professional competence, teachers of preschool education.

Сегодня, как никогда, существует потребность в высококвалифицированных специалистах, имеющих хорошую общенаучную и профессиональную подготовку, которые способны к самостоятельной научной творческой работе. Педагогические работники должны не только хорошо ориентироваться в новых методах научных разработок и исследований, но также уметь внедрять их результаты в образовательный процесс. Научно-исследовательская работа является одним из направлений деятельности кафедры дошкольного образования

ГБОУ ВО МО Академии социального управления. Кафедра рассматривает научно-исследовательскую работу как важнейшую часть системы подготовки высококвалифицированных специалистов дошкольного образования, способных к поиску наилучших вариантов решения педагогических и социально-экономических проблем. Научно-исследовательская работа кафедры дошкольного образования предусматривает интегрирование с учебным процессом, внедрение современных педагогических, информационных технологий в научный и учебный процесс, а так же их использование в преподавательской деятельности в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего и дополнительного профессионального образования.

Научно-исследовательская работа кафедры дошкольного образования основывается на следующих принципах:

- **Принцип научности.** Его сущность заключается в том, что все факты, знания, положения и законы изучаемых вопросов должны быть научно правильными. Учебный процесс высшей школы динамичный, поэтому предполагает учет не только состояния развития науки и техники, но и всех особенностей и тенденций развития современного общества и образования.
- **Принцип системности и последовательности.** Он ориентирован на системное и последовательное преподавание и изучение учебного материала.
- **Принцип доступности.** Успешность и эффективность обучения определяются соответствием его содержания, форм и методов возрастным особенностям обучающихся, их возможностям.
- **Принцип связи обучения с жизнью.** Он основывается на объективных связях науки и производства, теории и практики.
- **Принцип сознательности и активности.** Этот принцип определяет главное направление познавательной деятельности обучающихся и управления ею.
- **Принцип наглядности.** Этот принцип основательно разработан в дидактике средней школы и широко применяется в педагогическом процессе высшей школы.
- **Принцип прочности** усвоения знаний, умений и навыков.
- **Принцип индивидуального подхода.** Он позволяет в условиях коллективной учебной работы каждому обучающемуся овладевать учебным материалом по-своему, исходя из уровня развития, знаний и умений, познавательной и практической самостоятельности, интересов, воли, работоспособности.

• **Принцип эмоциональности.** В процессе познавательной деятельности у обучающихся возникают определенное эмоциональное состояние, чувства, которые могут стимулировать успешное усвоение знаний или препятствовать ему.

Научно - исследовательская деятельность кафедры дошкольного образования осуществляется в полном соответствии с ее профилем. Тематика кафедральной научно-исследовательской работы «Повышение квалификации как условие совершенствования профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования» связана с решением проблем и затруднений педагогов в организации дошкольного образования в условиях реализации ФГОС дошкольного образования.

Целью научно - исследовательской деятельности кафедры дошкольного образования является совершенствование профессиональной компетентности педагогов дошкольных образовательных организаций в соответствии с ФГОС дошкольного образования.

Задачи:

1. Разработка и апробация программ повышения квалификации, направленных на обеспечение совершенствования информационно-коммуникативных компетенций, необходимых для профессиональной деятельности в ДОО.

2. Определение возможности электронного обучения, направленного на совершенствование профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования, необходимых для профессиональной деятельности в ДОО.

3. Определение эффективных педагогических технологий совершенствования профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования.

Результаты работы в 2016 году:

1. Разработаны программы, направленные на совершенствование информационно-коммуникативных компетенций, необходимых для профессиональной деятельности в ДОО:

- Информационно-коммуникационные технологии в деятельности педагога дошкольного образования (108 ч.)

- Формирование коммуникативных компетенций педагога дошкольных образовательных организаций в условиях реализации ФГОС дошкольного образования (36 ч.; в форме очной и виртуальной стажировки)

- Технология проектной деятельности в процессе ознакомления детей дошкольного возраста с природой (72 ч.)

- Художественно-эстетическое развитие детей в процессе ознакомления с художественной литературой (72 ч.)

- Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста (72 ч.)

- Технология организации взаимодействия педагога дошкольного образования с родителями воспитанников (72 ч.)

2. В программа повышения квалификации и переподготовки определены возможности электронного обучения, направленного на совершенствование профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования, необходимых для профессиональной деятельности в ДОО.

3. Определение отдельные педагогические технологии совершенствования профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования.

Практическое применение результатов НИР в образовательной практике дополнительного профессионального образования

Результаты НИР применяются в образовательной практике ДПО в системе повышения квалификации АСОУ.

1. Разработанные Программы повышения квалификации включены в реестр программ, реализуемых в Академии социального управления в 2017 году.

2. В Программах повышения квалификации для старших воспитателей и воспитателей дошкольных образовательных организаций, реализующих основную общеобразовательную программу дошкольного образования направленные на совершенствование профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования определены возможности дистанционного сопровождения.

3. В Программе «Формирование коммуникативных компетенций педагога дошкольных образовательных организаций в условиях реализации ФГОС дошкольного образования» определены возможности электронного обучения. Программа реализуется в форме виртуальной стажировки.

4. В Программе переподготовки «Педагогика и психология дошкольного образования» (364 часа; с дистанционным сопровождением), направленной на совершенствование профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования, необходимых для профессиональной деятельности в дошкольной образовательной организации определены возможности электронного обучения,

5. В программах ПК «Технология организации взаимодействия педагога дошкольного образования с родителями воспитанников» и «Развитие профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования в условиях реализации ФГОС дошкольного образования» определены компетенции для старших воспитателей дошкольных

образовательных организаций, реализующих основную общеобразовательную программу дошкольного образования.

- В программах ПК «Информационно-коммуникационные технологии в деятельности педагога дошкольного образования», «Формирование коммуникативных компетенций педагога дошкольных образовательных организаций в условиях реализации ФГОС дошкольного образования», «Технология проектной деятельности в процессе ознакомления детей дошкольного возраста с природой», «Художественно-эстетическое развитие детей в процессе ознакомления с художественной литературой», «Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста», определены компетенции для воспитателей дошкольных образовательных организаций, реализующих основную общеобразовательную программу дошкольного образования.

6. Апробированные педагогические технологии совершенствования профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования применяются на занятиях со слушателями повышения квалификации и переподготовки - «Технологии проблемного обучения», «Групповые технологии», «Кейс технологии», «Технологии проектной деятельности», «Технология развития творческого воображения», «Технологии и т.д.

Практическое применение результатов опытно-экспериментальной работы (на базе академических площадок) в образовательной практике дополнительного профессионального образования

1. Реализована программа повышения квалификации в форме виртуальной стажировки «Формирование коммуникативных компетенций педагога дошкольного образования в условиях реализации ФГОС дошкольного образования» с использованием электронного обучения, направленного на совершенствование коммуникативной компетентности педагогов дошкольного образования.

2. Реализована Программа «Развитие профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования в условиях реализации ФГОС дошкольного образования» в форме очной стажировки. По результатам реализации скорректирована программа «Развитие профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования в условиях реализации ФГОС дошкольного образования» и представлена в новом варианте в реестр 2017 года.

3. По результатам апробации на академических площадках конспектов по ознакомлению детей подготовительной к школе группе с природой, опубликовано учебно-методическое пособие Соломенниковой О. А. Ознакомление с природой в детском саду. Подготовительная к школе группа. — М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2016. - 112 с.

4. Проведены обучающие семинары на базе академических площадок:

- «Здоровьесберегающие технологии в работе воспитателя дошкольной организации» (МДОУ Центр развития ребенка-детский сад № 42 Истринского муниципального района, с. Павловская Слобода; МДОУ Центр развития ребенка-детский сад № 14 Истринского муниципального района, с. Павловская Слобода, МАДОУ детский сад № 25 «Калинка» городского округа Химки);

- «Создание развивающей речевой среды в условиях дошкольной образовательной организации» (ДОУ №3 «Аленушка» ОАО «ПСОМ» г.Мытищи, МАДОУ детский сад комбинированного вида №30 «Ладушки» Пушкинского района).

5 На базе академических площадок прошли научно-практические мероприятия:

- Практический очный семинар «Стажировочная площадка как средство повышения профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования» (МДОУ ЦРР-детский сад № 42 Истринского муниципального района);

- Научно-практический очный семинар «Взаимодействие ДОУ с родителями по ознакомлению детей с миром природы в условиях реализации ФГОС дошкольного образования» (МБДОУ ЦРР-детский сад №12 г. Щелково);

- Научно-практический очный семинар «ОЭР по развитию коммуникативной компетенции воспитателя дошкольной образовательной организации» (ДОУ №4 «Аленушка» ОАО «ПСОМ» г.Мытищи);

- Научно-практический очный семинар «Повышение профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования» (МДОУ ЦРР-детский сад № 44, г.Серпухов);

- Научно-практический очный семинар «Развитие творческого коммуникативного потенциала педагога дошкольного образования» (МАДОУ № 22, г. Пушкино);

- Научно-практический очный семинар «Эффективные формы работы с детьми дошкольного возраста по ознакомлению с природой родного края» (МДОУ «Детский сад №1» г.о.Власиха).

25 октября 2016 года кафедрой дошкольного образования совместно с кафедрой общей и педагогической психологии проведена международная научно-практическая конференция «Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: содержание и технологии реализации».

Целью конференции стало рассмотрение актуальных вопросов содержания и технологии реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. По результатам конференции, опираясь на предложенные

компоненты модели профессиональной компетентности педагога и критерии оценки показателей, представленные В.Н.Веденским, были определены критерии оценки профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования.

Таким образом, поставленные задачи научно-исследовательской работы в 2016 году были решены. Кафедра дошкольного образования планирует в 2017 году продолжить работу по теме исследования и обобщить результаты научно-исследовательской работы в коллективной монографии.

Список использованных источников

1. Соломенникова О.А. Ознакомление с природой в детском саду. Подготовительная к школе группа. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2017. -112 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М.: Центр педагогического образования, 2014. – 32с.

МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ КАК ФОРМА
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Прищепа С. С.,

к. пед. н., доцент,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

кафедра дошкольного образования, доцент,

Россия, Москва

E-mail: s.s.prishepa@mail.ru

Соломенникова О. А.,

к. пед. н., доцент,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

кафедра дошкольного образования, заведующий кафедрой,

Россия, Москва

E-mail: osolomennikova@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития профессиональной компетентности педагогических работников дошкольного образования. Представлен анализ Международной научно-практической конференции, которая посвящена проблеме обсуждения вопросов содержания и технологии реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Abstract. The article is devoted to the problem of development of professional competence of pedagogical workers of preschool education. The article presents the analysis of the International scientific-practical conference, which devoted to the discussion of issues of content and technology of implementation of Federal state educational standard of preschool education.

Ключевые слова: Международная, научно-практическая, конференция, профессиональные компетентности, педагогические работники, дошкольное образование, ФГОС дошкольного образования.

Keywords: international, scientific-practical, conference, professional competence, teaching staff, early childhood education, Federal state educational standard.

На современном этапе, в условиях изменения системы образования, реализации федерального государственного образовательного стандарта (далее ФГОС дошкольного образования) дошкольного образования, введения профессионального стандарта «Педагог

(педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего образования) (воспитатель, учитель)», повышаются требования к профессиональной деятельности педагога дошкольного образования и его личностно-профессиональным качествам. В таких условиях педагог как никогда нуждается в научно-методическом сопровождении и поддержке.

В соответствии с Международной стандартной классификацией образования МСКО 2011 года вся система непрерывного образования взрослых представлена в виде формального, неформального и информального образования. Сегодня важно говорить о непрерывности образования педагогов и об осуществлении образования «в течение всей жизни».

Как отмечает доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и андрологии Университета педагогического мастерства С.Г. Вершловский, «подлинно непрерывным образование становится тогда, когда оно:

- развивает способность взрослого к рефлексивному осмыслению своего опыта через его осознание и переоценку;
- обогащает и развивает познавательные интересы, делающие ценным не только результат учебной деятельности, но и сам процесс приобретения знаний;
- содействует освоению способов, позволяющих человеку самостоятельно образовываться» в течение всей сознательной жизни...» [2. С. 24].

На наш взгляд, научно-практическая конференция является одной из форм совершенствования профессиональной компетентности педагога дошкольного образования. Вершловский С.Г. относит научно-практическую конференцию к категории неимитационных активных методов обучения в системе непрерывного образования взрослых. Он справедливо отмечает то, что научно -практическая конференция, наряду с такими методами как: проблемные лекции, проблемные семинары, «круглый стол» и другие «позволяет взрослым стать активными участниками образовательного процесса, содействует развитию способности критически мыслить и вооружает их основами самостоятельной познавательной деятельности» [1, с. 29]

25 октября 2016 года в ГБОУ ВО МО «Академия социального управления» состоялась международная научно-практическая конференция «Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: содержание и технологии реализации».

Целью конференции стало рассмотрение актуальных вопросов содержания и технологии реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Открыла конференцию Горбунова Л.Н., проректор по научной работе и информационным технологиям ГБОУ ВО МО «Академии социального управления», она выступила с приветственным словом к участникам конференции, акцентируя внимание на необходимости и важности непрерывного повышения профессиональной компетентности педагогических работников дошкольного образования.

Соломенникова О.А., заведующий кафедрой дошкольного образования ГБОУ ВО МО «Академии социального управления»; выступила с докладом «Реализация ФГОС дошкольного образования: содержание, условия, результаты», где подробно остановилась на ФГОС ДО, его реализации в практике образовательных организаций. Профессор Юго-западного университета им. Неофрита Рильского (г. Благоевград Болгария), доктор педагогических наук Янакиева Елка Кирилова подключилась в on-lain режиме и в своем докладе раскрыла педагогические детерминанты развития субъектности дошкольника в свете новых государственных образовательных стандартов. Технологию организации педагогической деятельности по программе «От рождения до школы» в условиях реализации ФГОС дошкольного образования представила Комарова Т.С., доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики института «Высшая школа образования» Московского педагогического государственного университета. Николаева С.Н., главный научный сотрудник Института изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования; доктор пед. наук, доцент выступила с докладом «Реализация системы экологического воспитания в детском саду-новый подход в методическом руководстве». С психологическим аспектом новаций ФГОС дошкольного образования выступила Кирсанова В.Г., зав. кафедрой общей и педагогической психологии ГБОУ ВО МО «Академии социального управления»; канд. психологических наук, доцент. Воронкова В.В., профессор кафедры специального и инклюзивного образования ГБОУ ВО МО «Академии социального управления»; доктор пед. наук, профессор раскрыла проблемы воспитания и развития детей с особыми возможностями здоровья в условиях дошкольной образовательной организации. Особенности педагогического взаимодействия с родителями детей с ОВЗ подробно описала заведующий кафедрой специального и инклюзивного образования ГБОУ ВО МО «Академии социального управления» Грибова О.Е. В завершении пленарной части Асташкина В.В., начальник информационно-ресурсного отдела ГБОУ ВО МО «Академии социального управления» познакомила участников конференции с сайтом Академии социального управления и описала процесс подачи заявок в РИНСИ повышения квалификации.

В пленарной части конференции педагоги получили информацию о содержании ФГОС дошкольного образования и о технологии реализации стандарта, которую

представили ведущие ученые в области дошкольной педагогики, психологии и коррекционной педагогики.

Вторая часть конференции прошла в секционном режиме. Работа проходила в пяти секциях:

1. Информационно-коммуникационные технологии как средство успешной реализации ФГОС ДО в условиях дошкольной образовательной организации.
2. Сотрудничество педагогов с родителями (законными представителями) ребенка-дошкольника в контексте ФГОС дошкольного образования: современные подходы и перспективы.
3. Технология организации проектной деятельности в практике дошкольной образовательной организации в условиях реализации ФГОС дошкольного образования
4. Психолого-педагогические технологии социально-коммуникативного развития дошкольников в контексте ФГОС ДО
5. Психолого-педагогические технологии формирования организационных отношений в дошкольной образовательной организации.

На секционных заседаниях практические работники дошкольных организаций представили свой собственный опыт работы, демонстрируя тем самым понимание содержания ФГОС дошкольного образования.

В конференции приняли участие 232 человека, из них 57 в он-лайн режиме. Участниками Конференции стали: заведующие, старшие воспитатели, специалисты и воспитатели дошкольных образовательных организаций, методисты методических муниципальных служб, преподаватели ВУЗов и системы дополнительного профессионального образования педагогических работников. В работе Конференции приняли участие профессорско-преподавательский состав и практические работники ДОО из дальнего зарубежья: Республики Болгарии, Польши, Словакии и ближнего зарубежья – Республики Беларусь, а также в работе Конференции приняли педагоги Тульской, Саратовской, Московской областей и столицы России - Москвы.

Организация Демо-зоны конференции, позволила педагогам погрузиться в рассматриваемую проблему. Информационные панели помогли участникам конференции получить исчерпывающую информацию по проведению конференции, видео ролик и информационный буклет предоставили информацию о достижениях кафедры дошкольного образования и планируемых курсах повышения квалификации, о проведении научно-практических и учебных семинарах.

Международная научно-практическая конференция «Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: содержание и технологии реализации»

рассматривается нами как одна из форм совершенствования профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования.

В.Н. Введенский профессиональную компетентность педагога не сводит к набору знаний, умений, а определяет необходимость и эффективность их применения в реальной образовательной практике. Он утверждает, что «структурными элементами модели профессиональной компетентности педагога в рамках системы повышения квалификации выступают: коммуникативная, информационная, регулятивная и интеллектуально-педагогическая компетентность [1. С. 19].

Опираясь на предложенные компоненты модели профессиональной компетентности педагога и критерии оценки показателей, представленные В.Н.Веденским, нами были определены критерии оценки показателя для педагогов дошкольного образования.

1. **Коммуникативная компетентность педагога** — профессионально значимое, интегративное качество, основными составляющими компонентами которого являются: эмоциональная устойчивость (связана с адаптивностью); экстраверсия (коррелирует со статусом и эффективным лидерством); способность конструировать прямую и обратную связь; речевые умения; умение слушать; умение награждать; деликатность, умение делать коммуникацию "гладкой".

Критерии оценки показателя: умения публично выступать перед аудиторией, грамотно представлять текст выступления, грамотно использовать презентацию во время публичного выступления, обмениваться информацией, отвечать на поставленные вопросы, участвовать в дискуссии, уважительно относиться к мнению присутствующих, проявлять эмоциональную устойчивость, проявлять уважительное отношение к мнению выступающих коллег и т.д.

В процессе работы на конференции, педагоги дошкольных организаций показали следующий уровень коммуникативной компетентности - высокий уровень показали 55%, средний - 38 % и уровень ниже среднего 7 % респондентов.

2. **Информационная компетентность** включает объем информации (знаний) о себе, об обучающихся и их родителях, об опыте работы других педагогов.

Критерии оценки показателя: умения самостоятельно обрабатывать информацию, структурировать информацию, писать статьи, осуществлять межпредметные связи, находить источник информации, готовить электронные презентации, проводить анкетирование родителей воспитанников и коллег, грамотно использовать электронные ресурсы и т.д.

В процессе работы на конференции, педагоги дошкольных организаций показали следующий уровень информационной компетентности - высокий уровень показали 38%, средний - 50 % и уровень ниже среднего 12 % респондентов.

3. **Регулятивная компетентность** педагога предполагает наличие у него умений управлять собственным поведением. Она включает: целеполагание, планирование, мобилизацию и устойчивую активность, оценку результатов деятельности, рефлекссию. Главными определяющими факторами деятельности являются нравственные ценности.

Критерии оценки показателя: умения применять знания на практике, гибко перестраиваться в новых ситуациях, обеспечивать качество выполняемых работ, использовать профессиональную терминологию, уметь использовать новые образовательные технологии, умение использовать ИКТ и т.д.

В процессе работы на конференции, педагоги дошкольных организаций показали следующий уровень регулятивной компетентности - высокий уровень показали 45%, средний - 46 % и уровень ниже среднего 9 % респондентов.

4. **Интеллектуально-педагогическая компетентность** - комплекс умений по анализу, синтезу, сравнению, абстрагированию, обобщению, конкретизации, как качества интеллекта: аналогия, фантазия, гибкость и критичность мышления и т.д.

Критерии оценки показателя: умения проводить анализ и самоанализ педагогической деятельности, уметь обобщать сказанное, уметь делать вывод, уметь корректно отставить свои взгляды, проявлять творчество, инициативу и самостоятельность.

В процессе работы на конференции, педагоги дошкольных организаций показали следующий уровень интеллектуально-педагогической компетентности - высокий уровень показали 43%, средний - 48 % и уровень ниже среднего 9 % респондентов.

5. **Операциональная компетентность** определяется набором навыков, необходимых педагогу для осуществления профессиональной деятельности: прогностические, проективные, предметно-методические, организаторские, педагогической импровизации, экспертные и т.д.

Критерии оценки показателя: способность к систематизации, оценке учебно-профессиональной информации, самостоятельной идентификации собственных образовательных потребностей; уметь применять различные приемы обучения, правильно общаться с аудиовизуальной техникой, выбирать соответствующие методы решения проблемы, находить и оценивать альтернативные решения проблемы.

В процессе работы на конференции, педагоги дошкольных организаций показали следующий уровень интеллектуально-педагогической компетентности - высокий уровень показали 72%, средний - 25 % и уровень ниже среднего 3 % респондентов.

По результатам анкетирования был сделан вывод о том, что педагогические работники дошкольных организаций научно-практическую конференцию также рассматривают как одну из форм повышения своего педагогического мастерства. Участники

конференции высоко оценили уровень проведения международной научно-практической конференции «Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: содержание и технологии реализации» и высказали пожелание о проведении ежегодной конференции в Академии социального управления.

Сотрудники кафедры дошкольного образования поддержали инициативу педагогических работников и наметили проведение конференции на 2017 год. Проведенный анализ работы конференции позволил наметить дальнейшую работу, направленную на совершенствование уровня профессиональной компетентности педагогических работников дошкольных организаций Московской области.

Таким образом, мы считаем, что научно-практическая конференция является одной из эффективных форм совершенствования профессиональной компетентности педагогических работников дошкольного образования.

Список использованных источников

1. Введенский В.Н. Профессиональная компетентность педагога: Пособие для учителя. - СПб: филиал изд-ва «Просвещение», 2004. – 159с.
2. Вершловский С.Г. Образование взрослых: перспективы развития // Образование взрослых: перспективы развития в XXI в. Материалы международной научно-практической конференции. – СПб.: ИОВ РАО, 2003. – 172с.

ИНСТРУМЕНТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДЕФИЦИТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

Курсанова В.Г.,

к. психол. н, доцент,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

кафедра общей и педагогической психологии, зав. кафедрой,

Россия, г. Москва

E-mail: kaf.psixologii@asou-mo.ru

Аннотация. В настоящей статье обобщен опыт исследования образовательных дефицитов педагогических работников Московской области: описаны инструменты исследования образовательных дефицитов, предложен порядок исследования.

Ключевые слова: образовательные дефициты, повышение квалификации, система дополнительного профессионального образования.

Abstract. In this article summarizes the experience of the study of educational deficits of teachers of the Moscow region: describes the research tools of educational deficits, the order proposed research.

Keywords: educational deficits, professional development, additional professional education system.

Исследование образовательных дефицитов педагогических работников Московской области, проводимое кафедрой общей и педагогической психологии в 2015-2016 гг., позволило определить наиболее эффективные инструменты и уточнить процедуру изучения образовательных дефицитов.

Поиск инструментов исследования образовательных дефицитов был обусловлен необходимостью иметь полную и достоверную картину образовательных дефицитов педагогов, повышающих квалификацию в ГБОУ ВО МО АСОУ. Эти сведения необходимы для организации качественного повышения квалификации – разработки новых образовательных программ и выбора образовательных технологий. Важным принципом исследования образовательных дефицитов явилась для нас ориентация на практические профессиональные проблемы специалистов, т.е. при изучении дефицитов мы должны исходить из реально существующих затруднений специалистов, в которых обнаруживаются их образовательные дефициты, а не формировать представление о дефицитах исключительно на основе теоретических конструктов.

До начала исследования образовательных дефицитов их содержание определялось коллективом кафедры с помощью анкетирования слушателей до начала и по завершении обучения по программам повышения квалификации.

Анкетирование широко применяется в целях определения образовательных дефицитов. Анкеты, как правило, разрабатываются специалистами системы повышения квалификации и содержат вопросы относительно желаемых тем и форм повышения квалификации. Однако недостаточность получаемой информации требовала переосмысления подхода к изучению образовательных дефицитов. Уточним в чем эта недостаточность заключалась: спрашивая посредством анкеты о пожеланиях слушателей относительно тем, по которым они хотели бы повысить квалификацию в будущем, мы получали информацию скорее об образовательных потребностях респондентов, нежели об образовательных дефицитах. Образовательные дефициты могут, как мы полагаем, не совпадать с образовательными потребностями. Это совпадение возникает, когда сталкиваясь с затруднениями в профессиональной деятельности, специалист осознает недостаточность определенных компетенций и желает ее восполнить. Образовательные потребности могут быть шире задач профессиональной деятельности и могут быть связаны не только с профессиональными затруднениями, но с собственными интересами, увлечениями. Система дополнительного профессионального образования может формировать предложение программ повышения квалификации исходя из образовательных потребностей слушателей, но, как нам кажется, она в первую очередь должна помочь восполнить образовательные дефициты, помогая, таким образом, преодолеть профессиональные затруднения.

Очевидное несовершенство инструментария исследования образовательных дефицитов, отсутствие обоснования его использования, стихийность анкетирования и незначительное влияние ее результатов на практику организации повышения квалификации послужили причинами для начала поиска эффективных инструментов исследования образовательных дефицитов.

В поиске средств исследования образовательных дефицитов мы предприняли попытку совершенствовать уже имеющийся инструмент - внести в анкеты, заполняемые слушателями в начале и по завершении обучения, новые вопросы. Так в первоначальных формах анкет помимо вопросов об ожиданиях от обучения, предпочитаемых формах работы, был введен вопрос о профессиональных затруднениях “с какими трудностями в профессиональной деятельности вы сталкиваетесь?”. В анкету по окончании обучения помимо вопросов об отношении слушателя к обучению в академии был внесен вопрос “по каким темам вы бы хотели пройти повышение квалификации”. Анкеты были предложены 97 слушателям программ повышения квалификации в 2014-2015 учебном году. Полученные ответы

свидетельствовали о недостаточности такого решения. По поводу трудностей большинство респондентов воздерживалось от ответов, а имеющиеся ответы носили обобщенный характер (“испытываю трудности при диагностике”, “трудно добиться сотрудничества с педагогами”, “родители уклоняются от взаимодействия”). Не более чем из 30% ответов можно было извлечь информацию о профессиональных затруднениях отвечавших. Схожие затруднения встретились и при обработке ответов на вопрос об интересующих респондента программах повышения квалификации: формулировки носили обобщенный характер и не давали возможности понять в какой мере желаемая тема для повышения квалификации связана с профессиональными затруднениями респондента.

Таким образом, стала очевидна необходимость поиска нового подхода к исследованию образовательных дефицитов педагогов. Мы перешли к поиску инструмента, который позволяет выявлять образовательные дефициты в их конкретных формулировках. Опыт исследования говорил о том, что это скорее возможно в контексте обсуждения профессиональных затруднений респондентов, но каким образом их можно выявить у большой группы педагогов? Проблемный анализ как метод исследования профессиональных затруднений представился нам перспективным, так как не только позволял решить поставленную задачу – определить профессиональные затруднения, но и мог оценить их остроту.

Процедура проблемного анализа состояла из трех этапов: на первом этапе эксперты (преподаватели кафедры общей и педагогической психологии) проводили серию интервью в аудитории педагогов-психологов с целью выявить наиболее проблемные направления деятельности специалистов (проблемные блоки). На втором этапе проблемные блоки вносились в бланки, которые предлагались аудитории. Респондентов просили в каждом проблемном блоке указать конкретные затруднения, с которыми встречался психолог в своей работе. Ответы подверглись первичной обработке, сходные формулировки затруднений сводились в одну общую, тем самым, сокращался перечень затруднений без потери содержания. На третьем этапе респондентам снова предлагались бланки, где были представлены проблемные блоки с перечнем конкретных затруднений в каждом из них. Респондентам надо было оценить представленные затруднения с точки зрения их остроты и решаемости. Полученные ответы вновь подверглись обработке, в результате которой были выделены наиболее наполненные проблемные блоки и наиболее острые проблемы с разной степенью решаемости.

Проблемный анализ позволил нам увидеть наиболее существенные затруднения в работе педагога-психолога, однако, характер затруднений указывал на то, что процедура исследования требовала изменений. Выявленные затруднения не отражали в полной мере

образовательные дефициты респондентов, а были связаны с внешними причинами, так или иначе затрудняющими профессиональную деятельность. Это, например, недостаточность профессионального инструментария – диагностического, коррекционного, развивающего, это внешние мониторинговые исследования, в которых вынужден принимать участие педагог-психолог, тратя много времени и сил и не получая обратной связи относительно результатов мониторинга. Согласно проведенному исследованию источник затруднений в профессиональной деятельности респонденты видели главным образом не в недостатке знаний, умений и навыков, а в условиях работы.

Чем объясняется подобный результат? Условия работы могут действительно препятствовать успешному решению профессиональных задач, однако проблемный анализ ориентирован на актуализацию затруднений, связанных с недостаточностью компетенций в первую очередь. Возможно, речь идет о недостатках организации исследования, или о неких особенностях респондентов, мешающих им определить внутренние причины своих профессиональных затруднений, в частности о дефиците профессиональной рефлексии респондентов.

Рассмотрим особенности организации исследования образовательных дефицитов с помощью проблемного анализа: исследование проводилось в группе респондентов, посещавших курсы повышения квалификации, проблемный анализ проводился поэтапно, в каждом этапе принимали участие одни и те же респонденты. Обсуждение профессиональных затруднений специалистов проходило в группе с постоянным составом участников. Можно предположить, что описание затруднений участники исследования связывали с репутационными потерями, полагая, что обсуждение трудностей в работе свидетельствует об их некомпетентности. Таким образом, процедура проблемного анализа требовала изменения в сторону увеличения анонимности и исключения группового обсуждения профессиональных затруднений. Это возможно в случае, если проблемный анализ будет проводиться заочно. Изменение процедуры было реализовано в исследовании О.А. Ашихминой. Бланки проблемного анализа распространялись по электронной почте вместе с сопроводительным письмом с просьбой принять участие в исследовании и инструкцией. Полученные результаты свидетельствовали, что такое изменение процедуры оправдано – респонденты полнее раскрывали тему профессиональных затруднений, внешние причины, создающие затруднения в профессиональной деятельности упоминались менее чем в 10% ответов. Однако существенным недостатком такой процедуры исследования были временные и организационные потери – респонденты отвечали в течение 5-12 дней, из всех ответивших на первый запрос (процедура по прежнему состояла из двух этапов), на второй отвечало не более 55%. Таким образом, изучение образовательных дефицитов удаленно

вполне оправдано, но требует соблюдения ряда условий: во-первых необходимо провести первый этап проблемного анализа в очной группе, где в ходе обсуждения будут выделены проблемные направления в профессиональной деятельности; во-вторых необходимо иметь адреса электронной почты респондентов требуемой профессиональной принадлежности в достаточном количестве и время для сбора информации и ее обработки.

Результаты применения проблемного анализа в качестве инструмента исследования образовательных дефицитов убедили нас в целесообразности его использования и предпочтительности удаленной формы взаимодействия с респондентами. Мы получили представление о том, какие образовательные дефициты испытывают педагоги-психологи. Эта информация, как мы полагали, может быть использована при разработке нового вида анкет, задача оптимизировать процедуру исследования представлялась нам по-прежнему актуальной.

Итак, мы получили представление о направлениях профессиональной деятельности, в которых наши респонденты чаще всего сталкивались с трудностями, мы также узнали какие из этих затруднений респонденты связывают с недостатком в собственных компетенциях и насколько остра для них эта нехватка знаний, умений и навыков. Эта информация могла быть использована при формулировании вопросов новой анкеты, но мы уже знали, что ответить на открытый вопрос анкеты про затруднения в профессиональной деятельности и дефицит знаний или умений для респондентов сложно.

Мы предположили, что трудности в актуализации профессиональных затруднений у респондентов можно преодолеть, опираясь на механизм проекции в восприятии, и предложили готовые формулировки, оформленные как названия курсов повышения квалификации. При ее разработке мы исходили из следующих положений:

- анкета должна актуализировать профессиональные затруднения педагогических работников;

- анкета должна помочь выявить максимально широкий спектр образовательных дефицитов;

- анкета должна быть составлена в форме, минимизирующей сопротивление респондента.

В результате был разработан перечень «названий программ повышения квалификации» для педагогов начальной и основной школы (Кирсанова В.Г.), воспитателей дошкольных образовательных организаций (Павленко Т.А.). В действительности под названием программы мы подразумевали некий образовательный дефицит. Именно поэтому формулировки носили конкретный характер, например, «Как формировать и поддерживать

учебную мотивацию у обучающихся», «Как организовать и провести урок на основе деятельностного подхода», «Как формировать познавательные УУД на уроке».

Анкета состояла из блока социально-демографических вопросов и перечня программ повышения квалификации, которые необходимо оценить по степени актуальности для респондента от 1 балла (максимально актуальная) до 3 (минимально актуальная). Респондентам предлагалось в устной инструкции, в случае если в перечне тем не было некой актуальной темы повышения квалификации, дополнить его. Мы ограничились трехбалльной оценкой актуальности для того, чтобы определить укрупненные блоки образовательных дефицитов, преодолеть формальное отношение респондентов к анкете и сократить время работы с ней. Требованием к работе респондента с анкетой было оценить актуальность каждой позиции списка. По средним баллам, набранным каждой темой были выделены три группы по актуальности тем повышения квалификации для слушателей: наиболее актуальные, менее актуальные, не актуальные. В анкетировании приняли участие 128 педагогов начальной и основной школы и 130 педагогов дошкольных образовательных организаций.

Результаты проведенного исследования дали основания заключить, что использование анкет, содержащих перечень образовательных дефицитов, сформулированных в виде названий программ повышения квалификации, может быть оправдано в случае, если существуют ограничения времени и ресурсов, а также предполагается масштабное исследование в вовлечением большого количества респондентов. Более подробно с результатами исследования можно ознакомиться в статье Кирсановой В.Г., Ашихминой О.А., Краевой М.Ю., Павленко Т.А., Першиной Л.А. «Опыт исследования образовательных дефицитов педагогических работников Московской области» [1].

Таким образом, еще одним инструментом исследования образовательных дефицитов стали анкеты с перечнем названий программ повышения квалификации (они же образовательные дефициты).

Основой перечня названий программ стали ответы самих респондентов, полученные при предварительном интервьюировании, но это не единственный источник для создания инструмента исследования образовательных дефицитов. Таковым может быть профессиональный стандарт. Логично предположить, что в профессиональном стандарте наиболее полно и последовательно описаны трудовые функции педагога, а значит именно стандарт может быть источником формулировок для опросника, в котором респонденты отметят степень своей готовности к выполнению тех или иных функций. В целях оптимизации процедуры мы использовали онлайн-сервис Tureform, который позволяет создавать интерактивные опросники, включающие все виды вопросов. Опросник содержит

блок социально-демографических вопросов и задания следующего характера: “оцените, пожалуйста, свою готовность к выполнению данной трудовой функции, далее приводятся последовательно трудовые функции из профессионального стандарта (например, “Психолого-педагогическое и методическое сопровождение реализации основных и дополнительных образовательных программ») и умения, необходимые для их реализации. Относительно каждого умения респондент должен оценить степень своей готовности к его осуществлению от 1 (не готов) до 5 (полностью готов). В настоящее время исследование образовательных дефицитов с помощью интерактивного опросника продолжается, но уже сейчас можно сказать, что использование онлайн-сервисов для организации такого рода исследований оправдано, т.к. сокращает временные затраты респондента на ответ и исследователя на обработку результатов (она производится автоматически самой программой). Существенным недостатком такого подхода является большое количество умений, описанных в стандарте, что делает опросник объемным.

Таким образом, разработка оптимальных инструментов исследования образовательных дефицитов продолжается. К настоящему времени апробированы два инструмента – проблемный анализ (в очной и заочной форме) и анкета с названиями программ повышения квалификации (образовательных дефицитов).

Порядок исследования образовательных дефицитов также нуждается в уточнении, ведь результаты исследования должны учитываться при организации повышения квалификации. Нам представляется целесообразным проводить исследование образовательных дефицитов со слушателями программ повышения квалификации ежегодно в январе-феврале для того, чтобы результаты использовать при разработке новых программ повышения квалификации и их внедрения в образовательный процесс во втором семестре учебного года (сентябрь-декабрь). Проводить исследование могут как отдельные подразделения (кафедры) так и специализированные научные центры, например, научно-методический центр педагогического сопровождения последипломного образования ГБОУ ВО МО АСОУ. Представляется оправданной такая последовательность действий: научно-методический центр педагогического сопровождения последипломного образования подготавливает инструментарий исследования (анкеты, интерактивный опросник). Специалисты кафедр дополнительного профессионального образования, включенные в процесс исследования образовательных дефицитов, проходят краткое инструктирование по организации исследования образовательных дефицитов. Далее кафедрами осуществляется распространение анкет или интерактивных опросников, в течении 14 дней осуществляется сбор информации. Данные (анкеты) передаются специалистам центра для обработки. Центр обрабатывает полученные сведения и составляет обобщенное описание образовательных

дефицитов, по результатам оформляется аналитический отчет, который передается проректору по дополнительному профессиональному образованию. Проректор по дополнительному профессиональному образованию выносит рекомендации по созданию новых программ повышения квалификации для кафедр.

Иным будет порядок в случае применения проблемного анализа в заочной форме: центр проводит обучение специалистов кафедр, привлеченных к изучению образовательных дефицитов по теме «Организация и проведение исследования образовательных дефицитов с помощью проблемного анализа». Далее специалисты кафедр проводят в группах повышения квалификации интервью по вопросам профессиональных затруднений, результаты вносят в бланк проблемного анализа (проблемные блоки), отправляют бланки респондентам по электронной почте. Получив ответы, обобщают их и оформляют второй бланк для оценки выраженности затруднений и их остроты, повторно отправляют респондентам. Получив результаты, проводят первичную обработку данных и передают результаты специалистам центра, которые обобщают результаты от всех респондентов с учетом категории и, возможно, стажа, оформляют аналитический отчет. Аналитический отчет передается проректору по дополнительному профессиональному образованию. Проректор по дополнительному профессиональному образованию выносит рекомендации по созданию новых программ повышения квалификации.

Список использованных источников

1. Кирсанова, В.Г., Ашихмина, О.А., Краева, М.Ю., Павленко, Т.А., Першина, Л.А. Опыт исследования образовательных дефицитов педагогических работников Московской области [Текст] / В.Г. Кирсанова, О.А. Ашихмина, М.Ю. Краева, Т.А. Павленко, Л.А. Першина // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. Вып. 1. – М.: АСОУ, 2016. – №1. С. 47-60. Режим доступа : <http://new.asou-mo.ru>, свободный. – Загл. с экрана.

2. Кирсанова, В.Г., Павленко, Т.А., Першина, Л.А. Повышение квалификации педагогов-психологов в Московской области: состояние и перспективы развития [Текст] / В.Г. Кирсанова, Т.А. Павленко, Л.А. Першина // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. – 2015. – № 1. – С. 37–43.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДЕФИЦИТОВ ВОСПИТАТЕЛЕЙ
ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Павленко Т. А.,

к.психол. н.,

ГБОУ ВО Московский городской педагогический университет,

кафедра психологии образования, доцент,

Россия, г. Москва

E-mail: tatiana_pavlenco@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы повышения квалификации педагогов дошкольных образовательных организаций. Представлен анализ образовательных дефицитов и запросов обучающихся к курсам повышения квалификации. Запросы педагогов соотносятся с актуальной проблематикой современного образовательного процесса, связанной с реализацией ФГОС ДО.

Annotation. The article deals with topical issues of improvement of professional skill of teachers of preschool educational institutions. The analysis of educational deficiencies and demands of students to courses training. Request for teachers are related to the current issues of modern educational process related to implementation of GEF.

Ключевые слова: педагоги дошкольных образовательных организаций, федеральный государственный стандарт дошкольного образования, образовательные дефициты, повышение квалификации, дополнительное образование, профессиональный стандарт;

Keywords: teachers of preschool educational institutions, federal state standard of preschool education, educational deficits, advanced training, additional education, professional standard.

Повышение квалификации педагогов и специалистов образовательных организаций в современных условиях развития системы образования неразрывно связано с внедрением и реализацией образовательных стандартов.

Модернизация российского образования, внедрение образовательных стандартов направлены на преодоление унифицированности образовательной системы, расширение вариативности образовательных программ, изменение подходов к образовательной практике, ставящих целью развитие самостоятельности и активности обучающихся, трансформацию роли и места педагога и ученика в образовательном процессе.

Педагоги и специалисты, работающие в системе образования, связывают реализацию стандартов с одной стороны с новизной, творчеством, ожиданием перемен к лучшему, с другой стороны - с неопределенностью, отсутствием средств для воплощения новых идей,

подходов, не понимаем специфики методологических основ стандарта, отличия содержания и средств, которые применялись в традиционном подходе в сравнении с теми, которые постулируются в современное время [3].

Анкетирование и беседы с педагогами дошкольных образовательных организаций позволили определить основные трудности, с которыми они сталкиваются в процессе реализации стандарта. Педагоги дошкольных организаций отмечали «невозможность» отказа от системы занятий-уроков, непонимание того, что надо делать по-другому, что значит «деятельностный подход», сложности с введением «инклюзивного образования», отсутствие условий для реализации индивидуального подхода к детям и др.

Как известно, образовательные стандарты имеют основательную психологическую базу, педагоги дошкольных образовательных организаций выражали желание получать методическое сопровождение образовательной практики, в том числе помощь педагогов-психологов образовательных организаций.

Анкетирование педагогов-психологов ДОО позволило определить трудности, с которыми сталкиваются по их мнению педагоги и они сами в процессе сопровождения педагогов по реализации стандарта. По наблюдению и из опыта работы психологов, педагоги дошкольных образовательных организаций не имеют достаточного опыта в проектной и исследовательской деятельности, часто не обладают достаточным уровнем теоретико-методологической подготовки, испытывают сложности в овладении новыми технологиями, особенно в пожилом возрасте, проявляется личностная, мотивационная неготовность педагогов для работы по новым ФГОС, а также наблюдается неспособность педагогов отказаться от авторитарной системы взаимодействия с детьми, отсутствие необходимых знаний и умений для работы с детьми с ОВЗ, не умение педагогов работать в системно-деятельностном подходе [3].

Педагоги-психологи также отметили внешние условия, осложняющие реализацию стандартов. К ним относятся особенности подхода, провозглашаемого в самом стандарте, а именно - нацеленность стандартов только на самостоятельных и мотивированных детей. Они отмечают условия современного образовательного процесса: загруженность детей дополнительными занятиями, отсутствие условий для осуществления коррекционной и индивидуальной работы с детьми, высокая наполняемость групп (до 30 человек), необходимость заполнения большого количества документов и написания различных «бумаг» у педагогов и психологов, отсутствие времени на взаимодействие с детьми, сокращение специалистов и отсутствие необходимых специалистов, таких как тьюторы, медицинские работники, дефектологи и др., отсутствие необходимого финансирования для создания условий, соответствующих требованиям ФГОС ДО, несоответствие новым

требованиям материально-технической базы, развивающей среды, кабинетов или их отсутствие, позиционирование родителей как заказчиков образовательных услуг в образовательном процессе ОО [3].

У специалистов, работающих в системе повышения квалификации, возникает необходимость исследования запросов обучающихся к содержанию и формам организации повышения их квалификации. Помимо этого, при планировании курсов повышения квалификации специалистам важно ориентироваться в тех дефицитах знаний, умений, трудовых действий, которыми необходимо владеть педагогам в связи с современными изменениями в системе образования и соответственно требованиями к их работе, например в свете реализации образовательных стандартов, введения профессиональных стандартов педагогов. Поскольку система дополнительного профессионального образования направлена прежде всего на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей человека, а также обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды, планирование содержания, форм и методов повышения квалификации становится важным аспектом всей системы дополнительного образования педагогических работников. Грамотное планирование, как уже отмечалось, предполагает изучение с одной стороны запросов обучающихся, с другой стороны - дефицитов знаний, умений педагогов.

Приведем результаты исследования образовательных дефицитов педагогов дошкольных образовательных организаций.

Для исследования образовательных дефицитов педагогов дошкольных образовательных организаций был разработан опросник, содержащий 25 тем повышения квалификации [2]. Обучающимся на курсах педагогам необходимо было проранжировать все темы по степени актуальности для них от 1 – как самые актуальные до 3 – как самые не актуальные на данный момент, 2 – темы актуальные, но не являющиеся первоочередными, т.е. имеющие значение в перспективе. По средним баллам, набранным каждой темой были выделены три группы по актуальности тем повышения квалификации для слушателей: наиболее актуальные, менее актуальные, не актуальные. Также были определены темы не получившие ни одного выбора, им присваивалось 4 балла, как самым не востребованным.

В анкетировании приняли участие 130 человек, все респонденты - женщины. Средний возраст респондентов – 37 лет, средний стаж работы в должности - 8 лет. Все воспитатели работают в государственных дошкольных образовательных организациях Московской области.

По каждой теме был высчитан суммарный балл и среднее значение выборов. Среднее значение умножалось на 2 для удобства обработки результатов. Удельный вес каждой темы

отражается в ее среднем значении в общем по выборке, чем ниже балл, тем больше респондентов ставят данную тему на первые позиции, чем выше, тем больше респондентов ставят данную тему на последние позиции, как не актуальную. Таким образом, были получены три группы тем повышения квалификации с разной степенью актуальности и востребованности.

Первая группа. Темы получившие от 1 до 2 баллов, т.е. определяемые респондентами как самые актуальные. Такие темы не были выделены обучающимися.

Наименьшее количество баллов (2,3 б.) набрала тема № 9 «Детская агрессия. Причины, способы коррекции».

Вторая группа тем повышения квалификации. От 2 до 3 баллов, т.е. определяемые как актуальные, рассматриваемые в ближайшей перспективе, набрали темы:

1. Детская агрессия. Причины, способы коррекции.
2. Психологическая подготовка детей к обучению в школе.
3. Психологические основы взаимодействия с семьями воспитанников.
4. Нервные дети.
5. «Трудный» родитель. Как добиться сотрудничества и взаимопонимания.
6. Организация адаптации детей к ДОО.
7. Эффективные техники поддержания дисциплины в группе.
8. Подвижные дети. Особенности организации образовательной деятельности.
9. Причины трудностей в обучении, их коррекция.
10. Технологии решения конфликтных ситуаций между детьми.

Третья группа: темы, набравшие от 3 до 4 и более баллов, т.е. получившие оценку респондентов как не актуальные. К этой группе были отнесены следующие темы:

1. Компьютер и дети. Опасности и польза раннего знакомства с компьютером.
2. Технологии развития самостоятельности у детей.
3. Медленные дети. Особенности организации образовательной деятельности.
4. Развитие коммуникативных умений у дошкольников.
5. Технологии развития креативности.
6. Психологическая поддержка детей разводящихся родителей.
7. Психологическая помощь и рекомендации по воспитанию ребенка из неполной семьи.
8. Асоциальные семьи и технологии оказания помощи детям.
9. Особенности работы педагога с аутичными детьми.
10. Дети с ОВЗ. Специфика работы педагога. Построение индивидуального образовательного маршрута для детей с ОВЗ.

11. Саморегуляция эмоциональных состояний воспитателя.

12. Психологические секреты подготовки и прохождения конкурса профессионального мастера.

Наименьшее количество баллов, что свидетельствует об актуальности и востребованности данной темы, набрала тема «Детская агрессия. Причины, способы коррекции».

Самые высокие баллы, что свидетельствует о не актуальности и не востребованности данной темы, набрали темы:

- Налаживание взаимоотношений с коллегами в коллективе.
- Молодой специалист. Этапы и закономерности вхождения в образовательную организацию.

В анкетах выявились темы не получившие выборов, т. е. эти были пропущены респондентами в 1 или 2 случаях. В числе наиболее «пропускаемых» тем оказались:

- Технологии развития самостоятельности у детей.
- Налаживание взаимоотношений с коллегами в коллективе.

Таким образом, самой востребованной в этой выборке оказалась тема «Детская агрессия. Причины, способы коррекции». Возможно популярность данной темы связана с представлениями об опасности формирования агрессивного поведения у детей, а также трудностями в общении самих специалистов с агрессивным поведением детей. Из бесед с педагогами стало понятно, что агрессия детей это тот тип поведения, с которым педагоги не знают что делать и, как правило, у них нет возможности уделять много времени индивидуально такому ребенку. Также порой не понятны причины такого поведения. Агрессивное поведение может быть опасным для других детей, при этом его не всегда удается контролировать.

Самыми не востребованными темами оказались темы, касающиеся взаимодействия в педагогическом коллективе. Педагогические работники в беседах высказывали свою точку зрения по поводу профессиональных проблем и отмечали, что способны справиться с проблемами в коллективе и, что многое зависит от руководства в вопросе отношений между коллегами, гораздо более сложным является процесс выстраивания отношений с родителями обучающихся и разрешение возникающих конфликтов.

Образовательные дефициты отражает вторая группа тем, получивших от 2 до 3 баллов. По отзывам слушателей с этими темами связано наибольшее количество затруднений в работе. Все темы этого блока можно разделить на 2 большие группы: 1) взаимодействие с «трудным» ребёнком (подвижным, нервным, конфликтным, агрессивным); 2) взаимодействие с родителями обучающихся.

Изначально вызвал удивление тот факт, что у педагогов нет запроса на повышение квалификации по теме работы с детьми с ОВЗ, при том, что педагоги как правило отмечают недостаток знаний в этой области, а также демонстрируют высокий уровень тревожности при обсуждении особенностей работы с детьми данной категории. Педагоги могут предположить какие реальные трудности возникают в работе с этим контингентом детей. В беседе с педагогами удалось прояснить указанное противоречие. Актуальный запрос на изучение данной темы проявляется только у тех педагогов, которые уже непосредственно столкнулись с проблемой инклюзии, работой с детьми с ОВЗ и таких педагогов оказывается не так много. Остальные педагоги, в организациях которых не введено инклюзивное образование, не нуждаются в знаниях об особенностях работы с детьми с ОВЗ и в большинстве случаев надеются, что им не придется сталкиваться с такой ситуацией.

Вызывает интерес и то, что темы, которые отражают специфику работы педагогов по новым ФГОС ДО тоже не были востребованы, это темы, касающиеся индивидуализации и дифференциации образования, а также реализации субъектности во взаимодействии с детьми. Это знания, которые необходимы для развития инициативы и самостоятельности детей, учета их индивидуальных особенностей, например «медлительные» дети и др. оказались не популярными. Можно предположить, что педагогу сложнее справиться с подвижным ребенком и поэтому на изучение этой темы есть запрос, а с медленным ребенком практически не надо справляться. Получается, что с детьми мигрантов тоже все легко и с детьми, которые находятся в стрессовой ситуации развода родителей и др. Проблемы развития креативности и коммуникативных умений у детей также не являются для педагогов сложными, либо такие задачи не ставятся ими в своей работе. Как показывает практика проведения мастер - классов в рамках психолого - педагогических форумов и конференций тема «Саморегуляция эмоциональных состояний педагогов» является одной из наиболее востребованных у участников. Возможно она тоже является актуальной, но педагоги ставят на первое место наиболее «проблемные, конфликтные» темы.

Можно констатировать, что такой выбор тем отражает направленность педагогов на то, чтобы справиться с проблемными детьми и суметь все проконтролировать. Действительно самым важным в работе педагога является обеспечение безопасности детей, в современных условиях появление указанных тем на первых позициях может отражать ситуацию о которой говорят обучающиеся – чрезмерно высокая наполняемость детских групп, которая затрудняет или делает вовсе невозможной реализацию индивидуального подхода. С другой стороны нельзя не отметить, что данный выбор тем отражает тот факт, что не произошла переориентировка педагогов на личностно-ориентированную модель взаимодействия с детьми, составляющую «дух» стандарта, педагоги не ставят себе задачу

развития каждого ребенка с учетом его индивидуальных особенностей, развитие инициативы, самостоятельности, творчества детей.

Таким образом, наиболее затруднительным для педагогов являются области взаимодействия с родителями и «проблемными» детьми.

Мы решили более подробно исследовать представления педагогов дошкольных образовательных организаций об особенностях взаимодействия с родителями, о разделении ответственности в вопросах воспитания и образования детей дошкольного возраста.

В результате исследования [4] мы выяснили, что все педагоги осознают важность систематического взаимодействия с родителями обучающихся. Характеризуя «удачное взаимодействие» с родителями педагоги отмечают вовлеченность родителей в жизнь группы. В качестве признаков негативного взаимодействия называют излишнюю требовательность родителей, нежелание выполнять рекомендации педагога. Родители несут ответственность за состояние ребенка, его настроение, следование нормам поведения, выполнение требований воспитателя. Педагоги отвечают за обучение и воспитание. «Однако, на наш взгляд, существует некоторая путаница в представлениях о разделении ответственности между педагогами и родителями. Так, например, по мнению педагогов, родители несут ответственность за состояние, настроение ребенка на занятиях, за выполнение ребенком указаний педагогов. Воспитатели же несут ответственность за подготовку вообще к будущей жизни, а также целиком и полностью отвечают за развитие талантов детей и гармоничное всестороннее развитие личности. Проблемными зонами взаимодействия являются авторитет педагога, завышенные требования родителей и «включенность» родителей в воспитательно - образовательный процесс детского сада» [4, С. 343]. Надо отметить, что педагоги тяжело переносят несовершенство родителей. Обладая необходимыми педагогическими знаниями, и, наблюдая отступления от идеала, педагоги готовы взять на себя ответственность, сделать «за родителей». С другой стороны есть тенденция расширения родительских функций в область общественного воспитания, что проявляется в ожидании чрезмерно активного участия родителей в жизни образовательного учреждения.

Основной проблемой взаимодействия педагогов с родителями является размывание ответственности, и ожидание педагогов от родителей, что они будут соответствовать их представлениям, будут делать так, как «лучше знает» педагог. Эта позиция педагога «сверху», не просто просвещающая, а обучающая и указующая лучший путь тоже досталась от прошлой авторитарной системы взаимодействия и тоже требует своей коррекции.

Таким образом, одним из актуальных вопросов в работе современных педагогов является их умение или не умение, желание или нежелание принять ценности нового подхода в образовании детей — личностно-ориентированного развивающего обучения.

Можно с уверенностью говорить о том, что основное содержание повышения квалификации педагогов дошкольных образовательных организаций, не зависимо от темы курсов, должно быть направлено на формирование и принятия новых подходов и ориентиров в своей работе, проникновение «духом» стандарта дошкольного образования.

Список используемых источников

1. Кирсанова, В.Г. Проблемы оценки профессиональной деятельности педагога-психолога / В.Г. Кирсанова, Т.А. Павленко, Л.А. Першина // Известия АСОУ. Научный ежегодник. – 2014. - № 2. - С.282 – 290.
2. Кирсанова, В.Г. Ашихмина, О.А., Краева, М.Ю., Павленко, Т.А., Першина, Л.А. Опыт исследования образовательных дефицитов педагогических работников Московской области / В.Г. Кирсанова, О.А. Ашихмина, М.Ю. Краева, Т.А. Павленко, Л.А. Першина // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. Вып. 1. –М.: АСОУ, 2016. – с.47-61
3. Павленко, Т.А. Актуальные вопросы реализации ФГОС / Т.А. Павленко // «Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса»Материалы всероссийской научно-практической конференции 12-13 апреля 2016 г. СПб.: ООО "НИЦ АРТ". 2016. – С. 451 – 456.
4. Павленко, Т.А. Взаимодействие педагога и родителя: ожидания, трудности, успехи / Т.А. Павленко // Материалы межрегиональной научно-практической конференции «Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса». – М.: Экон-информ, 2014. – с. 337 – 343.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (Дата доступа 15.10.2016).

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДЕФИЦИТОВ СЛУШАТЕЛЕЙ ПРОГРАММ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Першина Л.А.,

к.психол.н.,

*ГБОУ ВО МО «Академия социального управления,
кафедра общей и педагогической психологии, доцент,*

Россия, г. Москва

E-mail:lap0710@mail.ru

Аннотация. В статье представлено видение путей определения образовательных дефицитов слушателей программ повышения квалификации.

Abstract. In the article is submitted the vision of the methods of determination of educational deficits of listeners of the training programme.

Ключевые слова: образовательные потребности, образовательные дефициты, профессиональные дефициты, зона ближайшего развития.

Keywords: educational needs, educational deficits, professional deficits, zone of the near-term development.

Ценность дополнительного образования взрослых, несомненно, определяется его актуальностью для адресата, что в нашем понимании означает своевременность, а главное - возможность устранить имеющие место пробелы в профессиональной подготовленности, которые обязательно возникают по причине динамизма сегодняшней жизни. В этой связи кафедрой общей и педагогической психологии Академии социального управления была выбрана тема научного исследования «Определение образовательных дефицитов педагогов». Изучения этой проблемы преподаватели кафедры начали с использования метода проблемного анализа. Однако данный метод способствовал выявлению не столько образовательных дефицитов, сколько профессиональных - слушатели указали на проблемы материально-технического обеспечения работы и проблемы организационного характера, в то время как кафедру интересовала информация, которая могла бы послужить подсказкой при разработке новых образовательных программ и корректировке уже существующих. В прошедшем учебном году мы обратились к методу анкетирования. Не останавливаясь на подробном его описании, отметим, что использование анкет, оказалось более эффективным, чем использование метода проблемного анализа [2]. Тем не менее, и анкетирование

позволило выявить не столько образовательные дефициты, сколько профессиональные затруднения. В таблице 1 приведены 10 лидирующих среди них.

Таблица 1

Основные профессиональные затруднения педагогов.

№п\п	Характер затруднений	Количество выборов
1.	В сотрудничестве и взаимопонимании с родителями учащихся	60%
2.	Коммуникация с учащимися	56%
3.	Саморегуляция эмоциональных состояний	54%
4.	Технологии разрешения конфликтных ситуаций среди учащихся	44%
5.	Налаживание взаимоотношений с коллегами в коллективе	36%
6.	Особенности и формы виртуальных зависимостей у детей	24%
7.	Построение индивидуального образовательного маршрута для детей с ОВЗ	20%
8.	Профилактика суицидального поведения	8%
9.	Обучение детей мигрантов	8%
10.	Асоциальные семьи и оказание помощи детям	4%

Примечание: данные приведены по выборке педагогов дополнительного образования.

Таким образом, очевидно, что, основные затруднения слушатели испытывают в области коммуникации, в том числе при разрешении конфликтов, и саморегуляции. Данная проблематика интересует более 40% слушателей.

Выраженный интерес проявлен к проблематике виртуальных зависимостей у детей и работе с детьми с ОВЗ (24%-20% слушателей).

Менее всего проявлен интерес проблематике отклоняющегося поведения детей, работы с асоциальными семьями, а также работы с детьми из семей мигрантов (от 8% до 4% слушателей). Возможно, это обусловлено тем, что учреждения дополнительного образования реже, чем общеобразовательные школы сталкиваются с подобной проблематикой.

Обращает на себя внимание то, что указанные трудности отмечаются на протяжении десятилетий (см. исследования В.А.Сластенина и его учеников), разве что добавились проблемы с виртуальными зависимостями и работа с детьми из семей мигрантов,

обусловленные временем. Подобная «неизменность» дает основания предположить, что наши слушатели указывают на определенные направления профессиональной деятельности, в которых они уже обладают достаточной компетенцией. Но при этом каждый человек имеет зону дефицитности, о которой он может и не догадываться. Поистине «Мало кто знает, как много надо знать, чтобы понять, как мало он знает»... Этот факт находит подтверждение в нашем опыте – довольно часто обнаруживается, что разного рода психологические новации еще не актуализированы нашими слушателями только потому, что они с ними не знакомы. Это становится очевидным благодаря привлечению внимания преподавателем курсов повышения квалификации к каким-либо педагогическим проблемам и темам, не находящимся в поле зрения педагога до сей поры. Тем не менее, данное явление уже, что называется, «на пороге». Тем самым преподаватель создает для слушателей своего рода проблемную «зону ближайшего развития». Данный факт довольно просто иллюстрируется формулой познавательного интереса:

$$Ип = \frac{информация\ новая}{информация\ наличная}, \text{ где } Ип - \text{интерес познавательный}.$$

Очевидно, что знаменатель в указанной дроби не должен равняться нулю: сделать его таковым – миссия преподавателя курсов повышения квалификации. В этом смысле он выступает фасилитатором для педагогов в обнаружении проблемных зон, привлекая внимание к тому новому в науке, что пока еще не попало в поле зрения слушателя – педагога-практика.

Современное психологическое знание, адресованное педагогам, переступает тематические границы, установленные традиционно. Подобное расширение границ обусловлено многими причинами – изменениями социальных отношений, интеграционными процессами и т.д. Например, сегодня для образовательных организаций стали актуальными темы, пришедшие из сферы бизнеса – формирование корпоративных отношений в образовательных организациях, из сферы менеджмента – вопросы мотивирования и оказания влияния, а также проблема инсайт-технологий при принятии решений, явление «гибрис-синдрома» руководителя и «терминаторного» и «бирюзового» менеджмента, из сферы правового регулирования гражданских отношений – проблема служб медиации, из области медицины – проблема «эмоционального выгорания», данный перечень можно продолжать. Обогащение подобной информацией программ повышения квалификации и выявляет дефицитные зоны у слушателей, и позитивно влияет на профессиональные возможности слушателей. В качестве иллюстрации сказанного приведем пример: в рамках программы «Социология и психология управления» для руководителей учреждений дополнительного образования (2015г.) была введена тема корпоративной культуры образовательной организации. Реакцию слушателей на получение данной информации

можно охарактеризовать как мгновенную – тут же поступил запрос на проведение курсовой подготовки по данной тематике, и далее – на получение инструментария для измерения качества корпоративных отношений в образовательных организациях. Более того, слушатели изъявили желание провести исследование типа и уровня корпоративной культуры в своих организациях под руководством преподавателя. Данное исследование было проведено ими в 30 учреждениях дополнительного образования Московской области. Важным следствием этого стало целенаправленное формирование в образовательных организациях культуры организационных отношений, изменение практики делегирования полномочий, формирования кадрового резерва и т.п. Таким образом, прослеживается цепочка: обнаружение образовательного дефицита посредством расширения информационного поля слушателей повлекло за собой обнаружение дефицитарности в их профессиональной деятельности, и затем – определение путей их устранения. Сказанное необходимо дополнить тем, что полученный запрос на курсовую подготовку был реализован через такую форму повышения квалификации как виртуальная стажировка. Считаем это замечание важным, ибо дефицитарность обнаруживается не только в знаниевой сфере. Справедливости ради, следует признать, что эта инициативная работа, руководимая и принципиально новая для Академии форма учебной работы потребовала и от преподавателей кафедр преодоления собственных дефицитов в сфере управления деятельностью учебной группы в дистанте. Что касается слушателей, то каждый структурный элемент стажировки имел свою функциональную нагрузку. Так, работа с материалами стажерских площадок помогла познакомиться с «образцами эффективной практики образовательных организаций» [1], работа с консультационными материалами – «узнать» затруднение, идентифицировать его со своим состоянием, переживаемым в реальной практике, и получить совет» [1]. Как показали наши наблюдения, в ходе стажировки отдельные слушатели обнаружили у себя дефицитарность умений сетевого взаимодействия, а еще – самоорганизации, о чем они написали в своих отзывах.

Представленный в данной статье опыт работы с образовательными дефицитами вовсе не исчерпывает все возможности по их изучению и устранению. Совершенствование практики изучения образовательных дефицитов педагогов Подмоскovie видится нам еще и в активном сотрудничестве с педагогами-психологами образовательных организаций, в частности, по проведению ими на местах исследований, позволяющих обнаружить профессиональные затруднения педагогов, а через них – соответствующие образовательные дефициты, что будет служить решению нашей общей задачи – повышению качества и эффективности образования в Московской области [2].

Список использованных источников

1. Горбунова, Л.А. Виртуальная стажировка педагогических работников как элемент развивающего образовательного пространства дополнительного профессионального образования [Текст] / Л.А.Горбунова // Журнал: Academia. Педагогический журнал Подмосковья. - М.: АСОУ, 2015.
2. Кирсанова, В. Г., Павленко, Т.А., Першина, Л.А. Повышение квалификации педагогов-психологов в Московской области: состояние и перспективы развития. [Текст] / В.Г. Кирсанова, Т.А. Павленко, Л.А. Першина // Журнал: Academia. Педагогический журнал Подмосковья. - М.: АСОУ, 2015.

ПРОБЛЕМНАЯ ДИАГНОСТИКА КАК МЕТОД ИССЛЕДОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАТРУДНЕНИЙ ПСИХОЛОГОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Ашихмина О. А.,

к.психол. н.,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

кафедра общей и педагогической психологии, доцент,

Россия, г. Москва

E-mail: ashihmina05@list.ru

Аннотация. В данной статье речь пойдет о методе проблемной диагностики, которую автор предлагает использовать как метод мониторинга профессиональных затруднений специалистов сферы образования, подробно описывая и раскрывая этапы и принципы проблемной диагностики.

Annotation. In this article we will focus on the method of diagnosing the problem, which the author proposes to use as a method of monitoring the professional difficulties professionals educators, describing in detail and revealing the steps and principles of problem diagnosis.

Ключевые слова: проблемная диагностика, этапы проблемной диагностики, профессиональные затруднения, повышение квалификации.

Keywords: problem diagnosis, stages of problem diagnosis, professional difficulties, training.

Стремительно меняющаяся образовательная парадигма современной России вносит свои коррективы в деятельность абсолютно всех специалистов данной сферы. Работа в условиях внедренного современного федерального государственного образовательного стандарта, современные образовательные технологии – все это диктует необходимость переструктуризации профессиональной деятельности всех специалистов образовательного учреждения, в том числе и психолога. Сама переструктуризация профессиональной деятельности как любое другое изменение привычного уклада человеку всегда дается не легко и связано с проблемой адаптации. Психолог образования сталкивается как с уже давно продекларированными, так и с новыми профессиональными затруднениями. И для того, чтобы разработать адекватные запросам программы повышения квалификации, прежде считаем необходимым изучить и систематизировать поле профессиональных затруднений.

Для изучения вопросов, связанных с профессиональными затруднениями в деятельности психолога образования, можно было бы прибегнуть к элементарному опросу, анкетированию. Однако, мы сочли необходимым использовать так называемую

«проблемную диагностику», которая позволяет выявлять проблемы, классифицируя и определенным образом оценивая их.

Проблемная диагностика как технология мониторинга, является универсальным инструментом поиска-сбора информации в проблемном информационном поле и вполне применима в работе любого специалиста, в том числе в работе педагога, руководителя образовательного учреждения, желающего, выяснить и структурировать имеющиеся представления относительно чего-либо у интересующей группы людей.

Техническая цель проблемной диагностики – выявление поля проблем, с которыми сталкиваются в работе специалисты (работники) конкретной сферы или конкретной организации (первый этап); и ранжирование выявленных проблем по степени их остроты с одновременной оценкой решаемости (второй этап). Другими словами, материалы проблемной диагностики очерчивают круг проблем, с которыми сталкиваются специалисты, осуществляющие ту или иную деятельность.

Таким образом, можно, в частности, выявить спектр возможных актуальных запросов, которые могут поступить от специалистов, проходящих обучение, повышение квалификации или переподготовку по какому-либо направлению, и разработать в последствии более адекватный, актуальный обучающий курс или технологию организационного, управленческого плана.

Стратегическая цель проблемной диагностики – в данном конкретном случае целью является исследование спектра профессиональных затруднений, которые возникают в работе психолога образования Московской области.

Проблемная диагностика осуществляется в три этапа:

- 1) этап 1 - составление банка проблем;
- 2) этап 2 - оценка проблем по остроте и решаемости;
- 3) этап 3 - обработка результатов.

Но, может быть и четвертый этап, который направлен на разработку пошаговых инструкций по решению заявленных проблем проблемно-ориентированной группой экспертов.

Ведущий, в соответствии с полученным заказом, ставит задачу группе экспертов. После короткого обсуждения, в ходе которого может быть уточнен смысл задачи, экспертам предлагается заполнить бланки проблемной диагностики (см. рис. 1). Фиксация проблем экспертами может осуществляться как в рамках обобщенной задачи, так и по отдельно заявленным блокам.

Профессиональная рефлексия
«Поиск профессиональных затруднений» (1 этап)

Нам представляется необходимым выяснить Ваше представление о тех ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАТРУДНЕНИЯХ, с которыми лично Вы как педагог-психолог сталкиваетесь при выполнении рабочих задач.

Конечной целью данного опроса является разработка проблемно-ориентированных курсов повышения квалификации на основе полученных от специалистов ответов о профессиональных затруднениях.

Каждый из вас так или иначе сталкивается в своей работе с какими-либо проблемами. Например, психолог, только что получивший диплом, и начавший работать в школе, порой испытывает затруднения в подборе методов диагностики по запросу, так как со многими методиками не знаком, или не знает, как правильно обработать и представить полученные результаты диагностического среза. Кто-то может испытывать затруднения в проведении консультативных бесед, чувствуя, что ему просто не хватает положенного времени и навыков завершения беседы. Более опытный педагог-психолог, прекрасно владея излюбленным инструментарием, может испытывать психологический дискомфорт при работе, связанный с профессиональными деформациями. Иногда Вам приходится решать новые или неожиданные профессиональные задачи и Вы, что естественно, можете испытывать затруднения, независимо от личного стажа работы.

Форма ответа на наш запрос может быть примерно такой:

- «Мне не хватает знаний в вопросе...»
- «Я затрудняюсь при выполнении...»
- «Я ощущаю недостаточную компетентность в вопросе...»
- «Я ощущаю при выполнении работы...»

Работа будет проходить в режиме анонимности. В два этапа. Сначала будут зафиксированы профессиональные затруднения, потом Вами оценены. На втором этапе мы дополнительно с Вами свяжемся. Вам гарантируется конфиденциальность. Те профессиональные затруднения, которые вы напишете, будут названы, но без указания автора.

Пожалуйста, прочитав, данное обращение, ниже данного текста в электронном виде напишите те профессиональные затруднения, которые Вы испытываете на данном этапе. И направьте ответ по электронной почте на адрес: **629-09-4056**

Благодарим Вас за участие!

Рис. 1. Общий вид бланка проблемной диагностики на первом этапе

Основные правила этой работы:

- 1) работа экспертной группы проходит в режиме анонимности;
- 2) экспертами являются типичные представители изучаемой группы людей;
- 3) все проблемы, сформулированные экспертами, попадают в общий банк проблем без указания автора и оцениваются всеми экспертами;
- 4) ведущий не оспаривает предложенную экспертом формулировку, но может помогать эксперту ее уточнить;
- 5) ведущий фиксирует все формулировки экспертов, не отвергая ни одну из них.

После того, как бланки заполнены, все заявленные экспертами проблемы с сохранением авторской формулировки вносятся в банк проблем. Сходные проблемы, сформулированные разными экспертами, объединяются в одну позицию. Затем, при необходимости, проблемы дифференцируются по блокам. Далее ведущий предлагает экспертам оценить степень остроты и решаемости заявленных проблем. Для оценки остроты и решаемости проблемы используется десятибалльная шкала (см. рис. 2).

Принцип оценки остроты проблемы: если проблема чрезвычайно острая, то напротив этой проблемы в столбце «острота» эксперт ставит «10» баллов. Если проблемы для данного эксперта не существует - «0» баллов. Можно использовать всю десятибалльную шкалу,

например, оценивать проблему в 1; 2; и т.д. до 10 баллов. Принцип оценки решаемости стоящей проблемы: если проблема полностью решается силами тех специалистов, которые сталкиваются с ней, то напротив этой проблемы в столбце «решаемость» эксперт ставит «10» баллов. Если эта проблема абсолютно не решается, то - «0» баллов. Если проблема решается на 50% - 60%, то соответственно ставится, 5 или 6 баллов.

Уважаемые эксперты!

Сейчас Вам предстоит участие во втором заключительном этапе проблемной диагностики профессиональных затруднений психологов системы образования Московской области (на период 2016 года). Перед Вами список проблем, которые Вы или Ваши коллеги сформулировали на первом этапе диагностики. Стильстика и орфография сохранены в авторском варианте. Сходные проблемы, сформулированные разными экспертами объединены в одной строке.

На данном этапе Ваша задача состоит в том, чтобы оценить заявленные Вами или Вашими коллегами проблемы по их остроте и степени решаемости. Используется десятибалльная шкала. Рекомендую сначала отдельно оценить остроту всех проблем, а потом перейти к оценке их решаемости.

Принципы оценки остроты стоящей проблемы: если Вы считаете, что проблема чрезвычайно острая, то поставьте напротив этой проблемы в столбце «острота» «10» баллов. Если на Ваш взгляд такой проблемы не существует - поставьте «0» баллов. Вы можете использовать всю десятибалльную шкалу, например, оценивать проблему в 3, 5 и т.д. баллов.

Принципы оценки решаемости стоящей проблемы: если Вы считаете, что проблема полностью решается силами тех специалистов, которые сталкиваются с ней, то поставьте напротив этой проблемы в столбце «решаемость» «10» баллов. Если Вам кажется, что эта проблема абсолютно не решается, то поставьте «0» баллов. Если Вы считаете, что проблема решается на 50% - 60%, то соответственно ставьте, 5 или 6 баллов. Вы можете использовать всю десятибалльную шкалу.

РЕЗУЛЬТАТЫ I ЭТАПА ПРОБЛЕМНОЙ ДИАГНОСТИКИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПОЛЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАТРУДНЕНИЙ ПСИХОЛОГОВ ОБРАЗОВАНИЯ МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ (ПЕРИОД 2016 ГОДА)
(проводился в июне 2016 г. Всего участвовало 22 чел.)

Профессиональные затруднения психологов системы образования Московской области (период 2016 года)

Формулировка проблемы	Острота	Решаемость
1. Мне не хватает знаний в коррекционной психологии, мне не хватает знаний в вопросе коррекции. Трудно найти коррекционные программы (не упражнения), напр. для <u>интерактивных</u> , агрессивных детей, для детей с <u>дцп</u> , организацией рабочего пространства для проведения коррекционно-развивающих занятий в условиях ограниченных материальных ресурсов организации		
2. Хотелось бы познакомиться с практическими разработками занятий (программ) по подготовке к экзаменам ...		
3. Я ощущаю недостаточную компетентность в оказании помощи педагогам, терапевтических навыков недостаточно, я ощущаю недостаточную компетентность в вопросе практической работы с педагогами (например: эмоциональное выгорание), так как считаю, что с детьми работать это одно, а со взрослыми работать это другое; я испытываю затруднения при проведении активных форм работы с педагогами		
4. Я ощущаю при консультировании «нигилизм», <u>«забастовку»</u> родителей		

Рис. 2. Общий вид бланка проблемной диагностики на втором этапе

Далее ведущий переходит к третьему, заключительному этапу проблемной диагностики «Обработка результатов», на материале которого составляется аналитическая записка по результатам проведенной проблемной диагностики с использованием статистического инструментария (см. рис. 3, рис. 4).

Минимальная статистическая обработка экспертных оценок может быть сведена только к банальному подсчету суммы баллов (по остроте и решаемости) по каждой из сформулированных проблем и, в соответствии с этим, построению рейтинга (см. рис. 5).

№ проблемы	Оценка остроты проблемы в баллах											
	Эксперт 1	Эксперт 2	Эксперт 3	Эксперт 4	Эксперт 5	Эксперт 6	Эксперт 7	Эксперт 8	Эксперт 9	Эксперт 10	Эксперт 11	Эксперт 12
1.	8	7	7	4	10	6	10	5	7	9	9	7
2.	6	5	4	0	6	7	5	8	0	4	9	4
3.	9	7	6	6	7	5	5	6	6	2	6	6
4.	8	7	3	0	1	3	3	3	5	7	6	3
5.	9	9	8	7	10	5	10	8	10	8	7	8
6.	7	5	0	5	2	3	0	2	2	2	2	0
7.	8	3	7	5	6	3	5	7	8	8	10	7
8.	5	6	2	3	1	7	4	2	5	4	7	2

Рис. 3. Общий вид сводной таблицы экспертной оценки остроты заявленных проблем:
третий этап

№ проблемы	Оценка решаемости проблемы в баллах											
	Эксперт 1	Эксперт 2	Эксперт 3	Эксперт 4	Эксперт 5	Эксперт 6	Эксперт 7	Эксперт 8	Эксперт 9	Эксперт 10	Эксперт 11	Эксперт 12
1.	5	7	5	5	2	5	10	3	0	7	5	5
2.	4	4	6	5	5	6	0	4	0	0	3	6
3.	10	4	9	5	3	7	7	3	9	5	10	9
4.	9	2	9	3	2	6	0	2	6	0	3	9
5.	3	3	6	7	4	7	0	3	0	0	3	6
6.	7	8	9	7	5	7	8	4	8	7	7	9
7.	8	8	2	5	8	3	9	7	5	6	4	2
8.	5	8	1	5	7	5	0	7	5	5	3	1

Рис. 4. Общий вид сводной таблицы экспертной оценки решаемости заявленных проблем: третий этап

РЕЗУЛЬТАТЫ 2 ЭТАПА ПРОБЛЕМНОЙ ДИАГНОСТИКИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПОЛЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАТРУДНЕНИЙ ПСИХОЛОГОВ ОБРАЗОВАНИЯ МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ (ПЕРИОД 2016 ГОДА) (проводилась в сентябре 2016 г. Всего участвовало 24 чел.)		
Профессиональные затруднения психологов системы образования Московской области (период 2016 года)		
Формулировка проблемы	Острота	Решаемость
1. Мне не хватает знаний в вопросе как работать с детьми аутистами в ДОУ; мне не хватает знаний в вопросе построения коррекционной работы с детьми с расстройством аутистического спектра (РАС); я затрудняюсь при работе с детьми с РДА	198	86
2. Трудности с документацией; я испытываю трудности при оформлении документов; мне хотелось бы побольше узнать про составление итоговых документов педагогов-психологов, таких как справки и заключения по итогам различного вида психодиагностики (профориентации, эмоциональное состояние, интеллектуальный уровень развития и прочее...) детей и подростков для предоставления в различные инстанции; т.е. меня интересует документально-оформительская часть работы.	180	124
3. Мне не хватает знаний в коррекционной психологии; мне не хватает знаний в вопросе коррекции. Трудно найти коррекционные программы (не упражнения), напр. для гиперактивных, агрессивных детей, для детей с умр.; организацией рабочего пространства для проведения коррекционно-развивающих занятий в условиях ограниченных материальных ресурсов организации	178	132
4. Мне не хватает знаний в вопросах прав и обязанностей педагога - психолога в		

Рис. 5. Общий вид результатов обработки экспертной оценки заявленных проблем

Минимальная статистическая обработка экспертных оценок может быть сведена только к банальному подсчету суммы баллов (по остроте и решаемости) по каждой из сформулированных проблем и, в соответствии с этим, построению рейтинга. С помощью расчета стандартного отклонения можно корректно дифференцировать проблемы на три

группы по остроте: высокая, средняя и низкая острота проблемы. Конечно, этим статистическая обработка полученных таким образом данных не ограничена и зависит от квалификации специалиста, ее проводящего.

В заключении хотелось бы отметить возможные стратегические цели проблемной диагностики: её можно использовать, во-первых, для проведения пилотажного исследования, во-вторых, как технологию мониторинга существующих проблем в какой-либо сфере, отслеживание их остроты и решаемости, в-третьих, для оценки эффективности проводимых изменений в данной сфере.

Подобный мониторинг профессиональных затруднений психологов выполняет функцию изучения образовательных потребностей современных психологов. При этом, информация, полученная в ходе систематического мониторинга, позволит специалистам, работающим в системе повышения квалификации, держа «руку на пульсе», своевременно переориентироваться на запросы работников образования, отвечая, удовлетворяющими актуальными программными предложениями.

Список использованных источников

1. Кирсанова, В.Г., Ашихмина, О.А., Краева, М.Ю., Павленко, Т.А., Першина, Л.А. Опыт исследования образовательных дефицитов педагогических работников Московской области [Текст] / В.Г. Кирсанова, О.А. Ашихмина, М.Ю. Краева, Т.А. Павленко, Л.А. Першина // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. Вып. 1. – М.: АСОУ, 2016. - №1. С. 47-60. Режим доступа : <http://new.asou-mo.ru>, свободный. – Загл. с экрана.

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ В АКТУАЛЬНЫХ
УСЛОВИЯХ СРЕДЫ

Жданова О.И.,

к. пед. н.,

*ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления»,
кафедра человековедения и физической культуры, доцент,*

Россия, г. Москва

e-mail: ogusachenko@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена особенностям социальной адаптации школьников в современный период, рассматриваются вопросы организации здоровьесберегающей деятельности образовательных организаций.

Ключевые слова: социальная адаптация школьников, здоровьесберегающая деятельность в образовательной организации.

Summary. The article is devoted to peculiarities of social adaptation of schoolchildren in the modern period, deals with the issues of organization of health saving activity of educational institutions.

Keywords: social adaptation of schoolchildren and health-promoting activities in educational organizations.

Вопросы социальной адаптации выступают сегодня одними из самых актуальных среди научных проблем. Социокультурная среда быстро меняется, заставляя каждого человека подстраиваться под новую реальность. Ускорение всех цивилизационных процессов, жизни каждого человека в отдельности, - все это новая реальность, которая требует от личности адекватного ответа на свой вызов. Конечно, вопросы социальной адаптации детей занимают особое место и стоят особенно остро.

Под социальной адаптацией понимается процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды; вид взаимодействия личности с социальной средой, при которой личность не только приспосабливается к среде, но и изменяет среду для своих нужд.

Адаптация происходит на трех уровнях: физиологическом, психологическом и социальном. На физиологическом уровне адаптация означает способность организма поддерживать гомеостаз, то есть необходимые параметры жизнедеятельности в условиях изменяющейся среды. Под психологической адаптацией подразумевается возможность нормальной работы психических структур личности при изменении внешних факторов.

Социальная же адаптация помогает личности сохранять поведение в рамках своей деятельности без нарушения общепринятых норм, адекватно анализируя ситуацию.

Система образования, подвергаясь постоянному реформированию или модернизации, столкнулась с резким повышением стрессовых факторов в образовательном процессе, приводящих к увеличению числа соматических расстройств у школьников, нередко переходящих в хронические (расстройства зрения, пищеварения, нервной системы). Число школьников с хронической патологией неуклонно растет. Наблюдается и рост социально-обусловленных болезней (наркомания, алкоголизм и др.).

Описанным явлениям способствуют и особенности актуальной социокультурной среды:

- нестабильная геополитическая обстановка, обуславливающая повышенную тревожность в обществе;
- экономический кризис, приводящий к напряженной социальной ситуации;
- экологические проблемы, влияющие на физическое и психическое здоровье;
- высокий уровень миграции, приводящий к поликультурности и поликонфессиональности социальной среды, в которой существует и в которой работает образовательная организация;
- снижающийся уровень образованности населения, влияющий, в том числе, на грамотный подход к заботе о здоровье, как взрослых, так и детей;
- высокие требования государства к школе, заставляющие педагогов выстраивать образовательный процесс, отличающийся высокой учебной нагрузкой, и, следовательно, повышенной стрессогенностью для всех субъектов образовательного процесса, прежде всего, для детей, и др.

Кроме того, в настоящее время происходит становление новой модели образования, стержнем которой является формирующаяся личностная парадигма, предполагающая целостное развитие личности, то есть развитие не только профессиональных навыков, но и общей культуры мышления, целостного мировоззрения, нравственных качеств. В процессе обучения основным ориентиром для учителя становится личностное начало.

В то же время, актуальным сегодня остается опора на традиционные национальные ценности. По-прежнему важны высокие требования к нравственным социальным идеалам, коллективистское начало, характерные для русского менталитета.

Таким образом, социальная адаптация школьников происходит сегодня в непростых условиях, влияющих на осуществление данного процесса. Необходимо отметить, что педагоги часто не владеют соответствующими компетентностями, чтобы безопасно

адаптировать обучающихся к изменчивому и усложняющемуся образовательному процессу. В литературе отмечается наличие таких школьных факторов риска, которые негативно сказываются на здоровье и развитии детей, как:

- стрессовая педагогическая тактика (или тактика педагогических воздействий);
- несоответствие методик и технологий обучения возрастным и функциональным возможностям учащихся;
- интенсификация учебного процесса;
- нерациональная организация учебного процесса (в том числе физкультурно-оздоровительной работы);
- низкая функциональная грамотность педагогов и родителей в вопросах охраны и укрепления здоровья детей [3, с. 16].

Результатом воздействия указанных факторов вкупе с неблагоприятными факторами семейного риска является нарушение социально-психологической адаптации детей, проявляющиеся в затруднении контактов, конфликтах со сверстниками и взрослыми, агрессивности и вспыльчивости, замкнутости и депрессии, снижении учебной мотивации и отказе от учебы. Поэтому, именно снижению негативного влияния указанных факторов риска должна быть посвящена деятельность педагогических коллективов.

В противоположность вышесказанному, успешная адаптация детей к новому для себя виду деятельности, по мнению исследователей, включает в себя:

- положительное отношение к школе;
- умение входить в контакт со взрослыми и сверстниками и поддерживать его;
- адекватное восприятие школьных требований;
- лёгкое усвоение учебного материала [5, с.4].

Для достижения указанных результатов работа педагогов, прежде всего, концептуально должна опираться, в соответствии с ФГОС НОО и ООО, на гуманистический, деятельностный и системный подходы. Основными принципами гуманистической педагогики, на которых необходимо выстраивать образовательный процесс, являются:

1. *Природосообразности* (основной принцип гуманистической педагогики). Реализуется в построении процесса обучения и воспитания в соответствии с индивидуальностью учащегося, его возможностями и способностями.

2. *Сотрудничества*. Реализуется в процессе выстраивания конструктивных отношений между всеми субъектами образовательного процесса, осуществления взаимоподдержки, создания комфортного психологического климата в педагогическом коллективе.

3. *Педагогизации среды.* Реализуется в процессе влияния педагогов образовательной организации на всю воспитывающую среду. Не только педагогическая система должна быть открыта для социального окружения, но и сама социокультурная среда должна быть открыта для школы, должна быть понята, изучена педагогическим коллективом и использована в образовательных целях.

4. *Связи обучения с повседневной жизнедеятельностью учащихся.* Формирование компетенций (знаний в действии) в соответствии с ФГОС НОО и ООО.

5. *Открытости новым научным подходам.*

6. *Жизненного оптимизма.* Реализуется в процессе укрепления веры учащегося в себя, свой жизненный путь, формирования социальных идеалов.

Реализация этих педагогических принципов позволит сформировать образовательное пространство школы таким образом, что оно будет здоровьесберегающим и благоприятно влиять на психологическое самочувствие школьников [1, 5].

Кроме того, здоровьесберегающая деятельность образовательной организации должна включать в себя:

- систему коррекции нарушений соматического здоровья с использованием комплекса оздоровительных и медицинских мероприятий без отрыва от учебного процесса;
- различные формы организации учебно-воспитательного процесса с учетом его психологического и физиологического воздействия на организм учащихся;
- контроль за соблюдением санитарно-гигиенических норм организации учебно-воспитательного процесса, нормирование учебной нагрузки и профилактику переутомления учащихся;
- систему медико-психолого-педагогического мониторинга состояния здоровья, физического и психического развития школьников;
- разработку и реализацию обучающих программ по формированию культуры здоровья и профилактики вредных привычек;
- службу психологической помощи учителям и учащимся по преодолению стрессов, тревожности, формированию доброжелательности и справедливых отношений в коллективе;
- организацию и контроль обеспечения сбалансированного питания всех учащихся в школе;
- мероприятия, направленные на укрепление здоровья школьников и учителей, создание условий для их гармоничного развития [3, с. 17-18].

Сегодня абсолютно очевидно, что, кроме вышеназванных мер, необходимо уделять особое внимание подготовке педагогов, повышению их компетентности в сфере самосбережения здоровья, а также реализации здоровьесберегающих обучающих технологий [6], применяемых в урочной и внеурочной деятельности. Проблема повышения уровня здоровья педагогов на всех уровнях (физическом, психическом и духовно-нравственном) стоит сегодня не менее остро, чем забота о здоровье детей. Это взаимосвязанный и взаимозависимый процесс, который нуждается в постоянном внимании [2].

Список использованных источников

1. Баныкина С.В. Методика апробации и внедрения здоровьесберегающих педагогических технологий в образовательную практику/ С.В. Баныкина, Е.А. Башмакова и др. – М.: ГОУ Педагогическая академия, 2008.-60 с.
2. Башмакова Е.А. Самосбережение здоровья педагога (учебное пособие)/ Е.А. Башмакова, О.И. Жданова. – М.: «Слово», «Свинец», 2011г.
3. Безруких М.М. Как разработать программу формирования культуры здорового и безопасного образа жизни в образовательном учреждении. Начальная школа / М.М. Безруких, Т.А. Филиппова. – М.: Просвещение, 2012. – 127 с. – (Работаем по новым стандартам)
4. Здоровьесберегающие технологии в школе. Теория и практика внедрения (методическое пособие)/ составление Гусаченко О.И., под общей ред. С.В.Баныкиной. – М.: ГОУ Педагогическая академия, 2008. – 200 с.
5. Кулакова А.Б. Адаптационный период школьников в условиях образовательного процесса // Интернет-журнал «Мир науки» 2015 №3 <http://mir-nauki.com/PDF/28PSMN315.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.
6. Технология здоровьесбережения младших школьников: методическое пособие. – АСОУ, 2015. – 112 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА МАТЕМАТИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ДЛЯ
ОРГАНИЗАЦИИ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ КУРСУ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКИ В
ВУЗЕ

Коришнуова О. А.,

к. ф.-м. н., доцент,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»

кафедра общих математических и

естественнонаучных дисциплин, доцент,

Россия, г. Москва

e-mail: Cirr1@mail.ru

Аннотация. В статье раскрываются возможности математического моделирования как основы для организации контекстного обучения математике студентов экономического профиля; рассматриваются примеры использования математического аппарата в различных разделах курса высшей математики для иллюстрации экономических ситуаций и решения профессионально ориентированных задач.

Abstract. The article describes the possibilities of mathematical modeling as a basis for organizing the context of teaching mathematics students of economic profile; examples of use of mathematical apparatus in various sections of higher mathematics to illustrate economic situations and the solution of professionally oriented tasks.

Ключевые слова: математическое моделирование, курс высшей математики, контекстный подход.

Keywords: mathematical modeling, course of higher mathematics, a contextual approach.

Высшая школа России сегодня ориентирована на подготовку компетентного, конкурентоспособного специалиста, обладающего высоким уровнем творческого потенциала и системного мышления. Решение этой задачи невозможно без повышения качества математической подготовки будущих специалистов в вузе, так как математика играет ведущую роль в современных исследованиях.

Создать условия для моделирования профессионально ориентированной математической деятельности как способа достижения профессиональной компетентности позволяет разработанный А. А. Вербицким контекстный подход [1]. Его сущность заключается в осуществлении учебного процесса в контексте будущей профессиональной деятельности посредством воссоздания в учебной деятельности реальных производственных

связей и отношений, решения профессиональных задач. В соответствии с контекстным подходом, наиболее важным аспектом в процессе математической подготовки в вузе является овладение студентами методом математического моделирования, которое состоит в умении перевести прикладную задачу на математический язык. Тем самым устанавливается взаимосвязь предмета с проблемами практики, что способствует повышению качества подготовки специалистов с учетом ее профиля.

На основании опыта преподавания в АСОУ была разработана методика обучения курсу высшей математики, теории вероятностей и математической статистики с построением и использованием математических моделей.

Известные математики А. Лебег, А. Пуанкаре, М. В. Остроградский, П. Л. Чебышев, Н. И. Лобачевский [2; 3; 4; 5; 6] считали, что нельзя продуктивно заниматься математикой, забыв о ее происхождении. Прикладной аспект преподавания предполагает, чтобы преподаватель постоянно находил возможность связывать свой предмет с практикой. Например, при изложении для экономистов основ линейной алгебры, можно начать с рассмотрения систем линейных уравнений как математических моделей различных экономико-технологических задач об организации производства, нахождении плана выпуска продукции в зависимости от использования ресурсов, задачи о товарообороте предприятия. Можно также привести исторические сведения: матрицы появились в середине XIX века в работах английских математиков У. Гамильтона [7] и А. Кэли [8]. Термин «матрица» был введен Д. Сильвестром в 1850 году [9]. Определители изобретены в 1950 году швейцарским математиком Г. Крамером [10], он же ввел понятие строки и столбца. Свойства определителей установил французский математик Ш. Вандермонд, правило треугольника - Сарюс. Лаплас доказал важную теорему о представлении определителей. Матричные модели в финансах, бизнесе и коммерции отображают соотношения между затратами на производство и его результатами, а также модели межотраслевого баланса.

С помощью векторов описываются различные экономические понятия. Так, можно выделить экономический смысл скалярного произведения, привести простейшие математические модели, использующие понятие вектора: запас, поступление и реализация запасов товаров на складе, доход от торговой деятельности предприятия, стоимость товарных остатков, готовой продукции, прогноз выпуска и т. п. При решении некоторых экономических задач часто характер взаимосвязей между основными показателями представляется прямыми линиями или кривыми второго порядка. Следует рассмотреть прямую как модель зависимости выработки от объема товарооборота, построить модель разделения рынка сбыта, чтобы расходы предприятия были наименьшими (окружность);

параболу, как математическую модель зависимости финансовых накоплений от объема выпуска продукции.

Математические модели используются и при изучении функций, например, зависимость прибыли от издержек производства, стоимости от оптовых закупок, дохода от объема продаж, спроса от цены. Множество различных экономических ситуаций моделируется с помощью производной, интеграла, функции нескольких переменных: уровень рентабельности в зависимости от прибыли, основных и оборотных средств; зависимость объема производства от факторов производства; предельная производительность; эластичность объема производства относительно живого и овеществленного труда; эластичность при анализе спроса и предложения, спроса и цены; кривая предельных издержек производства; функция дохода, потребления, спроса; объем продукции; определение среднего времени затрат на изготовление продукции в зависимости от степени освоения производства; определение запасов товаров на складе; определение полных издержек производства.

Философское обоснование появлению математического анализа дано Ф.Энгельсом в работе «Диалектика природы»: «Поворотным пунктом в математике была декартова переменная величина. Благодаря этому в математику вошли движение и диалектика, и благодаря этому же стало немедленно необходимым дифференциальное и интегральное исчисление» [11]. Истоки интегрального исчисления относятся к античному периоду развития математики и связаны с методами, разработанными древними греками при решении задач на вычисление площадей фигур и поверхностей, объемов тел, некоторых задач статистики и гидромеханики.

Важным этапом в развитии интегрального исчисления, которое начали разрабатывать раньше, чем дифференциальное, стали работы немецкого астронома И. Кеплера, итальянца Е. Торичели, французов П. Ферма, Б. Паскаля и др. в 1669 году английский математик И. Барроу показал взаимную обратимость интегрирования и дифференцирования. Именно Барроу был учителем И. Ньютона – основоположника интегрального и дифференциального исчисления.

Математический анализ для описания различных экономических ситуаций больше всего связано с использованием производной и интеграла, а также функциями нескольких переменных, которые позволяют дать математическую основу целому ряду понятий и зависимостей:

- уровень рентабельности в зависимости от прибыли, основных и оборотных средств;
- зависимость объемов производства от факторов производства;
- предельная производительность;

- кривая предельных издержек производства;
- функция дохода, потребления, спроса; эластичность при анализе спроса и предложения, спроса и цены; объем продаж; определение запасов на складе.

Основы линейного программирования позволяют смоделировать и решить задачу об оптимальном использовании ресурсов; максимальной прибыли предприятия; выборе оптимальных технологий; удовлетворении ассортиментного спроса потребителей; задачи о наиболее рациональных перевозках грузов; о размещении заказов и т. п.

Преподавание математики, основываясь на контекстном подходе, позволяет заинтересовать студентов, повысить их мотивацию к предмету и качество образования.

Список использованных источников

1. Вербицкий А. А. Контекстное обучение и становление новой образовательной парадигмы. – Жуковский: Изд-во МИМ ЛИНК, 2000. – 41 с.
2. Лебег А. Об измерении величин. – М.: Изд-во «Либроком», 2009. – 200 с.
3. Тумаков И. М. Анри Леон Лебег. 1875 – 1941. – М.: Изд-во «Наука», 1975. – 120 с.
4. Пуанкаре А. О науке / под ред. Л. С. Портнягина. – М.: Изд-во «Наука». Гл. ред. физ.-мат. Лит., 1990. – 736 с.
5. Остроградский М. В. Избранные труды. – М.: Изд-во Академии наук СССР, 1958. – 583 с.
6. Чебышев П. Л. Избранные труды / ред. И. М. Виноградов. – М.: Изд-во АН СССР, 1955. – 929 с.
7. Гамильтон У. Р. Избранные труды: оптика, динамика, кватернионы. – М.: Изд-во «Наука», 1994. (Серия: Классики науки). – 560 с.
8. Колмогоров А. Н., Юшкевич А. П. (ред.) Математика XIX века: Математическая логика. Алгебра. Теория чисел. Теория вероятностей. – М.: Изд-во «Наука», 1978. – 256 с.
9. Кострикин А. И. Введение в алгебру часть II линейная алгебра. М.: Изд-во «Физико-математическая литература», 2000. – 368 с.
10. Cramer G. Introduction a l'Analyse des Lignes Courbes algebriques. Geneve, 1750. – 657 p.
11. Энгельс Ф. Диалектика природы. – М.: Изд-во «Политиздат», 1982.

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ И ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ
ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ
(ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ МБОУ ЛИЦЕЙ № 2 г. СТУПИНО)

*Кутикова Н.А.,
кандидат культурологии,
ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,
кафедра социальных дисциплин, истории
и культурного наследия, доцент,
Россия, г. Москва
E-mail:kaf.istorii@asou-mo.ru*

Аннотация. В статье рассматривается патриотическое и духовно-нравственное воспитание школьников (из опыта работы МБОУ лицея № 2 г. Ступино). Показаны воспитательные акценты в современном образовании и принципы работы педагога в области патриотического и духовно-нравственного воспитания.

Ключевые слова: учитель, духовно-нравственное воспитание, патриотическое воспитание, нравственность, лицей № 2 г. Ступино, дети, родители, семья.

Abstract. The article says about the patriotic education of schoolchildren as a factor in the development of their spiritual and moral culture. The author shows accents of contemporary educational and principles of teaching work in the field of patriotic education (from the working experience of Stupino college № 2).

Keywords: teacher, spiritual and moral education, patriotic education, morals, Stupino college № 2, children, parents, family.

Важнейшей составной частью воспитательного процесса в современном российском образовании является формирование патриотизма и нравственной культуры, которые имеют огромное значение в социально-гражданском и духовно-нравственном развитии личности ученика. На основе возвышающих чувств патриотизма и национальных святынь укрепляется любовь к Родине, появляется чувство ответственности за сохранение материальных и духовных ценностей общества. Понятие патриотизма включает в себя: чувство привязанности к тем местам, где человек родился и вырос; уважительное отношение к языку своего народа; заботу об интересах Родины; защита Отечества; проявление гражданских чувств; уважительное отношение к историческому прошлому Родины, ее культурному наследию. Истинный патриотизм предполагает формирование и длительное развитие целого

комплекса позитивных качеств. Основой этого развития являются духовно-нравственный и социокультурный компоненты.

Патриотизм формируется в процессе обучения, социализации и воспитания школьников.

Нравственность учителя, его принципы, отношение к своему педагогическому труду, к обучающимся – все это влияет на духовно-нравственное становление личности школьника. Различные мероприятия, воспитательные программы будут мало эффективны, если сам учитель не подает пример нравственного поведения. Еще К.Д. Ушинский в работе «Три элемента школы» (Собр. соч. М., 1948. Т. 2. С. 63) писал о том, что «в воспитании все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности... Только личность может действовать на развитие и определении личности, только характером можно образовать характер». [1, с. 127].

Процесс духовно-нравственного воспитания происходит через постепенное изменение взглядов на жизнь, характера, ответственности при принятии решений, слова и дела посредством применения приобретенных знаний.

Формирование духовно-нравственных ценностей – это сложный и длительный процесс. Он требует постоянных усилий учителя, систематической работы по формированию чувств, мировоззрения детей. В духовно-нравственном воспитании учитель не только дает знания детям, но и воздействует на них своим поведением. Сердечность, отзывчивость, доброта, вежливость, тактичность, честность, широкий кругозор знаний, культура поведения – обязательные качества учителя.

Духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся должны быть интегрированы в основные виды деятельности обучающихся: урочную, внеурочную, внешкольную и общественно-полезную.

Можно много говорить о воспитании нравственности в школе, но и родители должны помогать детям в их мировоззренческих поисках. Важна ориентация учеников на изучение истории страны, на то, какой вклад принесла и его семья в развитии города. Через совместную работу учителя помогают школьникам ценить труд своих родных, свой город, любить Родину, воспитывают интерес и уважение к ценностям духовной и материальной культуры, традициям и истории Отечества.

Целый комплекс ежедневных общений с учащимися, выполнения ими поручений совершенствуют нравственные начала детей.

Говоря о работе МБОУ лицея № 2 Ступинского муниципального района, необходимо сказать про инновационную площадку «Воспитание патриота своей страны на уроках и во

внеурочной деятельности». Цель: определить эффективные духовно-нравственные ориентиры у учащихся на основе исторических национальных ценностей народов России путем координации совместной деятельности школы и семьи в духовно-нравственном и патриотическом воспитании детей.

Работа по этому направлению осуществляется в соответствии с разработанной в лицее № 2 г. Ступино программой по патриотическому воспитанию. Сейчас идет 4 этап практический (2016 г.) – реализация программы «Изучение малой Родины». В 2015 году проведенное исследование показало, что учащиеся имеют небольшие знания о выдающихся людях и достопримечательностях Подмосковья.

Цель программы: воспитание патриотов России, граждан правового демократического государства, обладающих чувством национальной гордости, гражданского достоинства, любви к Отечеству, своему народу, готовых трудиться на благо своей Родины.

В настоящее время созданы условия для экспериментально-исследовательской деятельности в учреждении общего образования детей по отработке и апробации методики осуществления процесса социализации воспитанников.

Происходит развитие профессионально-личностной компетенции педагогических работников. Происходит развитие личностных компетентностей воспитанников в экологической, духовно-нравственной и художественно-эстетической сферах. Созданы также благоприятные условия для личностного развития детей (физического, социального, духовно-нравственного, интеллектуального).

Какие изменения произошли в данном образовательном учреждении?

1. Положительная динамика поведенческих качеств воспитанников, межличностных взаимоотношений.

2. Изменение в познавательной сфере: развитие интереса к российским ценностям; увеличение багажа знаний о русских традициях, обычаях, песнях, костюмах; развитие интеллектуальных и творческих способностей.

3. В историко-краеведческой: развитие интереса и знания о своем городе.

В настоящее время реализуется эта программа путем постоянного активного участия детей в таких мероприятиях, как классные часы, посвященные героической истории России и жителей подмосковного города Ступино, изучение родного края, встречи с участниками Великой Отечественной войны, празднование «Дня защитника Отечества» и «Дня Победы».

В Лицее проводятся патриотические акции: «Величие России» и «Великая Победа Великой страны» с полным охватом всех учащихся лицея № 2 г. Ступино. Учащиеся активно принимали участие в школьных и районных, областных мероприятиях патриотической

направленности – во Дворце культуры, в Центральной детской библиотеке, в Краеведческом музее.

В лицее № 2 г. Ступино проводится работа по воспитанию духовно-нравственной личности школьника. Помимо мероприятий, бесед, которые проводятся на классных часах, проводятся занятия и непосредственно во внеурочное время.

Проводилась акция милосердия «Нет ненужных людей, есть забытые» – поздравление с Новым годом пожилых людей. Выступления в Ступинском интернате и в приюте «Солнышко».

Вся эта работа по духовно-нравственному и патриотическому воспитанию проводится в данном учебном заведении, а значит и в жизнях школьников. Каждое мероприятие направлено на развитие и воспитание у современных школьников нравственности и высокой духовной культуры в процессе становления личности. Педагогам необходимо обеспечить сохранение, распространение и развитие в подрастающем поколении духовных и культурных традиций.

Если говорить о конкретных принципах работы педагога в области духовно-нравственного воспитания, то следует обратить внимание на следующие составляющие: развитие мотивации, создание доброжелательной обстановки при взаимодействии с учениками, синтез обучения и воспитания в педагогической практике, межпредметность, использование проектирования, использование активных и интерактивных подходов в преподавании. Весьма важна внешкольная работа в процессе работы над духовно-нравственным и патриотическим воспитанием школьников: экскурсионные поездки в православные храмы и монастыри, экскурсии в музеи и по значимым историческим местам города или села.

Необходимо отметить, что духовно-нравственное воспитание в общеобразовательной школе – целенаправленная деятельность родителей и учителей, направленная на формирование высших нравственных ценностей школьников. Добиться хороших результатов можно только если действовать сообща.

23 марта 2016 г. был проведен научно-практический семинар для заместителей директоров школ по воспитательной работе Ступинского района в рамках работы Академической площадки совместно с ГБОУ ВО МО «Академия социального управления». Тема семинара: «Воспитание патриотизма и гражданственности на уроках и во внеурочной деятельности». Семинар проходил в Лицее № 2 г. Ступино. В первой теоретической части семинара выступали с докладами директор Лицея № 2 С.В. Арефина, заместитель директора Лицея № 2 г. Ступино по воспитательной работе И.А. Букина, по патриотическому воспитанию школьников делал доклад д.ист.н, профессор кафедры социальных дисциплин,

истории и культурного наследия А. М. Родин, с докладом по духовно-нравственному воспитанию школьников выступала доцент кафедры социальных дисциплин, истории и культурного наследия Н.А. Кутикова. Во второй практической части семинара учащиеся Лицея № 2 г. Ступино выступали с различными проектами: о малой родине (краеведческий аспект), о культуре поведения и культуре речи (этикет), патриотическая тема при изучении английского языка и др. По изучению своей малой Родины школьники в 2016 году делали исследовательские работы.

1. Исследовательская работа на тему: «Память в камне: воинские памятники г. Ступино». Работу выполнила Матвеева Полина учащаяся 6 «А» класса Лицея № 2 г. Ступино (Руководитель: Лазутина М.А., учитель истории и обществознания Лицея № 2 г. Ступино). В работе изучены памятники героям Великой Отечественной войны в г. Ступино: сквер им. В.Ф. Полякова, Аллея славы на Бульваре Победы, памятник ступинским металлургам – участникам Великой Отечественной войны. В заключении исследовательской работы Полина Матвеева пишет, что «слово «памятник» происходит от слова «память». Сейчас трудное время, когда люди забывают о событиях давних лет, о подвигах наших предков в трудные военные годы. Героическим прошлым страны многие люди совсем не интересуются, особенно молодежь. То, что в городе Ступино много памятников – очень правильно, это привлекает внимание молодых людей, заинтересовывает их, не позволяет забыть.

Я надеюсь, что моя работа будет полезна ребятам, которые с ней познакомятся. Пусть интерес к памятникам и к прошлому Родины поможет нам стать настоящими патриотами».

2. Исследовательская работа на тему: «Черемушки: вчера, сегодня, завтра» (виртуальная экскурсия). Работу выполнил коллектив 6 «А» класса Лицея № 2 г. Ступино (Руководитель: Лазутина М.А., учитель истории и обществознания Лицея № 2 г. Ступино). В работе изучен вопрос о истории создания и развития микрорайона Черемушки.

3. Проект по географии «Маршруты выходного дня по Ступинскому району». Исследовательскую работу выполнили ученицы 7 «А» класса Лицея № 2 г. Ступино Кузнецова Алена, Пичугина Анастасия, Фомина Алина (руководитель проекта Ануфриева М.А.)

Из проектной работы учеников: **«Целью нашего проекта стала- создание путеводителя «Маршруты выходного дня по Ступинскому району».**

Основные задачи проекта: 1 Разработать маршруты выходного дня. 2 Выявить преимущества маршрутов выходного дня. 3 Разработать рекомендации подготовки к походам одного дня и что нужно взять с собой.

Объектом изучения является Ступинский район.

Предметом изучения являются разрабатываемые маршруты.

Основными методами, которыми мы пользовались при написании работы, являлись **методы теоретического уровня:**

- теоретический анализ литературных источников, газет,
- изучение и обобщение

И методы эмпирического уровня:

- наблюдение;
- интервью-беседа
- фотографирование.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что мы начали собирать и описывать маршруты, о которых можно прочесть в нашем путеводителе.

Практическая значимость нашей исследовательской работы заключается в том, что наш путеводитель может использовать любой житель города, и те, кто приезжает к нам в гости. Он может пригодиться учителям географии, классным руководителям и нашим родителям. Путеводитель может помочь руководителям краеведческих кружков и всем, кто интересуется родным краем, нашей малой Родиной – Ступинским районом. Поэтому наша работа является актуальной».

Маршрут № 1. Ступино – ст. Михнево.

Маршрут № 2. Ст. Михнево – Хатынь – д. Барыбино – село Турово – Прилуки – д. Соколова Пустынь.

4. Проект о Свято-Троицком Белопесоцком монастыре «Защитник Русской

Земли». Проектная работа учащихся 7 «А» класса Лицея № 2 г. Ступино Ивановой Анастасии, Карасевой Полины, Курмаевой Маргариты, Ситниковой Виктории (Руководитель проекта Букина И.А. заместитель директора Лицея по воспитательной работе).

Из проектной работы школьников **«Цель проекта:** выявление значимости Белопесоцкого монастыря в истории страны и нашего края.

Задачи проекта:

1. изучить древнюю историю монастыря по историческим документам монастыря и краеведческого музея города Ступино;
2. выявить роль монастыря для России и для нашего края;
3. по материалам проекта составить информационное выступление;
4. ознакомить учащихся лицея, их родителей, педагогов лицея, общественность нашего и других городов с историей и назначением Белопесоцкого монастыря».

«Вот результаты наших исследований:

1 вопрос: «Сколько лет Белопесоцкому монастырю?» правильный ответ дали лишь 11 человек, что составляет 12 %

2 вопрос: «Какие ещё монастыри вы знаете?» смогли назвать ещё один – два монастыря России 12 человек – 13%

3 вопрос: «Бывали ли вы в Белопесоцком монастыре» положительный ответ дали 24 человека – 26%

4 вопрос: «Знаете ли вы историю Белопесоцкого монастыря» утвердительно ответили 5 человек – 5,5 %

5 вопрос: «Зачем на Земле нужны монастыри?» содержательно смогли ответить три человека – 3,3 %.

Из этого видно, что информация о Белопесоцком монастыре, так и вообще о монастырях у наших сверстников очень скудна. А над вопросом «Зачем нужны монастыри?» они просто не задумывались. Мы считаем неграмотность и незнание людьми истории своего родного края большой проблемой. Мы решили больше узнать о нашем монастыре. Летом мы отправились всем классом в монастырь на образовательную экскурсию. Нас встретил Георгий Александрович Ларенко, история, которую он поведал, поразила нас. Мы даже не догадывались, какие события протекали здесь на протяжении 5 веков, какие люди побывали здесь!

Нам стало интересно, и мы решили узнать о Белопесоцком монастыре более подробно. Для этого мы уже нашей маленькой группой побывали в монастыре, получили благословление на изучение монастыря от Настоятельницы Матушки Агнии, долго беседовали с катехизатором Георгием, изучали книги и документы, которые нашли в монастыре, побывали в Краеведческом музее города Ступино.

И мы поняли, что монастырь нужен для защиты Русской земли. Эту гипотезу мы попытаемся доказать нашим проектом».

В заключении проектной работы поставлен вопрос «Зачем же восстанавливается монастырь, если Русской земле сейчас не грозит военная опасность?

Не всё так просто в нашем мире. И не всякое зло приходит на Русь с автоматом. Есть зло, которое незаметно овладевает душами россиян. Зло, которое сочится из средств массовой информации, из постоянной рекламы, из тупых и пошлых передач и кинофильмов. И скудеют души и превращаются в потребительские корзины: «Дай! Дай! Хочу! Хочу!» И, возможно, что этот враг будет страшнее всех предыдущих, ведь он исподволь влезает в человека, и вроде как поначалу не делает ничего плохого, но меняется человек, теряет чувство стыда, совесть, милосердие, благочестие. Как бороться с таким врагом? Возможно, одним из способов борьбы и есть возрождение на Руси монастырей. Образец монашеского благочестия, преподающий правильное отношение человека к Богу, к другому человеку и к самому себе, облагораживает души живущих рядом с православными монастырями, в

конечном итоге влияет на настроение всего народа. Наша тихая и прекрасная Белопесоцкая обитель незримо облагораживает атмосферу вокруг себя, создаёт молитвенный настрой, образ взаимоотношений, который может быть заимствован теми, кто способен слышать и видеть, то есть нами – русским народом. Мы должны всем поведать о нашем защитнике – Белопесоцком монастыре, и вновь и вновь возвращаться туда для очищения и сохранения своих душ.

Таким образом, мы полностью подтвердили свою гипотезу – «Монастырь нужен для защиты Русской Земли». И в наше время его главная миссия остаётся той же.

Результатом работы над проектом является просветительская лекция, с которой мы вышли к учащимся лица с 5 по 11 класс и Воскресной школы, к родителям учащихся на родительские собрания, а также на мероприятия районного, областного и Российского уровня. Выложили информацию на сайте лица. По материалам лекции будет снят фильм местной телекомпанией «Комсет» для показа более широкой аудитории».

Необходимо отметить, что огромная роль в духовно-нравственном становлении личности школьника принадлежит конечно учителю, его педагогическому мастерству. Для педагога важно воспитание человека в самом широком смысле этого слова. Родители учителям доверяют детей. И дело учителя целенаправленно влиять на душу ребенка, делая ее богаче, добрее, способную к любви, милосердию и состраданию. Необходимо научить детей знаниям, дать образование и воспитать человека, которому присущи такие качества как честность, порядочность, умение отстаивать свои убеждения, необходимый уровень воспитанности, культуры поведения, любовь к Родине, правильное отношение к другим людям, к труду, к своим соотечественникам.

Воспитывать нравственные качества школьника не просто. Но самое главное в том, чтобы работа по формированию нравственной культуры ученика была правдивой и искренней, в ней не может быть фальшивых слов и действий. Только построив отношения с учащимися на основе искренности и доверия, уважения их достоинства можно добиться таких результатов, которые позволят молодому поколению уверенно войти в мир взрослых, состояться в нем.

Учитель, искренне заинтересованный в судьбе своих воспитанников, не только передает им свои знания и умения, но, прежде всего, способствует их духовно-нравственному, гражданскому и профессиональному становлению. Нужно раскрыть заложенный в каждом ребенке талант – все богатство, разнообразие и красочность его собственной личности.

Список использованных источников

1. Розина О.В. Православная культура в школе: формирование и развитие профессиональных компетенций педагога: монография. – М.: ИИУ МГОУ, 2014. – 164 с.

ОБСУЖДАЕМ НОВУЮ КОНЦЕПЦИЮ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «ТЕХНОЛОГИЯ»:
МНЕНИЕ ЭКСПЕРТНОГО СООБЩЕСТВА

Орешкина А.К.,

*д.пед.н., ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,
профессор кафедры технологий и профессионального образования,*

Россия, г. Москва

E-mail: akoresshkina@mail.ru

Махотин Д.А.,

к.. пед. н.,

*ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,
доцент кафедры технологий и профессионального образования,*

Россия, г. Москва

E-mail: dmi-mahotin@yandex.ru

Логвинова О.Н.,

к.пед.н.,

*ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,
начальник отдела оценки качества
профессионального и дополнительного образования,*

Россия, г. Москва

E-mail: logvinovaon@gmail.com

Аннотация. 20 июля 2016 года в Российской академии образования состоялся экспертный семинар по обсуждению проблемы модернизации содержания и технологий обучения в предметной области «Технология», разработки новой концепции технологического образования. В статье приводятся результаты опроса экспертов, принявших участие в экспертном семинаре.

Ключевые слова: общее образование, технологическое образование, проектно-технологическая культура, результаты опроса.

Abstract. July 20, 2016 At the Russian Academy of education held an expert workshop to discuss the problems of modernization of the content and technologies of education in the subject area "Technology," development of a new concept of technological education. The article presents the results of a survey of experts participating in the expert seminar.

Keywords: General education, technological education, technological culture, the results of the survey.

Участники экспертного семинара – учителя технологии и черчения, представители региональных ассоциаций педагогов, руководители общеобразовательных организаций, преподаватели и руководители образовательных организаций высшего образования и дополнительного профессионального образования, руководители и эксперты предметной олимпиады школьников по технологии, работники организаций дополнительного образования детей, центров научно-технического творчества, центров молодежного инновационного творчества, представители издательств и средств массовой информации, представители научных организаций, представители региональных и муниципальных органов управления образованием обсудили ключевые проблемы реализации и перспективы развития технологического образования школьников, теоретико-методологические и практические основания новой концепции предметной области «Технология».

В рамках семинара был проведен опрос экспертов на выявление теоретико-методологических оснований новой концепции предметной области «Технология», результаты которого можно представить следующими позициями.

Среди главных причин модернизации содержания и технологий в технологическом образовании школьников, создания новой концепции предметной области «Технология» эксперты отмечают:

несоответствие существующего содержания обучения школьников современным технологиям и материалам (43%),

низкий уровень технологической подготовки школьников, снижающий эффективность их профессиональной подготовки в колледжах, вузах (32%),

новые требования постиндустриального общества к грамотности и компетентности личности (30%),

низкий статус предметной области «Технология» в школе и в обществе (29%).

Основными проблемами реализации технологического образования в школе эксперты видят следующие:

- недостаточное материально-техническое оснащение (60%),
- низкий уровень подготовки педагогов технологического образования (51%),
- отсутствие возможностей по привлечению к преподаванию технологии специалистов (инженеров, преподавателей вузов и пр.), по организации практики и стажировки на производстве и учебно-производственных площадках (в т.ч. технопарков, инновационных структурах), экскурсий как компонента технологической подготовки (31%),
- устаревшее содержание подготовки школьников (29%),

- недостаточное внимание администрации школ и региональных органов управления образования к технологической подготовке школьников (26%),
- недостаточная интеграция предметного содержания с «теоретическими» предметами (физика, химия, математика и пр.) (26%),
- недостаточное финансирование (в том числе часов по учебному плану) технологической подготовки (23%).

Эксперты считают, что технологическое образование в школе должно реализовываться средствами:

- ✓ уроков технологии, внеурочной деятельности и дополнительного образования технико-технологической направленности (60%);
- ✓ интеграции учебных предметов, в основе которой будет лежать проектная, конструкторская и исследовательская деятельность (54%).

Все ответы экспертов связаны с современными тенденциями интеграции в образовании, наиболее известными примерами из которых является международный проект STEM или STEAM-образования, который предполагает интеграцию в практической (проектной, исследовательской) деятельности научных знаний по естествознанию, технологии, инжинирингу, искусству и математике, а также российский проект конвергентного образования (Москва, Курчатовский проект конвергентного образования), интегрирующий подготовку обучающихся по физике, химии, биологии и географии.

Основной целью освоения предметной области «Технология» эксперты видят развитие личности, способной жить и эффективно трудиться в постиндустриальном, технологическом обществе (51%), формирование технологической культуры обучающихся (37%).

Первая – более общая цель технологического образования связана с широким восприятием Технологии не только как предметной области общего образования, а как нового направления в общем и профессиональном образовании молодежи, отвечающем требованиям общества техники, технологии и компетентности (аналогично идеям политехнического образования на новом этапе развития общества).

Вторая цель – традиционная для технологического образования во многих странах, - связана с формированием технологической культуры и/или технологической грамотности выпускников школы. Технологическая культура общества выступает в качестве предпосылок и результата технологического образования и отражает уровень овладения личностью компонентами культуры в процессе получения общего образования и определяющая подготовку человека к получению разных видов (направлений) профессионального образования. Технологическая культура как отражение объективных и субъективных

результатов деятельности человека, меняющихся под влиянием научно-технического прогресса, внедрения новых технологий, возникающих проблем в эксплуатации и управлении техникой и технологиями [1]. Ю.Л. Хотунцев определил десять составляющих (компонентов) технологической культуры: культуру труда, графическую культуру, культуру дизайна, информационную культуру, культуру дома, потребительскую культуру, предпринимательскую культуру, культуру человеческих отношений, экологическую культуру, проектную культуру, которые в совокупности отражают весь спектр изучаемых обучающимися технологий [6].

Результаты технологического образования школьников в соответствии с требованиями ФГОС общего образования представляют собой личностные, метапредметные и предметные составляющие.

Среди личностных результатов освоения предметной области «Технология» эксперты выделили такие качества, как системное мышление (69%), способность к техническому и художественному творчеству (63%), ответственность за результаты своего труда (51%), трудолюбие (51%), проектность (45%), предприимчивость (34%).

В наименьшей степени для формирования в рамках предметной области «Технология» оказались востребованы формирование культуры здорового образа жизни, патриотизм, дисциплинированность, деловые коммуникации, критическое и экологическое мышление. Не во всем соглашаясь с экспертами, можно сделать вывод, что приоритеты сегодня выстраиваются в логике формирования активной, инициативной и предприимчивой личности, готовой к трудовой деятельности в условиях современной высокотехнологичной среды.

Проблемой для технологического образования является соотношение метапредметных и предметных результатов. Большая часть предметных результатов технологического образования в соответствии с ФГОС основного общего образования, близки к метапредметным компетенциям, развивающихся у обучающихся на других предметах, например [5]:

- овладение методами учебно-исследовательской и проектной деятельности, решения творческих задач, моделирования, конструирования и эстетического оформления изделий, обеспечения сохранности продуктов труда;
- овладение средствами и формами графического отображения объектов или процессов, правилами выполнения графической документации;

- развитие умений применять технологии представления, преобразования и использования информации, оценивать возможности и области применения средств и инструментов ИКТ в современном производстве или сфере обслуживания.

В процессе обучения технологии обучающиеся осваивают разные виды предметно-практической и семиотической деятельности, решая при этом проектные, конструкторские, технологические, исследовательские, дизайнерские и другие задачи. По мнению экспертов, основу для интеграции научных знаний на уроках технологии надо искать именно в практических видах деятельности, в первую очередь через освоение учащимися умений и навыков конструирования (80%), проектирования (77%), моделирования (74%), исследования (60%), экспериментирования (43%), обработки данных, информации (40%).

Достаточно мало внимания в российской школе и технологическом образовании в частности уделяется обучению навыкам управления, в частности вопросам управления техникой и технологиями, управлению технологическими процессами, датчиковым и электронным системам, управлению с целью обеспечения безопасности и пр. Даже правильная и безопасная организация рабочего места является действием по самоорганизации (управлением работой, делом).

Основанием для разработки новой концепции предметной области «Технология», по мнению экспертов, должны служить:

- ✓ освоение техники и технологий в контексте развития всех типов организационной культуры (традиционной, ремесленной, профессиональной, проектно-технологической) (71%);

- ✓ раскрытие всех компонентов технологической культуры (включающей культуру труда, графическую культуру, проектную культуру, предпринимательскую культуру и пр.) (60%).

Наиболее распространенный ответ экспертов связан с выделением учеными четырех типов организационной культуры общества – традиционной, ремесленной, профессиональной, проектно-технологической [3], - которые непосредственно связаны с трудовыми и производственными процессами на том или ином этапе развития техники и технологии, науки, социальных отношений.

Проектно-технологическая оргкультура современного постиндустриального общества основана на реализации в практической деятельности людей программ и проектов посредством всевозможных технологий и с учетом всех факторов, влияющих на процесс реализации данных проектов (экономических, кадровых, материально-технических, экологических и т.п.). Именно с этим связано появление отдельного раздела менеджмента –

управление проектами, - и популярность в образовании различных вариантов технологий проектно-ориентированного обучения.

Важным в понимании новой Концепции предметной области «Технология» является не только отражение в содержании и технологиях обучения проектно-технологической оргкультуры и современных технологий, а процесс *«прохождения» ребенком всех типов организационной культуры*, которые не только существуют с используемыми человеком традиционных технологий (мы до сих пор пользуемся ножом, топором, молотком, вяжем морские узлы и пр.), но и позволяют развивать мелкую моторику, координацию, прикладные навыки использования ручных (и электрифицированных) инструментов, формировать культуру труда и личностные качества на деятельностной основе.

Эксперты выделили более десяти «сквозных» линий нового содержания технологической подготовки школьников, включающих:

- работу с научно-технической информацией и технологической документацией,
- технологические процессы и системы,
- конструирование и моделирование,
- дизайн,
- семейная (домашняя) экономика,
- технологическое предпринимательство,
- ТРИЗ (и подобные им методы творческого решения проблем),
- технологии обработки материалов,
- технологии производства и использования энергии,
- робототехника.

Разработка новой Концепции предметной области «Технология» представляет собой выбор приоритетов в технологической подготовке школьников. В зависимости от этого выбора технология как предмет и как практико-ориентированная область подготовки обучающихся будет ориентирована на изучение тех или иных технологий, технических систем, интегрировать в своей деятельности теоретические знания естественных, гуманитарных наук, математики, обеспечивать профориентацию в той или иной сфере профессионально деятельности и пр.

Список использованных источников

1. Махотин Д.А. Кальней В.А. Современные подходы к развитию технологического образования в общеобразовательной организации // Мир науки, культуры, образования. 2015. №4 (53). С. 65-68.

2. Махотин Д.А. Технологическая грамотность обучающихся как результат общего образования // Профильная школа. 2015. Т.3. №2. С. 8-15.
3. Новиков А.М. Постиндустриальное образование. – М.: Эгвес, 2008. 136 с.
4. Твердынин Н.М., Махотин Д.А. Технологическое образование в современном социуме: монография. М.: Агентство «Мегаполис», 2012. 320 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования.
6. Хотунцев Ю.Л. Проблемы формирования технологической культуры учащихся // Педагогика, 2006, №4. С. 10-15.

ФОРУМ КАК ИНТЕРАКТИВНЫЙ ЭЛЕМЕНТ ВИРТУАЛЬНОЙ СТАЖИРОВКИ

Монахова Г.А.,

д. пед. н., профессор,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

профессор кафедры ИКТ,

Россия, Москва,

E-mail: gamonahova@yandex.ru

Монахов Н. В.,

к. пед. н.,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

доцент кафедры ИКТ,

Россия, г. Москва,

E-mail: distantmnv@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается форум как интерактивный элемент курса повышения квалификации в форме виртуальной стажировки. В статье описаны инструменты, ориентированные на мотивацию работы слушателей на форуме и рекомендации содержательного наполнения интерактивной информационной образовательной среды.

Ключевые слова: интерактивные, форум, виртуальная стажировка.

Abstract. The article considers the forum as an interactive element of the training course in the form of virtual internships. The article describes tools that focus on motivation of trainees on the forum and recommendations content of the interactive information and educational environment.

Keywords: interactive, interactive, forum, virtual internship.

«То, что вы знаете,

нужно уметь превращать в действия,

а действия, анализируя, превращать в знание»

(Роберт Грин. 33 стратегии войны [2]).

«Стажировка – форма реализации дополнительной профессиональной программы, реализуемая в целях формирования и закрепления на практике профессиональных знаний, умений, полученных в результате теоретической подготовки; осуществляется на рабочем месте в профилирующей по данной специальности образовательной организации» [3].

Концептуальная структурно-функциональная модель виртуальной стажировки разработана и ее апробация осуществляется в рамках научно-исследовательской работы,

осуществляемой кафедрами дополнительного профессионального образования ГБОУ ВО МО «Академия социального управления» (научный руководитель – Л.Н. Горбунова, д.п.н., профессор, проректор по научной работе и информационным технологиям) [1].

В рамках данного исследования нами (сотрудниками кафедры ИКТ ГБОУ ВО МО «Академия социального управления») разрабатывалась и реализовывалась на практике дополнительная профессиональная программа «Дистанционные и визуальные образовательные технологии» объемом 36 часов в форме электронной (виртуальной) стажировки.

«...мы рассматриваем виртуальную стажировку как разновидность стажировки в системе дополнительного профессионального образования, являющуюся формой реализации программ повышения квалификации или профессиональной переподготовки педагогических работников. Ее виртуальный формат будет способствовать удовлетворению запросов педагогического сообщества в изучении и освоении передового опыта с учетом высокого уровня занятости практических работников образования и, в то же время, в условиях информационной открытости образовательных организаций. Она увеличивает число школ и учителей, передовой опыт которых попадает в зону внимания педагогической общественности без затрат на поездки, в условиях особой инфраструктуры образовательного пространства.» [1]

Цель реализации программы «Дистанционные и визуальные образовательные технологии» в форме электронной (виртуальной) стажировки: совершенствование профессиональных компетенций учителей-предметников в области использования возможностей современного программного обеспечения для разработки образовательных продуктов традиционного и дистанционного обучения.

Категория обучающихся: учителя - предметники, реализующие основные общеобразовательные программы среднего общего образования. Имеющаяся квалификация – учителя с высшим профессиональным образованием (бакалавриат, магистратура), уверенно владеющие ИКТ – компетенциями.

Курс рассчитан на самостоятельное изучение лекционного и практического материала и предполагает консультации с руководителем стажировки и специалистами.

В результате прохождения электронной (виртуальной) стажировки «Дистанционные и визуальные образовательные технологии» стажёр должен

знать:

– современные технологии организации и реализации электронного обучения и дистанционных образовательных технологий (ДОТ);

– возможности информационной образовательной среды для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса;

уметь:

– использовать возможности информационной образовательной среды и ДОТ для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса;

– использовать современных информационно-коммуникационных, визуальных и дистанционных образовательных технологии для решения культурно-просветительских задач.

В конце стажировки обучающиеся должны представить законченный проект в форме презентации по итогам стажировки с использованием средств дистанционного обучения.

Итоговая аттестация: защита итоговой практико-значимой работой (в дистанционной форме – на форуме). Итоговая практико-значимая работа оценивается в режиме зачет/незачет.

В рамках данной статьи мы остановимся лишь на одном из элементов стажировки – форуме.

Форумы – это

– *площадь для массового общения по подобию Римского Форума.*

– *мероприятие, проводимое для коллегиального обозначения или решения каких-либо в достаточной степени значительных проблем.*

– *один из способов обмена информацией в Интернете.*

– *тематическое сообщество, что-то вроде клуба по интересам.*

– *дискуссия в форме обмена сообщениями; место общения для входящих на веб-сайт. [6]*

Moodle обеспечивает возможность включить форум в состав интерактивных элементов дистанционных учебных курсов, разработанных преподавателями. Форум в рамках электронной (виртуальной) стажировки «Дистанционные и визуальные образовательные технологии» (рис. 1) может быть представлен в следующих формах:

– *знакомства* на первом занятии (нетворкинг - это социальная и профессиональная деятельность, направленная на то, чтобы с помощью круга друзей и знакомых максимально быстро и эффективно решать сложные жизненные и профессиональные задачи);

– *информационный* (ориентирует на определенные важные для стажеров сообщения – регистрация на вебинар/ конференцию);

– *обучающий* (дискуссии после консультаций («Визуальные образовательные технологии и цифровые образовательные ресурсы в учебном процессе», «Визуальные

образовательные и информационно-коммуникационные технологии в реализации личностно-ориентированного обучения», «Дистанционные образовательные технологии (ДОТ) в учебном процессе», после изучения тем курса («Знакомство с деятельностью образовательных учреждений», «Знакомство с профессиональной деятельностью педагогов стажерской площадки», «Научно-практический блок», «Итоговый проект»));

– *тренинговый* (обсуждение с демонстрацией авторских работ стажеров/их учеников по тематике «Визуализации в воспитании личности учащихся», «ДОТ в современном обучении»).

Суть форумов - это обмен профессиональным опытом, бескорыстная помощь, общение с единомышленниками. На них можно получить такую информацию, которую нельзя найти ни в Интернете, ни в книгах. Потому как здесь стажёры делятся реальным опытом, обмениваются актуальной информацией. [4, 5]

Суть работы форума заключается в создании пользователями (посетителями форума – обычно преподавателем, но иногда тема данная стажёром выходит на уровень раздела) своих Тем с их последующим обсуждением, путём размещения сообщений внутри этих тем.

Стажёры могут комментировать заявленную тему, задавать вопросы по ней и получать ответы, а также сами отвечать на вопросы других пользователей форума и давать им советы. Внутри темы также могут устраиваться Опросы (голосования). Вопросы и ответы сохраняются в базе данных форума, и в дальнейшем могут быть полезны.

Тематика форум может быть самой разнообразной, но охватывать сферы основных тем курса виртуальной стажировки. Она определяется преподавателем и зависит от контингента участников.

Самая распространённая иерархия форума: Разделы → Темы → сообщения (посты). По методу формирования набора тем форумы бывают с динамическим списком тем (который изменяется согласно посылам современности и требованиям нормативно-правовых регулятивов) и с постоянным списком тем (непосредственно связанным с темой электронной (виртуальной) стажировки «Дистанционные и визуальные образовательные технологии»).

После изучения темы №4 «Научно-практическая деятельность в рамках темы стажировки «Дистанционные и визуальные образовательные технологии»»		Галина Анатольевна Монахова	21
ЗАВЕРШЕНИЕ СТАЖИРОВКИ		темы форума	18
Регистрация на КОНФЕРЕНЦИЮ		Никита Бадимович Монахов	39
После изучения темы «Итоговый проект»			39
Вариант визуализации			5
ДОТ в современном обучении			48
Визуализации в воспитании личности учащихся			55
После изучения темы №3 «Знакомство с профессиональной деятельностью педагогов стажерской площадки»		участники	25
После изучения темы №2 «Знакомство с деятельностью образовательных учреждений»			30
Консультации			35
Пример интерактивного ресурса, замечательно исполненного...			39
Первое занятие группа 1			20
Первое занятие группа 2			21

Рис. 1. Фрагмент форума электронной (виртуальной) стажировки «Дистанционные и визуальные образовательные технологии»

Тема – это сообщение пользователя, которое он самостоятельно публикует в подходящем разделе форума. Его видят другие люди и могут оставить свои комментарии.

Первое сообщение – это то, что написал человек, создавший ее (как правило, это преподаватель). То есть это его обращение к участникам форума.

Следующие сообщения – ответы стажёров.

Форум электронной (виртуальной) стажировки должен удерживать внимание стажёров; мотивировать применять на практике увиденное на сайтах стажерских площадок; давать эмоциональный заряд.

Поскольку участники форума разделены в пространстве и времени, то внимание их, может рассеиваться. Чтобы такого не происходило, следует как можно чаще «втягивать» аудиторию в процесс обучения. Инструменты вовлечения в форум, которые применялись во

время электронной (виртуальной) стажировки «Дистанционные и визуальные образовательные технологии»:

– *геймификация*:

- *бонусы* стажёрам (мотивация к активности подарком - ссылка на интересный интерактивный образовательный ресурс (рис. 2), полезностью – презентация или видеоматериал для использования в образовательном процессе),

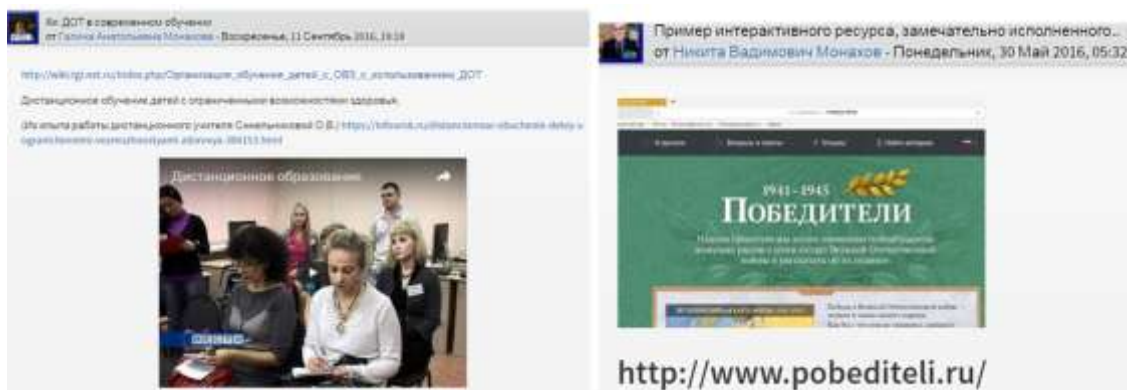


Рис. 2. Пример интерактивных образовательных ресурсов

- *рейтинги*, придающие соревновательный эффект активизации работы в форуме (рис. 3),



Рис. 3. Посуточный мониторинг активной деятельности стажеров

- *награждение* лидеров курса – демонстрация лучших работ (рис. 4) («Согласно этому принципу социального доказательства, мы определяем, что является правильным, выясняя, что считают правильным другие люди. Люди делают то, что на их глазах уже сделали другие люди» [7, С.81]);

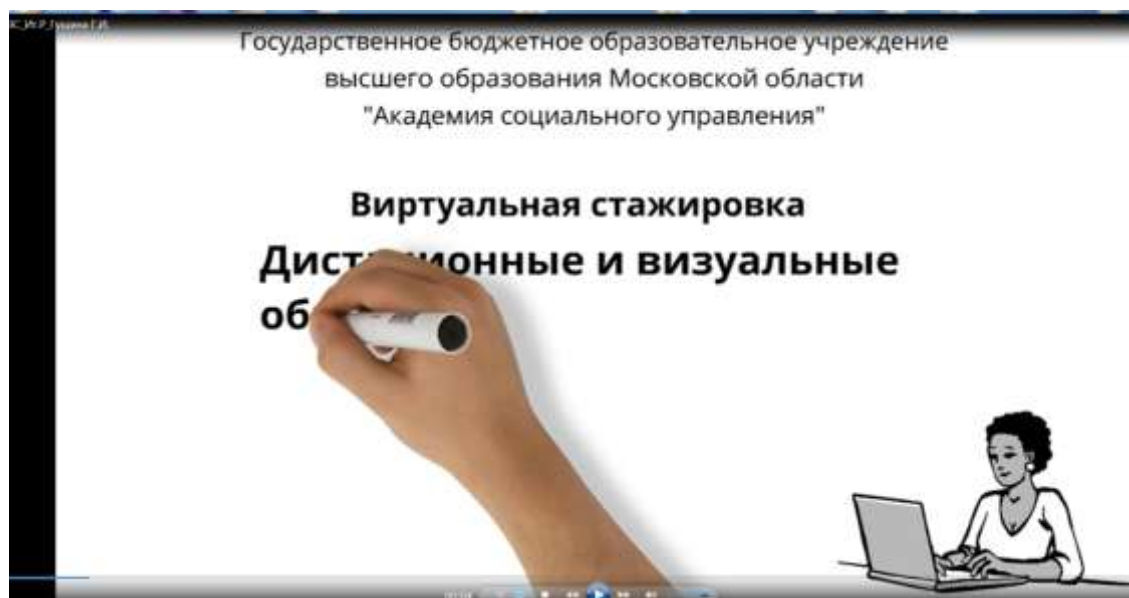


Рис. 4. Пример одной из лучших работ стажёра

- *опросы* (участникам нужно прочитать открытый вопрос и выбрать/ написать ответ; другие стажёры или преподаватель могут прокомментировать данные ответы);
- *совместная работа* (указание пути решения дидактической или методической проблемы, связанной с ориентирами, которые нам дала новый Министр образования и науки РФ О.Ю. Васильева (рис. 5);

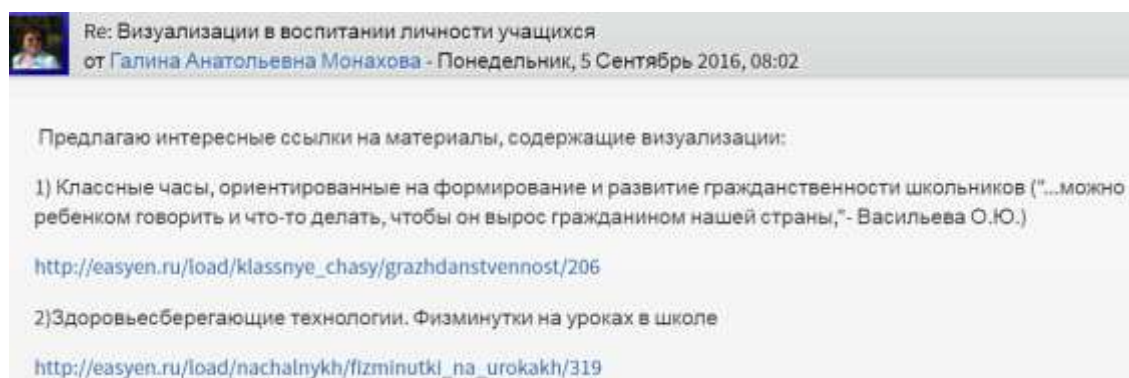


Рисунок 5. Материалы для совместной работы

– *сторителлинг* (история – описание педагогической ситуации - не должна быть оторвана от реальности и понятна для переноса опыта в реальную профессиональную деятельность) (рис. 6).

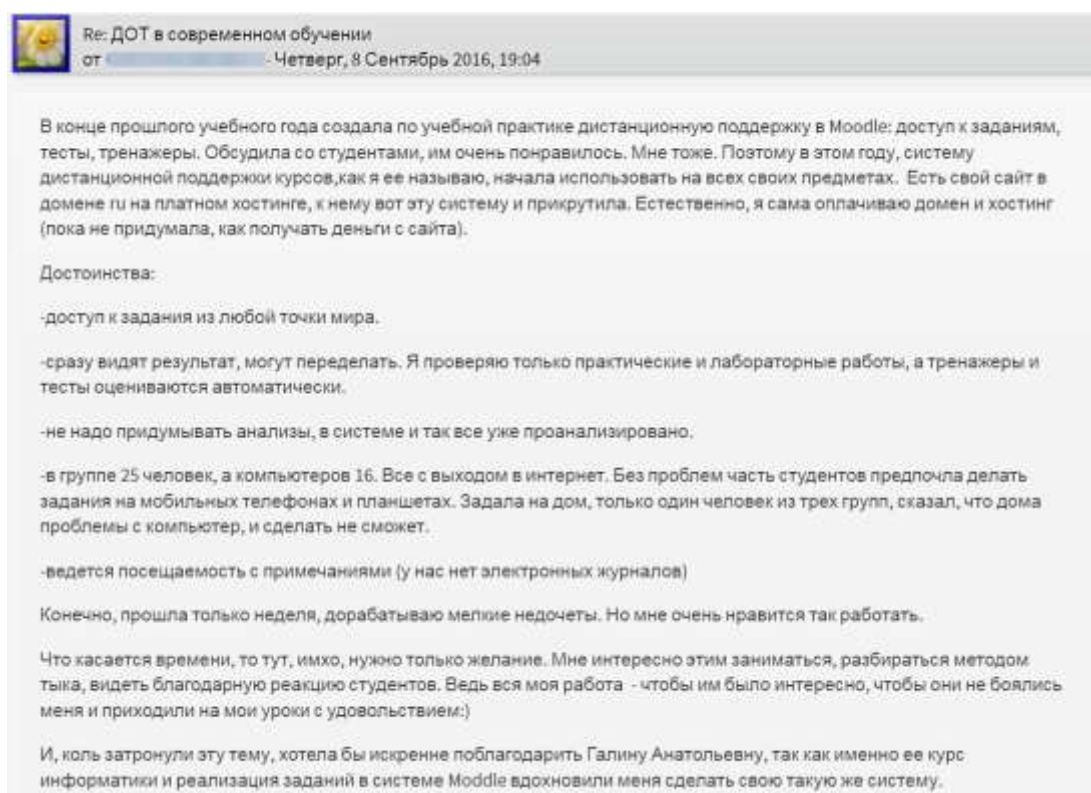


Рис. 6. Фрагмент развернутого ответа стажёра

Отметим, что современные Web технологии предполагают изменение традиционной иерархии обучаемый-обучающийся. В отдельных случаях, они становятся равноправными участниками образовательного процесса. Предлагаемая методология позволяет значительно повысить качество освоения материала и развить навыки самоорганизации для получения новых знаний.

Отличительные изменения в характере коммуникации обучающихся на форуме как элементе курса:

синхронно-асинхронный тип связи - тип связи, позволяющий участникам общаться как в реальном времени практически без задержки, так и с задержкой по времени;

организационная гибкость, выраженная в том, что стажёр сам выбирает время и место работы на форуме, он находится в своих естественных условиях, в привычной для него среде;

широта охвата тематических полей, предоставленная возможностью изучать как открытые, так и закрытые для публичного обсуждения темы.

самостоятельность, заключающаяся том, что при дискуссии на форуме отмечается значительно более низкий уровень влияния преподавателя на обучающихся. (отмечено при ответах на открытые вопросы стажёры дают более подробные и развернутые ответы, нежели при традиционном анкетировании).

Свою популярность форумы получили вследствие относительно невысокой стоимости организации и эффективности обучения. Использование форумов становится перспективным направлением в развитии российских систем дистанционного обучения (СДО), так как они обеспечивают наглядность и интерактивность, а также условия для совместной работы удаленных друг от друга пользователей.

Список использованных источников

1. Горбунова Л.Н., Семибратов А.М. Виртуальная стажировка педагогических работников как феномен развивающегося образовательного пространства дополнительного профессионального образования [Электронный ресурс]/ Л.Н. Горбунова, А.М. Семибратов. Режим доступа: <http://ito.su/main.php?pid=26&fid=9422>, 25.10.16.
2. Грин Р. 33 стратегии войны. [Электронный ресурс] / Р. Грин. Режим доступа: <http://www.6lib.ru/books/33-strategii-voini-54577.html>, 30.10.16.
3. Методические рекомендации о проектировании дополнительных профессиональных программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки (обновленное издание) / Е.В. Василевская, И.И. Качалина, С.И. Филиппова – М.: ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», 2016. С. 12-13
4. Монахов Д.Н., Монахова Г.А. Виртуализация образовательного процесса в России [Текст] / Г.А. Монахова, Д.Н. Монахов // Социология образования. № 01. 2015. С. 54-61.
5. Монахов Н.В., Монахова Г.А. Инновационные технологии в формальном и неформальном образовании педагогических работников [Текст] / Н.В. Монахов, Г.А. Монахова // Информатика и образование №6, 2016. С.19-23
6. Прончев Г.Б., Монахов Д.Н., Монахова Г.А. Информационные технологии в науке и образовании. Учебник [Текст] / Г.Б. Прончев, Д.Н. Монахов, Г.А. Монахова. М.: МАКС Пресс, 2013. 200 с.
7. Чалдини Р. Психология влияния. [Текст] /Robert B. Cialdini. Science and Practice, 4th ed., 2001

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ И
ПЕРЕПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ

Монахова Г.А.,

д. пед. н., профессор,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

профессор кафедры ИКТ,

Россия, Москва,

E-mail: gamonahova@yandex.ru

Монахов Н. В.,

к. пед. н.,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

доцент кафедры ИКТ,

Россия, г. Москва,

E-mail: distantmnv@yandex.ru

Шаронова О. В.,

к.пед.н.,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

заведующий кафедрой ИКТ,

Россия, Москва,

E-mail: lysenkova_ov@asou-mo.ru

Аннотация. В статье рассматривается моделирование процесса повышения квалификации и переподготовки учителей информатики в образовании non-stop. В статье описаны модели, дидактические условия реализации, инструменты, ориентированные на разработку учебно-методического сопровождения для наполнения интерактивной информационной образовательной среды повышения квалификации и переподготовки учителей информатики.

Ключевые слова: интерактивные, модель, информационная среда, образование non-stop.

Abstract. The article deals with the modeling of the process of training and retraining of teachers of Informatics in education non-stop. This article describes the model, didactic conditions of implementation tools, focusing on development of educational and methodological support for filling interactive information and educational environment of training and retraining of teachers of Informatics..

Keywords: interactive, model, information environment, education non-stop.

«Технологии никогда не заменят учителя, но учитель, эффективно применяющий технологии для развития своих учеников, заменит того, кто ими не владеет»
(Sheryl Nussbaum-Beach).

Модернизация системы образования в Российской Федерации, подкреплённая нормативно - правовыми регулятивами (например, Публичная декларация целей и задач на 2016-2020 годы [8]; профстандарт «Педагога» [7], «Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016 - 2020 годы» [1] и др.) обусловила актуальность проблемы совершенствования профессиональной компетентности педагогических кадров (рис. 1). Главным посылом является «формирование конкурентоспособного человеческого потенциала» [1].



Рис. 1. Инфографика [8]

Введение нового профессионального стандарта педагога как инструмента реализации стратегии российского образования влечет за собой изменение процесса подготовки в высшей школе и переподготовки, повышения квалификации в системе дополнительного профессионального образования. В наше время «безграмотным считается уже не тот, кто не

умеет читать и писать, а тот, кто не умеет учиться, доучиваться и переучиваться,» - писал Э. Тоффлер в «Третьей волне» [11].

Учитель - ключевая фигура реформирования образования. «Создание достойной мотивации для учителей, условий для их постоянного самосовершенствования, для повышения квалификации сегодня становятся ключевыми факторами развития всей системы образования,» - Президент Российской Федерации В.В. Путин [8].

В профстандарте «Педагога» красной нитью проходит обладание профессиональной ИКТ-компетентностью, под которой понимают квалифицированное использование общераспространенных в данной профессиональной области средств ИКТ при решении профессиональных задач там, где нужно, и тогда, когда нужно.

К новым функциям образования (как указано в «Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016 - 2020 годы» [1]) относятся организация связей науки, образования и производства; формирование людей нового техно-промышленного уклада. Это дает определенный ориентир в разработке курсов ДПП для учителей информатики.

Все вышесказанное доказывает актуальность *кафедрального* (кафедра ИКТ ГБОУ ВО МО «Академия социального управления») исследования «Моделирование процесса повышения квалификации и переподготовки учителей информатики».

Объект исследования: процесс повышения квалификации учителей-предметников и переподготовки учителей информатики, направленный на обновление методики обучения информатике и ИКТ.

Предмет исследования: модель повышения квалификации учителей информатики в условиях новых образовательных и профессиональных стандартов.

Задачи исследования:

1. Мониторинг проблем в области ИКТ, которые возникают в профессиональной деятельности учителей МО; уровня готовности к применению ИКТ учителями – предметниками МО; мотивации при выборе современных форм обучения при повышении квалификации в области ИКТ [подробно отражено: 2, 4, 6, 12].

2. Выявление профессиональных затруднений и методических проблем у учителей информатики Московской области в условиях новых образовательных и профессиональных стандартов [подробно представлено: 6, 12].

3. Разработка модели процесса переподготовки учителей информатики, ориентированной на использование дистанционных образовательных технологий.

4. Разработка новых и актуализация существующих программы ДПО и профессиональной переподготовки и повышения квалификации.

5. Апробирование новых программ дополнительного профессионального образования (ДПО).

Методы исследования: анкетирование, веб-анкетирование, компьютерное тестирование, SWOT-анализ, социологический опрос, анализ источников по теме исследования; педагогический эксперимент.

Выводы по результатам мониторинга, свидетельствуют о необходимости

- 1) повысить техническое обеспечение образовательного процесса;
- 2) усилить учебной литературой библиотеки и сделать дистанционный доступ к ним,
- 3) повысить уровень учебных сайтов (информационное наполнения, дизайн, оптимизация переходов), организовать для педагогических кадров курсы повышения квалификации, ориентированные на разработку учебных сайтов;
- 4) применять эффективнее в учебном процессе интернет - ресурсы и учебное ПО, организовать для педагогических кадров курсы повышения квалификации, ориентированные на разработку собственных авторских образовательных продуктов и использование уже существующих цифровых образовательных продуктов;
- 5) уделять больше внимание профессиональным социальным сетям и этике общения,
- 6) усилить курсами повышения информационно – коммуникационной компетентности среди учителей – предметников, в том числе в области информационной безопасности при использовании облачных сервисов;
- 7) развивать дистанционные формы профессиональной переподготовки и повышения квалификации;
- 8) внедрять активнее в образовательный процесс элементы электронного обучения.

Все выше сказанное перекликается с напутствием В.В. Путина: «...профессиональное образование... нужно *настроить на будущее страны*, на запросы как людей, так и на запросы экономики, имея в виду перспективы ее развития» [8].

Итогом, данных выводов стала концептуальная модель повышения квалификации учителей информатики в условиях новых профессиональных стандартов в виде модели «черного ящика», которая *отражает лишь взаимодействие системы дополнительного образования со окружающей информационно-образовательной средой* (рис. 2). Такой подход к был введен в кибернетике.

Это простейшая модель, которая не углубляется во внутреннее устройство СПО. Система и среда взаимодействуют между собой. Вход - это воздействие на систему со стороны внешней среды (например, влияние нормативно-правовых актов и законов, регулирующих организацию дополнительного профессионального образования), а выход - это воздействие, оказываемое системой на окружающую среду. Модель «черного ящика»,

как и любая другая, строится в соответствии с целью моделирования, *учитывая лишь те входы и выходы, которые существенны с точки зрения цели моделирования, назначения создаваемой модели.*



Рис. 2. Этапы создания модели повышения квалификации учителей информатики в условиях новых образовательных и профессиональных стандартов

Данный этап исследования привел к необходимости учитывать в концептуальной модели повышения квалификации учителей информатики в условиях новых профессиональных стандартов различные подходы, которые были выработаны в теории и практике высшей школы и отражены в современных нормативно – правовых документах [1, 3, 7, 8, 10]:

1) *Системный подход* рассматривает образовательный процесс в предметной области как совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов, ориентированных на достижение целей подготовки учителей информатики к профессиональной деятельности в условиях современной информационной среды.

2) *Компетентностный подход* представляет собой сформированную и совершенствуемую систему компетенций в области ИКТ, которая отражена в существующих стандартах (от ФГОС ВО до Профстандарта «Педагога»).

«Компетентностный подход, являющийся ведущим в разработке и реализации дополнительной профессиональной программы, задает:

- направленность на совершенствование/формирование профессиональных компетенций педагога/руководителя как субъекта образовательной деятельности, выполнение им трудовых функций, заявленных в профессиональных стандартах образования;

- ориентацию обучения на конечный результат - совокупность знаний и умений, соответствующих заявленным профессиональным компетенциям;

-приоритетность интерактивных, практико-ориентированных методов обучения.» [3]

3) *Культурологический подход* в подготовке и повышении квалификации учителей информатики рассматривается как часть процесса формирования общей и профессиональной культуры. Этот подход связан, прежде всего, с социальной природой человека и ориентирован на развитие творчества в использовании информационно-коммуникационных технологий как в учебной, так и в будущей профессиональной деятельности.

4) *Личностно-ориентированный подход* требует учитывать при построении образовательной среды природосообразные особенности личности обучающегося; использовать различные формы и методы обучения ИКТ, виды познавательной деятельности с целью построения их индивидуальных образовательных траекторий.

5) *Гуманистический подход* (социально-ценностный комплекс идей, утверждающий отношение к человеку как к наивысшей ценности, признающий его право на свободу, счастье, развитие и творческое проявление) ориентирует на развитие личности учителя и признает его субъективный опыт как самоценность. Данный подход направлен на построение педагогических условий и воздействий с максимальной опорой на этот опыт.

Дополнительное образование призвано повысить образовательный и культурный уровень человека, а также углубить его знания в определенной сфере. Результаты анализа мониторинга позволили выявить *педагогические условия функционирования модель повышения квалификации учителей информатики в условиях новых профессиональных стандартов*: визуальные и дистанционные образовательные технологии; облачные технологии; технологии мобильного обучения; практико-ориентированные проекты (рис. 3).



Рис. 3. Теоретические основания модели повышения квалификации учителей информатики в условиях новых образовательных и профессиональных стандартов

Мониторинг проблем в области ИКТ, которые возникают в профессиональной деятельности учителей МО; уровня готовности к применению ИКТ учителями – предметниками МО; мотивации при выборе современных форм обучения при повышении квалификации в области ИКТ позволил выявить профессиональные затруднения и методические проблемы, которые возникают у учителей информатики Московской области в условиях новых образовательных и профессиональных стандартов [2, 4, 6, 12]. Эти данные с учетом SWOT анализа и государственных требований (в связи с санкциями в отношении РФ) позволили сделать вывод в необходимости

1) разработать новые курсы очного обучения согласно потребностям практики (робототехника, интерактивная техника, 3D моделирование с использованием 3D сканера и 3D принтера; разработка сайтов и образовательных продуктов, знакомство с новым современным российским ПО);

2) расширить существенно линейку курсов ДО с учетом конкурентной способности контента;

3) повысить качество преподаваемых курсов (за счет использования современных педагогических технологий и средств ИКТ);

4) осуществить переход к индивидуальному асинхронному обучению с выстраиванием персональных образовательных дорожных карт обучающихся.

Итогом стала концептуальная модель повышения квалификации учителей информатики в условиях новых профессиональных стандартов в виде модели состава, которая дает описание входящих в нее элементов (программ ДПО, вебинаров и т.д.) и подсистем (современных и актуальных ориентиров) (рис. 2), но не рассматривает связей между ними (табл. 1).

Таблица 1

Концептуальная модель повышения квалификации учителей информатики в условиях новых профессиональных стандартов в форме модели состава

Направления	Форма ДПО, тема
интерактивная техника	- неформальные формы повышения квалификации (семинары, вебинары, конференции)
3D моделирование с использованием 3D сканера и 3D принтера	- неформальные формы повышения квалификации (семинары, вебинары, конференции)
робототехника	ПК «Методика использования робототехнического оборудования Lego при организации внеурочной деятельности учащихся 5-7-ых классов»
	ПК «Методика использования робототехнического оборудования Moway при организации внеурочной деятельности учащихся 5-7-ых классов»
	ПК «Методика использования робототехнического оборудования на платформе Arduino при организации внеурочной деятельности учащихся 9-ых классов»
	ПК «Методика использования робототехнического оборудования Moway при организации внеурочной деятельности учащихся 7-9-ых классов»
	ПК «Методика применения робототехнического оборудования при организации внеурочной деятельности учащихся 5-9-ых классов в условиях внедрения ФГОС ООО»
	неформальные формы повышения квалификации (семинары, вебинары, конференции)
разработка сайтов и образовательных продуктов	ПК «Проектирование образовательного процесса с использованием электронных образовательных ресурсов в условиях реализации ФГОС ОО»
	неформальные формы повышения квалификации (семинары, вебинары, конференции)

знакомство с новым современным российским ПО	ПК «Введение в ПО iSpring в условиях нового профстандарта «Педагога» (в работе, для внебюджетного повышения квалификации)
	неформальные формы повышения квалификации (семинары, вебинары, конференции)
современные педагогических технологий и средства ИКТ	ПК «Современные образовательные технологии в обучении информатике в условиях реализации ФГОС основного общего образования»
	ПК «Развитие профессиональной компетентности педагога в области применения ИКТ в условиях реализации ФГОС ООО»
	ПК «Информатика во внеурочной деятельности с учетом требований ФГОС ООО»
	ПК «Использование электронной формы учебника в образовательной деятельности»
	ПК «Дистанционные и визуальные образовательные технологии (виртуальная (электронная) стажировка)»
	ПК «Электронное обучение и дистанционные образовательные технологии как инструмент в проектировании учебных занятий при реализации ФГОС СОО»
	ПК «Электронное и дистанционное обучение как средство реализации основной образовательной программы в общеобразовательных организациях в соответствии с требованиями ФГОС ООО»
	ПК «Информационно-коммуникационные технологии в деятельности учителя-предметника в условиях реализации ФГОС ООО»
	ПК «Использование электронной формы учебника в образовательной деятельности»
	ПК «Облачные технологии в работе учителя-предметника в соответствии с ФГОС ООО и СОО»
	ПК «Информационное общество. Информационная безопасность.»
	неформальные формы повышения квалификации (семинары, вебинары, конференции)
подготовки к государственной итоговой аттестации по отдельным темам курса информатики и ИКТ	ПК «Методика подготовки к государственной итоговой аттестации по отдельным темам курса информатики и ИКТ в форме ЕГЭ»
	ПК «Методика преподавания алгоритмизации и программирования в курсе информатики и ИКТ в средней общеобразовательной организации с учетом требований ФГОС СОО и ЕГЭ»
	неформальные формы повышения квалификации (семинары,

	вебинары, конференции)
курсы с дистанционной поддержкой	ПК «Развитие профессиональной компетентности педагога в области применения ИКТ в условиях реализации ФГОС ООО»
	ПК «Дистанционные и визуальные образовательные технологии (виртуальная (электронная) стажировка)»
	ПК «Электронное обучение и дистанционные образовательные технологии как инструмент в проектировании учебных занятий при реализации ФГОС СОО»
	ПК «Электронное и дистанционное обучение как средство реализации основной образовательной программы в общеобразовательных организациях в соответствии с требованиями ФГОС ООО»
	ПК «Информационно-коммуникационные технологии в деятельности учителя-предметника в условиях реализации ФГОС ООО»
	ПК «Содержание и методика преподавания информатики»
	неформальные формы повышения квалификации (семинары, вебинары, конференции)

Данная модель показывает содержательное наполнение формальных и неформальных форм повышения квалификации кафедрой ИКТ ГБОУ ВО МО «Академии социального управления». Она позволяет увидеть недостаточную разработанность курсов с дистанционной поддержкой и отсутствие курсов ДПП по направлениям: интерактивная техника, 3D моделирование с использованием 3D сканера и 3D принтера; разработка сайтов и образовательных продуктов, знакомство с новым современным российским ПО.

Используя на практике модель состава, можно выявить направления дальнейшего развития курсов повышения квалификации учителей информатики в условиях новых профессиональных стандартов.

В современном информационном обществе основой развития цивилизации выступают информационно-коммуникационные технологии. Их внедрение в сферы деятельности человека способствовало возникновению и развитию глобального процесса информатизации. Феномен глобализации вызвал интеграционные тенденции в сфере образования по формуле «образование через всю жизнь», образование нон-стоп. Нон-стоп образование - это образование без перерыва: без остановки, без пауз. Образование в течение жизни (или нон-стоп) - это целенаправленный процесс развития и воспитания личности путем реализации

программ и услуг формального, неформального профессионального и информального образования.

Итогом модернизации методической системы в рамках образования нон-стоп стала *концептуальная модель повышения квалификации учителей информатики в условиях новых профессиональных стандартов в виде структурной сетевой модели* (структурной схемы). На структурной схеме отражается состав системы и ее внутренние связи (Рисунок 2). Структурная схема системы является наиболее подробной и полной моделью на данном этапе нашего познания. При этом всегда остается актуальным вопрос об адекватности этой модели, разрешаемый только на практике. В модель структуры (в список отношений) мы включаем только конечное число связей, которые существенны по отношению к рассматриваемой цели. Данная структурная модель позволяет осуществить пространственное (по месту проведения и форме, например, виртуальной), временное распределение и содержательное наполнение по мере возникновения затруднений у учителей информатики с целью максимального охвата нерешенных и /или нераскрытых проблем в курсах ДПП. При этом формы совершенствования профессиональных компетенций учителями информатики становятся более разнообразными (курсы, семинары, мастер-классы, вебинары, конференции и т.д.).

Последний этап в разработке модели повышения квалификации учителей информатики в условиях новых профессиональных стандартов – обобщенная модель – результат интеграции моделей «черного ящика», состава, структурной схемы (рис. 4).



Рис. 4. Обобщенная модель повышения квалификации учителей информатики в условиях новых образовательных и профессиональных стандартов

Современное общество нуждается в постоянном образовании и самообразовании его членов. Дистанционное образование помогает решать задачи обучения и повышения квалификации и профессиональной переподготовки людей, которые не могут присутствовать на занятиях в учебном заведении.

Виртуальная среда дает возможность не только дистанционного обучения, но и обеспечивает принципиально новый уровень доступности образования.

Под виртуальной информационно-образовательной средой нами понимается система средств дистанционного обучения, включающая в себя электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств, и обеспечивающей освоение обучающимися образовательных программ или их частей, а также средств их разработки, хранения, передачи и управления доступом к ним. В ГБОУ ВО МО «Академия социального управления» используется Moodle.

Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment - модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда), используя которую, преподаватель может создавать курсы, наполняя их содержимым в виде текстов, вспомогательных файлов, презентаций, анкет и т.п. Она обеспечивает интерактивное взаимодействие между участниками образовательного процесса. Применяя Moodle, преподаватели курсов переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров при ГБОУ ВО МО «Академия социального управления» создают курсы, наполняя их содержимым в виде текстов, вспомогательных файлов, презентаций, анкет, тестов и т.п.

iSpring Suite 8 – профессиональная программа для разработки авторских образовательных продуктов для электронного обучения с тестами, опросами, аудио и видео. Это универсальный инструмент для создания электронных обучающих материалов. Данное программное обеспечение расширяет возможности PowerPoint и позволяет создавать электронные учебные материалы, в том числе, для дистанционного обучения [5]. В курс можно добавить интерактивные элементы: электронную книгу, временную шкалу, интерактивный каталог и базу часто задаваемых вопросов.

В курсы ДПП с дистанционной поддержкой необходимо внедрять дополнительные к основному учебному материалу интерактивности, которые дают возможность обучающимся самостоятельно совершенствовать свои профессиональные компетенции и привнося в образовательный процесс элемент игры. Примерами могут быть следующие виды интерактивностей: визуальный словарь терминов лекционного учебного материала; «истории», выполненные с помощью сервиса storify; «ленты» времени с использованием сервиса whenintime; карты памяти темы/лекции с графическим, видео и текстовым

материалом; игровые задания, созданные с помощью сервиса learningapps; гиперссылки на важные интернет - ресурсы.

Таким образом, можно сказать, что *инструментальное ядро модели* повышения квалификации учителей информатики в условиях новых профессиональных стандартов представлено средой Moodle и ПО iSpring, облачными сервисами (рис. 5).



Рис. 5. Инструментальное ядро модели повышения квалификации учителей информатики в условиях новых образовательных и профессиональных стандартов

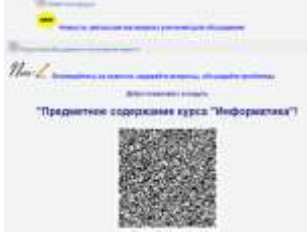
При содержательном наполнении курсов мы руководствовались дидактическими *принципам интерактивного дизайна* (научности; наглядности; доступности; комфортности) [9]. Результатом стали интерактивные курсы ДПП с дистанционной поддержкой, разработанные для переподготовки и повышения квалификации учителей информатики. Создано и апробировано учебно-методическое сопровождение курсов, базирующееся на инструментальном ядре модели (табл. 2).

Таблица 2

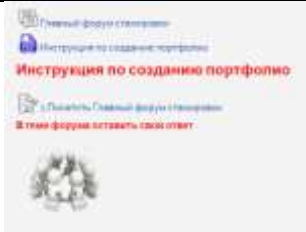
Фрагмент пула учебно-методического сопровождения курсов кафедрой ИКТ ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»

курс ДПП	Учебно-методическое сопровождение	Наполнение среды Moodle сайта
Информационно-коммуникационные технологии в деятельности учителя-предметника в условиях	Монахова Г.А., Монахов Д.Н., Прончев Г.Б. Формирование информационно-коммуникационных компетенций в условиях информатизации общества. <i>Монография</i> . М.: МАКС Пресс, 2013. 120 с. ISBN 978-5-317-04401-5 Монахова Г.А., Монахов Н.В. Информационно-коммуникационные	

реализации ФГОС ООО (72 часа).	технологии в деятельности учителя-предметника. <i>Учебно-методическое пособие</i>. Режим доступа: https://infourok.ru/informacionnokommunikacionie-tehnologii-v-deyatelnosti-uchitelyapredmetnika-uchebnometodicheskoe-posobie-1281283.html ISBN 978-5-9908269-1-5 Монахова Г.А. Инструкция ТестиSpringQuizMaker. Режим доступа: http://pedsovet.org/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=162892 Монахова Г.А. Инструкция по работе с презентацией. Режим доступа: http://pedsovet.org/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=162893 Монахова Г.А. Переходы в презентации. Режим доступа: http://multiurok.ru/perepodgotouka/files/pieriekhody-v-priezientsatsii.html Монахова Г.А. Использование триггеров в интерактивной презентации. Режим доступа: http://multiurok.ru/perepodgotouka/files/ispolzovanie-trighghierov-v-intieraktivnoi-priezientsatsii.html Монахова Г.А. Вставка звука в презентацию. Режим доступа: http://multiurok.ru/perepodgotouka/files/vstavka-zvuka-v-priezientsatsiiu.html	
Электронное и дистанционное обучение как средство реализации основной образовательной программы в общеобразовательных организациях в соответствии с требованиями ФГОС ООО (72 ч)	Монахова Г.А., Монахов Н.В. Электронное обучение и дистанционные образовательные технологии Учебно-методическое пособие. Режим доступа: https://infourok.ru/elektronnnoe-obuchenie-i-distancionnie-obrazovatelnie-tehnologii-uchebnometodicheskoe-posobie-m-1281318.html SBN 978-5-9908269-3-9 Монахова Г.А. Инструкция по работе с GoogleПрезентация. Режим доступа: http://pedsovet.org/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=162894 Монахова Г.А. Знакомство с MS Visio: частые проблемы. Режим доступа: http://multiurok.ru/perepodgotouka/files/znakomstvo-s-ms-visio-chastyie-probiemy.html	
Электронное обучение и дистанционные образовательные технологии как инструмент в	Монахова Г.А. Знакомство с MS Visio: соединение линий. Режим доступа: http://multiurok.ru/perepodgotouka/files/znakomstvo-s-ms-visio-soiedinieniie-linii.htm Монахова Г.А. Знакомство с MS Visio:	

проектировании и учебных занятий при реализации ФГОС СОО (72 ч)	режим презентации. Режим доступа: http://multiurok.ru/perepodgotouka/files/znakomstvo-s-ms-visio-riezhim-prieziatsii.html Монахова Г.А. Знакомство с MS Visio: возможности сохранения. Режим доступа: http://multiurok.ru/perepodgotouka/files/znakomstvo-s-ms-visio-vozmozhnosti-sokhraneniia.html Монахова Г.А. Знакомство с MS Visio. Начало. Режим доступа: http://multiurok.ru/perepodgotouka/files/znakomstvo-s-ms-visio-nachalo.html	
Модуль «Предметное содержание» курса переподготовки «Содержание и методика преподавания информатики» (144 ч)	Монахова Г.А., Монахов Н.В. Практикум по модулю «Содержание предмета «Информатика»». Часть 1. Учебно-методическое пособие. Режим доступа: https://infourok.ru/praktikum-po-kursu-soderzhanie-predmeta-informatika-1281236.html ISBN 978-5-9908269-0-8 Монахова Г.А., Монахов Н.В. Практикум по модулю «Содержание предмета «Информатика»». Часть 2. Учебно-методическое пособие. Режим доступа: https://infourok.ru/praktikum-po-kursu-soderzhanie-predmeta-informatikapraktikum-chast-1281272.html Монахова Г.А. Введение. Модуль «Предметное содержание информатики». Режим доступа: http://multiurok.ru/perepodgotouka/files/vviedieniie-modul-priedmietnoie-sodierzhaniie-informatiki.html Монахов Н.В., Шаронова О.В. Практикум «От HTML до Joomla», М.: Изд-во «ЭконИнформ», 2016. – 52с. ISBN 978-5-9908933-5-1 Монахова Г.А. Лекция № 1. Режим доступа: http://multiurok.ru/perepodgotouka/files/liektsiia-1-kurs-sodierzhaniie-mietodika-priedmiata-informatika.html Монахова Г.А. Знакомство с исполнителем Кузнечик. Режим доступа: http://multiurok.ru/perepodgotouka/files/znakomstvo-s-ispolnitieliem-kuzniechik.html Монахова Г.А. Знакомство с исполнителем Водолей. Режим доступа: http://multiurok.ru/perepodgotouka/files/znakomstvo-s-ispolnitieliem-vodolei.html Монахова Г.А. Знакомство с исполнителем Чертежник. Режим доступа: http://multiurok.ru/perepodgotouka/files/znakomstvo-s-ispolnitieliem-chiertiezhnik.html	

	Монахова Г.А. Знакомство с исполнителем Черепаха. Режим доступа: http://multiurok.ru/perepodgotouka/files/znakomstvo-s-ispolnitieliem-chieriepakha.html Монахова Г.А. Знакомство с исполнителем Робот. Режим доступа: http://multiurok.ru/perepodgotouka/files/znakomstvo-s-ispolnitieliem-robot.html Монахова Г.А. Лекция «Компьютерные сети». Режим доступа: http://multiurok.ru/perepodgotouka/files/liektsiia-komp-iutiernyie-sieti.html Монахова Г.А. Лекция №7. Режим доступа: http://multiurok.ru/perepodgotouka/files/liektsiia-7-kurs-sodierzhanii-i-mietodika-priedmieta-informatika.html Монахова Г.А. Лекция 8. Режим доступа: http://multiurok.ru/perepodgotouka/files/liektsiia-8-sodierzhanii-i-mietodika-priepodavaniia-informatiki.html Монахова Г.А. Лекция № 1. часть 1. «Способы представления и обработки графической информации» Режим доступа: http://multiurok.ru/perepodgotouka/files/liektsiia-1-chast-1-sposoby-priedstavleniia-i-obrabotki-ghrafichieskoi-informatsii.html Монахова Г.А. Лекция № 1. часть 2. «Кодирование графической информации». Режим доступа: http://multiurok.ru/perepodgotouka/files/liektsiia-1-chast-2-kodirovaniie-ghrafichieskoi-informatsii.html Монахова Г.А. Лекция №2 первая часть. «Язык разметки HTML». Режим доступа: http://multiurok.ru/perepodgotouka/files/liektsiia-2-piervaia-chast-iazuk-razmietki-html.html Монахова Г.А. Лекция №2 вторая часть. «Представление о веб-конструировании». Режим доступа: http://multiurok.ru/perepodgotouka/files/liektsiia-2-vtoraia-chast-priedstavleniie-o-vieb-konstruirovanii.html Монахова Г.А. Лекция №3 второго семестра. Режим доступа: http://multiurok.ru/perepodgotouka/files/liektsiia-3-vtorogho-siemiestra-kursa-pieriepodghotovki-uchitieliei-informatiki-simpi.html Монахова Г.А. Лекция №4 второго семестра. Режим доступа: http://multiurok.ru/perepodgotouka/files/liektsiia	

	-4-vtorogho-siemiestra-kursa-pieriepodghotovki-uchitieliei-informatiki-simpi.html Монахова Г.А. Лекция №5 второго семестра. Режим доступа: http://multiurok.ru/perepodgotouka/files/liektsiia-5-vtorogho-siemiestra-kursa-pieriepodghotovki-uchitieliei-informatiki-simpi.html	
Дистанционные и визуальные образовательные технологии (36 ч)	Монахова Г.А. Визуализация учебной информации. Режим доступа: http://multiurok.ru/perepodgotouka/files/vizualizatsiia-uchiebnoi-informatsii.html Монахова Г.А. Средства визуализации учебной информации. Режим доступа: http://multiurok.ru/perepodgotouka/files/sriedstva-vizualizatsii-uchiebnoi-informatsii.html Монахова Г.А. Лекция №1 «Основы визуальных образовательных технологий». Режим доступа: http://multiurok.ru/perepodgotouka/files/liektsiia-1-osnovy-vizual-nykh-obrazovatel-nykh-tiekhnologhii-kursa-pk-distantionnyie-i-vizual-nyie-obrazovatel-nyie-tiekhnologhii.html Монахова Г.А. Лекция №2 «Основы визуальных образовательных технологий». Режим доступа: http://multiurok.ru/perepodgotouka/files/liektsiia-2-osnovy-vizual-nykh-obrazovatel-nykh-tiekhnologhii-kursa-pk-distantionnyie-i-vizual-nyie-obrazovatel-nyie-tiekhnologhii.html Монахова Г.А. Лекция №3 «Основы визуальных образовательных технологий». Режим доступа: http://multiurok.ru/perepodgotouka/files/liektsiia-3-osnovy-vizual-nykh-obrazovatel-nykh-tiekhnologhii-kursa-pk-distantionnyie-i-vizual-nyie-obrazovatel-nyie-tiekhnologhii.html Монахова Г.А. Лекция №4. «Основы дистанционных образовательных технологий». Режим доступа: http://multiurok.ru/perepodgotouka/files/liektsiia-4-osnovy-distantionnykh-obrazovatel-nykh-tiekhnologhii-kursa-pk-distantionnyie-i-vizual-nyie-obrazovatel-nyie-tiekhnologhii.html Монахова Г.А. Лекция №5 «Основы дистанционных образовательных технологий». Режим доступа: Режим доступа: http://multiurok.ru/perepodgotouka/files/liektsiia-5-osnovy-distantionnykh-obrazovatel-nykh-tiekhnologhii-kursa-pk-distantionnyie-i-vizual-nyie-obrazovatel-nyie-tiekhnologhii.html Монахова Г.А. Лекция №6 «Основы дистанционных образовательных	

	технологий». Режим доступа: Режим доступа: http://multiurok.ru/perepodgotouka/files/liektsiia-6-osnovy-distantionnykh-obrazovatelnykh-tiekhnologhii-kursa-pk-distantionnyie-i-vizualnyie-obrazovatelnyie-tiekhnologhii.html	

Основные выводы, полученные при решении задач исследования кафедрой ИКТ ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»:

1. Выявлены теоретические основания концептуальной модели повышения квалификации учителей информатики в условиях новых профессиональных стандартов:

- методологические подходы: компетентностный, культурологический, личностно-ориентированный, системный, гуманистический,
- педагогические условия: визуальные и дистанционные образовательные технологии; облачные технологии; технологии мобильного обучения, практико-ориентированные проекты,
- дидактические принципы интерактивного дизайна: научности; наглядности; доступности; комфортности.

2. Концептуальная модель повышения квалификации учителей информатики в условиях новых профессиональных стандартов представлена в виде модели «черного ящика», модели состава, структурной сетевой (структурной схемы) и обобщенной модели.

3. Определено инструментальное ядро модели повышения квалификации учителей информатики в условиях новых профессиональных стандартов: среда Moodle и ПО iSpring, облачные образовательные сервисы.

4. Разработаны новые и актуализированы существующие программы ДПО и профессиональной переподготовки на основе концептуальной модели повышения квалификации учителей информатики в условиях новых профессиональных стандартов новых в виде модели состава.

5. Создано и апробировано учебно-методическое сопровождение курсов, базирующееся на инструментальном ядре модели.

Список использованных источников

1. Концепция развития образования на 2016-2020 годы. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://2016-god.com/koncepciya-razvitiya-obrazovaniya-na-2016-2020-gody/>
2. Лысенкова О.В., Монахова Г.А. Анализ результатов мониторинга уровня подготовки учителей в области ИКТ [Текст] / О.В. Лысенкова, Г.А. Монахова /

Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. Выпуск 1. 2015/ Науч. ред. Л.Н. Горбунова. – М.: АСОУ, 2015. С. 691-699.

3. Методические рекомендации о проектировании дополнительных профессиональных программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки (обновленное издание) [Текст] / Е.В. Василевская, И.И. Качалина, С.И. Филиппова – М.: ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», 2016. – С. 12-13

4. Монахов Д.Н., Монахова Г.А. Социологический мониторинг информационно-коммуникационной компетентности педагогических кадров [Текст] / Г.А. Монахова, Д.Н. Монахов // Социология образования. №6. 2015.С. 52-61.

5. Монахов Н.В., Монахова Г.А. Инструментальное сопровождение электронного обучения [Текст] / Н.В. Монахов, Г.А. Монахова // Дистанционное и виртуальное обучение. 2016. № 3. С.10-17.

6. Прончев Г.Б., Монахов Д.Н., Монахова Г.А. Проблемы российских учителей в гипер-информационном обществе [Текст] / Г.Б. Прончев, Д.Н. Монахов, Г.А. Монахова // Представительная власть - XXI век: законодательство, комментарии, проблемы. №1-2. 2016. С. 59-66

7. Профессиональный стандарт Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель). Список изменяющих документов (в ред. Приказа Минтруда России от 05.08.2016 N 422н)

8. Публичная декларация целей и задач на 2016 год. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://минобрнауки.рф/open_ministry/планы-деятельности

9. Рок Д. Мозг. Инструкция по применению: как использовать свои возможности по максимуму без перегрузок [Текст] / Дэвид рок; пер. с англ. М.: Альпина Паблишер, 2013. 374 с.

10. Сокольников А.М. Мобильное обучение: проблемы и перспективы развития. [Электронный ресурс] / А.М Сокольников Режим доступа: http://e-notabene.ru/kp/article_9668.html

11. Тоффлер Э. Скрытая учебная программа [Текст] / Элвин Тоффлер // Третья волна. М.: АСТ, 2004. 781 с.

12. Шаронова О.В., Монахова Г.А., Прончев Г.Б., Монахов Д.Н. Процесс повышения квалификации кадров в условиях становления новой дидактики: мониторинг, анализ, прогноз. Монография. [Текст] / О.В. Шаронова, Г.Б. Прончев, Г.А. Монахова, Д.Н. Монахов - М.: Экон-информ, 2015, с.160.

РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАФЕДРЫ КАК
СТРУКТУРНОГО ПОДРАЗДЕЛЕНИЯ
РЕГИОНАЛЬНОГО ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОГО ВУЗА

Нечаев М.П.,

д. пед. наук, доцент,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

кафедра воспитательных систем, зав. кафедрой,

Россия, г. Москва,

E-mail: mpnечаev@mail.ru

Усова С.Н.,

к. пед. н., доцент,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

кафедра воспитательных систем, доцент,

Россия, г. Москва,

E-mail: usova.svetlana@mail.ru

Аннотация. В статье освещаются основные направления организации научно-исследовательской работы на кафедре воспитательных систем Академии социального управления по теме «Создание информационной системы полифункционального вуза как средства развития регионального образования». Представляются результаты за 2016 год, имеющие важное теоретическое значение и практическое применение, а также перспективные направления развития кафедры в 2017 году.

Ключевые слова: полифункциональный региональный вуз; дополнительное профессиональное образование; научное исследование; научно-исследовательская работа; результаты научно-исследовательской работы.

Abstract. The given article covers the main directions of scientific-research work at the Department of educational systems of the Academy of social management on the theme "Creation of information system of the multifunctional institution of higher education as means of development of regional education". The research gives the results of 2016, which has an important theoretical meaning and a practical use and also prospects for the development of the department in 2017.

Keywords: multifunctional regional university; additional professional education; scientific research; scientific-research work; results of scientific-research work.

В последние годы на страницах педагогических изданий, на разного рода педагогических форумах, научно-практических конференциях всё настоятельнее поднимается проблема развития информационно-образовательной среды образовательных организаций, обсуждаются вопросы реализации образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Это не является случайностью. Новые вызовы современности – ускорение темпов социально-экономического развития информационного общества; расширение масштабов социально-профессиональной мобильности; динамическое развитие экономики, характеризующееся большой степенью неопределенности, конкурентностью и структурными изменениями занятости трудоспособного населения [2]; рост влияния возможностей современных технологий на то, как мы учимся, работаем, общаемся, живём.

Вполне ожидаемой реакцией государства на эти социально-экономические видовые тенденции стало требование формирования системы непрерывного профессионального образования, включающей, наряду с традиционными формами получения образования, гибко организованные вариативные формы образования и социализации на протяжении всей жизни человека. В Федеральной целевой программе развития образования на 2016-2020 годы поставлена задача создания нового облика системы образования как системы, создающей условия и возможности для личностного и профессионального развития при гарантии их качества. Приоритетом развития системы профессионального образования в Московской области остается «пересмотр структуры, содержания и технологий реализации основных профессиональных образовательных программ с учетом требований работодателей, на основе прогноза рынка труда и социально-культурного и экономического развития Подмосковья» [1].

Всё перечисленное привело к активному включению преподавателей кафедры воспитательных систем ГБОУ ВО МО «Академия социального управления» в научно-исследовательскую деятельность по данному направлению.

На академическом уровне исследования профессорско-преподавательского состава кафедры осуществляются в рамках темы «Создание информационной системы полифункционального вуза как средства развития регионального образования» и проводятся с 2015 года под научным руководством д.п.н., профессора, проректора по научной работе и информационным технологиям Л.Н. Горбуновой. Цель исследования – разработка и практическая реализация модели информационной системы полифункционального регионального вуза как средства развития регионального образования (на примере ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»).

Кафедра воспитательных систем является разноуровневым, вариативным и полифункциональным научно-образовательным структурным подразделением дополнительного профессионального образования с набором разнообразных образовательных услуг. Мы ориентированы на руководящих и педагогических работников самых разных категорий обучающихся, с учетом их интересов, способностей и образовательных потребностей, что позволяет обеспечить каждому слушателю свободный персонифицированный доступ к образованию на протяжении всей его профессиональной жизни [4]. В виду этого, перед кафедрой в 2016 году в рамках общеакадемического исследования стояли следующие задачи:

- 1) апробация модели виртуальной (электронной) стажировки с ограниченным выбором (модель 1);
- 2) разработка и апробация модели виртуальной (электронной) стажировки с открытым выбором в структуре ДПО (модель 2);
- 3) расширение спектра дополнительных профессиональных программ повышения квалификации (ДПП ПК) с применением дистанционных образовательных технологий (ДОТ).

Первая модель виртуальной (электронной) стажировки (ВС) строится с учетом того, что отбор виртуальных практик осуществляется руководителем стажировки заранее, на основе использования следующих критериев:

- 1) соответствие материалов виртуального образовательного объекта целям и задачам стажировки;
- 2) инновационность материалов (новизна, оригинальность идей и содержания);
- 3) качество представленных материалов с точки зрения методики;
- 4) презентационность материалов (культура и структурированность представления материалов на сайте, наглядность и качество исполнения методических материалов);
- 5) удобство пользования представленной на сайте информации;
- 6) использование практиками современных средств информационных технологий [8].

Вторая модель ВС строится с ориентацией на то, что отбор виртуальных объектов для внесения их в реестр виртуальных стажировочных площадок осуществляет сам стажер, используя для этого предложенные критерии отбора и перечень сайтов, которые могут быть использованы для стажировки [3].

В ходе решения поставленных задач были получены следующие результаты:

- организована ВС как инновационная форма ДПО, способствующая взаимодействию передовой педагогической практики Московской области и ДПО АСОУ; участниками стажировки стали педагогические работники из административно-территориальных (муниципальных) образований и административных (муниципальных) районов Московской

области – Воскресенского, Серпуховского, Солнечногорского районов, г.о. Серебряные Пруды (всего 7 групп, 105 человек);

- разработана ДПП ПК ВС по модели 2: «Использование современных образовательных технологий при формировании новых образовательных результатов школьников в условиях реализации ФГОС ООО (Технологии проектной и учебно-исследовательской деятельности)», 36ч – автор-составитель доцент С.Н. Усова;

- заключены договоры (всего 3) о сотрудничестве кафедры воспитательных систем и общеобразовательных организаций Московской области по организации экспериментальной работы на базе этих школ в рамках академического исследовательского проекта «Виртуальная стажировка»;

- осуществлены работы по окультурированию интернет-площадок образовательных организаций и учителей – участников проекта «Виртуальная стажировка» (исполнители доцент Г.А.Романова, доцент С.Н. Усова);

- проведено прикладное исследование, направленное на получение нового научного знания о процессе организации стажировки педагогических работников в виртуальном образовательном пространстве, в котором педагогическая реальность представлена в формате интернет-объектов и интернет-событий (исполнитель доцент С.Н.Усова – в соавторстве с доцентом кафедры филологии Т.Н.Трунцевой);

- подготовлен кейс «Виртуальная стажировка: зачем нужна педагогу и какой должна быть программа?» (исполнитель: доцент С.Н.Усова);

- разработаны, сертифицированы и внесены в реестр 2017г. две новые дистанционные ДПП ПК по профильным темам кафедры (исполнитель заведующий кафедрой М.П.Нечаев).

Апробация двух ДПП ПК по модели 1 («Использование современных образовательных технологий при формировании новых образовательных результатов школьников в условиях реализации ФГОС ООО (Технологии проектной и учебно-исследовательской деятельности)», 36ч и «Современные педагогические технологии организации внеурочной деятельности обучающихся в рамках реализации ФГОС ООО», 36ч) удостоверяла разработчиков в том, что для педагогов виртуальная стажировка – новинка, информативная, полезная и интересная. Она расширяет возможности педагогических работников в изучении образовательной практики через использование нетрадиционных способов посещения образовательных организаций или занятий, проводимых учителями, а также Интернет-визиты на педагогические площадки сайтов школ или учителей, подкрепляемые виртуальными консультациями, материалами вебинаров и научно-практических конференций [7]. По отзывам стажёров, среди очевидных плюсов такого формата повышения квалификации – возможность взаимодействия с широким кругом коллег

по изучаемой проблеме, работа в смешанном (асинхронном и синхронном) режиме, отсутствие необходимости временных и финансовых затрат на дорогу, актуальный материал, отобранный опытным преподавателем и снабженный необходимыми комментариями и др. [8].

По итогам проведённых работ подготовлены выступления и доклады М.П. Нечаевым, Г.А. Романовой, С.Н. Усовой на региональном семинаре «Электронная академия АСОУ как перспективный стартап» (04.02.2016г., г. Москва, АСОУ), Международной научно-практической конференции «Наука и образование в XXI веке» (31.03.2016г., г. Москва), мастер-классе «Виртуальная стажировка педагогов в дополнительном профессиональном образовании» на выставке ММСО-2016 (14-15.04.2016г., г. Москва, Минобрнауки России), августовской конференции педагогических работников «Приоритеты образовательной политики в Московской области: достижение современного качества образования» (28.08.2016, г. Красногорск, Министерство образования Московской области), III Международной научно-практической интернет-конференции «Непрерывное образование специалистов в современных условиях: новый дизайн» (20-21.09.2016г. г. Москва, АСОУ).

Научные результаты, имеющие важное теоретическое значение и практическое применение, опубликованы в научных журналах «Альманах мировой науки», «Дистанционное и виртуальное обучение», «Вестник РМАТ», «Вестник РУДН» и др., включённых в перечень ВАК и индексируемых в признанных международных системах цитирования по соответствующим отраслям науки (всего 8 статей объёмом 3,5 п.л.).

Теоретическая значимость прикладного исследования, связанного с организацией стажировки педагогических работников в виртуальном образовательном пространстве, состоит в выявлении основных тенденций и закономерностей в поведении онлайн-обучающихся. Результаты исследования, связанного с вопросами интеграции вуза и школы в рамках академического исследовательского проекта «Виртуальная стажировка», конкретизируют современные подходы к организации научно-методического сопровождения экспериментальной и инновационной деятельности школы учёными и специалистами многопрофильного полифункционального вуза. Более того, научно-методическое сопровождение инновационной педагогической практики способствует росту профессионализма преподавателей, работающих в образовательных организациях высшего образования и дополнительного профессионального образования. Подобное сотрудничество является одной из форм сетевой интеграции ресурсов организаций образования и науки. Считаем вполне оправданным в этих условиях говорить о том, что интеграция ресурсов организаций образования и науки содействует развитию системы непрерывного педагогического образования в регионе [9].

Практическая значимость исследований – в составлении рекомендаций по разработке онлайн-курсов и организации электронного обучения педагогических работников в системе ДПО и подготовке предложений по снижению факторов риска, сопровождающих эти процессы.

Ведущая идея деятельности кафедры – опережающее обучение слушателей посредством разработки и реализации ДПП повышения квалификации и профессиональной переподготовки, учитывающих повышение профессиональной готовности специалистов к управлению развитием воспитательных систем, духовно-нравственному воспитанию детей, успешному социальному лифтингу подростков и молодежи [6].

Воплощение данной идеи на практике затруднено тем, что на территории Московской области, составляющей около 46 тыс. км², функционирует свыше 1600 общеобразовательных организаций. С учетом этого обстоятельства, активно участвуя в развитии единого образовательного пространства, подразумевающего обеспечение возможности получения нострифицированного образования в любой точке Московской области, нами активно внедряются такие формы информационно-коммуникационных технологий, как:

- электронные образовательные ресурсы;
- дистанционная поддержка очно-заочных курсов;
- учебно-методические вебинары;
- Интернет-конференции;
- интерактивные дистанционные занятия и др. [5].

В связи с этим участие кафедры в реализации межкафедральной темы «Развитие информационно-образовательной среды электронного обучения и роста ИКТ компетентности педагогических работников образовательной организации дополнительного профессионального образования (на примере ГБОУ ВО МО «Академия социального управления)»» (научный руководитель – д.п.н., профессор С.В. Зенкина) в 2016 году было организовано в направлении повышения уровня ИКТ-компетентности преподавателей кафедры с целью освоения и дальнейшего применения инструментов ИОС при организации образовательной деятельности взрослых обучающихся.

В 2016 году три преподавателя прошли повышение квалификации в ФГАОУ ДПО АПК в ППРО по дополнительной профессиональной программе «Повышение квалификации в области ИКТ» в объёме 72ч., три преподавателя обучаются на базе АСОУ.

Таким образом, научно-исследовательская работа кафедры, связанная развитием информационно-образовательной среды кафедры дополнительного профессионального образования АСОУ, в 2016 году осуществлялась как система взаимосвязанных:

- исследований и экспериментальных разработок (методика, алгоритм), направленных на использование потенциала и ресурсов кафедры в создании и практической реализации модели информационной системы полифункционального регионального вуза;
- способов деятельности преподавателей кафедры и академических площадок в организации экспериментальной работы в рамках академического исследовательского проекта «Виртуальная стажировка»;
- научно-практических мероприятий, связанных с апробацией ДПП ПК, реализуемых с применением электронного обучения и ДОТ;
- экспертизы инновационных проектов, методических материалов педагогов, педагогических коллективов и профессиональных ассоциаций педагогических работников Подмоскovie с целью подготовки практических материалов для ДПП ПК и ДПП ПП на 2017 год.

Не останавливаясь на достигнутом, в настоящее время ведётся подготовка к планированию НИР кафедры на 2017 год с учётом стратегии развития академии как полифункционального регионального вуза.

Список использованных источников.

1. Государственная программа Московской области «Образование Подмоскovie» на 2014-2025 годы [Текст] // Постановление Правительства Московской области от 23.08.2013 №657/36. – (<http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=MOB&n=237776&rnd=228224.348627959&from=233377-0#2>)
2. Зеер, Э.Ф., Сыманюк, Э.Э. Индивидуальные образовательные траектории в системе непрерывного образования [Текст] / Э.Ф. Зеер, Э.Э.Сыманюк // Педагогическое образование в России. – 2014. – №3. – С. 74-82.
3. Горбунова, Л.Н., Семибратов, А.М. Виртуальная стажировка педагогических работников как феномен развивающегося образовательного пространства дополнительного профессионального образования [Текст] / Л.Н.Горбунова, А.М. Семибратов // Материалы XXV Международной конференции–выставки «Информационные технологии в образовании» («ИТО-2015») 06-07 ноября 2015. – (<http://ito.su/main.php?pid=26&fid=9422>)
4. Нечаев, М.П. Повышение квалификации заместителей директоров школ по воспитательной работе в системе дополнительного профессионального образования [Текст] / М.П. Нечаев // Наука и образование: новое время. – 2015. – № 2. – С. 42-47.
5. Нечаев, М.П. Использование ИКТ в образовательной деятельности кафедры воспитательных систем как ресурс повышения качества дополнительного

профессионального образования [Текст] / М.П. Нечаев; науч. ред. Л.Н. Горбунова // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2016. – № 3. – С. 945-950.

6. Нечаев, М.П. Развитие профессиональной компетентности педагогических работников Московской области в сфере воспитания [Текст] / М.П. Нечаев // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2015. – № 2. – С. 386-392.

7. Романова, Г.А. Виртуальная стажировка как форма повышения профессиональной компетентности педагогов [Текст] / Г.А.Романова // Альманах мировой науки. – 2016. – № 3-2(6). Наука и образование в XXI веке: по материалам Международной научно-практической конференции 31.03.2016г. Часть 2. – М.: «АР-Консалт», 2016. – С. 69-71.

8. Усова, С.Н., Хайбулина, К.В. Разработка и практическая реализация виртуальной стажировки в дополнительном профессиональном образовании [Текст] /С.Н. Усова, К.В. Хайбулина //Дистанционное и виртуальное обучение. – 2016. – №8(10). – С. 39-46.

9. Усова, С.Н., Богоявленская, И.Ф. Интеграция вуза и школы в рамках системы непрерывного педагогического образования: время пришло [Текст] / С.Н.Усова, И.Ф.Богоявленская; науч. ред. Л.Н. Горбунова // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2016. – № 3. – С. 351-355.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ В РАБОТЕ ПО ПОВЫШЕНИЮ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ

Шаронова О. В.,

к.пед.н.,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

заведующий кафедрой ИКТ,

Россия, Москва,

E-mail: lysenkova_ov@asou-mo.ru

Филиппов В.И.,

старший преподаватель

кафедры информационно-коммуникационных технологий

ГБОУ ВО МО АСОУ

Россия, г. Москва;

E-mail: kaf_ikt@asou-mo.ru

Аннотация. В статье описывается опыт планирования и организации работы по повышению квалификации учителей информатики и ИКТ кафедры информационно-коммуникационных технологий ГБОУ ВО МО Академия социального управления с учетом результатов проведения ГИА по информатике и ИКТ на территории Московской области.

Ключевые слова: ГИА по информатике, система дополнительного профессионального образования, статистико-аналитический отчет.

Abstract. The article describes the experience of planning and organisation of advanced training of Informatics teachers and ICT the Department of information and communication technologies SBI IN MO Academy of social management based on the results of the DPA in computer science and ICT in the Moscow region.

Keywords: related searches, the system of additional professional education, statistical-analytical report.

В настоящее время становятся актуальными вопросы построения системы использования результатов оценочных процедур по общеобразовательным предметам в работе региональных систем повышения квалификации педагогов. В данной статье нами обобщен опыт использования статистико-аналитических отчетов по результатам проведения государственной итоговой аттестации в форме ЕГЭ и ОГЭ при планировании работы

кафедры информационно-коммуникационных технологий системы ДПО Академии социального управления Московской области.

Подготовка статистико-аналитических отчетов по результатам ГИА по всем общеобразовательным предметам являются в Московской области традиционным этапом, завершающим проведение итоговой аттестации. На основе статистических результатов, предоставляемых РЦОИ Московской области, в июле осуществляется подготовка отчетов по результатам итоговой аттестации в форме ОГЭ и ЕГЭ. Результатом слаженной работы кафедр ДПО Академии социального управления, организационно-методического отдела педагогического сопровождения государственной итоговой аттестации выпускников АСОУ и РЦОИ Московской области являются сборники статистических и методических материалов по результатам проведения государственной итоговой аттестации на территории Московской области, который выходит из печати уже к середине августа.

Структура статистико-аналитических отчетов примерно одинакова по всем предметам. В частности, по информатике анализ результатов ГИА в форме ЕГЭ включает следующие разделы: характеристика и особенности заданий единого государственного экзамена по информатике и ИКТ в текущем году; анализ выполнения заданий тестовой части, сгруппированных по уровням сложности; анализ выполнения заданий с развернутым ответом; методические рекомендации по организации обучения в 10-11-ых классах по информатике и ИКТ, разбор заданий, вызвавших наибольшие затруднения у участников экзамена в текущем году.

В 2015 году по результатам экзамена была выявлена проблема, связанная с тем, что при подготовке к экзамену учащихся «натаскивают» на определенные типы заданий. В результате этого: средний тестовый балл выпускников текущего года: с 58,83 в 2014 году уменьшился до 54,67 в 2015 году; в два раза увеличился процент не преодолевших минимальный порог с 7,09% в 2014 году до 14,18% в 2015 году. По семи заданиям тестовой части КИМ ЕГЭ произошло существенное снижение успешности выполнения. В частности это задания базового уровня сложности: 1 (проверяющее умение кодировать и декодировать информацию), 6 (проверяющее умение формально исполнять алгоритм, записанный на естественном языке), 9 (проверяющее знание технологии обработки графической информации), 11 (проверяющее умение исполнять рекурсивные алгоритмы). Существенное снижение успешности произошло также по трем заданиям повышенного уровня сложности: 14 (проверяющее умение исполнить алгоритм для конкретного исполнителя с фиксированным набором команд), 18 (проверяющее знание основных понятий и законов математической логики) и 22 (проверяющее умение анализировать результат исполнения алгоритма.). [1]

С целью преодоления выявленных в ходе итоговой аттестации проблем кафедрой ИКТ совместно с организационно-методическим отделом педагогического сопровождения государственной итоговой аттестации выпускников АСОУ в 2015-2016 учебном году был реализован комплекс мер, направленных на оказание методической помощи учителям информатики и ИКТ. Он включил в себя следующие мероприятия: проведение зональных мастер-классов и вебинаров для учителей информатики, методологический диспут, круглый стол и разработку и реализацию программы повышения квалификации.

Методологический диспут «Актуальные проблемы обучения информатике и применения ИКТ в учебном процессе», организованный и проведенный по инициативе кафедры ИКТ ГБОУ ВО МО «Академия социального управления» 25 сентября 2015 года, был посвящен особенностям проведения ЕГЭ и ОГЭ по информатике в 2015 году [3]. Участники диспута познакомились с анализом результатов проведения ГИА в форме ЕГЭ и ОГЭ на территории Московской области, обсудили выявленные в ее ходе проблемы, наметили перспективы их преодоления.

В октябре 2015 г. специалистами кафедры ИКТ ГБОУ ВО МО «Академия социального управления» был проведен вебинар в формате круглого стола «Проблемы подготовки учащихся к ЕГЭ по информатике и ИКТ».

В программу круглого стола было включено обсуждение следующих вопросов:

1. Тестовые задания из КИМ ЕГЭ по информатике и ИКТ, по которым в 2015 году произошло существенное снижение успешности выполнения.
2. Возможные причины снижения успешности выполнения заданий тестовой части.
3. Возможные варианты решения выявленных проблем.

В ходе работы круглого стола участниками было выявлено следующие проблемы, влияющие на качество подготовки выпускников к ЕГЭ по информатике и ИКТ:

1. Несоответствие заданий ЕГЭ по отдельным разделам и программы подготовки учащихся по информатике в 10-11-ых классов.
2. Недостаточность времени на изучение отдельных разделов («Основы логики», «Программирование», «Элементы теории алгоритмов»).
3. Необходимость усиления математической подготовки для уменьшения количества вычислительных ошибок со стороны участников экзамена.
4. При изучении программирования большее внимание уделяется средствам программирования, а не изучению алгоритмов.
5. Учащиеся готовятся к решению определенных типов задач, не имея достаточной теоретической базы, не имеют навыка поиска решений новых типов задач.

Участниками вебинара были высказаны следующие пожелания и предложения:

1. Необходимо разработать набор курсов по выбору, который способствовал бы дополнительной подготовке учащихся выпускных классов к ЕГЭ по информатике и ИКТ.

2. Необходимо обобщить опыт учителей по подготовке к итоговой аттестации по информатике и ИКТ и издание учебно-методического пособия.

3. Высказано пожелание об организации вебинара с разработчиками тестовых заданий КИМ ЕГЭ по информатике и ИКТ.

4. Определены следующие разделы, требующие дополнительного рассмотрения в ходе проведения вебинаров в ноябре-декабре 2015 года: «Основы логики», «Программирование», «Элементы теории алгоритмов».

Целью проведения зональных мастер-классов «Методика организации подготовки к государственной итоговой аттестации учащихся по информатике и ИКТ в форме ЕГЭ» являлось обобщение и диссеминация передовых методик подготовки учащихся 10-11-ых классов к итоговой аттестации в форме ЕГЭ по информатике и ИКТ. Старший преподаватель кафедры информационно-коммуникационных технологий В.И. Филиппов представил собравшимся анализ результатов ЕГЭ по информатике и ИКТ на территории Московской области в 2015 году, в котором были обозначены основные проблемы, выявленные по результатам проведения экзамена.

В ходе мастер класса был представлен опыт работы по подготовки учащихся к ЕГЭ по информатике и ИКТ учителей образовательных организаций Московской области. На мастер-классе были представлены различные модели организации обучения информатике и ИКТ в 10-11-ых классах: профильных и общеобразовательных классах. Участники мастер-классов, чьи выпускники стабильно показывают высокие результаты, рассказали о системе подготовки к ЕГЭ по информатике, позволяющей повысить качество подготовки к ГИА в форме ОГЭ и ЕГЭ. Старший преподаватель кафедры ИКТ В.И. Филиппов рассмотрел методики подготовки учащихся по отдельным темам курса информатики и ИКТ («Кодирование информации», «Основы логики»), а также к выполнению заданий с развернутым ответом ЕГЭ по информатике и ИКТ.

Материалы мастер-классов размещены для ознакомления на сайте кафедры ИКТ [4].

С ноября 2015 года по февраль 2016 кафедра ИКТ организовала и провела цикл вебинаров по вопросам, организации подготовки учащихся 9-ых и 11-ых классов к итоговой аттестации. Первый вебинар был посвящен содержательному анализу заданий тестовой части из раздела «Основы логики». Также были рассмотрены вопросы методики подготовки учащихся к выполнению заданий №18 и №23 КИМ ЕГЭ по информатике и ИКТ, а также проблемы, возникающие при подготовке учащихся к заданиям из раздела «Основы логики» и пути их преодоления.

В декабре состоялся вебинар «Методика подготовки учащихся к выполнению заданий из разделов «Элементы теории алгоритмов» и «Программирование» контрольно-измерительных материалов ЕГЭ по информатике и ИКТ». В его ходе был проведен содержательный анализ заданий тестовой части из раздела «Программирование», рассмотрены вопросы, связанные с подготовкой учащихся к выполнению заданий №9 и №14 КИМ ЕГЭ по информатике и ИКТ; проанализированы проблемы, возникающие при подготовке учащихся к заданиям из разделов «Элементы теории алгоритмов» и «Программирование» и пути их преодоления.

В середине декабря 2015 года состоялся вебинар «Методика подготовки учащихся к выполнению заданий с развернутым ответом контрольно-измерительных материалов ЕГЭ по информатике и ИКТ» на котором был проведен содержательный анализ заданий с развернутым ответом КИМ ЕГЭ по информатике и ИКТ. Большое внимание было уделено вопросам методики подготовки учащихся к выполнению заданий с развернутым ответом КИМ ЕГЭ по информатике и ИКТ, проанализированы проблемы, возникающие при подготовке учащихся к заданиям с развернутым ответом и предложены пути их преодоления.

В первой декаде февраля 2016 года в ГБОУ ВО МО «Академия социального управления» был проведен вебинар «Перспективные модели контрольно-измерительных материалов для проведения ЕГЭ по информатике и ИКТ в 2016 году». Организатором вебинара выступила кафедра информационно-коммуникационных технологий. В работе вебинара приняло участие около 300 человек. Ведущий вебинара - Михаил Абрамович Ройтберг, заведующий кафедрой алгоритмов и технологий программирования Факультета инноваций и высоких технологий МФТИ, доктор физико-математических наук, заместитель председателя ФПК по информатике и ИКТ. М.А. Ройтберг проанализировал изменения, которые произошли в структуре контрольно-измерительных материалов для проведения ЕГЭ с 2012 по 2016 годы. Был проведен разбор задач тематических блоков «Математические основы информатики» и «Алгоритмы и программирование» с демонстрацией оптимальных способов выполнения заданий повышенного уровня сложности.

В ходе вебинара участники задавали важные для них вопросы, связанные с подготовкой учащихся 10-11-ых классов к сдаче ЕГЭ по информатике и ИКТ и получили полные ответы. Рассмотренные вопросы, по общему мнению участников вебинара были актуальными, а методические материалы предоставленные ведущим будут полезны при организации подготовки выпускников к итоговой аттестации в форме ЕГЭ в 2016 году.

С видеозаписями вебинаров и дополнительными материалами можно познакомиться на сайте кафедры ИКТ [4].

Авторским коллективом кафедры ИКТ с учетом анализа результатов ГИА по информатике и ИКТ к сентябрю 2015 года была разработана дополнительная профессиональная программа (повышения квалификации) «Методика подготовки к государственной итоговой аттестации по отдельным темам курса информатики и ИКТ в форме ЕГЭ» [5]. Указанная программа рассчитана на 72 академических часа и направлена на совершенствование профессиональных компетенций учителей информатики в области подготовки учащихся к государственной итоговой аттестации по отдельным темам курса информатики и ИКТ в форме ЕГЭ. На занятиях рассматривались практические вопросы, связанные с подготовкой учащихся по темам «Основы логики», «Элементы теории алгоритмов», а также вопросы, связанные с выполнением заданий с развернутым ответом. Первый набор слушателей состоялся уже к январю 2016 года. Слушатели высоко оценили полученную на занятиях информацию. В настоящее время открыта запись на курс в первом полугодии 2017 года.

Анализ результатов ГИА в форме ЕГЭ 2016 по предмету информатика и ИКТ показал, что В 2016 году впервые за три года наблюдается положительная динамика качественных результатов: средний тестовый балл выпускников текущего года: с 54,67 в 2015 году вырос до 57,09 в 2016 году; сократился процент не преодолевших минимальный порог с 14,18% в 2015 году до 10,66% в 2016 году; увеличилось количество выпускников, набравших максимальные 100 баллов с 6 в 2015 году до 10 в 2016 году.

Также можно отметить, что по ряду заданий не произошло снижения успешности выполнения вследствие представления участникам ЕГЭ заданий нового типа. Все это доказывает, что произошел перелом в методиках подготовки учащихся к государственной итоговой аттестации по информатике в форме ЕГЭ.

Необходимо отметить рост успешности выполнения всех заданий, вызывавших затруднения у выпускников 2015 года. Более подробная информация приведена в таблице 1.

Таблица 1

Динамика изменения успешности выполнения заданий, вызывавших затруднения у выпускников 2015 года

№ задания	Проверяемые элементы содержания	Уровень сложности задания	Успешность выполнения задания в		Динамика изменения успешности выполнения
			2015 г.	2016 г.	
5	умение кодировать и декодировать информацию	Б	39,85%	44,13%	+4,28%

6	умение формально исполнять алгоритм, записанный на естественном языке	Б	35,23%	75,94%	+40,71%
9	знание технологии обработки графической информации	Б	35,72%	43,62%	+4,90%
11	умение исполнять рекурсивные алгоритмы	Б	19,38%	32,76%	+13,38%
14	умение исполнить алгоритм для конкретного исполнителя с фиксированным набором команд	П	19,8%	54,21%	+34,41%
18	знание основных понятий и законов математической логики	П	16,89%	20,68%	+3,79%
22	умение анализировать результат исполнения алгоритма	П	26,15%	35,13%	+8,98%

Вместе с тем необходимо отметить, что уровень выполнения выше заданий 5, 9, 11, 18 и 22 остается ниже ожидаемых значений для заданий базового и повышенного уровней (60% и 40% соответственно).

По результатам выполнения заданий с развернутым ответом можно констатировать, что произошел рост решаемости заданий №25 и №26 и снижение решаемости для заданий №24 и 27. В таблице 2 приведены данные по решаемости заданий с развернутым ответом в 2015-2016 годах.

Таблица 2

Динамика решаемости заданий с развернутым ответом за два года

Задание	Процент решаемости в 2015 году	Процент решаемости в 2016 году	Изменение (в %)	Уровень задания	Ожидаемые результаты выполнения задания
24	45,54%	41,76%	-3,78%	Повышенный	40%-60%
25	35,94%	38,75%	+2,81%	Высокий	0%-40%
26	42,89%	53,73%	+10,84%	Высокий	0%-40%
27	12,38%	8,2%	-4,18%	Высокий	0%-40%

Анализируя данные, представленные в таблице 2, можно сделать вывод, что по заданию №26 процент решаемости находится выше нормы, а по заданиям №24, №26 и 27 в пределах нормы.

Использование результатов анализа итогов государственной итоговой аттестации позволяет оказывать своевременную методическую помощь педагогам, осуществляющим подготовку учащихся к аттестации в форме ОГЭ и ЕГЭ. Комплекс реализованных мер и проведенных мероприятий улучшил качественные результаты государственной итоговой аттестации по информатике и ИКТ в 2016 году. Можно с уверенностью сказать, что учет результатов ГИА в работе кафедры ИКТ, как и любой другой кафедры системы ДПО Академии социального управления позволяет повысить качество образовательных услуг в образовательных организациях Московской области.

Список использованных источников

1. Филиппов В.И. «Анализ результатов государственной итоговой аттестации по информатике и ИКТ на территории Московской области в 2015 году» / Филиппов В.И. // в сборнике «Анализ результатов государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего общего образования по учебным предметам на территории Московской области в 2016 году», сборник методических материалов - – М.: АСОУ, 2015. – 336 с. , с.с. 72-108

2. Филиппов В.И. «Анализ результатов государственной итоговой аттестации по информатике и ИКТ на территории Московской области в 2016 году» / Филиппов В.И. // в сборнике «Анализ результатов государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего общего образования по учебным предметам на территории Московской области в 2016 году», сборник методических материалов - – М.: АСОУ, 2016. – 336 с. , с.с. 80-120.

3. Материалы методологического диспута «Актуальные проблемы обучения информатике и применения ИКТ в учебном процессе». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://sites.google.com/site/kafiktasou/itogi-ege-i-oge-v-2015-godu-cto-delat-dalse>.

4. Материалы зональных мастер-классов «Методика организации подготовки к государственной итоговой аттестации учащихся по информатике и ИКТ в форме ЕГЭ» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://sites.google.com/site/kafiktasou/meropriatia-kafedry-ikt-vo-2m-semester-2015-goda>

5. Аннотация к дополнительной профессиональной программе (повышения квалификации) «Методика подготовки к государственной итоговой аттестации по отдельным темам курса информатики и ИКТ в форме ЕГЭ». [Электронный ресурс]. Режим

доступа: <http://new.asou-mo.ru/index.php/strukture/2015-12-24-06-55-17/kafedra-informatsionno-kommunikatsionnykh-tekhnologij/>

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ,
ОБЕСПЕЧИВАЮЩЕЙ ДОСТИЖЕНИЕ НОВОГО КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Зенкина С.В.,

д. пед.н., профессор,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

профессор кафедры ИКТ,

Россия, г. Москва,

E-mail: kaf_ikt@asou-mo.ru

Шаронова О. В.,

к.пед.н.,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

заведующий кафедрой ИКТ,

Россия, Москва,

E-mail: lysenkova_ov@asou-mo.ru

Аннотация. В статье описаны предпосылки формирования такой информационной образовательной среды, где на первый план выходит дидактический потенциал средств ИКТ, обеспечивающий индивидуализацию и дифференциацию обучения, повышающий мотивацию к обучению, ориентирующий на достижение новых образовательных результатов. В статье приводятся ссылки на авторские публикации, позволяющие с разных сторон оценить возможности информационной образовательной среды, построенной на основе средств информационных технологий, для достижения нового качества образования.

Ключевые слова: информационная образовательная среда, новые образовательные результаты, индивидуализация, мотивация, аутентичное образование, электронные образовательные ресурсы.

Abstract. The article describes preconditions for the formation of the information educational environment, where in the foreground the didactic potential of ICT, provide individualization and differentiation of learning, increasing motivation to learn, focusing on the achievement of new educational results. The article provides references to author publications that allow different parties to assess the possibilities of information and educational environment based on information technology, to achieve a new quality of education.

Keywords: information educational environment, educational outcomes, individualization, motivation, autotentichnoy education, e-learning resources.

Организация учебной деятельности в условиях реализации ФГОС общего образования требует новых средств этой деятельности, новой информационно-образовательной среды, ключевым компонентом которой являются электронные образовательные ресурсы и инструменты информатизации учебного процесса.

Необходимым потенциалом в полной мере обладают средства обучения и технологии на основе ИКТ (информационно-коммуникационных технологий), т.к. именно они смогут обеспечить индивидуализацию и дифференциацию обучения, адаптивность к способностям, возможностям и интересам обучаемых, развитие их самостоятельности и творческих способностей, доступ к новым источникам учебной информации, использование информационного моделирования изучаемых процессов и объектов и т.д. Фактически речь идет о создании новой среды обучения на основе средств информационных технологий, направленной на самостоятельную учебную деятельность, развитие творческих способностей и личности обучаемых.

Информационно-образовательная среда, ее компоненты, позволяют обеспечить положительную динамику мотивации к обучению. Потребности выражаются через мотивационные ресурсы личности и представляют собой ценностные ориентации, образовательные интересы, которые определяют мотивы деятельности. Сегодня, при проектировании компонентов информационной образовательной среды, необходимо учитывать тот опыт, который дает реальная жизнь (аутентичное образование). Содержание и наполнение информационного контента среды, основанное на принципах аутентичного образования, является важной стратегией с большим потенциалом, поскольку такая среда даст импульс заинтересованности обучающихся, расширит их опыт за пределами класса и учебной аудитории, тем самым повышая степень их мотивации. При этом происходит фокусирование на реальном мире, комплексных проблемах в процессе использования ролевых игр, изучения кейсов, участия в виртуальных сообществах, учебных сетевых проектах, инициирующих практические задачи.

Однако, предпосылками к формированию такой среды выступают не столько потребности развития образовательного процесса, сколько возможный дидактический потенциал средств ИКТ. В результате этого среди возможностей средств ИКТ используются в основном те (повышение наглядности, оперативный контроль, тренинг типовых умений, повышение интерактивности), которые «лежат на поверхности» и наиболее просто реализуемы. При этом их реальная педагогическая эффективность, как правило, не оценивается и предполагается, что она очевидна, в силу самого использования средств ИКТ.

Подавляющее большинство предлагаемых в настоящее время средств ИКТ учебного назначения ориентировано на повышение эффективности деятельности преподавателя и

обучаемых в рамках традиционных целей и содержания обучения. Такой подход не в состоянии в полной мере реализовать значительный дидактический потенциал этих средств, а главное – рассчитывать на получение принципиально новых образовательных результатов. Можно сказать, что использование средств ИКТ в рамках традиционной модели обучения не реализует в полной мере потенциал этих средств. Попытки «вписать» средства ИКТ в традиционную парадигму и среду обучения, передав этим средствам реализацию некоторых функций преподавателя, не приводит к перестройке образовательной среды ни в процессуальном, ни в результативном аспектах.

Сущность и новизна современной образовательной среды определяется не только и не столько включением в ее состав новых компонентов (в основном электронных образовательных ресурсов и средств ИКТ), но, прежде всего, ее ориентацией *на достижение новых образовательных результатов*. Это потребует не только новых компонентов, но и нового взгляда на функции традиционных средств обучения (прежде всего, учебника), развитие структуры среды и взаимосвязей ее компонентов.

Информационная образовательная среда – это не только субъекты и объекты этой среды – средства обучения и инструменты учебной деятельности, но и содержательная основа, наполнение всех объектов среды (в том числе содержание образования и учебной деятельности), которое образует так называемый «контент». Именно контент в конечном итоге является важнейшим фактором эффективности любого электронного ресурса, образовательной среды в целом.

Чтобы изменить образовательный процесс, нацелить его на достижение современных образовательных результатов, необходимо оценить возможности информационной образовательной среды, построенной на основе средств информационных технологий. Это позволит обоснованно выявить потребности образовательного процесса и его эффективной реализации с помощью электронных образовательных ресурсов и средств ИКТ. Электронные образовательные ресурсы и построенная на их основе новая образовательная среда окажут принципиальное воздействие на процесс и результаты обучения в том случае, если они будут включены в новую модель образовательного процесса.

В рамках данного исследования нами были проанализированы формы, средства и технологии интерактивного учебного взаимодействия в условиях дистанционного обучения [8], сделан обзор дистанционных образовательных технологий, реализуемых на разных технических платформах [9], приведены методические особенности реализации учебных сетевых проектов [2], структура и учебно-методическое обеспечение электронного курса для дистанционного обучения [5], рассмотрены образовательные возможности сетевых сервисов

в качестве инструмента для разработки электронных учебных материалов к уроку [1, 6], описаны новые ИКТ-компетентности педагога [3, 4].

Список использованных источников

1. Герасимова Е.К., Зенкина С.В. Сетевые сервисы как инструментальная среда для проектирования электронных учебных материалов. Учебно-методическое пособие. – Ставрополь: Ставролит, 2015. – 108 с.
2. Зенкина С. В., Савченкова М.В. Учебные сетевые проекты в профессиональной деятельности педагога. // Информатика и образование 2016. № 6. С. 28-32.
3. Зенкина С.В. Развитие профессиональной компетентности педагога в области применения информационно-коммуникационных технологий. // Образование. Наука. Научные кадры. №2, 2015.
4. Зенкина С.В., Салангина Н.Я. Возможности и проблемы использования сетевых технологий в образовательной деятельности. // Информатика и образование, 2015. №8. – С. 16 – 18.
5. Зенкина С.В., Шаронова О.В. Структура и учебно-методическое обеспечение электронного курса для дистанционного обучения Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. Часть II. – М.: АСОУ, 2015. – 1335с. – С. 1133 – 1140.
6. Зенкина С.В., Шаронова О.В. Сетевые сервисы – инструмент для разработки электронных учебных материалов к уроку. Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. Вып. 2. – М.: АСОУ, 2016. – 1532 с. – С. 706 – 710.
7. Суворова Т.Н., Зенкина С.В., Николаев М.В. Электронные образовательные ресурсы в составе информационно-образовательной среды. Учебно-методическое пособие для студентов педагогических вузов и слушателей системы повышения квалификации работников образования. – Киров: Изд-во ООО «Радуга ПРЕСС», 2015. – 99 с.
8. Шаронова О.В., Зенкина С.В., Формы, средства и технологии интерактивного учебного взаимодействия в условиях дистанционного обучения. // Информатика и образование 2016. № 4. С. 16-20.
9. Шаронова О.В., Зенкина С.В., Савченкова М.В. Обзор дистанционных образовательных технологий, реализуемых на разных технических платформах. Академический вестник. Научно-практический журнал. АСОУ. №3 (21), 2016, с. 10 – 23.

ИТОГОВОЕ СОЧИНЕНИЕ НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В СТАРШИХ КЛАССАХ: ЭТАПЫ И ПРИЕМЫ ПОДГОТОВКИ

Трунцева Т.Н.,

к.пед.н., доцент,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

кафедра филологии, доцент,

Россия, г. Москва

E-mail: tanya.truntseva@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются этапы и эффективные приемы подготовки школьников к написанию сочинения-рассуждения на литературно-публицистическую тему, предполагается методический комментарий одного из вариантов выполнения творческой работы.

Ключевые слова: сочинение-рассуждение; сочинение на литературно-публицистическую тему, итоговое сочинение работа с текстом; направления работы с текстом, комплексный результат творческой учебной деятельности.

Abstract. This article discusses the steps and best practices for preparing students to write compositions-considerations on the literary-nonfiction topic assumes a methodical comment from one of options to implement creative work

Keywords: essay-an essay; an essay on literary and nonfiction topic, resulting the essay work with text; areas of work with the text, integrated the result of creative educational activities.

На круглом столе, который традиционно проводит редакция журнала «Русский язык», прозвучало высказывание: «современный школьник тексты *не сочиняет, а конструирует*, причём из любого подручного материала». Чтобы работа над сочинением не приобрела характер компиляции, учителю предстоит разработать эффективные методические приемы, которые обеспечат условия для выражения творческого познавательного потенциала развивающейся личности [4]. В этой связи в современной школе сформулирована новая учебная задача подготовки обучающихся к творческой работе в формате «итоговое сочинение» на уроках русского языка, так как она позволяет создать условия для развития их личностного мышления.

Новым этот вид деятельности можно назвать только в сравнении с возможностями современной школы. На самом деле спустя много лет сочинение на литературно-публицистическую тему возвращается, правда, на качественно новом уровне. Цель возврата

сочинения нового формата сформулирована Президентом РФ: «Нам нужны школы, которые воспитывают личность, людей с широким кругозором, обладающих высокой внутренней культурой, способной творчески и самостоятельно мыслить» [1].

В этой связи сочинение на литературно-публицистическую тему можно определить как *перспективный* вид учебной деятельности обучающихся, способствующий актуализации их творческих познавательных способностей для достижения результата, качество которого проверяется в ходе ГИА по русскому языку и литературе.

Как подчеркнула Н.В. Беляева, итоговое сочинение должно мотивировать школьника к чтению русской литературы, а подготовка к грядущим экзаменам – развивать умение связно излагать свои мысли и усилить гуманитарную составляющую школьного образования, помогающую формировать у выпускников положительные ценностно-смысловые ориентации и общую культуру [2, с.1].

На наш взгляд, творческий познавательный потенциал ученика может проявиться в его умении выстроить *свой маршрут* написания сочинения *на сознательном и подсознательном уровнях*:

- *на уровне сознательного* учащийся задействует исходные знания, познавательные возможности и умения, чтобы исследовать тему сочинения и наметить область своего рассуждения. В формулировке темы он выявляет ключевые слова, при помощи которых формулирует проблемные вопросы, которые и составят *парадигму рассуждения*;
- *на уровне подсознательного* ученик проявляет свои творческие возможности, т.е. выстраивает представление о том, каким видит решение сформулированных общезначимых и личностно значимых проблемных вопросов [3].

Проиллюстрируем один из вариантов построения алгоритма работы над сочинением на публицистическую тему «*Можно ли достичь счастья, если слушать голос разума?*» на уроке русского языка в 11 классе. В основу алгоритма нами положен принцип связности подсознательного и сознательного уровней, реализующийся при осуществлении возможностей концепционного (концептуального) подхода [7, с.59].

Этап первый: в формулировке темы для сочинения, данной в виде тезиса, обучающийся выявляет ключевые слова, которые в контексте решения конкретной творческой задачи приобретают функцию концептов.

Концепт - слово, выражение, дающее толчок к рассуждению, порождающее ассоциативный ряд опорных слов и выражений, связанных с конкретной темой и проблемой рассуждения. Концепт является «импульсом», началом рассуждения. По мнению Ю.С. Степанова, концепт – не только «то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека», но и то, посредством чего он, человек, влияет на неё. ...концепты не только

мыслятся, они переживаются. Они – предмет эмоций, симпатий и антипатий, а иногда и столкновений». В концепте интегрируется три смысловых пласта: 1) «буквальный смысл», или «внутренняя форма», этимология; 2) пассивный, «исторический» слой; 3) новейший, наиболее актуальный и активный слой [6].

Ключевые слова (концепты) в указанной теме: *человек* (я, мы) – достижение счастья – *голос разума*.

Первый этап реализуется в исследовательской лаборатории на уроках русского языка, на котором обучающиеся включаются в выполнение следующих видов деятельности: 1) соотнесение лексических значений слова-концепта, этимологический анализ; 2) работа со словообразовательным гнездом (морфемный и словообразовательный анализ; выявление лексических значений однокоренных слов); 3) осмысление фольклорных произведений (пословиц, поговорок, народных песен, былин), которые отражают менталитет народа; 4) филологический, культурологический анализ научных текстов; 5) интерпретация фрагментов произведений, изучаемых на уроках литературы; 6) рассмотрение подходов к концепту в системе контекстов (литература, другие виды искусства и т.п.); 7) фиксирование основных смыслов концепта в виде кластера; 8) выполнение творческой работы (анализ, эссе, лингвистическое наблюдение, рассказ) [8, с.32].

Этап второй: используя концепты как смысловые ядра, учащийся выстраивает определенные ассоциативные ряды.

Ассоциативный ряд слов и выражений – слова и выражения, объединенные в общий смысловой ряд на основе случайных и неслучайных связей, ассоциаций. Ассоциативный ряд может объединять языковые единицы по формальному признаку, т.е. на основе конкретного сходства предметов /явлений / событий / действий, например, по цвету, содержанию, качеству, динамике: *человек - ученик - школьник - ровесник - ...* [3]. Ассоциативный ряд может объединять слова по логико-семантическому признаку: *голос разума - опыт старших – нормы поведения - нравственные нормы...*

В контексте работы на конкретную тему «*Можно ли достичь счастья, если слушать голос разума?*» ассоциативный ряд выстраивается в определенном направлении и приобретает творческую заданность, так как возникает в личном художественном воображении ученика в условиях объектно-предметного ограничения, «связности» воображения. В художественном воображении связывается то, о чем рассуждает ученик (достижение счастья), с проблемными вопросами, которые могут быть сформулированы им на основе темы сочинения. В нашем случае проблемные вопросы могут быть сформулированы так: «*Можно ли счастья достичь? Что помогает достижению счастья? Что такое счастье? Что значит слушать голос разума?*» и т.д.

Проиллюстрируем этот этап работы над сочинением:

На данном этапе работы на уроке формируется «позитивная» самомотивация обучающегося, что позволяет ему уйти от привычного написания ради оценки и блокировать мотивацию избегания неудачи на экзамене. При этом самомотивация актуализирует творческие возможности обучающегося, задает не только направление, но и темп его творческой деятельности.

Этап третий: на основе ассоциативных рядов обучающийся проектирует план своего сочинения. План творческой работы обучающегося может выглядеть так:

- 1. Почему я согласен (не согласен) с этим утверждением?*
- 2. Как я понимаю выражение «голос разума»: подсказка старших, опыт поколения?*
- 3. Часто ли мы слушаем советы? Готовы ли мы услышать резонные замечания?*
- 4. Легко ли противостоять велению сердца?*
- 5. К чему приводит наше нежелание слушать голос разума?*
- 6. Стоит ли отказываться от того, что советует нам наша душа?*
- 7. Какие художественные произведения помогли мне найти ответы на эти вопросы?*

Это этап осознания учениками противоречий, трудностей, связанных с выявленной, обсуждаемой в тексте художественного произведения проблемой; актуализации ранее полученных знаний по данной проблеме (актуализации читательского и исследовательского опыта); творческого переосмысления возможностей их применения, включения в новый контекст творческой деятельности – написания сочинения. Составляя план, школьник отображает логику рассуждения, развитие личностной позиции. План сочинения отображает пафос рассуждения, подчеркивает наличие актуализированной личностной позиции пишущего, возрастание «силы убеждения» автора сочинения в том, что ему кажется важным, интересным, сложным, неразрешимым.

Этап четвертый: обучающийся работает над вступлением к сочинению:

- дает обобщенное *личностное* представление о сути *противостояния сердца разуму* (кто? кому? почему? как? во имя чего? противостоит);
- представляет *перспективу рассуждения*, т.е. обозначает направление своей мысли через краткое содержание своей будущей работы: *противостоит – не принимает советов старших – готов бросить вызов – вступает в конфликт с тем, что советует «голый рассудок» ...*
- устанавливает тематические «точки» соотнесения: соотносит события его жизни с событиями, отраженными в художественном произведении (Например, в романе А.С. Пушкин «Евгений Онегин» и роман М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени»,

тематически и проблематически связанные с исследуемой проблемой противостояния сердца (души) и разуму.

Приведем варианты вступлений школьных сочинений в соотнесении с проблемой «противостояния сердца разуму»: *Как его достичь гармонии с самим собой? Как достичь счастья? С помощью твердого голоса разума или же тихого и нежного шепота чувств? Попробую в этом разобраться и найти ответ...*

Этап пятый: на основе плана обучающийся проектирует основную часть сочинения. При этом обучающемуся стоит рекомендовать:

1. Заявить тезисы рассуждения в соответствии с пунктами плана, представленного во вступлении сочинения, в соответствии с *моделью создания пафоса* рассуждения, например: если содержание рассуждения развивается в поле личных интересов: о своих мечтах, о своей любви, о дружбе, о своей семье..., - то тезис может быть построен так: *«Я хочу найти свое счастье... На этом пути к ответу, голос сердца мне советует... А разум торопится остановить меня... предупреждает о...»*.

На этом этапе урока учитель обращает внимание на типичные ошибки при формулировании тезисов, при которых субъект рассуждения (автор сочинения) отстраняется от личного решения проблемной задачи рассуждения, т.е. описывает чувства, положения, принадлежащие не ему; рассказывает о событиях, участником которых является не он, а «какой-то другой человек». Например, «человек (но не я) стремится найти счастье...» и т.д. Поэтому тип речи текста сочинения ученика является не рассуждением, а по существу – описанием чужого поведения, чужой мысли, событий вне оценки т.д. Поэтому стоит рассуждать в следующей логике: «мне показалась интересной проблема...», «я хотел бы поделиться своим опытом, наблюдением...», «я задумался над вопросом...»

2. Произвести аргументацию личностной позиции, при этом использовать следующие приемы:

- построение аргументов по схеме: собственно доказательство («Это важно / интересно и т.д., потому что...» или «Это важно / интересно, поэтому») + иллюстрация из художественной литературы. Например, *«Мне близко мироощущение Наташи Ростовой, героини романа Л.Н. Толстого, которая умеет «мыслить сердцем»*.

- опора на текст художественного произведения (-ий) и на культурно-исторический опыт в качестве иллюстрирования доказательства. При этом в качестве иллюстрации в аргументе может быть использовано как одно «ключевое» произведение, например, роман-эпопея Л.Н. Толстого «Война и мир», так и несколько произведений одного или группы авторов.

Но при этом примеры должны находиться в общем смысле и стилистическом поле: быть объединены общей проблемой, хронологически соотноситься друг с другом и быть близкими в стилистике решения этой проблемы авторами художественных произведений;

- объяснение того, почему в качестве материала для рассуждения им выбрано творчество конкретного писателя, выражение понимания того, как и почему в творчестве этого писателя / поэта заявлена мысль о *противостоянии* времени.

Приведем пример иллюстраций к аргументу рассуждения (по роману Л.Н. Толстого «Война и мир»): *«...Естественно и своеобразно мышление Наташи. Ей сердце подсказывает, что не надо отказывать Денисову, хотя она и не влюблена в него. Ей его жалко. Душа Наташи добра. Героиня утешает Денисова словами: «Но вы такой славный... но не надо... это... а так яс всегда буду любить...». Читая Толстого, мы приходим к выводу, что Наташа приходит к пониманию, что смысл жизни нужно искать в всеокружающей любви, которая может поддерживать желание жить любимых людей, вернуть им покой, «возродить в душе» мир.*

Или такой пример: *«Вспомним эпизод ночного разговора Наташи с матерью, когда она пытается убедить Наташу. Что ездить Борису в гости к Ростовым неприлично, что это может повредить репутации Наташи. По мнению матери, она не любит Бориса. Но Наташа совершенно искренне не понимает, почему нельзя ездить, если обоим от этого весело. «Не замуж, а так», - пытается она найти формулировку, из-за которой мать засмеялась добрым старушечьим смехом. ... Так, Наташа чаще всего слушает свое сердце и поэтому счастлива»*

Именно сердце и житейская неискушенность Наташи парадоксальным образом помогают ей понять сущность других. Какое интересное определение находит она Борису и Пьеру. По ее определению, Борис Друбецкой «узкий такой, как часы столовые... узкий. Знаете, серый, светлый...», а Пьер Безухов «синий, темно-синий с красным, и он четвероугольный... Ее ощущение искренне и правдиво...»

Это этап работы на уроке русского языка над письменным речевым высказыванием (сочинением), в ходе которого постепенно расширяется содержание самой мысли, отрабатываются формы и способы (алгоритмы, стратегии) мыслительной деятельности, актуализируются познавательные процессы, формируется ценностно-смысловая парадигма ученика, коллектива обучающихся.

Этап шестой: обучающийся производит обобщение, подчеркивая актуальность проблемы рассуждения. В контексте приведенного примера работы над сочинением по теме «Можно ли достичь счастья, если слушать голос разума?» окончательно сформировывается личностная позиция пишущего. Это этап *личностной модальности*: искреннего ответа на

вопрос, касающийся лично его, по типу: *А я смогу? Смог бы? Что мне для этого нужно сделать? Что я бы посоветовал сделать тем, кто так и не смог ответить на этот вопрос?*

Это этап овладения коммуникативными умениями создания письменного текста на коммуникативно-достаточном и коммуникативно-творческом уровне владения письменной речью.

Таким образом, работа над итоговым сочинением на литературно-публицистическую тему на уроке русского языка оптимизирует познавательные потребности участников коммуникации, помогает представить материал в соответствии с системой личностных ценностей, выработать свой способ познания и объяснения действительности, тем самым делая *знание личностно значимым*.

Список использованных источников

1. Первый Съезд Общества русской словесности. Выступление Президента РФ В.В. Путина на пленарном заседании [Электронный ресурс]: сайт // URL: <http://www.patriarchia.ru/db/text/4478862.html> (дата обращения 3.06.2016)
2. Беляева Н.В. Проблемное поле итогового сочинения: вопросы и ответы // Методология и методики образования. - М., 2016.
3. Машкова Л.А. Понимание литературно-художественного текста: парадигма возможностей // Современные научные исследования и инновации. 2011. № 8 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2011/12/5808> (дата обращения: 20.10.2015).
4. Московский педагогический марафон учебных предметов (тем. блок изд-ва ВАКО [Электронный ресурс]. URL: <http://vaco-izd.livejournal.com/tag/%D0%A3%D1%87%D0%B8%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8C%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9%20%D0%BC%D0%B0%D1%80%D0%B0%D1%84%D0%BE%D0%BD> (дата обращения: 07.09.2016).
5. Мишатиная Н.Л., Цыбулько И.П. Антропологическая лингвометодика: в поисках смысла, содержания и оценивания /под ред. Н.Л. Мишатиной. Москва: Изд-во "Национальное образование, 2016. 232 с.
6. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры, М.: Академический проект, изд. 3, 2004.
7. Трунцева, Т.Н. Учим писать сочинение. 8-11 классы. - М.: ВАКО, 2016. - 240 с. (Мастерская учителя-словесника)., 2016. -240 с.

8.Шутан М.И. Что за предмет такой – “русский язык и литература”? [Электронный ресурс]. URL: <http://lit.1september.ru/topic.php?TopicID=29&Page=2> (дата обращения: 07.09.2016).

ЭТИКЕТАЖ И ВЫСТАВОЧНО-ЭКСПОЗИЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ

Усков С.В.,

ГБОУ ВО МО "Академия социального направления",

доцент кафедры дополнительного образования

и сопровождения детства,

Россия, Москва

E-mail: minobruskov@list.ru

Аннотация. Статья посвящена современным проблемам развития культурно-образовательной среды Московского региона средствами музейной педагогики.

Ключевые слова: выставочно-экспозиционная деятельность, этикетаж, дополнительное образование детей.

Abstract. The Article is devoted to modern problems of development of cultural and educational environment of the Moscow region by means of Museum pedagogics.

Keywords: exhibition activities, labeling, additional education of children.

Значимое место в дополнительном образовании детей занимает демонстрация творческих работ достижений обучающихся – по сути выставочно-экспозиционная деятельность. Экспозиции используются для демонстрации результатов деятельности, достижений, информирования родителей, привлечения новых детей и т.п..

Опросы, проведенные среди педагогов дополнительного образования показали что лишь 8 % из них знакомы с основами экспозиционной работы, 27 % осознают значимость работы с тестом на экспозиции и 33 % опрошенных - то что любая выставка является уникальной точкой преломления культуры и образования.

Рассматривая экспозицию (выставку творческих работ, символов достижений результатов) как элемент педагогической системы, мы вправе констатировать, что она является элементом «школьной музейной педагогики», инициирует личностно ориентированное воспитание и образование, является исследовательским центром по сохранению и развитию локальных культурно-исторических традиций, участвует в диалоге поколений и культур.

Необходимой частью подготовки экспозиций и выставок является подбор и составление текстов. Правильное использование текстов обогащает содержание экспозиций и повышает ее адресное воздействие.

Необходимость включения текста в экспозицию обусловлена тем, что представленный предмет обладает двумя уровнями коммуникативности. Первый уровень характеризует информацию, которая выражается через внешние признаки предмета (цвет, объем, фактура, утилитарное назначение) и обычно не требует специального комментария (например: Кубок за 1 место в соревнованиях; модель танка Т-34). Второй - это связь с образовательным процессом, освоением соответствующей образовательной области и может быть раскрыт только с помощью комментария. Например: *модель изготовлена Павлом Молчановым 7 лет, второй год обучения.*

Система текстов создается в ходе проектирования экспозиции с учетом того, что они должны быть ясными, однозначными и доступными для всех. Текст должен заключать в себе всю необходимую информацию, быть понятным и эмоционально воздействующим. Информационная составляющая должна сочетаться с точностью и предельной краткостью формулировок. Комментарий может содержать сведения, которые необходимы для всех, равно как и те, которые заинтересуют лишь часть посетителей, например родителей. [2]

Внимание к тексту зависит от интереса посетителя к экспозиционному материалу и насколько текст отвечает их ожиданиям. Если это родители детей, которые занимаются в этом объединении, то в первую очередь их интересует результат труда своего ребенка, сравнение его с результатами других детей. Если это дети – участники детского объединения, то для них важно сравнение своей работы с другими работами и т.д. [2]

Грамотно и тщательно составленный этикетаж - существенный компонент экспозиции, значительный фактор повышения ее эффективности в решении поставленных задач. Экспонируемый предмет обладает емким информационным потенциалом. Представленный в разных экспозициях, он может сопровождаться этикетками различными по содержанию. Все это определяет сложность и ответственность работы над этикетажом. [1]

В выставочной практике сложилась определенная форма размещения сведений в этикетке. Каждая этикетка включает, как правило, три основных компонента: название предмета; атрибуционные данные: сведения о материале, размере, способе изготовления, авторской принадлежности; дата.

Шрифт, цвет, размер, расположение аннотаций к экспонатам определяются в процессе работы над экспозицией. Весь текстовый комментарий, включая этикетки, должен стать ее органической частью. Поэтому авторы экспозиции, разрабатывая содержание любого текста, одновременно решают художественные задачи.

Тексты должны быть согласованы стилистически между собой и другими экспозиционными материалами, оформлены и размещены так, чтобы они наилучшим образом выполняли свои функции. Здесь также существуют правила, вытекающие и

внешних особенностей экспонатов разного типа и требований эстетики. Не следует, например, класть этикетки на экспонаты. Они помещаются рядом с вещественными экспонатами на подставке, на полке, на стенке витрины. К окантованному материалу - на паспарту под экспонатом, к обрамленному - прикрепляются к раме. Если экспонаты расположены высоко над экспозиционным поясом, то внизу, на уровне глаз, можно поместить схему их расположения со всеми необходимыми данными. Мелкие экспонаты, прикрепленные к планшету или расположенные в витрине, нумеруются, и под соответствующими номерами их перечень и описание дается в общей аннотации. Сведения об интерьере, как правило, включают план размещения входящих в него предметов, а также их суммарную или индивидуальную характеристику.[3]

Следует избегать навязчивости и пестроты этикеток, резко выделять их на общем фоне экспозиции, но также и нивелировать, делать их совсем незаметными. Нельзя забывать и о фактуре, цвете этикеток. Тонируются они в соответствии с фоном паспарту, стенда, витрины. Пишутся или печатаются на хорошей бумаге, а для экспонатов, расположенных на подставках, подиумах - на плотном материале (картон, плексиглас и др.). [3]

В выставочной экспозиции, где приоритетной является идея демонстрации результатов работы, где особенно важно активизировать внимание посетителей, уместен так называемый интригующий этикетаж.

Например:

Прялка. Дерево. Макет. Уменьшен в 10 раз. Изготовлен учеником 8-го класса Александром Глоzmanом. Ныне директор школы № 293, "Учитель года России – 97".

В работе с детьми важны нюансы. Каждый ребенок ждет оценки своего труда, хочет представить свою работу интересно. Нет мелочей и в работе над текстами они определяют уровень экспозиционной культуры. От них зависит восприятие экспозиции посетителями, однако ни в программах повышения квалификации, ни в программах профессиональной переподготовки педагогов дополнительного образования разделом, связанных с методикой экспозиционно-выставочной работы нет. Проведенные с педагогами дополнительного образования Московской области мастер классы по оформлению экспозиций показали высокий интерес к этим вопросам и востребованность таких знаний.

Список использованных источников

1. Решетников Н.И. Школьный музей и комплектование его собрания. М.: 2005г.
2. Усков С.В. Школьные музеи кадры и перспективы. Конференциум АСОУ: //Сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2016. № 1. С. 399-400.

3. Школьный музей XXI века. Сборник методических материалов /Авторский коллектив /Сост. С.В. Усков. - М., 2002.

ТИПОВЫЕ ЗАДАЧИ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Хиленко Т.П.,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

кафедра начального образования,

старший преподаватель,

E-mail:hilenko@yandex.ru

Аннотация. В статье показана связь структурных компонентов информационной компетенции и способов информационной деятельности. Перечислены существенные признаки типовых информационных задач. Рассмотрена возможность использования типовых задач как метода формирования информационной компетенции младших школьников.

Abstract. The article shows the relationship of the structural components of information competence and methods of information activities. The essential signs of selection of typical information tasks. To consider the use of common tasks as a method of formation of information competence of primary school children.

Ключевые слова: ФГОС НОО, компетентностный подход, компетенция, компоненты информационной компетентности младших школьников, типовые задачи как метод формирования информационной компетенции младших школьников.

Keywords: Federal State Educational Standard in primary general education, competence based approach, competency (activity), elements of informational competency of primary general education, typical tasks as a method of formation of information competence of primary school children.

Особенность современного мира заключается в том, что объем получаемой человеком информации меняется все более стремительными темпами. В результате полученные знания стали устаревать быстрее, чем ученик заканчивал школу. Это происходило потому, что целью образования была информированность ученика в разных предметных областях, чего недостаточно в век информационных технологий.

Главной задачей современной системы образования является создание условий для качественного обучения, что включает в себя целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть ключевые компетенции. Компетентностный подход, являясь

методологической основой современной системы образования, ориентирует всех участников образовательного процесса на достижение комплексных результатов обучения – компетенций. [3]

Рассмотрим несколько определений, необходимые нам для дальнейшего раскрытия темы.

Компетенцию будем понимать как соответствие унифицированному набору требований или полномочий, задаваемому извне (в данном случае ФГОС НОО) параметрами соответствующей социальной роли - ученика.

Поскольку жизнь в информационном обществе требует от человека умения работать с большими потоками информации, то, начиная с начальной школы, актуальными становятся умения, связанные с поиском, преобразованием, применением и оценкой информации. Следовательно, информационную компетенцию следует понимать как соответствие требованиям к освоению представлений о свойствах и видах информации, универсальных действий по поиску, отбору, фиксации, интерпретации и оценки информации, устойчивого позитивного опыта их применения и системы мотивов, отношений и ценностей информационной деятельности младших школьников. [4] Информационная компетенция является одной из самых востребованных для современного человека и проявляется, прежде всего, в деятельности при решении задач с привлечением различных источников информации.

Как должна измениться деятельность педагога, имеющего целью достижение высокого уровня информационной компетенции учащегося? По мнению В.В. Серикова, в деятельность педагога среди прочих должны быть включены задачи-ситуации различных типов и уровней, разработка и применение алгоритмов и эвристических схем, организующих деятельность учащихся по преодолению проблемных ситуаций. [5]

В последнее время в своей практике учителя начальных классов все чаще стали использовать такой метод формирования компетенций как типовые задачи. Однако, не все понимают чем обусловлено использование этого метода, его отличие от привычных заданий и упражнений, успешно использовавшихся в образовательном процессе еще до введения стандартов. Попробуем разобраться насколько эффективно использование типовых задач как метода формирования информационной компетенции младших школьников.

В толковом словаре русского языка [6], дается трактовка понятия «тип» как формы, вида чего-нибудь, обладающего определёнными признаками, а также образец, которому соответствует известная группа предметов или явлений.

Исходя из этого определения, таким образцом или эталоном может служить формируемая компетенция, например, информационная. Компетенция не монолитна, а

состоит из нескольких компонентов. Каждому компоненту информационной компетенции соответствует определенный этап информационной деятельности, который характеризуется соответствующим набором действий. Поэтому среди всех способов формирования информационной компетенции мы выделили типовые задачи, как специфический метод, обеспечивающий формирование метапредметных результатов в части универсальных учебных действий по поиску, преобразованию и оценке информации.

Типовые информационные задачи (ТИЗ) – это метод, который направлен на формирование определенных компонентов информационной компетенции, соответствующих некоторому набору действий по работе с информацией и представляющих один из этапов информационной деятельности по поиску, преобразованию и оценке информации.

Исходя из структуры информационной компетенции, рассмотрим ее компоненты: когнитивный, аксиологический, интерактивный и эмпирический. [1]

Когнитивный компонент включает в себя знания об информации, источниках информации, способах работы с информацией;

Аксиологический - ценностные отношения к информации, информационной деятельности;

Интерактивный - набор информационных универсальных действий по поиску, преобразованию и оценке информации;

Эмпирический - позитивный опыт информационной деятельности.

Рассмотрим, как информационные действия связаны со структурными компонентами информационной компетенции. Так как информационная деятельность, как любая другая, должна иметь определенную цель. В зависимости от цели деятельности можно выделить действия: информационно-поисковые, информационно-преобразовательные и информационно-оценочные. Которые, в свою очередь, можно разделить по видам действий. Информационно-поисковые действия подразумевают поиск, отбор, фиксацию информации. Информационно-преобразовательные – кодирование, декодирование, перевод информации из одного вида в другой, структурирование и упорядочивание информации. Информационно-оценочные действия включают: оценку источников информации, оценку способов поиска информации и оценку степени достижения цели информационной деятельности.

Обобщенные сведения приведем в таблице 1.

Таблица 1

Связь структурных компонентов информационной компетенции и способов
информационной деятельности

Компоненты	Информационно-поисковые действия			Информационно-преобразовательные действия			Информационно-оценочные действия		
	Поиск информации	отбор информации	Фиксация результатов поиска информации	Перевод информации из одного вида в другой	Кодирование, декодирование информации	Структурирование упорядочивание информации	Оценка источников информации	Оценка способа поиска информации	Оценка степени достижения цели информационной
Когнитивный	Знания источников информации	Знания способов поиска и отбора информации	Знания способов фиксации информации	Знания о видах информации	Знания способов кодирования и декодирования информации	Знание способов структурирования, упорядочивания информации	Знание критериев оценки источников информации	Знание критериев оценки способов работы с информацией	Знание критериев оценки степени достижения инф. деятельности
Аксиологический	Мотивы информационного поиска	Избирательность ценностных отношений к источникам информации	Ценностное отношение к оптимизации поиска информации	Ценностное отношение к возможности изменения вида информации	Мотивация к использованию информации	Мотивация интериоризации информации	Ранжирование критериев оценки источников информации	Ранжирование критериев оценки способов работы с информацией	Ранжирование критериев оценки информационной деятельности
Интерактивный	Действия по использованию разных источников информации	Действия по использованию разных способов отбора информации	Действия по использованию разных способов фиксации информации	Действия по переводу информации из одного вида в другой	Действия по кодированию и декодированию информации	Действия по структурированию и упорядочиванию информации	Оценка источников информации по критериям	Оценка способов поиска информации по критериям	Оценка степени достижения цели информационной деятельности по критериям

Эмпирический	Навык по исполнению разных источников информации	Навык по использованию разных способов в отборе информации	Навык по использованию разных способов фиксации информации	Навык по переводу информации из одного вида в другой	Навык по кодированию и декодированию информации	Навык по структурированию и упорядочиванию информации	Опыт оценки источников информации	Опыт оценки способов поиска информации	Опыт оценки степени достижения цели информационной деятельности

Таким образом, мы соединили структурные компоненты информационной компетенции со способами информационной деятельности. Нам удалось типовые информационные задачи (ТИЗ) распределить по целям информационной деятельности на информационно-поисковые, информационно-преобразовательные и информационно-оценочные, которые в свою очередь были разделены на виды по отдельным действиям. Среди поисковых были выделены действия по поиску, отбору и фиксации информации. Среди преобразовательных – действия по преобразованию, интерпретации и пониманию информации. Среди оценочных – оценивание источников информации, способов и достижения цели информационной деятельности [2].

Как строятся типовые информационные задачи?

Вначале детям предоставляется некая информация вербальным способом, с помощью иллюстраций, потом дается ряд заданий для самостоятельного выполнения и, наконец, предлагается сделать вывод по результату их выполнения. Важно, что информационные действия существуют в тесной взаимосвязи между собой, и каждое из них в отдельности является бессмысленным. Например, в задаче «Найди или зафиксируй какую-нибудь информацию» нет цели, нет возможности для применения, нет возможности оценить результат деятельности. Поэтому в ТИЗ основные информационные действия должны быть представлены комплексно во взаимосвязи, но те из них, которые являются предметом формирования доминируют над другими. Вокруг этих действий выстраивается все содержание задачи, и они определяют варианты ее решения.

Например, типовая задача «Шифровка» для 2 класса на материале предмета русский язык направлено на закрепление знания алфавита. [7] Задания предлагаются детям в следующем порядке: «Вспомни алфавит», «Назови все буквы по порядку», «Расшифруй слова». Для детей далее нуждающихся в инструкции дается подробное объяснение: «В пустой квадрат вставь пропущенную букву, которая в алфавите стоит между данными

буквами или перед указанной буквой. Запиши слово, которое у тебя получилось из вставленных букв».

Ч__Щ__Б__П__С__З__Й__Й__Л__

После всех выполненных шагов у ребенка должно получиться слово «ШАРИК» - имя одного из героев произведения Э.Успенского. Для самостоятельной работы детям дается задание расшифровать имена других литературных героев, а также зашифровать и написать название населенного пункта, в котором жили эти герои. Таким образом, выполняя разнообразные действия, ребенок не только повторяет алфавит, но и учится находить, фиксировать, преобразовывать и оценивать информацию, использовать ее в своей деятельности.

Особенностью ТИЗ является неочевидность предмета формирования для учащихся. За внешней привлекательностью (игровой формой подачи, занимательными иллюстрациями, неординарным оформлением) скрыты глубинные процессы формирования и развития мыслительных навыков, таких как анализ, синтез, обобщение и т.д.

Отбор и предъявление типовых информационных задач учителем для использования на уроке предполагает наличие у него профессиональных умений за внешней оболочкой, предназначенной для ребенка, увидеть дидактический смысл и образовательный потенциал различных ТИЗ.

В настоящее время книжный рынок изобилует всевозможными пособиями, которые, по мнению их авторов, содержат типовые задачи. Мы исходим из того, что предметом формирования при использовании ТИЗ является информационная компетенция учащихся. Каковы же ее отличительные признаки?

Существенными признаками, характеризующими типовые информационные задачи, являются следующие:

1. соответствие задачи определенному компоненту информационной компетенции (когнитивной, аксиологической, интерактивной, эмпирической);
2. каждой задаче соответствует определенный набор взаимосвязанных действий (найди, прочитай, выдели, объясни и т.д.)
3. соответствие задачи определенному этапу информационной деятельности (поисковому, преобразовательному, оценочному). Этот признак детерминирует целевое назначение ТИЗ.

При отборе пособий, при выборе ТИЗ или при их конструировании учителю целесообразно держать в поле зрения вышеперечисленные признаки. Как показали первые результаты апробации ТИЗ, у младших школьников к концу четвертого класса формируется

полноценная, развернутая информационная деятельность, результаты которой позволяют говорить о наличии у них информационной компетенции.

Список использованных источников

1. Батырева, С.Г. Коммуникативная компетенция как результат начального общего образования // Академический вестник. – 2015. – №3. – С. 66 -75.
2. Мошнина Р. Ш., Хиленко Т. П. Уровни и показатели сформированности информационной компетенции младших школьников. Статья. - научно-методический журнал «Академический вестник», 2015.- №2. – с.70-77
3. Мошнина Р.Ш. Компетентностный подход как основа реализации принципа непрерывного образования в соответствии с ФГОС НОО <http://www.asou-mo.ru/2014/04/samp.pdf/>.
4. Мошнина Р.Ш., Хиленко Т.П. Универсальные учебные действия: типовые задачи в начальной школе. М.: // Народное образование № 6, 2013, с. 217-221
5. Сериков В.В. «Обучение как вид педагогической деятельности: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / В.В. Сериков; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.
6. Толковый словарь русского языка. <http://www.vedu.ru/expdic/35144/>
7. Хиленко Т.П. Типовые задачи по формированию универсальных учебных действий. Работа с информацией. 2 класс. Рабочая тетрадь для учащихся общеобразовательных учреждений – Москва: Просвещение, 2013. - 96 с.

АНАЛИЗ ПРИОРИТЕТНЫХ ИННОВАЦИОННЫХ НАПРАВЛЕНИЙ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ МЕНЕДЖМЕНТЕ

Чулок А.И.,

д. тех.н.,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

кафедра экономики и менеджмента, профессор,

Россия, г. Москва,

E-mail: achulok@list.ru

Аннотация. Проанализирована взаимосвязь приоритетных инновационных направлений и экологического менеджмента. Представлены факторы и принципы экологического менеджмента, регулирующие создание экологических инноваций. Одним из основных факторов развития экологического менеджмента и инновационной экономики является экологическое образование. Рассмотрены прогнозы развития экологических инноваций.

Abstract. Intercommunication of priority innovative directions and ecological management is analysed. Factors and principles of ecological management regulative of ecological innovation, are presented. One of basic factors of development of ecological management and innovation economy is ecological education. The prognoses of development of ecological innovation are considered.

Ключевые слова: инновация, приоритет, экологический менеджмент, экологическое образование, прогнозы

KeyWords: Innovation, priority, ecological management, ecological education, prognoses

Экологический менеджмент – это новая концепция управления производством и обществом по целям, критериям, приоритетам и мотивам развития социоприродных процессов[1]. ISO разработала стандарты, которые помогают организациям придерживаться активного подхода к решению экологических вопросов: серия стандартов ISO 14000 по экологическому менеджменту, которые могут быть внедрены в организации любого типа, в государственном или частном секторе - от компаний до административных и коммунальных организаций. Сертификация системы экологического менеджмента - это официальное подтверждение соответствия международным стандартам серии ISO 14000.

В России действует национальная версия стандарта ГОСТ Р ИСО 14001-2007, которая является аутентичной версией международного ISO 14001 : 2004[2]. В соответствии с ГОСТ

Р ISO 14001, система экологического менеджмента – это часть общей системы менеджмента, включающая организационную структуру, планирование деятельности, распределение ответственности, практическую работу, а также процедуры, процессы и ресурсы для разработки, внедрения, оценки достигнутых результатов реализации и совершенствования экологической политики, целей и задач.

Система экологического менеджмента имеет следующие взаимосвязанные управленческие структурные элементы[1,2] :

- Утвержденную экологическую политику
- Персонал, ответственный за поддержание системы экологического менеджмента
- Контроль за соблюдением нормативно-правовых требований
- Процедуры идентификации и оценки экологических аспектов
- Установленные цели и задачи по охране окружающей среды
- Сформированную экологическую программу
- Документационное обеспечение системы экологического менеджмента
- Управление операциями
- Обучение персонала
- Экологический мониторинг
- Корректирующие и предупреждающие действия
- Периодическую оценку соответствия с помощью экологического аудита
- Анализ со стороны руководства

Можно назвать девять взаимосвязанных факторов, определяющих развитие экологического менеджмента [3;4]:

1.Экологическое образование – знание природы и взаимодействия с ней человека, способность решать экологические проблемы, овладение навыками их анализа.

2.Менталитет – образ мышления, традиции поведения, характер деятельности.

3.Экологическая культура – понимание важности экологии, привычки поведения, отношение к экологическим проблемам.

4.Инфраструктура экологического менеджмента – совокупность внешних условий, благоприятствующих или препятствующих его появлению и развитию.

5.Мониторинг экологических ситуаций – последовательный и непрерывный контроль экологической обстановки.

6.Наличие ресурсов, отвечающих потребностям экологического менеджмента.

7.Система информационного обеспечения экологического менеджмента – структура информации, порядок ее получения, движения и использования.

8.Правовое обеспечение экологического менеджмента – наличие законодательных актов, позволяющих и заставляющих решать экологические проблемы.

9.Наконец, общая тенденция экологического развития общества – истоки, формы проявления экологических проблем, возможности их осмысления и потенциал общественного сознания.

Как следует из перечисленных факторов, определяющих развитие экологического менеджмента, по мнению автора данной статьи, отправной точкой этого развития является образование. Это следует из того факта, что долгосрочные изменения менталитета, культуры, инфраструктуры и остальных факторов, определяющих развитие экологического менеджмента, являются производными от экологического мировоззрения, воспитанного путем долгосрочного целенаправленного образовательного воздействия на новое поколение, начиная с экологического совершенствования системы детского дошкольного воспитания и заканчивая культурой корпоративной социальной ответственности [5]. В соответствии с данными приоритетами следует перечислить и принципы экологического менеджмента [3; 4]:

1. Принцип опоры на экологическое сознание, которое должно формироваться и развиваться в процессах воспитания и образования нового поколения. Именно в сознании человека кроются возможности использования наиболее эффективных средств воздействия, т.е. механизма управления. Ведь важными характеристиками сознания являются и интересы, и ценности, и мотивы деятельности. От их системы зависит достижение цели.

2. Принцип экологического мотивирования деятельности. Его суть заключается в преимущественном использовании средств мотивирования, направленных на решение экологических проблем. Административные или сугубо организационные средства управления, как показывает практика, малоэффективны.

3. Принцип опережения или предупредительности в решении проблем. В экологии многие процессы слишком быстро становятся необратимыми. Весь механизм экологического менеджмента должен быть ориентирован на предупредительные меры возникновения кризисных ситуаций. Это в определенной мере должно проявляться в любом управлении, но для экологического менеджмента такой подход является наиболее важным.

4. В процессуальном отношении главную роль играет принцип целеустремленности и стратегичности. Экологический менеджмент не может быть эффективным, если он осуществляется по “размытым” и неопределенным целям, если он не имеет четкой стратегии. Цель экологического менеджмента должна включать те компоненты, которые отражают проблемы экологии и увязывают их в системе общих проблем развития производства.

5. В экологическом менеджменте особое значение имеет последовательность в решении проблем. Отсюда принцип последовательности, отражающий связи экологических проблем, учет прямых и отдаленных последствий их решения. В любом управлении существует выбор первичных проблем для разработки управленческих решений. Но в основе этого выбора могут быть различные критерии. Они определяют построение последовательности, соответствующей экологическим законам.

6. Следует также назвать и еще один процессуальный принцип экологического менеджмента – принцип своевременности. Циклы жизни экологических проблем своеобразны. Определить момент наиболее эффективного решения экологической проблемы – это значит предупредить ее крайнее обострение, кризис, минимизировать последствия.

7. В системе экологического менеджмента действует принцип функциональной интеграции. Нельзя управлять успешно, опираясь только на функциональное решение проблем экологии. Необходимо все управление ориентировать на экологию, интегрировать функции управления по целям экологического развития.

8. Принцип профессионализма также имеет определяющее значение в экологическом менеджменте. Он заключается в необходимости специальной подготовки менеджеров, оперирования знаниями в области экологии. Профессиональная подготовка дает действующие установки управления и выделение приоритетов. Именно этого нам сегодня катастрофически не хватает.

9. В сегодняшнем управлении неразвита система ответственности за экологические последствия. Отсюда важность принципа развитой и сбалансированной корпоративной социальной ответственности [5] по факторам экологической эффективности управления

Для конкретизации целей и задач экологического менеджмента в условиях инновационного развития экономики, а именно:

- снижение негативного воздействия на окружающую среду;
- повышение экологической эффективности деятельности предприятия;
- повышение экономической эффективности деятельности предприятия;
- снижение образования и переработка отходов,

используем следующее определение экологических инноваций. Под экологическими инновациями подразумеваются усовершенствованные товары, работы, услуги, производственные процессы, организационные или маркетинговые методы, способствующие повышению экологической безопасности, улучшению или предотвращению негативного воздействия на окружающую среду[6].

Для того, чтобы выявить современные приоритетные инновационные направления, основанные на принципах экологического менеджмента, проанализируем данные,

представленные в Долгосрочном прогнозе научно-технологического развития России на 2030 г., опубликованные НИУ ВШЭ [7-10].

В сфере рационального природопользования прогнозируется массовое распространение следующих радикальных продуктов и технологий: использование нетрадиционных источников сырья и полезных компонентов нового поколения; экологически безопасная и ресурсосберегающая переработка отходов производства и обезвреживания токсикантов с получением изделий, материалов и ценных компонентов; экологически безопасная и ресурсосберегающая переработка и утилизация коммунальных отходов с получением вторичного сырья; экологически безопасные и энергоэффективные системы комплексной и глубокой переработки минерального сырья; распространение материалов и технологий «зеленого» строительства; развитие экологически чистого транспорта [7].

В области биотехнологии представлены следующие перспективные направления, связанные с возможностями эффективного возобновляемого сырья: биодизель из микроводорослей, биоразлагаемая полимерная упаковка, электроэнергия из органических отходов [8].

Возобновляемое сырье (а это органические отходы промышленности, сельского и лесного хозяйства, растительная биомасса) — наиболее доступные ресурсы. Они дешевле газа, угля, нефти и имеют большой потенциал использования в России. Из них можно получать целый ряд новых продуктов либо продуктов с улучшенными характеристиками (например, биогаз, биотопливо, биоматериалы), решая при этом проблему утилизации отходов и снижая нагрузку на окружающую среду [8].

Особенно перспективны технологии, позволяющие перерабатывать возобновляемое сырье в биотопливо и электроэнергию, а также решения для производства биополимерной упаковки. Их разработка и применение в России позволят в среднесрочной перспективе снизить зависимость национальной экономики от энергоресурсов, аналогичных зарубежным продуктам и технологиям, необходимых для развития данной сферы, создать новые рынки.

Биодизель из микроводорослей [8].

По мере того как растет численность населения и люди становятся более мобильными, увеличивается ежегодная потребность в авиа- и автомобильных перевозках. Удовлетворять усиливающийся спрос на моторные топлива возможно за счет производства биодизеля нового поколения из зеленых микроводорослей — в качестве альтернативы биодизелям, получаемым на основе сельскохозяйственных культур.

Зеленые микроводоросли способны преобразовывать углекислый газ в органические соединения и при этом оказывать очищающий эффект на атмо- и гидросферу. Такое

биотопливо можно использовать в двигателях дизельного типа, ведь оно очень близко к традиционным моторным топливам — продуктам нефтепереработки.

Очевидные плюсы микроводорослей — высокая скорость роста биомассы и содержание масел, удобство сбора и возможность выращивания прямо на предприятиях и вблизи электростанций — подогревают интерес ученых и многих крупных корпораций к их исследованию и промышленному использованию. В некоторых странах начато серийное производство специальных биореакторов по выращиванию микроводорослей. Япония и США уже осуществили успешные испытания авиа- и автотранспорта, работающего исключительно на водорослевом биодизеле.

Биоразлагаемая полимерная упаковка 8].

Из-за повсеместного распространения упаковочных материалов — пакетов, пленок, контейнеров из химических полимеров — с каждым годом обостряется проблема загрязнения окружающей среды. Снизить ее остроту может переход к упаковочным материалам из биоразлагаемых полимеров — быстро утилизируемых и удобных в использовании.

В большинстве развитых стран в производстве упаковки намечается тенденция к вытеснению тяжело и долго (до нескольких сотен лет) разлагающихся химических полимеров биоразлагаемыми (с периодом утилизации 2–3 месяца). Ежегодный объем их потребления только в Западной Европе составляет около 19 тыс. тонн, в Северной Америке — 16 тыс. тонн. Между тем по ряду потребительских качеств биополимерные упаковочные материалы пока отстают от традиционных синтетических.

Технологии производства биополимерных материалов на основе полимолочной кислоты из растительных сахаров зерновых культур и сахарной свеклы позволяют производить упаковку с высокими потребительскими свойствами. Она эластичная и прочная, устойчива к влаге и агрессивным соединениям, непроницаема для запахов, имеет высокие барьерные свойства и при этом эффективно и быстро разлагается. Технологии, по мере их совершенствования, становятся все менее материалоемкими. Из-за необходимости экономить невозобновляемые ресурсы нефти и газа в развитых странах ужесточаются экологические требования к упаковочным материалам, дорожает утилизация традиционной упаковки, сворачивается использование неразлагаемой упаковки. Все эти факторы стимулируют производство биоразлагаемых пластиков лидерами нефтехимической промышленности.

К сдерживающим факторам относятся недостаточно развитое экологическое воспитание у населения и бизнеса, более высокая стоимость биоразлагаемых полимеров по сравнению с синтетическими.

Электроэнергия из органических отходов [9].

Процессы утилизации и переработки отходов совмещаются с процессами производства практически значимых продуктов и даже электроэнергии. При помощи специальных устройств — микробных топливных элементов (МТЭ) — стало возможным производить электроэнергию из отходов напрямую, минуя стадии получения биогаза и его последующей переработки в электричество.

МТЭ представляют собой биоэлектрическую систему, эффективность функционирования которой зависит от метаболической активности бактерий, которые расщепляют органические соединения (отходы) и передают электроны на электрическую цепь, встроенную в эту же систему. Наиболее эффективны такие бактерии, когда они встроены в технологическую схему предприятий по очистке сточных вод, содержащих органические вещества, при расщеплении которых может вырабатываться энергия.

Существующие лабораторные решения уже позволяют использовать МТЭ для подзарядки аккумуляторов. По мере масштабирования и оптимизации технологических решений станет возможным обеспечивать электричеством и небольшие предприятия. Например, высокопроизводительные МТЭ, работающие на объемах от десятков до тысяч литров, обеспечат автономное питание очистных сооружений.

Новые материалы и нанотехнологии [10].

Наноразмерные мембраны и катализаторы позволяют обеспечить «зеленое» будущее развитие многих отраслей экономики. Разработанные инновационные решения уже применяются при создании топливных элементов, считающихся одним из экологически чистых альтернативных источников энергии. Они уже используются в быту, в транспортных средствах, а также в процессах мембранной водоочистки и внедрения на предприятиях технологий с замкнутым водным циклом (нулевым сбросом жидкости).

Из представленных в статье данных следует, что в эпоху научно-технической революции происходит усиление техногенной нагрузки на окружающую среду. В этих условиях возрастает значение принципов и факторов экологического менеджмента, регулирующих создание экологических инноваций и позволяющих постоянно совершенствовать систему подготовки специалистов, обладающих компетенциями и восприимчивостью к появлению новых продуктов и технологий и способных участвовать на практике в повышении экологической безопасности и минимизации негативного воздействия на окружающую среду.

Список использованных источников

1. Пашков Е. В., Фомин Г. С., Красный Д. В. Международные стандарты ИСО 14000. Основы экологического управления. М., 1997
2. ГОСТ Р ИСО 14001 – 2007. Системы экологического менеджмента. Требования с руководством по эксплуатации.
3. Коротков Э. М. Концепция экологического менеджмента. [www. hr- portal. ru/article](http://www.hr-portal.ru/article)
4. Вяльцев А. В. Модель интегрального экологического менеджмента. Автореферат дисс. к. э. н., СП.-Б., 1999
5. Стандарты ISO 26000. [www. iso.org/sr](http://www.iso.org/sr)
6. Приказ Росстата «Об утверждении статистического инструментария для организации федерального статистического наблюдения от 06. 09. 2012 № 481 в ред. от 29. 08. 2013 № 349
7. Долгосрочный прогноз научно-технологического развития России: 2030. М.: НИУ ВШЭ, 2013
8. Глобальные технологические тренды. Биотехнологии. Трендлеттер № 5, 2014. <http://issek.hse.ru>
9. Глобальные технологические тренды. Энергоэффективность и энергосбережение. Трендлеттер № 8, 2015. <http://issek.hse.ru>
10. Глобальные технологические тренды. Новые материалы и нанотехнологии. Трендлеттер № 12, 2015. <http://issek.hse.ru>

ЭЛЕКТРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Зюзина Т.Н.,

к.пед. н., доцент,

доцент кафедры информационно-коммуникационных технологий,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

Россия, г. Москва

E-mail: tomazuzina@mail.ru

Бабакина Н.М.,

педагог-психолог,

МАДОУ «Детский сад №25»,

Россия, Московская область, Рузский р-н, п. Тучково

E-mail: detskiysad25.zolotoykluchik@yandex.ru

Аннотация. В статье речь идет о возможностях электронного обучения в развитии и воспитании ребенка. Также уделяется внимание процессам информатизации дошкольных образовательных организаций, информационно-образовательной среде дошкольного учреждения. На примерах отдельных программ продемонстрированы возможности их применения в воспитательно-образовательном процессе для детей дошкольного возраста.

Abstract. The article deals with the possibilities of e-learning in child development and education. Also attention is paid to the process of informatization of preschool educational institutions, information-educational environment of preschool. For examples of individual programs demonstrated the possibility of their use in educational and educational process for preschool children.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии; информатизация; информационно-образовательная среда; профессионализм педагога; электронное обучение; компетентность педагога дошкольной организации.

Keywords: information and communication technologies; information, information-educational environment; the professionalism of teachers; e-learning; competence teacher preschool organization.

Игра – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире. Игра – это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности.

В. А. Сухомлинский

*С игрой связана вся жизнь человека, изменяются лишь мотивы игры,
формы проведения, степень проявления чувств и эмоций.*

Н. В. Чен

Информационно-образовательная среда дошкольных организаций открывает педагогам дошкольного образования новые возможности для широкого внедрения в практику новых методических разработок, направленных на реализацию инновационных идей воспитательного, образовательного процессов; развить интеллектуальные и творческие способности ребенка. А современное развитие системы дошкольного образования предполагает активное внедрение инноваций в воспитательно - образовательный процесс дошкольного учреждения, что сказывается на повышении эффективности его деятельности. В этом случае инновационные процессы в рамках дошкольного образования выступают инструментом создания и развития конкурентной образовательной среды, направленной на воспитание и развитие личности ребенка. В образовательной практике для создания благоприятных условий нахождения детей в детском учреждении важны не только содержание, но и технологии обучения и воспитания. Одним из таких инновационных ресурсов являются электронные образовательные ресурсы, которые способствует обеспечению доступности, вариативности обучения, повышению активности и мобильности воспитанников. Повышение мотивации к занятиям – одна из основополагающих задач профессиональной деятельности педагога дошкольного образования. Современные информационно-коммуникационные средства позволяют нам значительно расширить привычный набор игр и упражнений, дополнив их интерактивными дидактическими играми. Такие игры позволяют повысить интерес ребёнка к занятию и познавательную активность. В чем принципиальное отличие интерактивной игры от обычной иллюстрации? Конечно же, активной работой играющего, возможностью самостоятельно выбрать вариант ответа и тут же увидеть верный он или нет. Для педагога же еще важна и ее дидактическая направленность и безопасное влияние игры на ребенка. Во многих дошкольных образовательных организациях уже давно есть современное интерактивное оборудование, на котором можно успешно реализовать игровую обучающую деятельность детей, тем более, это им уже знакомо и интересно. Вашему вниманию предлагаем обзор программ, с помощью которых можно создавать интересные игры, викторины и другие интерактивные пособия для дошкольников, которые позитивно влияют на их развитие.

1). Самый популярный и надежный рабочий инструмент педагога -программа для создания презентаций Power Point (приложение популярного офисного пакета Microsoft Office). Процесс создания игр в Power Point несложен и уже освоен многими педагогами. Презентация дает возможность рассмотреть сложный материал поэтапно, обратиться не

только к текущему материалу, но и повторить предыдущую тему. Также с помощью презентации можно более детально остановиться на вопросах, вызывающих затруднения. Использование анимационных эффектов способствует повышению интереса детей к изучаемому материалу [1]. Триггеры - одно из средств анимации, позволяющее задать действие выделенному элементу, анимация запускается по щелчку [5].

2). Для создания обучающих игр можно использовать возможности программы ActivInspire. В программе ActivInspire заложено множество готовых интерактивных заданий и мини-программ – «виджетов». Педагогу будет просто начать их использование. Среди них - развивающие игры для детей: увлекательные задания, веселые раскраски, красочные пазлы, хитроумные ребусы, интересные загадки.

3). Для занятий с использованием интерактивных досок ActivBoard в детских дошкольных организациях предусмотрено специальное графическое оформление программы ActivInspire - программные инструменты, регулярно используемые детьми, размещенные в нижней части экрана. Кнопки красочно оформлены. Для конструирования электронной игры можно взять простейшие приёмы работы в ActivInspire и, конечно, вашу фантазию и креативность.

4). Umaigra (Ума игра) представляет собой интернет-проект дистанционного обучения, основанного на многолетнем опыте портала Umapalata.com в разработке учебных программ для школ и детских учреждений. Сегодня Umaigra (Ума игра) предлагает новую онлайн-систему для создания публикаций и выполнения дидактических игр для детей. UI предлагает широкие возможности в создании и использовании игр на различных языках, в различных предметных областях, для разных возрастных категорий. Имеет простой и интуитивно понятный интерфейс.

5). ClassTools.ru - конструктор универсальных дидактических игр. На этом сайте можно создать дидактическую игру на любую тематику. Возможно создание таких типов игр, как игра на соответствие, тест на исключение лишнего и поиск одинаковых категорий, значений и т.д.

6). Jigsaw Puzzle Lite - бесплатная пазл - игра с удобным интерфейсом. Интерфейс состоит из разбитых на категории коллекций пазлов и возможностью легко создавать уже другие собственные пазлы из любимых картинок и фотографий. Для этого необходимо нажать кнопку Create, выбрать изображение на компьютере и установить их количество [3].

Занятия в детском саду имеют свою специфику, они должны быть эмоциональными, яркими, с привлечением большого количества иллюстративного материала, с использованием звуков и видеозаписей [2]. Данные программы предоставляют такую

возможность. Они позитивно влияют на ребенка, обучают его мыслить в различных предметных областях, развивают его интеллект. Применение электронных средств обучения на занятиях в дошкольной образовательной организации позволяет преодолеть мыслительную пассивность детей на занятиях, даёт возможность повысить эффективность образовательной деятельности педагога. Правильно подобранные задания и видеоматериалы, демонстрируемые с помощью мультимедиа техники, способствуют повышению мотивации детей к занятиям. Современный педагог дошкольного образования должен в полной мере использовать все возможности, которые предоставляют новые компьютерные технологии, чтобы повысить эффективность своей педагогической деятельности [2]. Общение с компьютером вызывает у детей живой интерес, сначала в понимании игровой деятельности, а затем и в качестве воспитательно - образовательной деятельности. Этот интерес и лежит в основе формирования таких важных человеческих характеристик, как познавательная мотивация, произвольные память и внимание, предпосылки к развитию логического мышления. Одним из основных средств расширения детских представлений являются презентации, слайд-шоу, мультимедийные фотоальбомы, интерактивные игры, которые мы представили вашему вниманию. Подобная наглядность дает возможность воспитателю выстроить объяснение на занятиях не только в определенной логике, но и научно преподнести учебный материал с использованием видеофрагментов. Также, использование электронного обучения в работе, способствует повышению уровня профессионального мастерства педагога дошкольного образования, качества воспитательно - образовательного процесса, сетевого общения с широкой аудиторией, в том числе с родителями воспитанников, что создает более комфортные условия для профессиональной деятельности, повышает социальный статус педагогического работника, авторитет дошкольной педагогической организации среди населения.

Список использованных источников

1. Зюзина Т.Н. Роль и место информационных технологий в дошкольном образовании // Т.Н. Зюзина // Конференциум: сб. науч. тр. и материалов научно-практических конференций – АСОУ, 2015. – Выпуск 1 – С. 625–632.
2. Зюзина Т. Н. Возможности информационно-коммуникационных технологий для развития и образования ребенка в дошкольных образовательных организациях Московской области // Т.Н. Зюзина // Конференциум: сб. науч. тр. и материалов научно-практических конференций – АСОУ, 2016. – Выпуск 2 – С. 710–714.

3. Материалы регионального учебно-методического семинара Московской области «Использование информационно-коммуникационных технологий в работе педагога дошкольного образования»// АСОУ - Тучково, ноябрь 2016.

4. Шаронова О.В., Монахова Г.А., Прончев Г.Б., Монахов Д.Н. Процесс повышения квалификации кадров в условиях становления новой дидактики: мониторинг, анализ, прогноз. Монография. [Текст] / О.В. Шаронова, Г.Б. Прончев, Г.А. Монахова, Д.Н. Монахов - М.: Экон-информ, 2015, с.160.

5. Шаронова О.В. Формирование и совершенствование ИКТ-компетентности педагогов: учебное пособие. – М.: АСОУ, 2016. – 56с.

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА КАФЕДРЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТСТВА.
НОВЫЕ ВЫЗОВЫ - НОВЫЙ ФОРМАТ

*Яковлев Д.Е.,
к.пед.н., доцент,
заведующий кафедрой дополнительного образования
и сопровождения детства ГБОУ ВО МО «АСОУ»,
e-mail:kaf.dopedu@asou-mo.ru*

*Штанько И.В.,
к.пед.н., доцент,
кафедры дополнительного образования
и сопровождения детства ГБОУ ВО МО «АСОУ»
e-mail:kaf.dopedu@asou-mo.ru*

Концепция модернизации дополнительного образования детей выделяет его миссию на современном этапе и ставит задачи на развитие опыта различных форм и моделей организации муниципальных и региональных учреждений дополнительного образования детей.

Кафедра дополнительного образования и сопровождения детства является ведущим организатором научно-исследовательской и методической деятельности по внедрению и реализации этих задач в систему дополнительного образования Московской области.

Созданная на кафедре система научно-исследовательской, научно-методической деятельности позволяет разрабатывать, апробировать на академических площадках и внедрять в практику организаций дополнительного образования новые подходы, новые педагогические технологии, а так же новый формат современного дополнительного образования детей Московской области.

Уникальное положение кафедры в научно - образовательной среде Московской области предопределяет новаторский, инновационный стиль её деятельности, высокий уровень требований к профессорско-преподавательскому составу, повышенную востребованность к результатам её профессиональной и научной деятельности со стороны педагогических работников и органов управления области.

В условиях, когда в Московской области система дополнительного образования перестраивается и модернизируется, кафедра становится аккумулятором, мозговым центром

и «площадкой» областного масштаба для обсуждения и поиска эффективного решения самых актуальных и перспективных вопросов.

Можно утверждать, что в последние годы на кафедре развиваются такие направления, как:

- «Дополнительное образование как полифункциональная среда развития детства»,
- «Персонализированный подход к организации дополнительного образования детей».
- «Инновационные подходы к методике и содержанию дополнительного художественного образования»,

Организация и проведение научно-исследовательской работы на кафедре обеспечивает непрерывное совершенствование учебного процесса со слушателями на основе исследований по данным направлениям и внедрение в массовую педагогическую практику современных методик и педагогических технологий.

Организация НИР строится в нескольких направлениях:

- НИР профессорско-преподавательского состава кафедры;
- НИР деятельность слушателей;
- Сотрудничество по организации НИР на базовых академических площадках - организациях дополнительного образования детей МО;
- Межкафедральное научное взаимодействие.

Научно-исследовательская работа профессорско-преподавательского состава является неотъемлемой частью его профессиональной деятельности, находится в тесной взаимосвязи с учебной и направлена на создание условий для включения мотивации у слушателей к самостоятельному научно-исследовательскому опыту работы в актуальных для них направлениях.

Это находит выражение в таких направлениях и формах научно-педагогической деятельности, как:

- самоорганизация в педагогической среде и среде слушателей в форме возникновения устойчивых творческих групп, создающих научные сборники статей и материалов;
- появление креативных личностей, которые пополняют аспирантуру и докторантуру кафедры;

- под руководством преподавателей лидеры групп проводят научно-исследовательскую работу, а ее результаты демонстрируют на профессиональных конкурсах, организуют семинары и конференции на местах

ППС кафедры руководит научно-исследовательской работой слушателей путем координации планов научно-исследовательских работ, организации совместных научных исследований, курсовых и итоговых выпускных работ, совместного проведения научных конференций, совещаний и издания научных трудов.

На кафедре в течение нескольких лет под руководством д.ист.н., профессора Шиловой Г.Ф, ведется научная работа со слушателями и профессорско-преподавательским составом по продвижению передового педагогического и научного опыта в области дополнительного образования. Данный научный опыт публикуется в серии сборников «Шаг в науку», в которой отражены исследовательские работы слушателей курсов повышения квалификации и ППС кафедры. Выпущено уже более 20 изданий.

Направление «Инновационные подходы к методике и содержанию дополнительного художественного образования» кафедрой разрабатывается 5 лет. Апробирована модель непрерывного художественного образования в условиях детской школы искусств. В рамках этого направления проводятся ежегодные научно-практические семинары и конференции, выпущено 5 сборников серии «Воспитание искусством», в которых продемонстрирован опыт работы педагогов Московской обл. по внедрению различных подходов и инновационных технологий художественной педагогики. Опыт работы кафедры в этом направлении три раза демонстрировался на Международных симпозиумах деятелей искусств на Дальнем Востоке.

ППС кафедры организует собственную научно-исследовательскую деятельность в области вышеуказанных задач НИР и реализует ее в диссертационных работах, отражая материал на научных конференциях, докладах, публикациях.

Темы диссертационных исследования	Аспиранты	Научные руководители
Логистические процессы управления качеством дополнительного образования	Айвазова Я.А.	Яковлев Д.Е.
Ресурсы развития кадрового потенциала педагогов дополнительного образования	Шалыгин А.В.	Яковлев Д.Е.

Гражданское воспитание подростков средствами исторической реконструкции военно-морского флота России	Федоров В. В.	Яковлев Д.Е.
Формирование основ технологической культуры младших школьников в условиях дополнительного образования.	Смирнова Н.Н.	Исаенко В.П.

ППС кафедры принимают участие в качестве научных консультантов в программах и социальных проектах как АСОУ, так и других организациях:

- В экспертизе материалов претендентов на премию Губернатора
- Экспертиза дополнительных профессиональных программ образовательных организаций региональной сети повышения квалификации работников образования
- В профессиональных конкурсах «Сердце отдаю детям» и «Лучший по профессии»

Участвуют в работе в диссертационных советов

1. Беляев В.И. Диссертационный совет Д.8000.038.01, ГБОУ ВО Академия социального управления по специальности 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования;

2. Шилова Г.Ф. Диссертационный совет Д.251.004.01, АНО ВО Московский гуманитарный университет по специальности 07.00.02 – Отечественная история.

Оппонируют докторские и кандидатские диссертации

1. Шилова Г.Ф - Королев А.А. «Власть и мусульмане среднего Поволжья: эволюция взаимоотношений. 1945-2000 гг.» МПГУ (докторская диссертация);

2. Шилова Г.Ф - Федоров С.С. «Русский общевойсковой союз 1920-1930 гг.» МГОУ (кандидатская диссертация);

3. Шилова Г.Ф - Савченко Д. П. «Деятельность А. Н. Косыгина по укреплению обороноспособности СССР в годы Великой Отечественной войны (1941-1945 гг.)» РУДН (кандидатская диссертация);

4. Шилова Г.Ф - Никитин В.С. Эволюция международных связей г. Москвы в 2003-2010 гг. МГУУ Правительства Москвы (кандидатская диссертация).

Профессорско-преподавательский состав приглашается в качестве рецензентов на защиту магистерских диссертаций в Тихоокеанский Государственный Университет на Дальнем Востоке.

Рецензируют и редактируют научные и учебно-методические работы. Так Яковлев Д.Е. является членом редакционных советов научно-методических журналов «Вестник академии детско-юношеского туризма и краеведения» и «Теория и практика дополнительного образования»

ППС кафедры являются членами экспертных советов, международных ассоциаций, академиками и членкорами отечественных и международных академий.

- Экспертный совет Комитета по социальной политике Совета Федерации Федерального Собрания РФ – к.п.н., доцент Усков С.В.;
- действительный членом Международной Академии наук педагогического образования - д.п.н., профессор Беляев В.И.;
- Международная Академия детско-юношеского туризма и краеведения имени А.А. Остапца-Свешникова: академик - Холодцова И.И., Усков С.В.; член-корреспондент - Штанько И.В., Яковлев Д.Е.;
- Республиканская Академия дополнительного образования: действительные члены Академии - Анджапаридзе Т.В., Беляев В.И., Беспятова Н.К., Исаенко В.П., Штанько И.В., Яковлев Д.Е.; член-корреспондент – Бахметов А.В.
- Действительный член Русского географического общества: Усков С.В.
- Академия Военных наук: действительный член Академии – Шилова Г.Ф.
- Ассоциации педагогов Московской области «Педагоги дополнительного образования Подмосковья»: - Анджапаридзе Т.В., Алешина К.Ю., Бахметов А.В., Беспятова Н.К., Беляев В.И., Исаенко В.П., Першина Л.А., Седлезнева Е.Н., Холодцова И.И., Усков С.В., Шилова Г.Ф., Штанько И.И., Яковлев Д.Е.

Научно-исследовательская работа слушателей и педагогов дополнительного образования Московской области является одним из важнейших средств повышения качества курсовой подготовки педагогов способных творчески применять в практической деятельности новейшие достижения педагогической науки. Привлечение к научно-исследовательской работе продвинутых слушателей позволяет использовать их творческий потенциал для решения актуальных задач НИР кафедры.

В рамках этой работы на кафедре создаются и обновляются программы ПК и переподготовки. Разработана и апробируется новая программа переподготовки для педагогов дополнительного образования художественного профиля в которую включены выездные

тематические занятия на базе носителей ППО, в лекции включены апробированные научно-исследовательские разработки кафедры в области культурологии, методики разных направлений художественного образования, социальной педагогики, психологической науки.

На кафедре разработана и внедряется программа ПК в формате дистанционной виртуальной стажировки «Дополнительное образование в условиях образовательной организации».

Главным принципом программы является: «От передового педагогического опыта - к массовой педагогической практике» Основные направления и разделы программы построены на актуальных проблемах современного дополнительного образования детей:

- Организация социального партнерства в системе дополнительного образования детей;
- Организация гражданско-патриотического воспитания обучающихся в социокультурном пространстве «Малой Родины»;
- Духовно-нравственное воспитание в системе дополнительного образования детей;
- Современные педагогические технологии в дополнительном образовании детей;
- Организация проектной деятельности в системе дополнительного образования, как метод реализации творческого потенциала ребенка;
- Эффективные модели и практики работы с одаренными детьми.

Раскрытие данных тем опирается на ППО слушателей и организаций дополнительного образования детей Московской области.

Обучающийся на виртуальных курсах получает развернутые консультации по данным вопросам через широко представленный научно-методический материал кафедры (закаченный в виртуальный формат) и выйти по предложенной ссылке на сайт организации или педагога – носителей ППО по данной теме.

С носителями ППО ведется глубокая, кропотливая научно-методическая работа преподавателей кафедры, которая позволила аккумулировать и методически грамотно представить педагогам и организациям свой опыт на сайтах.

Проект «Виртуальная стажировка» помог, расширить систему организации научно-методической деятельности кафедры и встроить в эту систему блок, связанный с диссеминацией передового педагогического опыта академических площадок и педагогов Московской области, но уже в новом современном формате, который позволит более плотно

взаимодействовать с педагогами Московской обл. и нашими научными партнерами в Ивановской обл., Орле, Кирове, на Дальнем Востоке, Приморье, Ханты-Мансийске, Китайской Народной Республике

Одно из ведущих направлений научно-исследовательской работы кафедры – руководство деятельностью академических площадок. На кафедре разработана программа сетевого научно-методического взаимодействия с образовательными учреждениями в разных муниципальных образованиях Московской области «Дополнительное образование как полифункциональная среда развития детства»

Целью данной программы является содействие развитию научно-методического сотрудничества ГБОУ ВО МО АСОУ с образовательными организациями дополнительного образования Московской области по вопросам повышения компетентности педагогов и руководителей дополнительного образования в организации воспитательно-образовательного процесса с детьми, выявления, изучения и поддержки инновационного опыта, его диссеминации.

Структурная модель сетевого взаимодействия состоит из 4 крупных рекреационных ресурсных центра и кафедральных базовых методических площадок, апробирующих и отрабатывающих инновационные технологии и формы дополнительного образования и организаций дополнительного образования детей.

Тематика научно-исследовательской и методической работы включает:

1. МАУ ДОД «Лесная сказка» - «Инновационная модель учреждения дополнительного образования детей – как круглогодичная образовательная организация»
2. МБОУ ДОД «Михневский районный Детско-Юношеский Центр» - «Учреждение дополнительного образования детей как методический ресурсный Центр»
3. базе ГБОУ МО ЦРТДЮ « Модель инновационно-ресурсного центра на - Тема: «Полифункциональный подход в деятельности современной организации дополнительного образования детей и подростков»
4. МБУ ДО «Семеновский центр эстетического воспитания детей», Ступинский район - «Модель взаимодействия учреждений дополнительного образования и дошкольных образовательных организаций при реализации ФГОС дошкольного образования»
5. МБОУ ДОД «Детская школа искусств», город Королёв Московской области- «Межведомственное взаимодействие учреждений и организаций в реализации гражданско-патриотического воспитания школьников в социокультурном пространстве малой родины»
6. МАОУ ДОД ДЮЦ г. Красноармейск - «Педагогическое партнёрство учреждений и организаций в системе социализации личности».

7. МБОУ ДОД ДОД Центр творчества г. Долгопрудный - «Развитие форм социализации детей в учреждении дополнительного образования»

8. МБОУ ДОД «Детская школа искусств» г. Ступино - «Разработка и внедрение модульной системы обучения, её программно-методическое обеспечение в условиях УДОД»

9. МАОУ ДОД Детская школа искусств пос. Свердловский Щелковск. Р- «Разработка и внедрение модели непрерывного художественного образования в условиях детской школы искусств»

10. МОУ СОШ №10 г. Серпухов - «Развитие образовательной среды школьного музея по патриотическому воспитанию учащихся»

Ведется работа по подготовке комплексных муниципальных академических площадок кафедры по следующим направлениям:

- г. Королев на базе МБОУ УМОЦ – «Персонифицированный подход к организации дополнительного образования детей»
- г. Щелково на базе МБОУ УМОЦ – Муниципальная модель взаимодействия дошкольного основного и дополнительного образования по формированию профессиональных компетенций педагогов художественного профиля.

Взаимодействие кафедры дополнительного образования и сопровождения детства с перечисленными кафедральными базовыми образовательными учреждениями способствует плодотворному сотрудничеству с органами управления образованием в данных муниципальных образованиях Московской области.

Потенциал академических площадок активно используется в образовательном процессе и методическом сопровождении деятельности учреждений дополнительного образования Московской области с учетом направлений работы кафедры в разных формах взаимодействия:

- выездные тематические занятия; прохождение стажировки слушателями факультета профессиональной переподготовки;
- организация областных семинаров в рамках образовательной инициативы «Наша новая школа»;
- организация конференций, круглых столов и др. мероприятий;
- консультирование практических работников по актуальным вопросам дополнительного образования;
- научно-методическое обеспечение аттестации;
- оказание помощи в разработке и реализации дополнительных образовательных программ;

- обобщение и продвижение передового педагогического опыта образовательных организаций дополнительного образования и педагогов дополнительного образования.

- издание совместных сборников научных статей профессорско-преподавательского состава кафедры и педагогов дополнительного образования Московской области.

Совместно с кафедрой воспитательных систем, кафедрой социальных дисциплин, истории и культурного наследия, кафедрой социально-гуманитарных наук организована научно-исследовательская лаборатория по проблеме «Развитие культурно-образовательной среды Московского региона средствами музейной педагогики». В этом направлении определены теоретико-методологические основания развития культурно-образовательной среды Московского региона средствами музейной педагогики, разработана и частично апробирована пилотная модель использования ресурсов и технологий музейной педагогики для развития культурно-образовательной среды Московского региона.

Научно-исследовательская работа кафедры отражена в многочисленных научных сборниках, методических и учебных пособиях кафедры. ППС кафедры постоянно участвуют в международных и региональных научных конференциях, приглашаются в качестве руководителей научных программ, лекторов со своими авторскими спецкурсами в регионы РФ, получая благодарственные письма.

Подводя итог, хочется отметить, что кафедра дополнительного образования и сопровождения детства, идет не только в ногу со временем, научно разрабатывая ведущие направления дополнительного образования детей, но и опережая вызовы современного общества, работает в новом формате.

Список использованных источников

1. <https://rg.ru/2014/09/08/obrazovanie-site-dok.html>.

Концепция развития дополнительного образования детей

ЭКСПЕРИМЕНТ ПО ВНЕДРЕНИЮ ТЕХНОЛОГИИ
ВИРТУАЛЬНОГО ПРЕДПРИЯТИЯ

Аксеновский Д.И.,

к.филос.н., доцент,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

доцент кафедры экономики и менеджмента,

Россия, г. Москва

e- mail: grebennikova_ev@asou-mo.ru

Преснова Ю.В.,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

старший преподаватель кафедры экономики и менеджмента,

Россия, г. Москва

e- mail: grebennikova_ev@asou-mo.ru

Аннотация. На факультете управления Академии социального управления (АСОУ) проведен образовательный эксперимент по внедрению технологии виртуального предприятия в проектный практикум студентов третьего курса бакалавриата «Менеджмент». Внедрение выполнено в форме социально-экономического эксперимента. В рамках самостоятельной работы по курсу «Организация и планирование проектной деятельности» разработан и реализован учебный проект «Премия Адизеса» – обучающиеся организовали производство и тиражирование информационной продукции о самых выдающихся ошибках в управлении организацией. Учебный проект нацелен на формирование постоянно пополняемой коллекции худших примеров профессионального управления как основы для разработки нового знания, позволяющего выявлять вероятность и принимать меры для нейтрализации повторения подобных ошибок в управленческих решениях. Сравнение экспериментальной группы обучающихся с контрольной показало повышение результативности освоения учебной дисциплины на 25%.

Ключевые слова: эксперимент, проектный практикум, технология виртуального предприятия.

Abstract. At the management faculty of the Academy of social management (asou) conducted an educational experiment on introduction of technology of virtual enterprises in the design workshop of the third year students of the bachelor program "Management". The implementation is made in the form of a socio-economic experiment. In the framework of independent work on the course "Organization and planning of project activities" designed and implemented educational project "award from the Adizes" – students organized the production and

replication of information products about the most prominent errors in the management of the organization. Training project aimed at the formation of a constantly updated collection of the worst examples of professional management as the basis for developing new knowledge, allowing to identify the likelihood and take steps to neutralize the repetition of similar mistakes in management decisions. The comparison of experimental groups with the control students showed improvement of the effectiveness of mastering the academic subject 25%.

Keywords: experiment, design workshop, the technology of virtual enterprises.

1. Основания для разработки проектного практикума

Проектный практикум разработан для обучающихся в АСОУ на третьем и четвертом курсе по направлению «Менеджмент», профиль «Управление проектами», квалификация «Прикладной бакалавр» в соответствии с требованиями ФГОС ВО 38.03.02 «Менеджмент» – утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 12 января 2016 г. Разработанный проектный практикум как особый вид учебных занятий позволяет:

- проверить готовность обучающегося к решению всего комплекса задач, которые ставятся в образовательном стандарте перед выпускником программы бакалавриата;
- дополнить набор компетенций обучающегося формируемыми способностями в области управления интеграцией проекта и управления программой проектов, а также в информационно-аналитической и информационно-коммуникационной деятельности и социального предпринимательства;
- получить обучающемуся опыт профессиональной деятельности в среде виртуального предприятия и официальные документы для персонального портфолио, подтверждающие такой опыт.

Теоретическую основу проектного практикума составил глобальный профессиональный стандарт Project Management Body of Knowledge (PMBoK), разработанный Project Management Institute (PMI). Данный стандарт чаще других используется в практике управления проектами, поэтому и был избран в качестве концептуальной базы. На основе указанного стандарта разработаны информационные материалы, являющиеся входом в процессы управления проектом – процессы инициации, планирования, исполнения, мониторинга и контроля, закрытия. В соответствии с требованиями стандарта определяются и формы представления результата проектных работ. Методическую основу проектного практикума образует интеграционный подход в управлении проектом. В качестве шаблонов документов, на которые ориентируются обучающиеся при разработке собственных решений по управлению проектом, использованы представленные в учебной литературе образцы.

2. Организация проектного практикума

Занятия по проектному практикуму проводятся на базе проблемного подхода в обучении. В общем виде практикум представляет собой последовательность процедур по подготовке, организации, и исполнению учебного проекта. Посредством заданий, консультаций и занятий по текущему контролю результатов самостоятельной работы по курсу «Организация и планирование проектной деятельности» формируется понимание обучающимися проблемной ситуации, ставятся проектные задачи, передается информационное и методическое основание для проектных решений, проводится обсуждение результатов извлечения обучающимися знаний из предложенной им информации и предлагаются способы для практического применения полученных знаний.

Созданные результаты проектного практикума апробируются обучающимися в среде Интернет и при проведении специальных мероприятий, что позволяет получить быструю обратную связь, оценить правильность предлагаемых проектных решений и оперативно вносить коррективы. С помощью информационно-коммуникационных технологий организовано производство ситуационных примеров (кейсов) и каналы для их дистрибуции. Три канала в среде Интернет – это представительства в популярных социальных сетях (Вконтакте, Instagram, Facebook) и системах мгновенного обмена сообщениями (мессенджеры WhatsApp и Telegram), а также вирусные ролики для видеохостинга YouTube. И два канала в формате специальных мероприятий – церемония вручения интернет-премии «Премия Адизеса» и кейс-чемпионат. Отдельно отметим создание официального сайта проекта «Премия Адизеса», для которого с целью оформления прав интеллектуальной собственности обучающимися получено свидетельство о регистрации данных, занесенное в Реестр баз данных.

Работа над учебным проектом организована по технологии виртуального предприятия. Такая технология позволяет создать и управлять территориально распределенными рабочими местами в режиме реального времени – онлайн. Обучающиеся в учебном проекте распределялись на семь функциональных групп, осуществляющих в соответствии с планом проектных работ производство и тиражирование трех видов информационной продукции: научной, образовательной и развлекательной. Взаимодействие внутри групп и между группами велось на базе самостоятельно выбираемых обучающимися информационных технологий – социальных сетей, мессенджеров и специализированных сервисов для командной работы. Популярностью у обучающихся пользуется социальная сеть «Вконтакте», поэтому здесь для информационной поддержки проектной деятельности создана специальная группа, что дало возможность для проведения онлайн-консультаций. Кроме того, обучающимися проведено тестирование сервиса для профессионального

управления проектами – Asana.com. Этот сервис является самым простым способом управления командной работой и поэтому был рекомендован для освоения в рамках проектного практикума.

Стимулирование творческой деятельности обучающихся реализовано комплексом средств:

- возможность набирать дополнительные рейтинговые баллы за выполнение проектных заданий;
- возможность самостоятельно создать для персонального портфолио образцы документов по управлению проектом, которые получают экспертную оценку от куратора учебного проекта;
- возможность получить официально подтверждаемый соответствующим свидетельством, выдаваемым образовательным учреждением, опыт профессиональной деятельности по управлению проектом, что очень важно для начинающих профессионалов;
- возможность создать из функциональной группы учебного проекта собственное виртуальное предприятие, осуществляющее коммерческую деятельность для достижения некоммерческих целей учебного проекта.

3. Проверка результативности проектного практикума

Тестирование в учебном процессе технологии виртуального предприятия проведено методом социально-экономического эксперимента с обучающимися третьего курса бакалавриата «Менеджмент», профиль «Управление проектами». Контрольной группой выступали обучающиеся четвертого курса того же профиля. Метод социально-экономического эксперимента избран потому, что он является наиболее эффективным способом внедрения управленческих инноваций. Схема эксперимента – классическая. Участвовали две группы: экспериментальная, где проводились экспериментальные изменения, и контрольная, где учебный процесс проходил по-прежнему. Тестирование технологии виртуального предприятия проводилось в первом модуле учебного года 2016-2017 гг. По результатам тестирования получены следующие ключевые данные, подтверждаемые оценочными ведомостями соответствующих учебных групп:

- средний балл третьекурсников по дисциплине «Организация и планирование проектной деятельности» как группы, действовавшей в условиях экспериментальных изменений, составил 80,5 баллов;
- средний балл четверокурсников по дисциплине «Организация и планирование проектной деятельности» как группы, действовавшей без экспериментальных изменений, составил 64,4 баллов;

Полученные данные позволяют сформулировать следующий вывод по оценке образовательного эксперимента: сравнение экспериментальной и контрольной группы обучающихся показывает, что проведение самостоятельной работы по учебной дисциплине в форме проектного практикума с использованием технологии виртуального предприятия повышает эффективность обучения на 25%.

4. Перспективы развития проектного практикума

Во-первых, применение технологии виртуального предприятия для открытия новых площадок производственной практики для обучающихся по направлению подготовки 38.03.02 «Менеджмент» по профилю «Управление проектами» как очной, так и заочной форм обучения. Данный опыт эксперимента ценен тем, что позволяет изменить форму проведения производственной практики на виртуальную, что расширяет возможности как самих обучающихся, так и вуза. При выборе баз практики обучающиеся часто сталкиваются с проблемой отсутствия в организации проектной деятельности, что не дает им возможности выполнить индивидуальное задание по профилю. Представленный учебный практикум решает эту часто возникающую сложную ситуацию. К тому же организации весьма неохотно раскрывают информацию о себе, а без этого выполнение задания не возможно, что в свою очередь не позволяет обучающемуся освоить программу практики полностью. Проектный практикум по технологии виртуального предприятия позволяет повысить качество проведения производственной практики и выводит ее на новый уровень.

Во-вторых, это создание организационных и технологических условий для развития информационно-аналитической и научно-исследовательской работы обучающихся. В процессе работы над оригинальным учебным проектом обучающиеся собирают и обрабатывают большой объем информации, используя актуальные методы исследований. Это совершенствует в учебной деятельности интерактивную и инновационную составляющую. А результатами такой работы обучающихся, помимо проектной документации и образцов созданной ими информационной продукции, могла бы стать еще и база статистических данных постоянного отраслевого мониторинга, отражающего актуальные срезы состояния отдельных видов экономической деятельности в Московской области. Представляется перспективной дальнейшая разработка на этой базе образовательных и управленческих кейсов по типовым ошибкам в профессиональном управлении и увеличение за счет этого подборки ситуационных примеров не только как историй успеха, но и провалов. В результате расширяется эмпирическое основание для обучения и консультирования будущих и действующих профессионалов управления.

Список использованных источников

1. Ильина, О.Н. Методология управления проектами: становление, современное состояние и развитие: монография [Текст] / О.Н. Ильина. – М.: Инфра-М; Вузовский учебник, 2011. – 208 с.
2. Короткова, Т.Л. Исследования в менеджменте: пособие для магистров [Текст] / Т.Л. Короткова. – М.: Инфра-М, 2013. – 256 с.
3. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс] // Система Гарант. – Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71228466/>
4. Руководство к Своду знаний по управлению проектами (Руководство PMBOK). 5-е изд. [Текст]. – Newtown Square: Project Management Institute, 2013. – 586 с.
5. Селиховкин, И. Управление ИТ-проектом: Эффективная система «с нуля» в любой организации [Электронный ресурс] / И. Селиховкин // PMlead. – Режим доступа: <http://www.pmlead.ru/books.html>
6. Соолюттэ, А.Ю. Управление проектами в компании: методология, технология, практика: учебник [Текст] / А.Ю. Соолюттэ. – М.: Московский финансово-промышленный институт «Синергия», 2012. – 816 с.
7. Шаблоны документов для управления проектами [Текст] / А.С. Кутузов, А.Н. Павлов, А.В. Шаврин, А.Н. Бондаренко. – М. : Бином; Лаборатория знаний, 2014. – 163 с.

ОСНОВНЫЕ КРИТЕРИИ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОЙ ДИАГНОСТИКИ
ЗАДЕРЖКИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ
У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Шичанина О.В.,

к. пед. н.,

*ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,
кафедра специального и инклюзивного образования, доцент,*

Россия, г. Москва

E-mail: Olgabiko@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются основные направления и критерии дифференциальной диагностики, позволяющие разграничить задержку психического развития и общее недоразвитие речи у детей дошкольного возраста.

Abstract. The article considers main trends and criteria of the differential diagnosis, which allows to distinguish a mental retardation from a general speech underdevelopment of preschool children.

Ключевые слова: дифференциальная диагностика; дети с задержкой психического развития; дети с общим недоразвитием речи; основные критерии диагностики.

Keywords: differential diagnosis; children with mental retardation; children with general speech underdevelopment, main diagnostic criteria.

Необходимость разграничения таких сложных вариантов психического недоразвития ребёнка как задержка психического развития (ЗПР) и общее недоразвитие речи (ОНР) диктуется, прежде всего, современными проблемами коррекционно-педагогической практики. В связи с наличием сходных признаков данных состояний дизонтогенеза требуют разрешения вопросы дифференциальной диагностики, подбора адекватного образовательного маршрута, адаптированной образовательной программы, индивидуального учебного плана, грамотного консультирования педагогов и родителей детей с ЗПР и ОНР.

Теоретический аспект данной проблемы отражён в исследованиях Р.Е. Левиной, В.И. Лубовского, Е.М. Мастюковой, В.К. Орфинской, Б.М. Гриншпун, Г.И. Жаренковой, С.Н. Шаховской, Т.Б. Филичевой, Р.Д. Триггер, С.Д. Забрамной, О.Е. Грибовой, Н.С. Жуковой, Т.Н. Волковской, Е.В. Мальцевой, Р.И. Лалаевой, У.В. Ульенковой и других авторов.

Анализ дошкольной коррекционной практики показывает, что дети с ЗПР зачастую получают коррекционную помощь в логопедических группах, т.к. специальных коррекционных групп для детей с ЗПР открывается очень мало. В современных условиях в

связи с внедрением в образовательную практику понятия «обучающийся с ОВЗ» [1, С. 5] для лиц с недостатками в физическом и (или) психологическом развитии появилась тенденция организации коррекционной и компенсирующей помощи в дошкольных группах комбинированного вида для детей с ОВЗ. В такие группы зачисляются дети и с ОНР, и с ЗПР, что является препятствием для организации адекватной коррекционно-развивающей работы и достижения хороших результатов. Так в исследованиях Т.А. Фотековой, Е.В. Мальцевой и других авторов высказаны предположения, что даже ранняя успешная коррекция недостатков речевого развития у детей с ЗПР не способствует напрямую преодолению недостатков в развитии познавательной сферы.

Е.М. Мастюкова отмечала, что при тяжёлых формах речевого недоразвития, возникающих при церебрально-органической патологии, у детей с ОНР обнаруживаются выраженные нарушения памяти и мышления, подобно тем, которые отмечается у детей с ЗПР церебрально-органического генеза. Некоторые исследователи указывают на то, что разграничение рассматриваемых форм отклоняющегося развития во многих случаях затруднительно, так как у достаточно большого количества детей отмечается сочетанный дефект.

Тем не менее, для создания оптимальных условий коррекционного обучения детей с ЗПР и ОНР с учётом личностно-ориентированного и индивидуально-дифференцированного подходов проблема дифференциальной диагностики остаётся актуальной.

Исходя из вышеперечисленных и других исследований, наибольшие различия отмечаются у детей с ЗПР и ОНР дошкольного возраста (5-6 лет) в развитии мышления, памяти, познавательной и речевой деятельности. Характеристики восприятия, внимания, особенностей эмоционально-волевой сферы во многом совпадают у детей обеих категорий.

В поведенческом плане могут наблюдаться различия в критичном отношении к дефекту: дети с ОНР более чувствительны к собственным речевым недостаткам, у них чаще встречаются явления речевого негативизма, чем у детей с ЗПР.

У.В. Ульенкова отмечала, что мыслительная деятельность дошкольников с ЗПР не вызывает у них положительного эмоционального отношения, дети не располагают необходимым фондом действенных знаний (общих представлений и элементарных житейских понятий, а также способов решения интеллектуальных задач) для решения задач, доступных основной массе нормально развивающихся детей этого возраста. Они, как правило, абстрагируют внешние, несущественные признаки, делают ситуативные обобщения. Детям с ЗПР характерна несформированность, разорванность мыслительного акта в процессе решения задач, обусловленная рядом причин: бедностью и несистематизированностью знаний (представлений) об окружающем, негативным

отношением к умственному труду, отсутствием саморегуляции мыслительных действий. Эти же причины объясняют и тяготение их к стереотипным, ранее усвоенным действиям и операциям, к механическому, «бездумному» стилю труда, отсутствие критичности при неправильном выполнении задания. Правильно выполненные практические действия дети чаще всего не в состоянии объяснить, объективировать в слово, осознать. Все эти особенности мыслительной деятельности не могут не сдерживать темпа дальнейшего продвижения в умственном развитии [6, С.72-73].

Т.В. Егорова, Т.Д. Пускаева, В.И. Лубовский считают, что отставание в развитии мыслительной деятельности у детей с ЗПР проявляется во всех компонентах структуры мышления: в дефиците мотивационного компонента, проявляющемся в крайне низкой познавательной активности; в нерациональности регуляционно-целевого компонента, в длительной несформированности операционного компонента, т.е. умственных операций анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения, сравнения, в нарушении динамических сторон мыслительных процессов. У детей с ЗПР неравномерно развиваются виды мышления: ближе к уровню нормального развития находится наглядно-действенное мышление, задержано формирование наглядно-образного мышления, наиболее выражено отставание в развитии предпосылок словесно-логического мышления [2, С.15].

У детей с ОНР более сохранными являются наглядно-действенное и наглядно-образное мышление. Они успешнее, чем их сверстники с ЗПР, осваивают счёт и счётные операции, геометрические формы, величину, сенсорные эталоны, быстрее справляются с заданиями на сравнение, соотнесение, группировку, классификацию, анализ и синтез в тех случаях, когда решение не требует вербального оформления. Формирование предпосылок словесно-логического мышления также затруднено из-за выраженной речевой недостаточности.

Поэтому одним из главных критериев дифференциальной диагностики ЗПР и ОНР у детей дошкольного возраста можно считать уровень сформированности невербальных мыслительных операций.

Изучение памяти детей с ЗПР и ОНР показывает следующее.

Возможности памяти детей с ЗПР ограничены: низкий объём запоминаемого материала, увеличение времени, необходимого для запоминания. Дошкольники с ЗПР склонны к механическому неосознанному заучиванию материала. Но и этот способ для них труден, т.к. сами механизмы памяти ослаблены: уменьшены скорость, полнота, прочность и точность запоминания. Дети с ЗПР значительно хуже воспроизводят словесный материал, тратят на припоминание большое количество времени, при этом самостоятельно не предпринимают попыток добиться более полного припоминания [2, С.22]. Низкая

активность припоминания характерна и для детей с ОНР, у них также отмечаются снижение продуктивности запоминания и недостаточность вербальной памяти. Но отличительной особенностью детей с ОНР является лучшее, чем у детей с ЗПР, развитие смысловой, логической памяти, что может служить ещё одним важным диагностическим критерием.

Существенным проявлением задержки психического развития у детей дошкольного возраста является очень низкий уровень активности в познавательной деятельности. Это наблюдается и в отсутствии интереса к исследовательской деятельности, и в конструктивной деятельности, и в игре. Низкий уровень активности является одной из причин того, что в психическом развитии детей этой категории наблюдается снижение, по сравнению с нормой, скорости и уменьшение объёма приёма и переработки информации. В значительной мере в результате этого у них замедленно формируются представления, понятия, различные навыки и умения [5, С.87].

У детей с ОНР в обычные сроки развивается интерес к предметной и игровой деятельности, более сохранены конструктивная и исследовательская деятельность. В целом, уровень активности при выполнении заданий познавательного характера у детей с ОНР значительно выше, нежели у их сверстников с ЗПР. Дети с ОНР дольше удерживают внимание на задании, охотнее принимают помощь, способны к переносу образца, действиям по аналогии, реже отказываются от выполнения задания. Таким образом, уровень развития познавательной активности является следующим диагностическим критерием.

Изучение речевой деятельности детей с ЗПР и ОНР 5-6 лет [9, С.599-602] показало, что дефекты искажения, смещения, замены звуков более характерны для детей с ОНР, тогда как пропуски, непостоянные замены, нечёткость проговаривания при относительно сохранном звукопроизношении чаще демонстрируют дети с ЗПР. По-разному проявляются и нарушения слоговой структуры слова: у детей с ЗПР больше трудностей возникает при произношении слов со стечением согласных, йотированных звуков. При относительно сохранном ритмическом рисунке слова наблюдается нечёткость, смазанность или редуцирование окончаний в словах сложной слоговой структуры. У детей с ОНР, как правило, нарушен ритмический рисунок слова, редуцируется количество слогов, иногда до одного ударного слога. Недостаточность фонематических процессов примерно одинакова в обеих группах, недоразвитие операций фонематического анализа и синтеза диагностируется у детей с ЗПР даже при сохранном звукопроизношении.

Состояние лексико-грамматического строя речи имеет свои особенности в обеих группах. Так, активный обиходный словарь у детей с ЗПР шире, чем у детей с ОНР. По уровню накопления пассивного словаря дети с ОНР опережают своих сверстников с ЗПР. Уровень владения обобщающими понятиями достаточно низок в обеих группах, лексических

ошибок семантического характера значительно больше встречается у детей с ЗПР. В объяснении значения слова дети с ЗПР чаще используют ситуативные признаки, дети с ОНР – функциональные признаки слова. В понимании сложных грамматических конструкций дети с ЗПР испытывают затруднения, также как и их сверстники с ОНР. А продуцирование простых грамматических конструкций более доступно детям с ЗПР. При построении несложных высказываний они допускают меньше аграмматизмов, чем дети с ОНР.

Уровень развития связной речи у детей с ЗПР несколько выше, чем у детей с ОНР. Им доступны простые пересказы, рассказывание небольших по объему стихотворений с лёгкой рифмой. При пересказе дети с ЗПР используют простые двусоставные или незаконченные предложения, наблюдаются повторы, паузы, может быть нарушена последовательность событий. Дети с ОНР при первичном обследовании чаще отказываются от выполнения заданий, связанных с пересказом, но способны определить последовательность событий с помощью наглядной опоры. Составление самостоятельных рассказов вызывает затруднение в обеих группах.

В целом, различие речевого развития детей с ЗПР и ОНР заключается в ярко выраженной недостаточности семантического, когнитивного компонента речевой деятельности у детей с ЗПР.

Таким образом, данные различия в состоянии мышления, памяти, познавательной и речевой деятельности у детей с ЗПР и ОНР могут являться важными критериями дифференциальной диагностики, осуществление которой лежит в основе рационального выбора и реализации коррекционно-образовательных программ с учётом индивидуально-дифференцированного подхода.

Список использованных источников

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» с изменениями и дополнениями, вступившими в силу 06.05.2014. [Текст] СПб.: Питер, 2014. – 240 с.
2. Блинова, Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: Учеб. пособие. [Текст] М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2004. – 136 с.
3. Грибова, О.Е. Технология организации логопедического обследования: Методическое пособие. [Текст] М.: АРКТИ, 2012. – 80 с.
4. Забрамная, С.Д.; Левченко, И.Ю. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития (курс лекций). [Текст] М.: В. Секачёв, 2007. — 128 с.
5. Специальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / [В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева и др.]; под ред. В.И. Лубовского. [Текст] М.: Изд. центр «Академия», 2006. – 464 с.

6. Ульяновская, У.В. Шестилетние дети с задержкой психического развития. [Текст] М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
7. Филичева, Т.Б.; Туманова, Т.В.; Орлова, О.С. Основы дошкольной логопедии. ФГОС. [Текст] М.: ЭКСМО, 2015. – 320 с.
8. Шаховская, С.Н.; Шохор-Троцкая, М.: Логопедия: Методическое наследие: в 5 кн. Кн. 3: Системные нарушения речи: Алалия. Афазия. [Текст] СПб.: ВЛАДОС, 2007. – 311 с.
- 9.http://new.asou-mo.ru/images/files/conferencium_2016/Conf_4_2015.pdf с.597-603.

РЕЛАКСАЦИОННО - АКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ ПО ХИМИИ

Востротина И.Ф.,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

кафедра естественнонаучных дисциплин ,

старший преподаватель,

Россия, г. Москва

E-mail: ivostrotina@mail.ru

Аннотация. Биоадекватная технология широко используется учителями-новаторами в области образования. Данная технология использует современные приемы изучения естественнонаучного содержания, позволяющие достичь необходимого уровня. Это позволяет развивать интеллектуальные способности обучающихся при минимуме умственных и физических нагрузок. В статье представлены примеры использования данной технологии при изучении химии.

Annotation. In education, teachers - innovators are constantly introducing new flexible technologies in the learning process, Bioadequate human nature. The developed technology is using new methods of teaching natural sciences, allowing to achieve the required level of mastery of the material, the student develops the intellectual capacity with a minimum of mental and physical loads, free from stress. This technology allows the use of the relaxation time of the brain as the most favorable to the perception of information.

Ключевые слова: инвариант, технология, биоадекватность, релаксация, биоритм

Keywords: invariant, technology, bioadequate, relaxation, biorhythm

С ростом потока информации, с развитием как науки с одной стороны и с сокращением часов, отводимых в школах для преподавания химии, с другой, - необходимо разрабатывать и совершенствовать, внедряя в практику, новые технологии обучения.

Данная технология разработана на основе общеизвестного принципа обучения: от простого - к сложному.

Любая технология образования – это способ осуществления образовательной деятельности на основе её рационального расчленения на процедуры и операции с последующей координацией и синхронизацией и выбора оптимальных средств и методов их выполнения[3].

В образовании учителя – новаторы постоянно внедряют в процесс обучения новые гибкие технологии, биоадекватные природе человека. Разработанная технология использует новые методики преподавания естественнонаучных дисциплин, позволяющих достичь требуемого уровня усвоения материала, развивает интеллектуальные способности ученика с минимальными психофизическими нагрузками, освобождает от стрессов. Данная технология позволяет использовать период релаксации мозга как наиболее благоприятный для восприятия информации. Ученые нейрофизиологи доказали, что в релаксации биоритм мозга составляет 10 колебаний в секунду (характеристика гомогенности релаксации мозга). Это состояние является наиболее благоприятным для восприятия информации. Поэтому урок нужно строить таким образом, чтобы период активности чередовался с периодом релаксации как естественного биоритма всего живого [2].

Критерием эффективности данной технологии, так же как и всякого другого процесса, является время, необходимое для усвоения материала. Качество выполнения проверяется традиционным способом: контрольными работами, тестированием.

Разработанный подход: релаксационно – активное преподавание в качестве основополагающего утверждает принцип естественных биоадекватных для человека условий учёбы – смены активности и релаксации в ходе урока как естественного биоритма всего живого, помогает преодолевать познавательный – психологический барьер, изменяет качества мышления человека, о чём свидетельствует появление новых категорий, отражающих новое видение реальных систем.

Логический этап включает поиск подобия через структурные, логические, причинно – следственные соответствия. Эти операции являются аналитическими, и сила мышления при решении расчётных задач, например, заключается в возможности неоднократного возвращения к тем структурным образам, которые и обеспечивают функцию повторения и способствуют лучшему усвоению материала [2].

Применение данной технологии позволяет научить учащихся в течение двух спаренных уроков решать задачи по конкретной теме повышенной сложности. Границы сложности изучаемого материала определяются образовательными возможностями и потребностями учащегося.

Основной смысл применения данной технологии состоит в следующем. Используя одни и те же основные данные, постепенно усложняя задачу (количество задач в инвариантах зависит от сложности конечной задачи) учитель подводит учащихся к решению задач повышенной сложности. Ранее самыми сложными были задачи для поступления на химический факультет МГУ, значит последняя задача в инварианте – задача из вступительных экзаменов в МГУ. В настоящее время задачи повышенной сложности из

вариантов ЕГЭ немного легче, но это не значит, что при обучении учащихся следует упрощать инварианты.

Разберём конкретный пример инвариант:

Тема «Электролиз».

Задача 1. Определить массу меди, которая выделится при электролизе 320 г 10% раствора сульфата меди (II).

Задача 2. Определить количество вещества, выделившихся на аноде и массовую долю веществ в растворе, если электролиз 320 г 10% раствора сульфата меди (II) проводили до тех пор, пока на катоде не выделилось 12,8 г меди.

Задача 3. Определить количество вещества, выделившихся на аноде и массовую долю веществ в растворе, если электролиз 320 г 10% раствора сульфата меди (II) проводили до тех пор, пока на катоде не выделилось 6,4 г меди.

Задача 4. Определить количество вещества, выделившихся на аноде и массовую долю веществ в растворе, если электролиз 320 г 10% раствора сульфата меди (II) проводили до тех пор, пока масса раствора не уменьшилась на 8 г. Определить количества веществ, выделившихся на электродах и массовые доли веществ в оставшемся растворе.

Задача 5. Определить количество вещества, выделившихся на аноде и массовую долю веществ в растворе, если электролиз 320 г 10% раствора сульфата меди (II) проводили до тех пор, пока масса раствора не уменьшилась на 34 г. Определить количества веществ, выделившихся на электродах и массовые доли веществ в оставшемся растворе [1].

Итак, в данном инварианте неизменной частью является уравнение электролиза и входные данные, а неизвестные – усложняются с каждой задачей. И то, что учащиеся не тратят ни время, ни силы на написание нового уравнения, а уделяют большее внимание на нахождение неизвестных величин, позволяет им в короткое время овладеть методикой решения сложных задач.

Предлагаемый подход на протяжении ряда лет успешно используется в обучении учащихся на уроках в профильных классах, на факультативных занятиях по химии в Коломне, на подготовительных курсах КГПИ (Коломенского государственного педагогического института), при обучении учителей химии на курсах повышения квалификации КГПИ и АСОУ. Так ещё в 2000 году в преподавании химии в профильном классе гимназии №9 в г. Коломна использование данного подхода позволило достичь следующих результатов:

Победителей городских олимпиад (8-11 кл.) I-III места -8

Победителей областной олимпиады (9-11 кл) I-II места-2

Победителей зональной олимпиады (11 кл) I.

Победителей Всероссийской олимпиады (11 кл) I.

Победителей Всемирной олимпиады (11кл) –I

Выпускники и в настоящее время легко решают задачи повышенного уровня сложности, олимпиадные задачи, легко справляются с заданиями Единого Государственного Экзамена. Инвариантный подход применяется не только при обучении решению задач, но и при изучении теоретического материала, например, цепочек органического синтеза.

Список использованных источников

1. Ерёмин В.В. Химия. 10 – 11 класс .Углублённый уровень: учебник /В.В.Ерёмин, Н.Е.Кузьменко, В.И.Теренин, А.А.Дроздов, В.В.Лунин. – 2-е изд.,стереотип. – М.: Дрофа, 2014.
2. Джеймс У. Мышление Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. М., 2007.
3. Инновационное обучение и наука. М. Мир науки, 2012.
4. Маслова Н.В. Ноосферное образование М. Наука, 2002.

ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ
ДОСТИЖЕНИЙ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС ООО

Греханкина Л.Ф.,

к.пед.н., доцент,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

зав. кафедрой естественнонаучных дисциплин,

Россия, г. Москва

E-mail: grekhankina_lf@asou-mo.ru

Аннотация. В статье автор рассматривает внеурочную деятельность как условие достижений требований ФГОС ООО. Отражаются научные разработки кафедры по отбору естественнонаучного содержания и структурирования программ внеурочной деятельности. Представлены авторские программы внеурочной деятельности по географии и краеведению. Показывается их значимость в развитии обучающихся.

Abstract. In article the author considers extracurricular activities as a condition of achievement of the requirements of GEF, ООО. Reflected scientific developments of the Department for the selection of science content and structuring of programs extracurricular activities. Presents the author's program of extracurricular activities for geography and history. Shows their importance in the development of students.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, внеурочная деятельность программы внеурочной деятельности по географии и краеведению

Keywords: system-active approach, extracurricular activities, program of extracurricular activities for geography and regional studies.

ФГОС является одним из ключевых элементов модернизации российского образования. Современные направления реализации стандарта предполагают в учебных планах образовательных организаций часы на внеурочную деятельность, которая направлена на практическое применение системно-деятельностного подхода в образовании.

Системно-деятельностный подход ФГОС ООО ориентирует обучающихся на решение различных творческих задач и проблем, самостоятельной познавательной деятельности. Основной ориентацией оценки учебных достижений выпускников общеобразовательной школы становится не столько знаниевый компонент ,

сколько выявление способности обучающегося использовать освоенное содержание для решения практически-познавательных, ценностно-ориентированных задач.

Внеурочная деятельность - понятие, объединяющее все виды деятельности школьников (кроме учебной), в которых возможно и целесообразно решение задач их воспитания и социализации. Важная задача внеурочной деятельности - способствовать достижению результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования.

Организация внеурочной деятельности способствует повышению качества подготовки выпускников, позволяют получить наилучшие результаты в условиях реализации ФГОС ООО.

Внеурочная деятельность естественнонаучного содержания чаще всего проявляется в таких видах как; познавательная; игровая; туристско-краеведческая деятельность. Формы организации такой деятельности разнообразны: проведение экскурсий; кружков, конференций, школьных олимпиад и научных обществ обучающихся, поисковые исследования, практики в природе.

Одним из направлений научно-исследовательской работы кафедры естественнонаучных дисциплин является отбор естественнонаучного содержания и технологий его реализации в программах внеурочной деятельности. Считаем, что реализация программ внеурочной деятельности естественнонаучного содержания есть практическое применения системно-деятельностного подхода, формирование ключевых компетенций и развития у обучающихся универсальных учебных действий, личностных результатов.

На кафедре естественнонаучных дисциплин разработаны рекомендации по отбору содержания, структурированию программ внеурочной деятельности.

При отборе содержания программ внеурочной деятельности следует учитывать:

1. Программа внеурочной деятельности не должна дублировать содержание предметов, обязательных для изучения.

2. Инвариантность содержания. Включенный в программу материал может применяться для различных групп (категорий) обучающихся

3. Отбирая содержание в программе, всегда следует учитывать его познавательность и полезность для развития обучающихся.

4. Содержание программы должно способствовать созданию положительной мотивации.

5. Программа должна знакомить обучающегося с различными видами деятельности, позволяя использовать активные формы организации занятий, информационные, проектные работы.

6. Программа должна позволять осуществлять эвристические пробы; помочь через успешную практику оценивать свой потенциал каждому обучающемуся.

На основе исследований включения программ внеурочной деятельности естественнонаучного содержания в педагогическую практику образовательных организациях Московской области представляется возможным выделить уровни использования и конструирования таких программ :

1 уровень - пассивный по отношению к конструированию программ. Чаще всего, учителями ведется поиск из различных источников уже имеющихся программ внеурочной деятельности

2 уровень - моделирующий, направлен на создание программ внеурочной деятельности различных направлений самим учителем

3 уровень - системно-моделирующий ориентирован на создание образовательной организацией метапредметных, междисциплинарных, интегрированных программ внеурочной деятельности. Задачи таких метапредметных программ - познакомить обучающихся на практике со спецификой типичных видов деятельности , поддерживать мотивацию обучающихся, способствуя тем самым профильной специализации.

На кафедре разработаны основные требования к структурированию программ внеурочной деятельности.

1. Пояснительная записка должна включать обоснование актуальности темы цель, задачи в связи с особенностями конкретной образовательной организации.

2. Общая характеристика содержания программы внеурочной деятельности дает описание содержательным элементам программы, обоснование их выбора, предпочтительные формы организации занятий.

3. В программе должны быть указаны требования к результатам обучения (личностные, метапредметные , выраженные в операциональных действиях обучающихся);

4. Содержание программы по модулям определяет ее конкретное содержание естественнонаучного направления.

5. Учебно-тематический план характеризует основные виды учебной деятельности;

6. Пути реализации программы показывают методические подходы по реализации программы

7. Учебно-методическое и материально-техническое обеспечение

8.Список рекомендуемой литературы.

Оценка достижений планируемых результатов внеурочной деятельности. возможна с использованием портфолио.

Примерный план содержания папки «портфолио» мы определяем следующее:

1. Портфолио документов может включать сертифицированные индивидуальные достижения: сертификаты полученные на различных конкурсах, олимпиадах .

2. Портфолио работ представляет собой собрание различных творческих и проектных работ обучающегося, а также описание основных форм и направлений его творческой активности: участие в научных конференциях, конкурсах, учебных практиках.

На кафедре естественнонаучных дисциплин разработаны программы внеурочной деятельности. Программы внеурочной деятельности рассматриваются как системный компонент образовательного процесса, позволяющий построить его на принципах вариативности, проблемного и деятельностного подходов как условие достижений требований ФГОС ООО, один из возможных механизмов усиления в содержании естественнонаучного образования деятельностного компонента.

В настоящее время готовятся к печати сборники таких программ по географии, биологии, экологии. В содержание, одного из них, включены программы для организации внеурочной деятельности по географии в условиях введения ФГОС ООО:

1. Заповедники России.
2. Рекреационные ресурсы и география туризма России
3. География здоровья
4. Ландшафты и человек. (Экологические проблемы Подмосковья и своего края).
5. Разнообразие растений своей местности .
6. Охраняемые территории Подмосковья и своей местности
7. География и экология малых рек
8. Рекреационные условия Московской области и своей местности
9. Народные промыслы Подмосковья.

В последние десятилетия в России резко возрос интерес к проблеме изучения родного края. В инвариантном компоненте стандарта (ФГОС ООО) по географии предполагается изучение географии своего региона , своей местности. Включение этого содержания и вариативную часть учебных планов объясняется тем, что изучение своей «малой» Родины, ее географических особенностей позволяет наиболее полно раскрыть воспитательный и развивающий потенциал предмета – любовь к своей местности, к своему региону, к своей стране. В связи с этим в сборнике уделяется особое внимание программам организации внеурочной деятельности по краеведению.

Максимальное приближение образовательной сферы к реальным потребностям и учёту специфики региона - один из факторов реализации индивидуальных потребности обучающихся.

Представленные в сборнике программы для внеурочной деятельности обучающихся основаны на краеведческом подходе. Основой для подготовки программ внеурочной деятельности положена программа регионального курса «Родное Подмосковье» (авт. Л.Ф.Греханкина). Программа направлена на формирование у каждого обучающегося системы знаний о своеобразии родного края, что способствует становлению личности, небезразличной к своей «малой родине» - Москве (Подмосковью). Программа построена на основе комплексного подхода и формирования метапредметных результатов.

Учебный курс «Родное Подмосковье» – это крупный модуль регионального содержания, состоящий из более мелких модулей. Модульный тип построения курса позволяют «конструировать» различные варианты изучения регионального содержания в урочной и внеурочной деятельности обучающихся. Модуль, отвечающий определённому компоненту регионального содержания становится основой создания программы внеурочной деятельности. При единстве педагогических установок, программы могут быть адаптированы к условиям в каждой конкретной территории Московской области, к условиям каждой образовательной организации. Вариативность построения программ позволяет овладеть его содержанием за 17-35 часов.

Программы внеурочной деятельности ориентированы на:

- развитие познавательного интереса обучающихся к окружающей действительности, поисковой деятельности;
- воспитание патриотизма, любви к своей «малой» Родине;
- развитие пространственного воображения, навыков визуальных наблюдений;
- развитие умений анализировать результаты практической деятельности, работать с источниками информации;
- развитие умений по оцениванию экологической ситуации в своей области и последствий воздействия хозяйственной деятельности на окружающую среду;
- формирование активной жизненной позиции путём включения обучающихся в решение доступных для них проблем окружающей природной среды;
- стимулирование развития познавательных интересов и творческого потенциала личности.

Значительную часть информации обучающиеся могут добывать самостоятельно на экскурсиях, практикумах, из литературы. Задания и приложения программ имеют природоохранную и занимательную направленность, помогут самостоятельно и под руководством учителя творчески работать школьникам в течении учебного года. Выбор места проведения практической работы, как показывает опыт организации такой деятельности, имеет большое значение для успешной ее организации. Территория, выбранная для полевых исследований обучающихся должна быть интересной в плане разнообразия природных объектов. Местом проведения исследования может быть и созданная экологическая тропа, доступная для посещения обучающимися. Учитель заранее исследует природные условия выбранной территории с целью определения наиболее приемлемых для маршрута их изучения. Важно определить конкретную деятельность обучающихся по исследованию ландшафтов своей местности.

Использование различных форм и методов изучения своего края создает условия для развития мышления, а также для познавательного и деятельного поведения, расширяет возможности включения самостоятельной деятельности обучающихся. Ряд практических умений по изучению природы и способов охраны окружающей среды могут явиться, с одной стороны, важным компонентом подготовки школьников к профессиональной деятельности, с другой стороны вырабатывают определенную жизненную позицию .

Содержание программ нацелено также на работу с разнообразными источниками информации. Они дают возможность организовать не только индивидуальную, но и парную работу. Все это открывает учителю новые пути организации деятельности обучающихся, открывает возможности для их самореализации.

Программы носят практико-ориентированный характер. К практическим занятиям прилагаются задания, вопросы для обсуждения, Значительная часть практических и самостоятельных заданий посвящается отработке различных видов УУД, исследовательской и поисковой деятельности обучающихся.

Все программы прошли практическую проверку на занятиях в школах Московской области при организации деятельности обучающихся.

Реализация программ предусматривает самостоятельную подготовку учителем рабочей программы с учетом задач своей образовательной организации, в чем проявляются его профессиональные и творческие способности . Программа может в дальнейшем войти в портфолио учителя для решения его профессиональных задач. Разработанные программы внеурочной деятельности смогут помочь учителям организовать самообразование и самоанализ своей педагогической деятельности.

Методистам районных и городских методических центров программы окажут помощь в подготовке вариативных программ внеурочной деятельности образовательных организаций.

Список использованных источников

1. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика, 2009, №4.- с.18-22.
2. Григорьев Д.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя/Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. – М.: Просвещение, 2011.
3. Греханкина Л.Ф. УМК регионального курса Родное Подмосковье Программа, пособие для учащихся, методическое пособие для учителя М. Селадо 2012г.
4. Интернет-ресурсы <http://standart.edu.ru> – ФГОС общего образования и разработанные к ним документы.

ПРОБЛЕМЫ ЭКОЛОГИЗАЦИИ БИОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Данькова Е.В.,

к. биол. н.,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

кафедра естественнонаучных дисциплин, доцент,

Россия, г. Москва

E-mail: evdanko@mail.ru

Аннотация. В статье приведены факты, свидетельствующие о необходимости изучения курса «Экологии» в школе, обеспечивающего интеграцию биологических знаний и позволяющего школьникам успешно проходить государственную итоговую аттестацию по предмету, а также предложены пути решения проблемы экологизации биологического образования школьников.

Abstract. The article provides evidence of the necessity of studying of the course "Ecology" in the school, ensuring the integration of biological knowledge and allow students to successfully pass the state final certification on the subject, as well as proposed solutions to the problems of ecologization of biological education students.

Ключевые слова: биологическое образование, экологическая подготовка, интеграция знаний, итоговая аттестация обучающихся.

Keywords: biological education, environmental training, knowledge integration, final certification of students.

В настоящее время курс биологии, и в основной, и в старшей школе, как правило, заканчивается изучением вопросов экологии. Завершение биологического образования школьников рассмотрением этих вопросов связано с необходимостью определения места живых организмов в природных системах. Экология, с одной стороны, является частью биологического образования, но с другой стороны, современная экология не ограничивается только рамками биологической дисциплины, трактующей отношения растительных и животных организмов. Экология превращается в междисциплинарную научную область знания, изучающую сложнейшие проблемы взаимодействия человека с окружающей средой. Актуальность и многогранность этой проблемы, вызванной обострением экологической обстановки в масштабах всей планеты, привела к необходимости «экологизации» многих естественных, технических и гуманитарных наук [1].

Место экологии в системе общего образования было определено в середине 90-х годов, когда экология была включена в базисный учебный план как самостоятельная, хотя и необязательная, дисциплина. Результатом этого процесса стало возникновение моделей, обеспечивающих изучение экологии в школе. В настоящее время в педагогической литературе рассматриваются три модели экологического образования. Первая – однопредметная, согласно которой экологию предполагается изучать как самостоятельный предмет, вторая – многопредметная, предусматривающая экологизацию содержания традиционных предметов как естественнонаучного, так и общественно-гуманитарного циклов, и третья – смешанная, в соответствии с которой содержание экологических знаний вводится с учетом особенностей традиционных учебных предметов, а также целостно, как самостоятельный интегрированный предмет [2].

На сегодняшний день экологическая подготовка учащихся в российских школах осуществляется путем реализации многопредметной модели. В этом случае постановка и решение вопросов, раскрывающих содержание экологического образования, базируется в основном на знании курсов биологии, физики, химии и географии, превращая экологию в междисциплинарную науку, изучающую сложнейшие проблемы взаимоотношений между организмами и окружающей средой. В рамках реализуемой многопредметной модели отдельные экологические вопросы могут быть также включены для обсуждения на уроках литературы, истории, иностранных языков и физкультуры.

С переходом на ФГОС ООО место учебного предмета «Экология» в учебном плане основной школы не изменилось – на данном этапе общего образования изучение экологии как самостоятельного предмета не предусмотрено [3].

В то же время, решение проблемы экологизации биологического образования школьников позволит устранить вопросы высокого уровня, а именно серьезные затруднения, возникающие у выпускников на государственной итоговой аттестации. Как показывают результаты основного и единого государственных экзаменов последних лет по биологии, уровень успешного выполнения заданий экологической направленности, снижается. Одной из причин, влияющей на итоговый результат, является отсутствие у школьников достаточного багажа знаний по физике, химии, географии и биологии. Перечисленные науки связаны на уровне фактов и понятий, объясняющих процессы взаимодействия организмов с окружающей средой. Однако на государственном экзамене у выпускников возникают серьезные проблемы при ответах на вопросы именно экологического содержания, теоретическое обоснование которых представлено в курсе «Экологии», не изучаемой в школе. С одной стороны, вопросы, включенные в контрольно-измерительные материалы, должны отражать биологическое содержание, что позволит объективно оценивать знание

обучающимися курса биологии. Но с другой стороны, предлагаемая формулировка многих заданий требует от школьников применения интегрированного подхода, предполагающего теоретическую интеграцию предметов естественнонаучного цикла, владение которым у нынешних выпускников не сформировано.

В связи с тем, что на государственную итоговую аттестацию выносятся вопросы, имеющие синергетическое содержание, включающее естественнонаучные, социальные и технические сведения о взаимодействии живых организмов и человека с окружающей средой, то оценить объективно образовательные достижения учащихся чрезвычайно сложно. Для решения указанной проблемы необходимо введение учебной дисциплины, изучение которой позволит школьникам овладеть элементами предметной интеграции. Именно этот подход был реализован в 90-е годы, когда в школах был введен учебный предмет «Экология».

В настоящее время на итоговую аттестацию в 9 классе выносятся вопросы экологической направленности, представленные в содержательном блоке «Взаимосвязи организмов и окружающей среды». В него входят задания, проверяющие знания о системной организации живой природы, экологических факторах и взаимодействии разных видов в природе. В блоке представлены вопросы об естественных и искусственных экосистемах и их компонентах, пищевых связях, экологических проблемах, влияющих на жизнь человека, а также о правилах поведения в окружающей среде и способах сохранения равновесия в ней.

Как правило, девятиклассники, отвечая на вопросы блока «Взаимосвязи организмов и окружающей среды», испытывают затруднения из-за недостатка фактологических знаний, касающихся жизнедеятельности представителей животного и растительного мира экологических систем, а также их отношения к функциональным группам.

При отборе содержания, выносимого на итоговую аттестацию в старшей школе, соблюдается принцип преемственности с тематикой основной школой. В 11 классе вопросы экологического характера представлены в содержательном блоке «Экосистемы и присущие им закономерности». Задания, включенные в этот блок, направленные на проверку знаний об экологических закономерностях, круговороте веществ в биосфере, умений устанавливать взаимосвязи организмов в экосистемах, выявлять причины устойчивости, саморазвития и смены экосистем.

Для успешного ответа на вопросы блока «Экосистемы и присущие им закономерности» выпускники должны владеть интегрированным подходом, основанном на междисциплинарном содержании экологических знаний. Однако, как правило, школьники на экологические вопросы формулируют ответ с биологической точки зрения, что соответствует программе курса «Биологии», тогда как содержание ответа предполагает

выявление не только биологической составляющей. Результаты экзамена свидетельствуют, что наиболее трудными для выпускников являются экологические вопросы.

Например, отвечая на вопрос о роли болот недостаточно только знать их биоразнообразие, главное показать их роль в биосфере, в круговороте веществ, что изучается в курсе «Геоэкология», элементы которого включены в курс «Географии».

Результаты экзамена свидетельствуют, что наиболее трудными для выпускников являются вопросы, связанные с характеристикой экосистем, их саморазвитием, саморегуляцией, устойчивостью и сменой. В качестве примера может служить задание, направленное на характеристику экосистемы болот, которое вызывает самые большие трудности как в вопросах их биологического разнообразия, саморегуляции и круговорота веществ, так и в обосновании причин устойчивости и смены экосистем, а также изменениях, происходящих в них под влиянием деятельности человека.

Для того, чтобы сформулировать полный развернутый ответ на этот вопрос, требующим объяснения роли болот в жизни биосферы, учащиеся должны раскрыть их роль, заключающуюся в поддержании водного режима лесов, уровня воды в реках, обеспечении накопления органических веществ (ила, торфа) и изъятии их из круговорота, а также влиянии на макроклимат местности, обеспечивая тем самым биоразнообразие.

Одна из основных причин, вызывающая затруднения у школьников при ответе на этот вопрос, связана с тем, что изучение темы «Болота» представлена в курсах экологии и географии. Однако курс экологии в учебных планах школ отсутствует, а в курсе географии болота не рассматриваются как экосистема. В курсе биологии при изучении экосистем в качестве примера приводится дубрава. Это несоответствие приводит к возникновению проблем в ответах учащихся. По-видимому, выходом из сложившейся ситуации является проведение интегрированных уроков или курсов, помогающим учащимся целостно воспринимать изучаемые объекты.

В текущем году на итоговой аттестации очень сложным для школьников оказался вопрос экологического характера, требующий объяснения последствий воздействия антропогенного фактора на природные экосистемы при переходе человека от собирательской деятельности к земледелию и животноводству. Подавляющее большинство выпускников вообще не поняли смысла поставленного вопроса. В основном ответы учащихся сводились к описанию положительного влияния человека на искусственные экосистемы. Рассмотреть в комплексе проблемы, обозначенные в задании и сделать вывод об отрицательном воздействии человека на природные экосистемы, связанном с массовой вырубкой, сжиганием лесов, сокращением и исчезновением природных экосистем и их биоразнообразия, удалось единицам из числа участников контрольного испытания.

К категории сложных вопросов следует отнести задание, связанное с выявлением экологических последствий лесных пожаров. Всесторонне проанализировать предлагаемую ситуацию с экологической точки зрения, установить причинно–следственную связь между событием и его последствиями, приводящими к исчезновению видов растений и животных и смене экосистем, является проблемным для большинства выпускников наших школ.

Ответы выпускников, продемонстрированные на государственной итоговой аттестации, еще раз доказывают, что в школьном курсе биологии взаимоотношения человека с окружающей средой рассматриваются без интеграции знаний.

Решение выявленной проблемы возможно путем разработки соответствующих заданий, включающих биологическое содержание с экологической составляющей, либо за счет исключения подобных вопросов из государственной итоговой аттестации в силу того, что экология не является предметом учебного плана.

Другим путем, позволяющим успешно осуществлять экологизацию биологического образования, является использование потенциала внеурочной деятельности. Решение о том, каким образом будет организована внеурочная деятельность и каким содержанием она будет наполнена, профессиональное сообщество в каждой образовательной организации принимает самостоятельно [4]. Наполнение внеурочной деятельности программами экологического содержания и их реализация за счет часов, отведенных на ее организацию, позволит приблизить решение проблемы экологизации биологического образования школьников.

Список использованных источников

1. Пономарева И.Н. Экология. – М.: Вентана-Графф, 2001 г..
2. Захлебный А. Н., Дзятковская Е. Н. Модели содержания экологического образования в новой школе. Педагогика, 2010, № 9.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования.- М.: Просвещение, 2013.
4. Данькова Е.В. «Внеурочная деятельность как компонент экологического образования». Актуальные проблемы методики преподавания биологии, химии и экологии в школе и ВУЗе. Сб. материалов Международной научно-практической конференции (г. Москва, 27-29 октября 2016 г.). Москва, 2016, стр.129-132.

РЕЗУЛЬТАТЫ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ
КАК ПОКАЗАТЕЛЬ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ
УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

Ковалева С. Я.,

к.пед.н.,

ГБОУ ВО МО "Академия социального управления",

кафедра естественнонаучных дисциплин, доцент,

E-mail: kovaleva_sya@asou-mo.ru

Аннотация. Представлены результаты и анализ ГИА ЕГЭ за несколько лет по важным межпредметным характеристикам, демонстрирующим уровень сформированности универсальных учебных действий выпускников.

Ключевые слова: функциональные зависимости, УУД, задачи ЕГЭ.

Abstract. The paper presents the results and analysis of the exam GIA in a few years an important interdisciplinary characteristics, demonstrating the level of formation of universal educational activities graduates.

Keywords: functional dependencies, UUD, tasks of the exam.

Важным показателем уровня подготовленности школьников по физике к дальнейшему обучению в вузе всегда являлся ряд универсальных умений, которые в ФГОС СОО вошли как универсальные учебные действия. К таким относятся, например, разнообразные графические умения (интерпретация графических данных, нахождение связи между параметрами, составление уравнений по графическим зависимостям и др.), умение работать с функциями (читать физический смысл функций, понимать, преобразовывать их, подставлять данные и т.д.), умение понимать рисунки, схемы и модели, отображающие в стилизованном виде процессы, явления, приборы (моделировать процессы и явления, прогнозировать следствия и т.д.). Эти умения постоянно проверяются в КИМ ЕГЭ заданиями базового и повышенного уровня. Рассмотрим такие задания за несколько лет в вариантах КИМ ЕГЭ, реализованных в Московской области, и проанализируем средний процент их успешного выполнения выпускниками.

Чтение обучающимися графиков, отражающих зависимости физических величин, всегда считалось наивысшим показателем глубокого понимания предмета и доказывало эффективность применяемых методик обучения. Данные по графическим

умениям приведены в таблице 1. В статье все сравнения осуществлены на основе данных, которые находятся в свободном доступе на сайте [1].

Таблица 1

Уровень сформированности графических умений

Умения	Средний процент успешного выполнения заданий на проверку исследуемого умения по всем вариантам			
	2011 г.	2012 г.	2013 г.	2014 г.
Нахождение физической величины из математической связи параметров явления, процесса и их графическая интерпретация в дистракторах	83	47	69	81,9
Нахождение физической величины по графику или использование графических данных	63	75	71	70,9
Двухпараметрическая зависимость физических величин (при одном неизменном параметре)	59	64	76	57
Соответствие между графиком и исследуемым процессом, графическая интерпретация наблюдений	65	41	59	40,7
Средний процент выполнения заданий на проверку умений использовать и читать графики	~68	~57	~69	~63

Из таблицы 1 видно, что в среднем присутствуют небольшие колебания в доле выпускников, выполнивших успешно эти задания (нижняя строка). Необходимо подчеркнуть, что мы наблюдаем явную тенденцию: *существенного роста процентов успешного выполнения подобных заданий нет уже несколько лет.*(2013 г. не рассматривается как существенный показатель из-за известных всему экспертному сообществу технических обстоятельств). Особо следует отметить, что задания на прямое нахождение величин из графически связанных параметров выполняются существенно лучше, чем задания на установление соответствия, на исследование изменений по графиками, т.е. на применение знаний.

Важным универсальным умением выпускника является анализ функциональных зависимостей – один из важнейших естественнонаучных методов изучения явлений и процессов природы. Без умения работать с функциями невозможно усвоение законов физики, описание явлений средствами математики, получение выводов и прогнозируемых следствий в экспериментах и теориях. В таблице 2 приведены данные, показывающие уровень сформированности умения анализировать функциональные зависимости между различными величинами. Ниже предлагается сравнить результаты выполнения аналогичных заданий в экзаменационных работах 2011–2014 гг.

Уровень сформированности умения анализировать функциональные зависимости

Анализ функциональных зависимостей	Средний процент выполнения задания на проверку умения по всем вариантам			
	2011 г.	2012 г.	2013 г.	2014 г.
Связь между физическими величинами в виде функции	62	58	57	63
Двухпараметрическая зависимость (при одном неизменном параметре)	62	72	69	68
Фундаментальные законы	59	57	70	59
Средний процент выполнения заданий на проверку умений использовать и анализировать математические функции	61	62	65	63

Из таблицы 2 видно, что *умение работать с функциями и зависимостями также изменяется мало на протяжении уже ряда лет.*

На том же уровне осталось и умение работать с данными, представленными таблицей. Это умение на базовом уровне проверялось заданием А19 в 2014 г. Результаты выполнения этого задания – 44%, что также ниже необходимых 65%. *Таким образом, интерпретация табличных данных также остается недостаточно развитым умением.*

Следующее важное умение - представление информации в виде рисунков и схем. Помимо того, что оно отражает уровень сформированности пространственного мышления, это умение используется во всех предметах естественнонаучного цикла и представляет из себя один из главных инструментов развития мышления на занятиях по физике. В любой задаче с рисунком или схемой существенная часть решения задачи по физике «спрятана» в самом рисунке или схеме, иногда уже из рисунка можно понять решение даже сложной задачи. Поэтому проверка умений «работать» с рисунками может служить важнейшим диагностическим показателем развития образного мышления, умения моделировать, анализировать, делать выводы, преобразовывать информацию из рисунка в формулы и наоборот, т.е. кодировать и декодировать информацию, что относится к познавательным универсальным учебным действиям. Умение «работать» с рисунками, «читать» их, можно проверять на большем диапазоне различных заданий. В общем, число заданий с рисунками и схемами за последние пять лет увеличилось практически почти в 2 раза. В 2014 г. в каждом варианте таких заданий было 8-10, но, как оказалось, число заданий не влияет на успешность их выполнения (см. табл. 3).

Уровень сформированности умений работать с рисунками

Работа с рисунками	Средний процент выполнения задания на проверку умения по всем вариантам					
	2009 г.	2010 г.	2011 г.	2012 г.	2013 г.	2014 г.
Средний процент выполнения заданий на проверку умений работы с рисунками (нахождение данных по рисунку, нахождение необходимого параметра, применение закона к явлению, продолжение мысленного эксперимента и его анализ на основе рисунка или фотографии)	43	52	52	53	66	51

Цифры говорят сами за себя. Заметного существенного прогресса в работе с заданиями с рисунками и схемами не наблюдается (данные 2013 года не рассматриваются как весомый показатель), более того, мы видим даже снижение среднего показателя.

Таким образом, блок заданий базового и повышенного уровня, в котором проверялся уровень сформированности ряда универсальных умений, был выполнен выпускниками 2014 года примерно с той же успешностью, что и пятилетку назад. Умения применять физико-математические знания к практическим ситуациям, к сожалению, не развиваются у основной массы выпускников в Московской области. То есть (повторим еще раз) *средний уровень сформированности важнейших физических умений у выпускников Московской области остается последние годы без изменений*, не смотря на смену поколений обучаемых.

Государственная итоговая аттестация по физике в форме ЕГЭ является итоговой констатацией уровня подготовленности выпускников к дальнейшему обучению в вузе, в том числе констатацией уровня сформированности некоторых универсальных умений. Учитывая надвигающийся ФГОС СОО, отрицательные тенденции в формировании этих умений, сохраняющиеся годами в региональной системе образования, должны анализироваться особенно тщательно руководителями управлением образованием всех уровней в регионе. Более длительное сохранение выявленной тенденции в дальнейшем может привести к тому, что невозможно будет эффективно развивать технический и научный потенциал региона ресурсами собственного подрастающего поколения. А это, как следствие, вызовет соответствующие изменения в развитии наукоемких предприятий, производств, в экономике региона, в миграционных потоках, в социальной структуре общества и т.д.

Любой процесс, явление, тенденция определяется, характеризуется внешними и внутренними факторами. К внутренним факторам следует отнести психофизиологическое

состояние обучающихся, которое с незапамятных времен примерно одно и то же – это состояние подростков 16-17 лет. К внешним факторам для процесса формирования умений следует отнести применяемые УМК, методики, упражнения, характер подачи материала, компетентность педагога. Именно поэтому выявленная тенденция (*снижение успешности выполнения заданий, проверяющих умения применять физико-математические знания к практическим ситуациям с использованием графиков, функциональных зависимостей, рисунков*) дает основание говорить о методическом консерватизме, о стагнации методических подходов в обучении физике в Московской области. С чем это связано? – несоответствие планируемым результатам содержания применяемых УМК? недостаточное количество упражнений на применение знаний по разделам и темам при подготовке к ЕГЭ? недостаточная обеспеченность процесса обучения материально-технической базой, обеспечивающей как раз экспериментальную составляющую курса физики? несоответствие стиля и характера преподавания педагога особенностям восприятия информации современным подростком? – все эти факторы могут влиять на формирование универсальных умений и их необходимо разрешать как на региональном, так и на муниципальном уровне и на уровне учителя.

Список использованных источников

1. <http://rcoi.net/statistika-i-analitika.html>

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ГЕОГРАФИИ МИРА
(10-11 КЛАСС)

Кузнецов А.П.,

к. геогр. н., доцент,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

кафедра естественнонаучных дисциплин, доцент,

Россия, г. Москва

E-mail: apkuznecov46@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются основные мировоззренческие аспекты курса географии мира в старшей школе, сформулированы главные требования к учебному предмету географии, заложенные в Фундаментальном ядре содержания общего образования, Федеральном Государственном образовательном стандарте среднего (полного) общего образования, а также в Концепции развития географического образования в Российской Федерации. Подробно охарактеризованы основные научно-методические подходы к построению курса география мира.

Abstract. The article discusses the main world view aspects of the world geography course in high school, formulated the main requirements for teaching the subject of geography laid down in the basic core content of General education, Federal State educational standard of secondary (complete) General education, as well as in the Concept of development of geographical education in the Russian Federation. It describes in detail the basic scientific and methodological approaches to the construction of the course geography of the world.

Ключевые слова: мировоззрение, нормативные документы, научно- методические подходы.

Keywords :worldview, regulatory documentation, scientific and methodical approaches.

География в школе всегда была и продолжает оставаться важной мировоззренческой дисциплиной. К ведущим идеям школьных курсов географии относятся:

1. Идеи, отражающие проявление основных черт и законов диалектики в географической оболочке и ее частях;
2. Идеи, отражающие проявление законов диалектики в экономико-географической действительности (все элементы, составляющие хозяйство, все процессы, протекающие в нем, взаимосвязаны между собой, хозяйство - это система, находящаяся в постоянном развитии и характеризующаяся отмиранием старого и проявлением нового);

3. Идеи, охватывающие проблему «природа и общество» (человек как часть природы, природные условия Земли разнообразны, неодинаково их влияние на хозяйство разных ее территорий, роль природы, степень ее влияния на развитие и размещение хозяйства исторически меняются, человек как фактор, воздействующий на природу в процессе своей хозяйственной деятельности и ее изменяющий).

Особая роль географических научных знаний подчеркнута в Фундаментальном ядре содержания общего образования. «Изучение географии в школе позволяет сформировать комплексное, системное и социально ориентированное представление о Земле как планете людей, являющееся одной из основ практической повседневной жизни. География – единственная наука, изучающая природные и общественные явления, структуру, функционирование и эволюцию географической оболочки в целом, отдельных ее частей, природных и природно-общественных геосистем и их компонентов в целях научного обоснования территориальной организации общества».[1]

В Федеральном Государственном образовательном стандарте среднего (полного) общего образования сформулированы требования к предметным результатам освоения базового курса географии, в т.ч. и такие принципиально важные, как владение географическим мышлением для определения географических аспектов природных, социально-экономических и экологических процессов и проблем; сформированность системы комплексных социально ориентированных географических знаний о закономерностях развития природы, размещения населения и хозяйства, о динамике и территориальных особенностях процессов, протекающих в географическом пространстве; владение умениями географического анализа и интерпретации разнообразной информации; владение умениями применять географические знания для объяснения и оценки разнообразных явлений и процессов, самостоятельного оценивания уровня безопасности окружающей среды, адаптации к изменению её условий. [2]

Особое значение для понимания современных подходов к изучению географии на уровне среднего (полного) общего образования имеет разработанная Концепция развития географического образования в Российской Федерации, которая обсуждалась на втором Всероссийском съезде учителей географии в ноябре 2016 г. В Концепции отмечается, что «курс «Экономическая и социальная география мира», рассчитанный на изучение в старшей школе, нуждается в обновлении с учетом процессов глобализации, а также требует совершенствования с целью фокусирования на формировании у школьников целостного представления о роли России в окружающем мире».[3]

Проблемы и задачи, сформулированные в вышеперечисленных документах предопределили основные направления работы над модернизацией курса географии в

старшей школе. Возникла насущная необходимость выработки современных подходов к её изучению.

В разработанном новом курсе заложены следующие важнейшие концептуальные подходы: научности, гуманитаризации, наглядности, инструментальности, интерактивности, историко – проблемный, культурологический, типологический, проблемный, принцип регионализации.

Научный подход обеспечивает глубокую методологическую основу содержания курса и основан на современных достижениях географии и интеграции её с другими науками (историей, экологией, биологией и др. Научный подход позволяет раскрывать взаимообусловленное сочетание различных факторов, основные методы географической науки, её конструктивный характер, осознать значимость географической науки в динамично развивающемся XXI в. Научный подход выдвигает в качестве основной дидактической единицы географическую проблему. На основе географической проблемы изучаются научные понятия, представления, закономерности, факты, связи.

В данном курсе рассматриваются, например, такие научные идеи, как учение В.И. Вернадского о ноосфере, концепция демографического перехода и его социально – экономическая основа, теория международного географического разделения труда (МГРТ).

Гуманистический подход ориентирует на раскрытие значимости человека во взаимоотношениях человека и природы, его ответственности за будущее земной цивилизации. Гуманистические идеи в географии связаны с любовью к природе, нетерпимостью к любому виду насилия, ориентированы на безопасность человеческого существования. Гуманистический подход позволяет рассматривать географические проблемы с точки зрения человека, жизни населения, ориентирует на содействие в становлении духовно-нравственных норм.

С гуманизацией тесно связана социологизация, которая также нашла отражение в курсе. Н. Н. Баранский считал, что «география населения должна знакомить не только с его ростом, размещением, составом и перемещением, но и отвечать на основной вопрос: «Как живут люди?», который «в свою очередь включает в себя очень и очень многое: и культуру, и быт, и нравы, и политический строй, и общественные порядки». Поэтому в темах по населению значительно усилены социальные аспекты – о социальном составе, о расовых, национальных, религиозных проблемах, о проблемах занятости, качества и уровня жизни и пр. Подробно анализируется

Индекс человеческого развития (ИЧР) как показатель качества жизни населения.

Наглядность реализуется посредством большого количества фактов, статистических материалов, фотографий, схем. Благодаря этому обучающийся может, опираясь на этот

материал, делать самостоятельные и осмысленные выводы. Важно отметить, что учебник имеет структурированный текст, систему шрифтов, а также особо организованные части текста.

Приведём два примера из учебника. Первый из них (табл. 1) иллюстрирует аналитическую работу со статистическим материалом.

Таблица1

Страны – лидеры мировой торговли компьютерами и офисной техникой (2015)

Объёмы экспорта и импорта	Страны – экспортёры	Страны - импортёры
крупнейшие	Китай	Китай, США
крупные	США, Республика Корея, Сингапур	Япония, Сингапур
значительные	Мексика, Япония, Малайзия, О. Тайвань.	Мексика, Республика Корея, Малайзия, О. Тайвань.

Вопросы:

1. Почему лидирующие позиции в мировой торговле компьютерами и офисной техникой занимают всего лишь две страны – Китай и США?

2. Почему среди экспортёров и импортёров преобладают одни и те же страны? Назовите их.

Второй пример показывает вариант работы с текстом на тему иностранных инвестиций в России:

Объём иностранных инвестиций в России колеблется по годам. В 2015 г., например, наблюдался их резкий спад, связанный с экономическими проблемами в нашей экономике. Основная их часть приходится на сферу торговли и обрабатывающую промышленность (особенно велика доля нефтепереработки); заметна доля финансового сектора и горнодобывающей промышленности (где лидирует добыча топлива). В 2015 г. более 2/3 всех инвестиций поступила всего лишь из четырёх стран: Кипра, Багамских, Бермудских и Виргинских островов. Большая часть этих инвестиций представляет собой средства, переведённые из России в местные офшорные компании.

Задание: сформулируйте выводы, отражающие основное содержание данного материала.

Инструментальный подход предполагает использование механизмов, способствующих практическому применению получаемых обучающимися знаний (решение конкретных учебных задач, использование учебника в качестве дополнительного источника

информации, организация работы по поиску информации внутри учебника и за его пределами и пр.).

Пример задания: в разделе учебника «Россия в современном мире» подберите факты, иллюстрирующие положение нашей страны в мировом хозяйстве.

Принцип интерактивности нацелен на прямое диалоговое взаимодействие обучающегося и учебника за рамками урока посредством обращения к компьютеру и интернету.

Пример задания: используя информацию на сайтах в интернете (список сайтов предлагается учителем), подберите актуальные материалы о современной политической карте Африки.

Историко-проблемный подход является одним из ключевых научных подходов, положенных в основу формирования географического мышления. Он нашёл самое широкое отражение в курсе и позволяет проследить развитие любого географического объекта или процесса со времени его возникновения до современного состояния, предположить перспективы его развития. Например, все регионы мира рассматриваются с историко – географических позиций.

Культурологический подход позволяет показать эволюцию географических знаний в различные эпохи, взгляды, нормы, традиции различных народов, ориентирует на творческое, созидательное познание географии, позволяет знакомить учащихся с особенностями национальных норм, традиций, жизни человека. Данный подход реализован при характеристике регионов и большинства из двух десятков стран мира, представленных в учебнике. Например, Великобритания рассматривается с точки зрения трансформации культурологических традиций.

Типологический подход предполагает группировку изучаемых объектов и явлений, выделение существенных признаков каждой группы. Этот подход находит своё применение при характеристике самых разных географических явлений и процессов, в том числе и для типологии стран мира. Большое значение для курса географии мира (для познания многообразия и закономерностей современного мира) имеет типология стран по характеру их экономики и уровню социально-экономического развития. Например, по величине валового внутреннего продукта (ВВП) на душу населения, все страны мира подразделяются на три основные группы: развитые, с переходной экономикой и развивающиеся.

Проблемный подход понимается как дидактический подход, учитывающий психологические закономерности самостоятельной мыслительной деятельности человека. В проблемном обучении общим является создание проблемных ситуаций и решение проблем. Проблемная ситуация означает, что в процессе деятельности человек натолкнулся на что-то

непонятное, неизвестное. В учебном процессе проблема может быть выражена в форме проблемного вопроса или задания. Проблемное задание и проблемный вопрос имеют одно общее: в их содержании заложены потенциальные возможности для возникновения проблемных ситуаций в процессе их выполнения. Например, при характеристике Африки, на основе большого фактического материала, обучающимся предлагается определить наиболее эффективные пути преодоления социально – экономической отсталости региона.

Региональный подход способствует детальному рассмотрению регионов мира, выявлению в них природных, социальных, хозяйственных, национальных и экологических особенностей. Он позволяет понять закономерности развития того или иного региона. При этом в центре внимания находится, прежде всего, население той или иной страны; человеческий фактор рассматривается как главное в существовании любого региона. При характеристике регионов особое место занимают элементы их географического наследия и географической специфики. Географическое наследие представляет собой элементы культуры и цивилизации, оказавшие большое влияние на современные географические особенности региона. Отдельные элементы материальной и духовной культуры в значительной степени повлияли на современные особенности региона или стали мировым достоянием. Географическая специфика региона - особенности размещения населения и хозяйства на разных этапах исторического развития и их современный пространственный рисунок. При изучении каждого региона мира в учебнике анализируются важнейшие аспекты географического наследия и географической специфики.

Была разработана авторская программа курса, в которой и нашли отражение современные подходы к изучению в школе курса географии мира. [4]. На основе программы создан и учебник [5].

Для учителей подготовлено методическое пособие, призванное дать в т. ч. и полное представление о методах реализации разработанных подходов к изучению курса. [6]

Современные подходы, заложенные в курсе географии мира в 10 – 11 классах позволяют:

- обеспечить достижение предметных результатов путём формированием у обучающихся целостной системы комплексных знаний о современном мире;
- реализовать системно-деятельностный подход, который направляет и организует деятельность обучающихся;
- существенно усилить мотивацию для изучения предмета;
- реализовать интересы и развить творческий потенциал и личностные качества обучающихся.

Автором была разработана и реализуется программа курса в рамках системы повышения квалификации в АСОУ – «Современные подходы к изучению курса географии мира (10-11 классы).

Список использованных источников

1. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос.акад. наук, Рос. акад. образования; под ред.В. В. Козлова, А. М. Кондакова. — 4е изд., дораб. — М.: Просвещение, 2011 (Стандарты второго поколения).
2. Федеральный Государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (2012 г.).
URL: https://infourok.ru/federalnyy_gosudarstvennyy_obrazovatelnyy_standart_srednego_polnogo_obschego_obrazovaniya_2012-414883.htm
3. Концепция развития географического образования в Российской Федерации. URL: http://www.rgo.ru/sites/default/files/upload/koncepciya_razvitiya_geograficheskogo_obrazovaniya_v_rf_0.pdf
4. Программа курса География. 10 – 11классы. Базовый уровень». В сборнике «Рабочие программы. География 10 -11 классы: учебно – методическое пособие». – М.: Дрофа, 2013.
5. География. Базовый уровень. 10 - 11 кл. : учеб. для общеобразоват. учреждений /А.П. Кузнецов, Э.В. Ким – М. : Дрофа, 2015.
6. География. Базовый уровень.10-11 кл. Методическое пособие к учебнику А.П.Кузнецова, Э.В.Ким «География. Базовый уровень.10-11 классы». /Э.В. Ким, А.П.Кузнецов. М.: Дрофа, 2015.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА
ОБУЧАЮЩИХСЯ В ГРУППОВЫХ ФОРМАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Луговая Т.В.,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

кафедра естественнонаучных дисциплин ,

старший преподаватель

E-mail: Lugovaya.t@inbox.ru

Аннотация. Представлены педагогические условия организации учебного сотрудничества обучающихся в групповых формах деятельности с целью формирования у последних компетенции сотрудничества.

Abstract. Presented pedagogical conditions of the organization of educational cooperation of students in group forms of activity in order to form the latter competence cooperation.

Ключевые слова: учебное сотрудничество; компетенция сотрудничества; педагогические условия организации учебного сотрудничества обучающихся.

Keywords: educational cooperation; competence cooperation; pedagogical conditions of educational achievements of students of cooperation.

Образование рассматривается сегодня как способ удовлетворения потребностей личности и социума, как главный инструмент социализации растущего человека. Социализация предполагает включение личности в социальную систему общественных связей, формирование убеждений, норм, правил коммуникации и общения, социально значимых отношений, ценностных ориентаций личности, что определяется также как воспитание, в широком смысле данного понятия. Воспитанность является показателем социализации обучающихся. В качестве оценки воспитанности может выступать готовность к построению многообразного спектра отношений в реальной действительности в соответствии с социальными нормами общества.

В процессе школьного обучения реальной платформой построения отношений, и в частности субъект-субъектных, межличностных отношений выступает учебная деятельность школьников.

Группа сверстников выступает малым социумом, основной микросредой для социально-личностного развития и воспитания обучающихся-подростков. Следует остановиться на причинах приоритетности групповых форм деятельности в условиях основного общего образования.

Главной причиной востребованности групповых форм обучения в основной школе являются прежде всего психологические особенности развития обучающихся-подростков (11-15 лет), их возрастные новообразования - «тот новый тип строения личности и ее деятельности, те психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной возрастной ступени» [1, С. 41].

Психологическим возрастным новообразованием подростков является чувство взрослости: подросток сравнивает себя с другими, выстраивает отношения и организует свою деятельность; становится особо восприимчивым к усвоению норм, ценностей и способов поведения, которые существуют в мире взрослых. Формируется социальное самосознание, происходит осознание своих социальных качеств [4]. В силу этого подростковый возраст – это период интенсивного формирования нравственных понятий и убеждений, выработки принципов и норм социального поведения.

Для подростка характерно стремление к *общению и совместной деятельности со сверстниками*, желание быть в группе и иметь близких друзей. При этом сильно выраженной базовой потребностью является потребность быть принятым, признанным, уважаемым в своей группе. Заинтересованность подростка в уважении и признании сверстников делает его чутким к их мнениям и оценкам.

Оценка себя с точки зрения другого помогает увидеть и осознать собственные недостатки, что способствует развитию очень важной для общения способности – умения ориентироваться на требования сверстников, учитывать их, что служит одним из оснований для налаживания партнерского взаимодействия в процессе совместной учебной деятельности. Поэтому актуальной формой организации учебно-познавательной деятельности в основной школе выступает групповая деятельность, выполняющая роль важнейшего условия реализации возрастных потребностей обучающихся, и служащая важным инструментом их социально-личностного развития и воспитания.

В связи с этим особую значимость приобретает вопрос организации группового взаимодействия, создания педагогических условий для достижения партнерского взаимодействия обучающихся-подростков, возраст которых является сенситивным периодом для формирования и развития у последних компетенции сотрудничества. Эту компетенцию мы определяем как умение, обуславливающее готовность и способность школьника к взаимодействию в процессе обучения и реальной деятельности, обеспечиваемую приобретенными знаниями и навыками партнерского взаимодействия.

Учебное сотрудничество мы рассматриваем как форму взаимодействия обучающихся – партнеров, в процессе достижения общей и индивидуальных целей, которое направленно на социальное развитие личности в обучении.

При этом важным является понимание понятия «партнер» (от франц. «partenaire», англ. «partner», нем. «partner») в данном случае - это равноправный участник взаимодействия; партнерство (от англ. partnership; нем. Partnerschaft) – совместная деятельность, основанная на равных правах и обязанностях, направленная на достижение общей цели (социологический словарь).

По мнению одного из ведущих специалистов в области педагогики взаимодействия Е.В. Коротаевой «...групповая форма работы как форма учебного, а в будущем социально-ориентированного сотрудничества, при всей ее продуктивности не внедряется повсеместно в учебный процесс школы... Данная форма обучения *остается феноменом в организации обучения*» [2, с.101]

Вопрос организации учебного сотрудничества обучающихся в групповых формах деятельности остается актуальной научно-практической проблемой.

Ретроспективный анализ проблемы групповой формы учебно-познавательной деятельности свидетельствует о том, что групповая форма применялась с разными целями, которые определялись историческими особенностями развития социума и науки - требованиями общества, прогрессом производства, техники, науки, культуры, социальных отношений.

Возникновение системы взаимного обучения - белл-ланкастерской системы (А. Белл, Дж. Ланкастер) - было вызвано необходимостью индустриального развития общества (потребностью в увеличении квалифицированных рабочих) и недостатком школ и учителей. Старшие ученики, освоившие под руководством учителя материал самостоятельно, обучали младших товарищей.

Поиск путей совершенствования объяснительно-иллюстративного подхода в обучении привел к возникновению бригадно-лабораторного метода или дальтоновского лабораторного плана (Е. Паркхерст), главной идеей, которого выступала индивидуализация, приспособление к возможностям, темпу учения каждого ученика, приучение к самостоятельности, поиску рациональных методов работы, ответственности. Школьники работали самостоятельно в лабораториях или в мастерских, получали консультации учителей, а отчитывались всей группой за выполнение каждой темы перед учителем соответствующего предмета. Групповая деятельность занимала незначительное время.

Дальнейшее развитие новые формы обучения нашли в методе проектов впервые предложенным Дж. Дьюи, В. Х. Кильпатриком. Касательно применения форм учебной деятельности, то метод характеризовался максимальной самостоятельностью и коллективным способом учебного труда.

Метод сочетательного диалога (А.Г. Ривин) осуществлялся в форме парной организации учебного процесса. Основная идея данного метода обучения заключалась в том, что все обучали каждого, и каждый обучал всех, то есть член учебной группы, состоящей из 30-40 человек, попеременно становился то обучаемым, то обучающим. Ученики работали в парах сменного состава и очень редко работали группами. Данный метод позволял одному учителю обучить большее число учеников.

Последователем А.Г. Ривина был В.К. Дьяченко, предложивший коллективный способ обучения - организация обучения осуществлялась путем общения в динамических парах, когда каждый учит каждого; происходила перестройка учебно-воспитательного процесса на основе повышения самостоятельности учащихся и усиления коллективизма.

Дальнейшее интенсивное развитие педагогики и психологии, поиск путей решения проблемы умственного развития обучающихся, познавательной потребности и познавательной активности сопровождались поиском форм, которые бы учитывали индивидуальные учебные возможности (работоспособность, гибкость и самостоятельность мышления) школьников.

Дифференциация обучения осуществлялась в типологических однородных (гомогенных) группах или учебных звеньях, представлявших разнородную (гетерогенную) группу (И.М. Чередов, Х.Й. Лийметс, В. Оконь и др.). В первом случае группа была условной формой, а учебно-познавательная деятельность осуществлялась в индивидуальной форме. В последнем случае преимуществом групповой формы деятельности выступала взаимопомощь и взаимообучение. Групповая деятельность предполагала учет уровня знаний, академической успеваемости обучающихся по предмету; дифференциацию учебного содержания и предъявляемых учебных задач.

В обучении делался акцент на реализацию принципа оптимального сочетания фронтальной, групповой, индивидуальной работы.

Дифференциация рассматривалась как важнейший фактор развития познавательной активности обучаемых на основе развития их интереса и познавательных потребностей (М.Д. Виноградова, В.А. Кольцова, А.В. Мудрик, Г.И. Щукина и др.), как процесс направленный на развитие способностей, интересов школьников, на выявление их творческих возможностей (Е.А. Певцова, И.Э. Унт и др.).

С решением проблемы гуманизации образования связано требование повышения развивающей роли и воспитательного потенциала школы. С этими событиями в науке связано возникновение педагогики сотрудничества (Ш.А. Амонашвили, Е. Н. Ильин, С.Н. Лысенкова, В.Ф. Шаталов и др.), которая проникает и в процесс обучения, что приводит к разработке проблемы учебного сотрудничества как групповой или индивидуально-парной

работы (К.Н. Волков, В. Дойз, И.А. Зимняя, В.Я. Ляудис, А.К. Маркова, Т.А. Матис, В. П. Панюшкин, И. З. Первин, В.В. Рубцов, Г.А. Цукерман, С.Г. Якобсон и др.).

Учебное сотрудничество рассматривается как групповое взаимодействие (сотрудничество тех, кто учиться, взаимодействует в учении; процесс научения происходит в групповой совместной деятельности).

Таким образом, можно выделить основные подходы к проблеме организации групповой деятельности обучающихся, которая реализовывалась как 1) система взаимного обучения; 2) способ дифференциации и индивидуализации в обучении на дидактическом основании; 3) способ совместной деятельности по типу сотрудничества в обучении.

Исследования таких ученых как Е.И.Африна, М.Д. Виноградова, В.В. Давыдов, Р. Джонсон и Д. Джонсон, А.С. Зуробьян, С.Ю. Курганов, Х. И. Лийметс, И. З. Первин, А.Н. Перре-Клермон, Ж. Пиаже, Е. С. Полат, В.В. Рубцов, М. Н. Скаткин, Р. Славин, А.Ю. Уваров, Г.А. Цукерман, В.В. Широкова, Д.Б. Эльконин, и др.) показывают, что в условиях сотрудничества обучающихся в групповых формах учебной работы возрастает познавательная активность и творческая самостоятельность учащихся, развиваются рефлексивные методы деятельности, действия контроля (самоконтроля) и оценки (самооценки), успешнее решаются сложные мыслительные задачи, лучше усваивается новый материал. Коммуникативное развитие рассматривается скорее всего как воспитательный эффект учебного взаимодействия, а не его назначение.

При таком значительном потенциале групповой формы деятельности групповое учебное сотрудничество обучающихся в практике современной школы как показывают результаты исследования остается *феноменом* в процессе обучения, хотя специалисты в области педагогической психологии считают, что в нынешней школе групповая форма организации познавательной деятельности должна составлять 60-80% учебного времени?

Полагаем это происходит по причине отсутствия необходимых педагогических условий, которые бы способствовали достижению учебного сотрудничества обучающихся в процессе группового взаимодействия.

На данный момент в педагогической науке и практике приоритетной задачей обучения в группах рассматривается когнитивно-познавательное развитие школьников. Задача коммуникативного, социально-личностного развития школьников, формирование компетенции сотрудничества в процессе группового взаимодействия упускается или выступает «очень второстепенной».

Необходимостью в образовательном процессе становится решение в единстве социально-ориентированных и дидактических задач, при этом решающее значение в этой

целостности, с нашей точки зрения, приобретает решение социальных-ориентированных задач, так как без их решения не могут быть продуктивно решены и задачи обучения.

Основными педагогическими условиями организации социально-ориентированного учебного сотрудничества обучающихся в групповых формах деятельности рассматриваются следующие.

1. Диагностическая основа. Оценивание уровня готовности обучающихся к групповой деятельности и учебному сотрудничеству. Существующая реальная разница в уровнях индивидуальной готовности обучающихся к учебному сотрудничеству должна служить основанием для технологически и методически грамотного проектирования обучения в группах, в частности, формирования групп, распределения социальных ролей между участниками. Диагностическим инструментарием служит методика комплексной оценки готовности обучающихся к учебному сотрудничеству (сформированности компетенции сотрудничества). Данная методика может выступать компонентом системы оценивания надпредметных образовательных результатов, планируемых ФГОС ООО[3].

2. Дифференцированный подход к организации групповой работы. Представление о двух субъектной дифференциации вводится в понятийный аппарат педагогической науки как обязательное условие организации групповых форм деятельности в обучении. *Двухсубъектная дифференциация* в организации групповых форм деятельности представляет принцип, ориентированный в первую очередь на социальные различия субъектов (индивидуального и группового) взаимодействия, но не исключающий при этом дидактические различия обучающихся.

Главным основанием для двухсубъектной дифференциации служат различия социальные: а) личностная (субъектная) готовность обучающихся к групповой деятельности в форме сотрудничества; б) готовность группы (группового субъекта) к учебному сотрудничеству.

Дидактическим основанием выступают результаты академической успеваемости и успешности обучающихся как членов малой группы.

Дидактико-методическое обеспечение двухсубъектной дифференциации включает в себя соответствующее учебное содержание и типы групповых учебных заданий/задач; учебные ситуации взаимодействия (открытие новых знаний; применение знаний в процессе решения типовых жизненных задач; проектные ситуации) по отношению к разноуровневым малым группам по показателю их готовности к учебному сотрудничеству.

Технология организации групповой деятельности представляет собой дидактико-педагогический сценарий группового процесса («развернутый», «свернутый»), который

определяется существующими уровнями готовности групп и обучающихся к учебному сотрудничеству.

Можно предположить, что создание предлагаемых педагогических условий организации группового взаимодействия будет способствовать формированию компетенции сотрудничества обучающихся как составляющей их успешной социализации, и приведет к активному использованию групповых форм в учебной деятельности, тогда последние перестанут быть феноменом в организации обучения, а станут повседневной реальностью педагогического процесса.

Апробация педагогических условий организации учебного сотрудничества обучающихся в групповых формах деятельности на уровне основного общего образования осуществляется экспериментальными группами педагогов в образовательных учреждениях Подмоскovie – г.о. Электрoгoрска (МОУ СОШ №14, №16, МОУ Лицей), Павловского Посада (МОУ СОШ № 9, № 18) и Москвы («Московское военное суворовское училище»).

Диссеминация опыта осуществляется в формах проблемно-тематических семинаров, конференций (очное и заочное участие), публикаций научного и методического типов.

Список использованных источников

1. Выготский, Л.С. Возрастная и педагогическая психология [Текст]: М.: Изд-во Моск. ун-та, 1992. – 272с.
2. Коротаева, Е.В. Педагогика взаимодействия, теория и практика [Текст]: учебное пособие / Е.В. Коротаева. – М.: Берлин: Директ-Медиа, 2014. – 171 с.
3. Луговая, Т.В. Учебное сотрудничество: содержание и технология организации [Текст]: научно-методическое пособие / Т.В. Луговая – М.: УЦ «Перспектива», 2015. – 112 с.
4. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков [Текст] /Под ред. Д. Б. Эльконина и Т. В. Драгуновой. - М.: Просвещение, 1967. –360 с.

К АНАЛИЗУ ПРОГРАММ РАЗВИТИЯ ШКОЛ
КАК ДОКУМЕНТОВ СТРАТЕГИЧЕСКОГО ПЛАНИРОВАНИЯ

Моисеев А.М.,

к. пед. н.,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

кафедра образовательного менеджмента,

профессор,

Россия, г. Москва

Дубских Д.В.,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

кафедра образовательного менеджмента,

преподаватель,

Россия, г. Москва

E-mail: Dubski_DV@asou-mo.ru

Аннотация. Данная статья посвящена описанию теоретических оснований анализа и оценки существующих программ развития общеобразовательных организаций с точки зрения их соответствия своей роли – главного стратегического документа школы.

Abstract. This article is devoted to description of theoretical bases of analysis and evaluation of existing programs of development of educational institutions from the point of view of their conformity with its role as the main strategic document of the school.

Ключевые слова: стратегическое управление общеобразовательной организацией, стратегический характер программы развития школы, требования к составлению программы развития школы.

Keywords: strategic management secondary schools, the strategic nature of the programs of development of school, requirements for the preparation of the program of development of the school.

Материальное воплощение стратегического планирования и управления школой, несмотря на его сохраняющуюся новизну для управленческой практики в отечественном образовании, уже достаточно давно приобрело форму специального управленческого документа, призванного определять стратегическое развитие общеобразовательной организации. Таким документом стала программа развития.

Фиксация стратегического характера программ имеет место с 1993 года, когда были опубликованы методические рекомендации академиков РАО В.С.Лазарева и М.М.Поташника «Как разработать программу развития школы» [1].

Начав свое бытие в школах как необязательный, хотя и важный феномен, программы развития постепенно начинают приобретать статус обязательных документов.

Этому способствовали поручения Президента Российской Федерации от 06 декабря 2010 г. №Пр-3534, в которых говорилось о необходимости «Инициировать до 1 марта 2011 года разработку на основе инициативы «Наша новая школа» проектов перспективного развития для каждой школы и предусмотреть механизмы их реализации».

А в принятом в 2012 году Законе «Об образовании в Российской Федерации» разработка программ включена в состав компетенций образовательной организации, что фактически придает ей статус обязательности, что для определённой части школ превращает программу и ее разработку в нечто рутинное и обыденное.

И здесь правомерно задать вопрос: в какой мере существующие программы развития школ реально оправдывают свое назначение как главного стратегического документа школы.

В наши дни, когда набирает скорость движение за освоение стратегического подхода к управлению развитием школ, особую актуальность приобретает построение программ развития именно как стратегических документов, полное и адекватное отражение в программах всех составляющих стратегического менеджмента, его «духа» и «буквы».

Поэтому авторы решили обратиться к анализу программ развития школ в связи с тем, что качество этих документов, на наш взгляд, может служить индикатором уровня освоенности руководителями школ и школьными командами мышления, моделей, методов и инструментов, необходимых и характерных для стратегического управления образовательной организацией.

В данной статье мы рассматриваем подходы к анализу программ развития в указанном аспекте, требования, соответствие которым делает программу развития действительно стратегическим документом, и могущие послужить критериями оценки реально существующих программ развития школ.

Главным признаком стратегического предназначения программы развития, конечно, является судьбоносный характер решений, которые легли в её основу. Развитие, запрограммированное в этом документе, должно привести к появлению какого-либо нового качества в результатах её жизнедеятельности, в структуре, культуре школы, протекающих в ней процессах.

Во-вторых, хотелось бы отметить, что «программа развития школы имеет своим предметом целостную школу, взятую в единстве своих образовательной, обеспечивающей,

управленческой, инновационной и т.д. подсистем» [2, С.126]. Соответственно, если программа фокусирует своё внимание лишь на одной из указанных выше подсистем, то назвать её стратегическим документом для всей школы не получится, а её составители, вероятно, не учитывают необходимость системного взгляда на управление школой.

В-третьих, ещё одной важной чертой, определяющей стратегический характер программы развития должна являться её прогностичность, обеспечивающая направленность в будущее, реализацию перспективных, ожидаемых, прогнозируемых образовательных потребностей, социального заказа на образование.

В-четвертых, программа развития должна иметь ярко выраженный инновационный характер. Иначе говоря, «программа развития – это стратегический план осуществления основных нововведений в школе». При этом нововведения должны быть чётко обозначены и обоснована их необходимость.

И, в-пятых, при разработке этого документа должна использоваться специальная и достаточно жестко структурированная технология, основанная на идеологии программно-целевого подхода в управлении [2, С.116-117].

Программа развития рассматривается нами как потенциально мощный и действенный инструмент, обеспечивающий и гарантирующий результативный, экономичный и своевременный переход школы, школьного сообщества в новое качественное состояние и одновременно – как инструмент, обеспечивающий управление этим переходом.

Как особая разновидность плана работы программа развития в обязательном порядке должна:

- содержать такую составляющую, как аналитическое обоснование;
- ставить конкретные цели и задачи;
- определять средства достижения целей, план важнейших действий, акций, мероприятий, событий, обеспечивающих достижение цели в установленные сроки, последовательность этих действий, ответственных исполнителей и т.п.;
- способствовать преодолению неопределенности, упорядочению совместной деятельности;
- быть понятной для исполнителей программы и потребителей результатов её реализации.

В связи с последними двумя требованиями особенно остро встаёт вопрос о том, кто должен являться составителем программы. Очевидно, что, кроме администрации, в её разработке или, как минимум, в её обсуждении, должен принять участие педагогический коллектив школы. Это обстоятельство порождает необходимость создания целого коллектива, задачей которого стала бы разработка основных положений программы

развития. Безусловным преимуществом стало бы, на наш взгляд, участие в этой работе представителей всех заинтересованных сторон, то есть не только школы, но и детей, родителей, общественности и, конечно, учредителя.

Таким образом, речь необходимо вести о формировании стратегической команды, занимающейся разработкой стратегических решений и принимающих непосредственное участие в создании программы развития школы.

Программа развития предполагает решение *трех крупных взаимосвязанных задач*:

1. Зафиксировать достигнутый уровень жизнедеятельности школы и тем самым определить точку отсчета для дальнейших шагов к развитию (эта задача, в свою очередь, предусматривает фиксацию и констатацию существующего положения дел, выявление достижений школы и ее конкурентных преимуществ, а также - ключевых проблем достигнутого уровня функционирования в свете меняющихся потребностей и задач).

2. Определить желаемое будущее состояние школы, параметры ее строения и функционирования, соответствующие потребностям, ценностям и возможностям школы и социума (важно иметь в виду: речь идет не о концепции идеальной школы вообще и не о концепции некоторого типа школы, а о концепции будущего состояния именно данной, конкретной школы).

3. Определить стратегию и тактику перехода от достигнутого состояния школы к желаемому будущему.

Поскольку указанные задачи в точности соответствуют классической «азбуке стратегического планирования» [3, С.204], осмысленное следование их логике уже направляет авторов программ на стратегическое мышление, реализацию задач стратегического управления.

Указанными задачами определяется структура программы развития школы, в которой, по мнению авторов, обязательно должны присутствовать следующие элементы:

1. Введение.
2. Информационная справка об образовательном учреждении.
3. Блок аналитического и прогностического обоснования проекта (программы).
4. Концепция (концептуальный проект) желаемого будущего состояния школы как системы – проект школы будущего.
5. Стратегия и тактика перехода (перевода) школы в новое состояние.
6. Приложения [2, С.155].

Отметим, что в предложенной макроструктуре программы (как и в ее задачах) уже на уровне заголовков компонентов в явном виде заложены некоторые конкретные составляющие стратегического планирования и управления.

Блок аналитического и прогностического обоснования программы должен включать в себя:

- анализ состояния и прогноз тенденций изменения образовательных потребностей, адресуемых школе, социального заказа;
- анализ состояния и прогноз тенденций изменения значимой для школы внешней социальной среды;
- анализ состояния и прогноз тенденций изменения ресурсных возможностей внешней среды школы в свете нового социального заказа;
- анализ и оценку достижений, передового опыта, конкурентных преимуществ школы за период, предшествовавших нынешнему инновационному циклу развития;
- анализ и оценку инновационной обстановки в школе, инновационного потенциала коллектива, потенциальных точек роста;
- первичный прогноз восприятия возможных новшеств в школьном сообществе, возможного сопротивления изменениям;
- проблемно-ориентированный анализ состояния школы, ключевые проблемы школы и их причины.

На наш взгляд при оценке этого блока программ «на их стратегичность» необходимо обратить внимание на:

- наличие и качество использования методов стратегического анализа и прогнозирования (PEST-анализ, SWOT-анализ, анализ конкурентных сил, анализ проблем и т.д.);
- качество проведения различных по методу и объектам процедур анализа, а также использования их результатов в программе развития.

Это замечание вызвано убеждением в бесполезности подобной работы, если она не приводит к логическим результатам – выводам и соответствующим решениям, сделанным на основе аналитической работы.

Раздел, посвящённый *концепции желаемого будущего состояния школы* как системы подразумевает описание следующих элементов:

- обобщенной характеристики главного в обновленной школе;
- основополагающей стратегии школы, логики ее стратегического поведения;
- системы ценностей школы, ее кредо, школьной философии, принципов жизнедеятельности образовательного учреждения, утверждаемых и воплощаемых в жизнь в ходе преобразований;
- описания миссии конкретной школы, ее главных функций по отношению к учащимся и их развитию, по отношению к социуму (в частности – к муниципальной

образовательной системе), по отношению к собственному персоналу, социальные обязательства школы;

- стратегического видения школы;
- описания моделей выпускников школы (в связи с созданием в школе ряда траекторий движения в общем образовательном пространстве) – моделей качества образования;
- описания суммарных выходов жизнедеятельности обновленной школы – количественных показателей ее результатов;
- описания социальных вкладов, итогов и последствий жизнедеятельности обновленной школы (включая изменение социального рейтинга, престижа, авторитета, имиджа, репутации в МОС, в муниципальном образовании и за их пределами);
- концепции общего качества школы и образующих его важнейших системных свойств (качеств) школы + стратегии его обеспечения;
- ключевых компетентностей школы;
- концепции качества школьной жизни участников образовательного процесса + стратегии его обеспечения;
- базовой образовательной модели школы;
- концепции новой образовательной системы, включающая характеристику главных свойств, направленности образовательного процесса и среды, подходов к содержанию, технологии, структуры и организации образования в обучении и внеучебной воспитательной работе, описания образовательных стратегий школы;
- концепции школьного сообщества, его важнейших свойств и характеристик, социально–психологического климата и организационной культуры в новой школе + стратегии обеспечения развития коллектива;
- концепции ресурсов, необходимых для жизнеобеспечения и функционирования новой школы (контингент, инфраструктура, кадры, информация, концептуальные, программно-методические, материально-технические, нормативно-правовые ресурсы и др.), и функциональных стратегий систем ресурсобеспечивающей деятельности (финансовой, материально-технической, кадровой, программно-методической, исследовательской, нормотворческой, информационной и др.);
- концепции внешних связей обновленной школы, ее активности во взаимодействии с социальным окружением и социального партнерства с ее участием + стратегии связей и партнерства;
- концепции новой управляющей системы школы, включающей характеристику ключевых свойств (типа, характера) управления, его функций (содержания), технологий

(логики, методов, средств, инструментов), организационных форм, организационной структуры и организационного механизма управления + стратегии управления школой.

Как мы видим, в этом разделе представлены результаты таких важнейших этапов стратегического планирования развития школы, как:

- стратегическое самоопределение школьного сообщества (с выходом на стратегические основания жизнедеятельности школы);
- стратегическое целеполагание;
- выбор стратегий жизнедеятельности школы (в данном случае речь идет о завтрашних стратегиях, которые будут характерны для обновленной школы).

Раздел программы, посвящённый *стратегии и тактике перехода (перевода) школы в новое состояние* должен содержать:

- стратегию перехода, основные области, направления, способы,
- этапы, задачи осуществления инноваций и достигаемые рубежи;
- описание конкретных целей школы на первых шагах цикла развития;
- конкретный (тактический и оперативный) план действий по реализации Программы;
- управление реализацией программы [2, С.158-160].

Здесь мы видим, с одной стороны – выработку еще одной стратегии – стратегии перевода школы в новое состояние, а с другой стороны – планирование реализации полученного стратегического плана развития, программных действий, что соответствует тапу реализации стратегий как составляющей стратегического управления школой в целом.

Здесь же, в подразделе «Управление реализацией программы», подразумевается встраивание в программу развития планирования завершающего этапа цикла стратегических изменений – мониторинга, анализа, оценки и коррекции реализации стратегий и самих стратегий (в случае, если они не оправдали возлагавшихся на них ожиданий).

Таким образом, в предложенном нами дизайне Программы развития предусмотрено отражение всех компонентов стратегического процесса в школе, и в ходе анализа реальных программ есть возможность убедиться, насколько полно и успешно они раскрыты в анализируемых документах.

Анализ программ развития школ как документов стратегического планирования на основе предложенного подхода станет темой ряда наших следующих публикаций.

Список использованных источников

1. Лазарев, В.С. Как разработать программу развития школы : метод. пособие для руководителей образовательных учреждений / В.С. Лазарев, М.М. Поташник. – М.: Новая школа, 1993.

2. Моисеев А.М. Программа развития: как разработать главный стратегический документ школы: Практико-ориентированное научно-методическое пособие в вопросах и ответах для руководителей общеобразовательных организаций. – М.: УЦ «Перспектива», 2016. – 340с.

3. Моисеев А.М. Стратегическое управление школой: вопросы и ответы: монографическое практико-ориентированное научно-методическое пособие для руководителей образовательных организаций: в 2 т. / А. М. Моисеев; под ред. О. М. Моисеевой. - М.: АСОУ, 2014. – Т.1, С.204

4. Моисеев А.М. Стратегическое управление школой: вопросы и ответы: монографическое практико-ориентированное научно-методическое пособие для руководителей образовательных организаций : в 2 т. / А. М. Моисеев; под ред. О. М. Моисеевой. - М.: АСОУ, 2014. – Т. 2. – 384 с.

ЧТО ТАКОЕ «СОВЕТСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ»?

Богданчиков С. А.,

к. психол. н.,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

кафедра практической психологии

личности и индивидуального консультирования, заведующий кафедрой,

Россия, г. Москва,

E-mail: bogdanch4@yandex.ru

Аннотация. В статье в историческом ключе (путем обращения к истокам) рассматривается вопрос о сущности понятия «советская психология». В итоге делается вывод о многозначности данного понятия и, в связи с этим, трех его основных трактовках.

Ключевые слова: советская психология, марксистская психология, история советской психологии, общая психология, историографический анализ.

Abstract. The article in the historical vein (by reference to the sources) discusses the nature of "Soviet psychology". In the result, the conclusion about ambiguity of this concept and, in this regard, three main interpretations.

Keywords: Soviet psychology, Marxist psychology, the history of Soviet psychology, General psychology, historiographical analysis.

История советской психологии – это во многом еще неисследованная область, terra incognita на карте науки. При ближайшем рассмотрении на этой карте наряду с хорошо изученными областями обнаруживается множество «белых пятен», нестыковок и «темных мест», препятствующих получению целостного и в то же время детального и точного представления о советской психологии. Советская психология для современного исследователя истории психологии – это большая и сложная проблема, причем проблема не только эмпирическая, но и теоретико-методологическая, что наиболее ярко проявляется на уровне общих исследовательских принципов и концепций.

В изучении советской психологии при ближайшем рассмотрении обнаруживаются три взаимосвязанных вопроса (аспекта): во-первых, что такое советская психология (логический аспект, проблема определения понятия); во-вторых, как изучать историю советской психологии (исторический аспект, проблема генезиса); в-третьих, как относиться к советскому психологическому наследию (теоретический, методологический и прикладной аспекты, проблема актуальности). Фактически это три потенциальные точки отсчета, в

совокупности очерчивающие содержательные границы проблемы советской психологии. Но первый аспект, рассуждая логически, является определяющим: принципиальное отношение к истории советской психологии и к советскому психологическому наследию в значительной степени детерминировано тем, какой исходный смысл вкладывается в понятие «советская психология».

Подходя к проблеме с этой точки зрения, нетрудно убедиться, что в отечественной историографии нет заданного явным образом, четко сформулированного определения понятия «советская психология». Достаточно сказать, что ни в одном справочнике (русском и зарубежном, советских времен и постсоветском, современном) нет статьи «советская психология». Положение, в общем-то, довольно странное для научного дискурса: понятие (выражение) широко используется, на страницах научных изданий то и дело разворачиваются нешуточные баталии (поле боя – история советской психологии, психологическое наследие советских времен), но, как нетрудно убедиться, определение советской психологии отсутствует как таковое, и никто не берется эту проблему решать.

Найденные в ходе самого тщательного поиска статьи «Марксистская психология» в «Психологическом словаре» Б.Е. Варшавы и Л.С. Выготского [9, с. 100], [10, С. 124-125] и «Кратком словаре системы психологических понятий» К.К. Платонова [23, С. 65], [24, С. 64] – не более чем исключения, подтверждающие общую закономерность, к тому же содержательно мало о чем говорящие в силу своей абстрактности. Не менее показательным, что максимум того, что можно найти по интересующему нас вопросу в других словарях – это статья «Материализм и идеализм в психологии» (написанная, судя по всему, М.Г. Ярошевским) в «Кратком психологическом словаре» [18] и справочнике «Психология. Словарь» [25].

Как видим, с формальной точки зрения словарной статьи «Советская психология», действительно, не существует. Однако если подходить к этому вопросу с точки зрения содержания, то все не так просто и однозначно. Когда А.Н. Леонтьев и М.Г. Ярошевский в середине 1970-х гг. в «Большой Советской Энциклопедии» определяли психологию как «науку о законах порождения и функционирования психического отражения индивидом объективной реальности в процессе деятельности человека и поведения животных» [21, С. 193], фактически это было определение предмета не столько психологии вообще, сколько советской психологии. Здесь историко-психологическое исследование тесно соприкасается с областью общетеоретических и методологических проблем психологии.

Отсутствие специальной словарной статьи, посвященной советской психологии, прежде всего можно попытаться объяснить тем, что «советская психология» – это чисто

идеологическое, ненаучное понятие, т.е. понятие, лежащее за пределами психологии как науки. Однако такое объяснение при ближайшем рассмотрении не выдерживает критики.

Дело не только в том, что в советский период советская психология наделялась всеми мыслимыми и немыслимыми научными качествами, считалась подлинной наукой. Уже из самых общих формально-логических соображений можно утверждать, что если мы признаем советскую психологию чисто идеологическим образованием, то тогда станет совершенно непонятно, как в настоящее время изучать и представлять историю психологической науки советского периода. Понятие «советская психология», каким бы идеологическим оно не было, не должно заслонять от нас исторической реальности, им обозначаемой. Историк советской психологии не может игнорировать ни идеологический смысл понятия «советская психология», ни реальность, стоящую за этим понятием (одним из образцов здесь может служить подход А.А. Зиновьева к изучению коммунизма, реализованный в книге «Коммунизм как реальность» [13]). В понятии «советская психология», несмотря на его идеологизацию и идеологизированность, заключено научное, собственно психологическое содержание, и это содержание необходимо выявить.

Но, может быть, статьи «Советская психология» нет в силу того, что советская психология – это всего лишь «психологическая наука в СССР» (также, как «французская психология» – это «психологическая наука во Франции», «болгарская психология» – «психологическая наука в Болгарии» и т.п.)?! Это предположение следует решительно отбросить хотя бы потому, что после 1917 года в Советской России дело, как известно, не ограничилось простой «сменой вывески», «терминологической революцией», т.е. чисто формальным переименованием, простой терминологической заменой всего «русского» («российского») на «советское». В привычно звучащих для нас и сегодня словах о том, что «в 1920-1930-е гг. происходило становление советской психологии» или что тот или иной ученый (К.Н. Корнилов, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн и т.д.) был «творцом новой, советской психологии», под советской психологией, очевидно, понимается нечто большее, чем просто вся психологическая наука в СССР.

Для объяснения таких тонких терминологических нюансов одного критерия идеологической лояльности явно недостаточно; научная составляющая понятия «советская психология» должна быть исходно постулирована, тщательно проанализирована, всесторонне реконструирована и, в конечном итоге, объективно оценена. Чтобы продвинуться в решении этой задачи, мы должны непосредственно обратиться к истории понятия «советская психология». Для этого вначале необходимо рассмотреть в историческом ключе вопрос о понятии «марксистская психология».

До революции и в первые годы послереволюционные годы понятие «марксистская психология» в работах отечественных авторов вообще не использовалось. Оно просто отсутствовало как таковое, причем не только в отечественной, но и в зарубежной психологии, хотя с 1921 г. в Советской России стали появляться публикации, в которых обсуждался вопрос о значении марксизма для психологии. Так, в вышедшем в 1921 г. «Очерке научной психологии» [3] П.П. Блонский во многих местах пишет о значении марксизма для психологии. Но выражение «марксистская психология» (и, тем более, «советская психология») в этой работе не встречается. Та же ситуация обнаруживается и в другой известной работе П.П. Блонского тех лет – в статье «Психология как наука о поведении» [5].

Только в предисловии к вышедшей в 1924 г. книге Л. Джемсона П.П. Блонский недвусмысленно говорит о марксистской психологии [4, с. IX-X]. На следующей странице предисловия П.П. Блонский даже использует выражение «домарксистская психология» (см. [4, с. XI]) – очевидно, по аналогии с широко распространенными тогда выражениями «марксистская философия» и «домарксистская философия».

Исходным пунктом (датой и местом «рождения») марксистской психологии как понятия и выражения стал доклад К.Н. Корнилова на первом психоневрологическом съезде в январе 1923 г. [15], [16]. После этого доклада выражение «марксистская психология» получило широкое распространение, прежде всего ассоциируясь с К.Н. Корниловым и его реактологией. По отношению к сторонникам идеи марксистской психологии стало широко использоваться выражение «психолог-марксист».

Однако выражение «советская психология» почти на всем протяжении 1920-х гг. не употреблялось вовсе. Если с этой точки зрения посмотреть обзорно-юбилейные статьи К.Н. Корнилова «Современное состояние психологии в СССР» [17] и «Психологическая наука» Л.С. Выготского [11], то нетрудно убедиться в том, что выражения «советская психология», «советские психологи», «советский психолог» в них вообще не встречаются. В частности, при характеристике всей психологической науки в СССР К.Н. Корнилов помимо уточняющих эпитетов («общая», «детская», «субъективная», «объективная» и т.д.) использует понятия и выражения «психология в СССР» (в заголовке статьи), «наша психология» (наиболее часто встречающееся в статье выражение), «наша русская психология» [17, с. 199, 208], «русская психология» [17, с. 209], «марксистская психология» [17, с. 199] (наряду с эмпирической психологией и другими направлениями), «марксистская диалектическая психология» [17, с. 201], «психология у нас в СССР со времени Октябрьской революции» [17, с. 204], «материалистическая психология» [17, с. 206], «современная психология» [17, с. 212], «наша марксистская психология в Советском Союзе» [17, с. 215].

Собственное понимание марксистской психологии, изложенное в ряде ранее вышедших статей, К.Н. Корнилов раскрывает, например, следующим образом: «Следует заметить, что все эти методологические статьи, имевшие своей задачей не только обоснование психологии с точки зрения марксизма, но и отмежевание этой марксистской психологии от других течений, главным образом эмпирической субъективной психологии, рефлексологии и механического материализма, вызывали иногда очень жаркую полемику» [17, С. 209].

Примерно те же выражения при описании психологической науки в СССР используются и в статье Л.С. Выготского «Психологическая наука»: «русская психология» (по всему тексту статьи) [11, С. 28, 29 и др.], «современная русская психология» [11, С. 35], «наша психология», «психологическая наука в стране революции» [11, С. 25, 32], «психологическая наука в СССР» [11, С. 32, 40], «марксистская психология», «марксистская дисциплина» [11, С. 38], «новая психология» [11, С. 39], «материалистическая психология» [11, С. 40]. Л.С. Выготский даже пишет о «своеобразии русской психотехники» [11, С. 44], имея в виду, конечно, психотехнику не в дореволюционной России, а в СССР.

Только в самом конце 1920-х – начале 1930-х гг. начинает происходить постепенная замена понятий: понятие «марксистская психология» употребляется все реже, и одновременно все чаще используется выражение «советская психология». Разумеется, данная трансформация была прямым следствием изменений официальной государственной политики в сфере науки, философии, культуры и идеологии в целом. Однако этот факт «смены вывески» отражал и вполне определенные изменения на уровне содержания.

В этом плане показательным, что в начале 1930-х гг. предпринималась попытка ввести понятие «марксистско-ленинская психология», что хорошо видно, например, по статье Б.Г. Ананьева «О некоторых вопросах марксистско-ленинской реконструкции психологии» [1] и резолюции по итогам реактологической дискуссии [14]. В частности, в статье Б.Г. Ананьева настойчиво проводится мысль о необходимости «марксистско-ленинского перевооружения психологии» [1, С. 343], о «борьбе за марксистско-ленинскую психологию» [1, С. 338], за «марксистско-ленинскую теорию в психологии» [1, С. 343] и т.п. Вместе с тем в статье Б.Г. Ананьева также часто используется выражение «советская психология», причем советская психология рассматривается как антитеза психологии буржуазной.

Точно также во многих местах выражение «марксистско-ленинская психология» используется в резолюции «Итоги дискуссии по реактологической психологии». Однако выражение «советская психология» в резолюции встречается всего один раз (см. 14, С. 2)).

Не менее показательным, что в двух сборниках, вышедших в 1929 и 1930 гг. и содержащих материалы рефлексологической дискуссии, определение «советский» встречается всего два раза, причем безотносительно к психологии (см. [26, С. 4]; [27, С.

116]). Данные трансформации происходили, очевидно, вследствие того, что на смену исходному понятию «марксизм» в начале 1930-х гг. пришло понятие «марксизм-ленинизм», в то время как выражение «советская психология» («советская наука», «советские ученые» и т.п.) еще только обретало права гражданства.

Л.М. Шварц в относящейся к 1931 г. словарной статье «Психология» в «Малой Советской Энциклопедии» также не использует выражение «советская психология», хотя, судя по названию энциклопедии, эпитет «советская» в то время уже использовался – как прилагательное от аббревиатуры «СССР». Но Л.М. Шварц говорит только о марксистской психологии и психологической науке в СССР [31, ст. 23-24]. В относящейся уже к 1933 г. словарной статье Б.Г. Ананьева [2] помимо выражений «психология в СССР», «подлинно материалистическая психология», «марксистская психология» уже используется выражение «советская психология», причем в собирательном значении, как синоним выражения «психология в СССР». В этом же ключе определения «советская психология» и «марксистская психология» используются в вышедшей в 1933 г. статье А.Р. Лурия «Пути советской психологии за 15 лет» [22].

Публикацией, в которой выражение «советская психология» используется уже как общепринятое и господствующее, стало вышедшее в 1935 г. учебное пособие С.Л. Рубинштейна «Основы психологии» [28], где даже имеется отдельный параграф «Советская психология» [28, С. 35-37]. Из анализа С.Л. Рубинштейна в «Основах общей психологии» [29] следует, что к середине 1930-х гг. (причем, заметим, до постановления о педологии в 1936 г.) все имевшиеся школы, течения, направления и теории были так или иначе свернуты, ликвидированы, фактически запрещены. Советская психология осталась, но не как система. Поэтому С.Л. Рубинштейн ставил вопрос о создании советской психологии именно как системы, т.е. «системы советской психологии».

Из вышесказанного следует, что «советская психология» – это многозначное понятие, содержательно и хронологически соотносящееся с понятиями «психологическая наука в СССР» и «марксистская психология». Три основные трактовки советской психологии отражают ту иную степень ее идеологизации (идеологизированности) и научности.

1. «Советская психология» – это идеологическое понятие, являющееся разновидностью более общего идеологического понятия «советская наука», т.е. это наука особая, марксистская (партийная, воинствующая, передовая) [6], [7], [8], фактически являющаяся частью партийно-государственной идеологической «машины», порожденная этой «машиной» и не способная существовать без нее. С этой точки зрения такие идущие с дореволюционных времен теории, как, например, рефлексология В.М. Бехтерева или эмпирическая психология Г.И. Челпанова, советской (марксистской) психологией считаться

не могут. Красноречивое высказывание, относящееся к середине 1930-х гг. (авторство его, судя по всему, принадлежит В.Н. Колбановскому), четко определяет сущность советской психологии как государственного идеологического проекта: «На Западе руководители психологических институтов как правило являются вождями школ. В Стране советов должна идти речь не о “вождях” различных психологических школ, а о построении единой научной психологии, руководящейся марксистско-ленинской теорией, проводящей большевистскую партийность в науке, отвечающей требованиям социалистической практики» [30, С. 399-400].

2. «Советская психология» в широком научном смысле – собирательное, деидеологизированное понятие, обозначающее всю психологическую науку в СССР (синонимы: «психология в СССР», «психологическая наука в СССР», «советская психологическая наука», «психологическая наука советского периода», «психология в Советской России» и т.п.). Другими словами, «психологическая наука в СССР» – это идеологически нейтральное, собирательное понятие, с помощью которого обозначается вся психологическая наука в географических и хронологических рамках существования СССР (1922-1991). Сюда же обычно включается и период с 1917 г. по 1922 г. (от Октябрьской революции 1917 г. до образования СССР в 1922 г.), когда образовавшееся на месте царской России государство называлось «Советская Россия» (РСФСР). С этой точки зрения, например, разрабатываемая в 1920-е гг. рефлексология В.М. Бехтерева должна квалифицироваться как часть советской психологии независимо от наличия или отсутствия в ней марксистской ориентации, идеологической лояльности, партийной принадлежности, материалистичности, диалектичности и т.п.

3. Наконец, «советская психология» может трактоваться в узком – собственно научном, содержательном – смысле. В соответствии с развиваемым в наших исследованиях истории советской психологии подходе «советская психология» в узком смысле – это самостоятельное научное направление, возникшее в СССР под воздействием марксизма на основе результатов и достижений отечественной и зарубежной психологии. В соответствии с заявленной в нашем исследовании концепцией советская психология рассматривается в рамках интеллектуальной истории и трактуется как самостоятельное научное направление, позиционируясь при этом в контексте истории мировой психологической мысли, а также в контексте истории и историографии отечественной психологии не через противопоставление, противостояние и непримиримую борьбу, а через взаимодействие и взаимодополняемость с другими направлениями, т.е. в единстве со всей остальной (предшествующей, зарубежной, мировой) психологией. Марксистская психология 1920-х гг.

была начальной формой, первой ступенью развития советской психологии в узком (и точном) смысле этого слова – как научного направления.

Неразличение трех трактовок советской психологии – идеологической («советская наука»), широкой научной («собирательное понятие») и узко научной (собственно научное понятие и явление) – неизбежно приводит к путанице, затрудняя процесс исследования истории советской психологии на всех уровнях (категориальном, терминологическом, конкретно-эмпирическом).

Думается, именно с этих позиций – отчетливо понимая, какой именно смысл в каждом конкретном случае вкладывается в понятие «советская психология» – следует в настоящее время подходить к истории советской психологии и теоретическому наследию советских времен.

Список использованных источников

1. Ананьев Б.Г. О некоторых вопросах марксистско-ленинской реконструкции психологии // Психология. 1931. Т. IV. Вып. 3-4. С. 325-344.
2. Ананьев Б.Г. Психология // Большая Медицинская Энциклопедия. Т. 27. – М.: Советская энциклопедия. 1933. – Ст. 763-791.
3. Блонский П.П. Очерк научной психологии. – М.: Госиздат, 1921. – 94 + II с. (Труды Московской Академии социального воспитания. Т. 1)
4. Блонский П.П. Предисловие редактора // Джемсон Л. Очерк психологии: Пер. с англ. Л. Дунаевского / Под ред. и с предисл. проф. П.П. Блонского. – М.: Госиздат, 1924. – С. VII-XII.
5. Блонский П.П. Психология как наука о поведении // Психология и марксизм: Сборник статей сотрудников Московского государственного Института экспериментальной психологии / Под ред. проф. К.Н. Корнилова. – Л.: Госиздат, 1925. – С. 225-229.
6. Богданчиков С.А. К вопросу о термине «советская психология» // Вопросы психологии. 2006. № 2. С. 80-88.
7. Богданчиков С.А. Проблемы изучения истории советской психологии / Саратовский государственный социально-экономический университет. – Саратов, 2009. – 132 с.
8. Богданчиков С.А. История советской психологии: 1920-1930-е годы. – Саратов: Саратовский государственный социально-экономический университет, 2011. – 252 с.
9. Варшава Б.Е., Выготский Л.С. Психологический словарь. – М.: Гос. уч.-пед. изд-во, 1931. – 206 с.

10. Варшава Б.Е., Выготский Л.С. Психологический словарь / Вступит. ст. А.А. Шевцова. – СПб.: Тропа Троянова; Иваново: ИТ «Роща Академии», 2008. – 256 с.
11. Выготский Л.С. Психологическая наука // Общественные науки СССР. 1917/1927: Сб. статей / Под ред. В.П. Волгина, Г.О. Гордона, И.К. Луппола. – М.: Работник просвещения, 1928. – С. 25-46.
12. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса: Методологическое исследование // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1. – С. 291-436.
13. Зиновьев А.А. Коммунизм как реальность (1980). Кризис коммунизма (1990). – М.: Центрполиграф, 1994. – 495 с.
14. Итоги дискуссии по реактологической психологии (Резолюция общего собрания ячейки ВКП(б) Государственного института психологии, педологии и психотехники от 6/VI 1931 г.) // Психология. 1931. Т. IV. Вып. 1. С. 1-12.
15. Корнилов К.Н. Психология и марксизм: Автореферат доклада // Известия. 1923. 16 января. № 10 (1747). С. 4.
16. Корнилов К.Н. Современная психология и марксизм // Под знаменем марксизма. 1923. № 1. С. 41-50.
17. Корнилов К.Н. Современное состояние психологии в СССР // Под знаменем марксизма. 1927. № 10-11. С. 195-217.
18. Краткий психологический словарь. Сост. Л.А. Карпенко / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М: Политиздат, 1985. – 431 с.
19. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
20. Леонтьев А.Н. Октябрь и психологическая наука // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 1977. № 3. С. 3-10.
21. Леонтьев А.Н., Ярошевский М.Г. Психология // Большая Советская Энциклопедия. 3-е изд. – М.: Советская Энциклопедия, 1975. Т. 21. – С. 193-196.
22. Лурия А.Р. Пути советской психологии за 15 лет // Советская психоневрология. 1933. № 1. С. 25-35.
23. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. Одобрено Ученым советом Государственного комитета СССР по профессионально-техническому образованию в качестве учебного пособия для инженерно-педагогических работников профтехобразования. – М.: Высшая школа, 1981. – 175 с.

24. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий: Уч. пособие для учебных заведений профтехобразования. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Высшая школа, 1984. – 174 с.
25. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. Сост. Л.А. Карпенко. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
26. Рефлексология или психология. Материалы дискуссии, проведенной Методологической Секцией Общества Рефлексологии, неврологии, гипнологии и биофизики с 4-го мая по 10-е июня 1929 года. – Л.: Издание Государственного рефлексологического им. В.М. Бехтерева института по изучению мозга, 1929. – 80 с. [Методологические проблемы рефлексологии. Сб. 1]
27. Рефлексология и смежные направления. Материалы II конференции методологической комиссии Государственного рефлексологического института по изучению мозга им. В.М. Бехтерева 24-30 сентября 1929 г. – Л.: Издание Государственного рефлексологического им. В.М. Бехтерева института по изучению мозга, 1930. – 116 с. [Методологические проблемы рефлексологии. Сб. 2]
28. Рубинштейн С.Л. Основы психологии. Пособие для высших педагогических учебных заведений. Допущено Наркомпросом РСФСР. – М.: Учпедгиз, 1935. – 496 с.
29. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР, 1940. – 596 с.
30. Университеты и научные учреждения. – 2-е изд. – М.-Л.: Объединенное Научно-Техническое Издательство, 1935.
31. Шварц Л.М. Психология // Малая Советская Энциклопедия: В 10-ти т. Т. 7. – М.: Советская Энциклопедия, ОГИЗ, 1931. – Ст. 21-24.

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ПРИСУТСТВИЯ (УЧАСТИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ)
СОБАКИ ИЛИ КОШКИ НА ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ, МОТИВАЦИЮ И
ЭФФЕКТИВНОСТЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

Трубицына Л.В.,

к. психол. н.,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

кафедра практической психологии личности

и индивидуального консультирования, доцент

Россия, г. Москва,

E-mail: trubitsyna.lyudmila2015@yandex.ru

Аннотация. В статье приводятся результаты экспериментального исследования влияния на культурную и образовательную среду взаимодействия человека и собаки. В целом результаты проведенных экспериментальных исследований подтвердили важное влияние присутствия собак (кошек) на эмоциональное состояние, мотивацию, общение людей, причем такое влияние было значительно сильнее в тех экспериментах, где имелось реальное присутствие собак (а не просто их упоминание или изображение). Подтвердились гипотезы об облегчающем общение и мотивирующем к общению влиянии присутствия собаки.

Ключевые слова: взаимодействия человека и собаки, культурная среда, образовательная среда, формирование культуры.

Abstract. The article presents the results of experimental research of influence on the cultural and educational environment of the interaction of man and dog. In General, the results of experimental studies confirmed the important influence of the presence of dogs (cats) on the emotional state, motivation, communication, and this effect was significantly stronger in those experiments where there was a real presence of dogs (not just their mention or image). Confirmed hypotheses about facilitating communication and motivating to communicate the impact of the presence of dogs.

Keywords: interaction of man and dog, cultural environment, educational environment, formation of culture.

В науке до сих пор нередки споры о том, является ли культура чисто человеческим явлением или же есть и у животных. Однако человеческая культура однозначно понимается именно как чисто человеческая. Но так ли это? Чаще всего – бесспорно именно так **по**

определению, ибо большинство определений культуры содержит в себе подобную формулировку (напр., «Культура – человеческое.... и т. д.), однако при рассмотрении различных подходов к культуре, далеко не всегда это безусловно.

Люди и собаки, живя вместе не одну тысячу лет, видимо выполняют в жизни друг друга важные функции. Обычно, говоря о роли собаки в жизни человека, отмечают те рабочие функции, которые выполняла или выполняет собака. Т. е. говорят о функциях охотничьих, пастушьих, ездовых, охранных. Позднее стали говорить о собаках-спасателях, о собаках-ищейках. Вообще, нюх собаки и сегодня используется там, где его никакие приборы заменить пока не могут (тут и поиск взрывчатки и наркотиков, и поиск заблудившихся людей, и отыскание следов преступников и т. д., и т.п.). Но если и появятся приборы, заменяющие собачий нос, собака не исчезнет из жизни человека. Потому что есть много других функций, которые выполняют собаки. Эти функции практически не исследованы и не ограничиваются выполнением определенных ролевых функций, а гораздо шире. Так, собаки могут влиять на самочувствие и настроение человека. Если в отношении самочувствия и здоровья вопрос сложный, и разные исследования показывают как положительное влияние наличия собаки на реабилитацию после перенесенного инфаркта, например, так и немало данных, указывающих на повышенный травматизм среди владельцев собак (в результате падений, рывков поводка, разнимания подравшихся собак и т.п.), то в отношении влияния на настроение исследований очень мало. Но несмотря на слабую исследованность проблемы уже довольно активно применяется канис-терапия.

Собака играет огромную роль как партнер в общении. Общение с собаками занимает немало места в жизни как владельцев собак, так и людей, просто оказавшихся рядом. Собака давно вошла в семьи людей и функции ее в семье описать ничуть не легче, чем функции других членов семьи-людей. Психологи в первую очередь отметили именно такую функцию собаки, однако, не рассматривая в целом места собаки в культуре, стали расценивать это как «замену» человеческого общения. Собака стала рассматриваться как «эрзац» человека.

При этом в административно-чиновничьем плане особенно в отношении образовательных учреждений всех видов собака вообще стала рассматриваться исключительно как источник опасности, инфекции и загрязнения. И, соответственно, ее участие в любых видах деятельности, связанных с этими учреждениями и теми, кто в них обучается, практически было запрещено.

Психологические исследования в области отношений человека и его партнеров по культуре могут внести огромный вклад в исследования психологии взаимоотношений людей, в исследования и понимания психологии семьи. Введение собаки или кошки в психологическое исследование может коренным образом изменить результаты этого

исследования. А так как собаки и кошки присутствуют в жизни людей очень часто, то не учет этого может влиять на возможность достоверных прогнозов в психологии.

Таким образом, экспериментальное исследование влияния на культурную и образовательную среду (как на культуру в целом) взаимодействия человека и собаки (а позднее – исторически - и кошки) может иметь большое научное и практическое значение для лучшего понимания особенностей практической и психической деятельности людей, регулирования их состояния, воздействия на мотивацию, когнитивные процессы, общение. А в дальнейшем, возможно, и к разработке стратегий и методов осознанного включения собак и кошек как партнеров человека по культуре в образовательную среду.

Экспериментальное исследование

Данное эмпирическое исследование проводилось в рамках более широкой работы, ведущейся автором по теме «Исследование роли взаимодействия человека и собаки (кошки) в формировании культуры»

Был выдвинут ряд гипотез, определивших основные направления экспериментальной работы:

1. Присутствие собаки или кошки (даже в качестве простого указания на него) в деятельности человека повышает мотивацию к участию в этой деятельности.
2. Присутствие собаки (кошки) при деятельности в условиях стресса (экзамена) снижает уровень переживаемого дистресса и благодаря этому улучшает достигнутые результаты.
3. Присутствие собаки влияет на частоту общения людей, увеличивая частоту обращения к ее спутнику (хозяину) других людей.
4. Присутствие собаки повышает мотивацию к общению с ее спутником (хозяином), стимулирует общение.

Исследования и их результаты

1. Исследование влияния присутствия собаки или кошки (или указания на такое присутствие) в деятельности человека на повышение мотивации к участию в ней проводилось в двух экспериментальных исследованиях.

Первый эксперимент сводился к предложению студентам принять участие в работе по теме исследование влияние присутствия (участия в деятельности) собаки или кошки на эмоциональное состояние, мотивацию и эффективность деятельности человека. Причем для участия в работе студенты должны были приходить не в учебное время, а за час до начала занятий.

Второй эксперимент проводился в виде предложения студентам ответить на три вопроса: «1. Согласны ли Вы принять участие в исследовании взаимоотношений людей?

Исследование займет около полутора часов? (Ответ «да» или «нет») 2. Согласны ли Вы принять участие в исследовании взаимоотношений человека и собаки (или кошки)? Исследование займет около полутора часов? (Ответ «да» или «нет») 3. Есть ли у Вас собака или кошка?». В качестве испытуемых выступали студенты-психологи и студенты не-психологи всех форм обучения (но в основном заочной выходного дня). Опрос проводился перед началом занятий.

Всего в исследовании приняло участие 115 человек, из них 102 женщины и 13 мужчин, 34 психолога и 81 не-психолог (будущие менеджеры, лингвисты, таможенники), уровень образования – незаконченное высшее или высшее.

В целом были выявлены корреляции ($p < 0,01$) между согласием на участие в обоих исследованиях, таким образом можно сделать вывод о том, что люди, интересующиеся взаимоотношениями между людьми, проявляют и больший интерес к взаимоотношениям человека и собаки (или наоборот), что косвенно может рассматриваться как подтверждение гипотезы о важности включения изучения этой области человеческих взаимоотношений в психологические исследования.

Как и ожидалось, владельцы собак или кошек проявляли значительно больший интерес к участию в исследовании взаимоотношений человека и собаки или кошки, чем те, у кого кошек и собак не было ($p < 0,01$). Женщины также проявляли гораздо больший интерес к участию в исследовании взаимоотношений человека с собакой или кошкой, чем мужчины ($p < 0,001$).

Отметим, что студенты-психологи (женщины) проявляли больший интерес, чем не-психологи, к участию в исследовании взаимоотношений людей ($p = 0,05$), но при этом только среди женщин-психологов не было выявлено и разницы в готовности участвовать в исследовании взаимоотношений человека и собаки или кошки между владельцами животных и теми, у кого их нет.

Важно отметить также, что среди психологов, готовых участвовать в исследовании взаимоотношений людей было значимо больше владельцев собак или кошек, чем среди не желающих участвовать в исследовании ($p < 0,05$).

В целом можно сделать вывод о том, что наличие собственных собаки или кошки оказывает значительное влияние на мотивацию к участию в исследовании взаимоотношений с собаками и кошками, а также что присутствие собак (или кошек) по разному влияет на мотивацию мужчин и женщин и на мотивацию владельцев собак (кошек) и тех, у кого их нет. Причем особенно важно, что психологи проявляют мотивация к участию в исследовании взаимоотношений людей выше у психологов, владеющих собаками или кошками. Тем самым

можно выдвинуть гипотезу для дальнейших исследований, что наличие собаки или кошки может влиять и на профессиональную деятельность.

2. Исследование влияния присутствия собаки или кошки на результаты, эмоциональное состояние и результаты деятельности в условиях стресса проводилось во время пробного ЕГЭ. Так как в связи с запретом на нахождение животных в учебных заведениях невозможно было проверить реально собаки или кошки на результаты деятельности в условиях стресса, было выдвинуто предположение о том, что такое влияние могут оказать фотографии собаки и кошки, размещенные на стене перед учащимися. В исследовании участвовало 453 человека, из них 254 девушки, 199 юношей.

В случайном порядке в аудитории, где проводился пробный ЕГЭ по русскому языку, были повешены большие фотопортреты собаки, кошки или собаки и кошки. Контрольную группу составили ученики, сдававшие ЕГЭ в аудиториях, где портреты собак и кошек вывешены не были.

В результате исследования подтвердилась гипотеза о влиянии изображений собак или кошек на результаты деятельности человека, но это влияние оказалось негативным. При анализе данных исследования с помощью критерия Манна-Уитни было выявлено, что учащиеся в контрольной группе показали более высокие баллы по результатам тестирования, чем учащиеся в группах, где были фотографии собак ($p < 0,001$) и кошек ($p < 0,05$), а также собак и кошек ($p < 0,001$) (причем особенно заметны были расхождения по результатам блока С ($p < 0,001$), а по результатам блоков А и В расхождения были несколько ниже ($p < 0,05$). Отметим, что при анализе результатов отдельно по мальчикам и девочкам можно выявить, что эффект ухудшения результатов в группах с фотографиями заметнее у мальчиков, у девочек же не выявлено значимых различий в контрольной группе и группе с фотографией одной кошки и кошки и собаки, а в группе с фотографией собаки по сравнению с контрольной значимые различия касаются только общего результата и результата по блоку С ($p < 0,05$). Таким образом, можно говорить о том, что присутствие изображений собак и кошек по-разному влияет на юношей и девушек, оказывая негативное влияние на результаты деятельности в ситуации стресса в первую очередь у юношей. У девушек такое влияние оказывает только изображения собаки.

Полученные нами результаты не совпадают с данными других исследований и данными ранее проведенного нами исследования влияния реально присутствующих кошек на эмоциональное состояние и результаты деятельности людей.

Можно предположить, что реальные животные и их изображение оказывают разное воздействие, что требует дальнейших исследований.

3. Исследование влияния присутствия собаки на частоту общения людей, в частности, на увеличение частоты обращения к ее спутнику (хозяину) других людей проводилось в небольшом эксперименте.

Экспериментаторы вместе с собаками проводили некоторое время (от 10 мин до получаса) около торговых центров, метро, магазинов, якобы ожидая кого-то. За это время подсчитывалось количество обращений к ним людей с разными вопросами. Затем те же экспериментаторы проводили такое же время в тех же точках примерно в то же время, также якобы кого-то дожидаясь, но уже без собак. В эксперименте участвовало 10 человек. Статистический анализ с помощью критерия Вилкоксона показал, что к человеку с собакой обращались значительно чаще ($p < 0,001$). Причем практически все экспериментаторы отмечали, что кроме них около магазинов находились и другие люди (без собак), но почему-то прохожие обращались именно к ним. В основном их спрашивали, как пройти куда-то и уточняли время.

4. Исследование влияния присутствия собаки на повышение мотивации к общению с ее спутником (хозяином), стимулирование общения с ним, проводилось с помощью простого эксперимента. Экспериментаторы (10 чел) со своими собаками ездили в городском транспорте, отмечая случаи вступления с ними в разговор других пассажиров. В качестве контрольного эксперимента использовались данные проезда в тех же видах транспорта приблизительно в течение такого же времени. В данном исследовании не учитывались просьбы разрешить пройти и вопросы типа «На следующей остановке выходите?». В данном случае использование методов статистического анализа не потребовалось, так как не было отмечено ни одного случая вступления в разговор с человеком без собаки, в то же время не было ни одного случая, когда не вступали в разговор с человеком с собакой. Причем в большинстве случаев разговор носил положительную эмоциональную окраску.

Таким образом, подтвердились гипотезы об облегчающем общению и мотивирующем к общению влиянии присутствия собаки.

В целом, результаты проведенных экспериментальных исследований подтвердили важное влияние присутствия собак (кошек) на эмоциональное состояние, мотивацию, общение людей, причем такое влияние было значительно сильнее в тех экспериментах, где имелось реальное присутствие собак (а не просто их упоминание или изображение).

Список использованных источников

1. Алексеев А.П., Васильев Г.Г. Краткий философский словарь. М.: РГ-Пресс, 2010. – 496с.

2. Трубицына Л. В. Культурные функции взаимодействия человека и собаки. – в Сб. «Система ценностей современного общества. Материалы XXXVIII Международной научно-практической конференции (31 декабря 2014 г., Новосибирск)». – Новосибирск, 2014. – С. 83-39.

3. Херцог Х. Радость, гадость и обед. – Москва: Карьера пресс, 2011. – 384 с.

ФУНКЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ЛАНДШАФТЕ XXI В.

Хорохорина Г.А,

к.ист.н., доцент,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

кафедра методики преподавания

иностранных языков, доцент,

Россия, г. Москва

E-mail: galina_rgsu@mail.ru

Глухова Е.В.,

к.геог. н., Московский государственный университет им. М. Ломоносова,

кафедра рационального природопользования,

научный сотрудник,

Россия, г. Москва

E-mail: Evglukhova@gmail.com

Хорохорин В.М.,

Детская музыкальная школа

им. Л.Н. Оборина, преподаватель музыки,

Россия, г. Москва

E-mail: vmkhorokhorin@mail.ru

Аннотация. В статье автор анализирует роль преподавателя в учебном процессе с точки зрения требований информационного общества, акцентируя формат обучения в сотрудничестве в качестве наиболее полно отражающего нужды современного студента. По мнению автора, необходимым компонентом успешного образовательного ландшафта является самостоятельная научно-исследовательская деятельность студентов, как помогающая формировать причинно-следственные связи, демонстрирующая ориентиры для продуцирования нового знания на основании модификации наличного знаниевого багажа каждого конкретного актора учебного процесса.

Ключевые слова: тьютор, обучение в сотрудничестве, исследовательская деятельность студентов.

Abstract. In the article the author analyzes the role of the teacher in the educational process from the point of view of the requirements of the information society, focusing on the learning format in collaboration as the most fully reflecting the needs of the modern student. According to the author, a necessary component of successful educational landscape is an independent research

activity of students, as helping to form a causal relationship, showing the guidelines for the production of new knowledge on the basis of modification cash knowledge Luggage each individual actor of the educational process.

Keywords: tutor, learning in cooperation, the research activities of students.

Образовательное пространство современности переживает тотальную революционную трансформацию вслед за вхождением общества в постиндустриальную эпоху и формированием интеллектуально-творческой экономики, пришедшей на смену товарной экономики. Новый формат производства определяет и принципиально иные требования к развитию образовательных стандартов. Пакет квалификаций, получаемый выпускником по окончании вуза, уже не соответствует требованиям индустриально-рассредоточенного производства постиндустриального общества к квалифицированному специалисту, ввиду стремительного устаревания информации, свойственному современности.

Сложные высокотехнологичные производства требуют комбинированных технологических и управленческих компетенций. Следовательно, специалист «нового формата» должен обладать информационной компетенцией и критическим мышлением, уметь креативно мыслить, самостоятельно принимать обоснованные решения даже в стрессовых ситуациях и ситуациях неопределённости, работать на результат, обладать навыками логического целеполагания, аккумулирования знаний различных наук. Речь идёт о сформированности навыка непрерывного продуцирования новых знаний, развития мыслительных процессов, а не о воспроизведении заученной суммы знаний [2, С. 10].

В условиях новых государственных образовательных стандартов (ФГОС) на преподавателя возлагается огромная ответственность: под его руководством формируется не просто специалист, но творческая личность, обладающая комплексным мышлением, эмоциональным интеллектом, гибко реагирующая на вызовы стремительно трансформирующейся реальности и способная к самообразованию в течение всей жизни. Подобный подход требует кардинального изменения характера педагогической деятельности: необходимость научить студента способам извлечения из информации знания, организовать образовательную деятельность обучающихся в цифровой коммуникационной среде, обуславливает потребность постоянного самосовершенствования и личностного роста и со стороны преподавателя.

Только эрудированный, владеющий новейшими информационными технологиями и понимающий суть ключевых социально-индустриальных трендов педагог, способен вовлечь студентов в подлинную образовательную интеракцию. Интеракцию, нацеленную на продуцирование нового знания, а не его присвоении и интерпретации [4, Р. 22]. Значимым

является и развитие эмоционального интеллекта студентов, поскольку он значительным образом способствует профессиональному и личностному росту каждой конкретной личности [5]. Проектирование подобной комплексной образовательной среды требует не только соответствующей теоретической и методической подготовки, но и умения выявить причины трудностей обучающихся, прогнозировать пути их преодоления.

Роль преподавателя по-разному определялась в каждую историческую эпоху в соответствии с принятыми в её формате педагогическими концепциями. Так, нормативно-функциональная педагогика пристальное внимание уделяет не личности субъектов образовательного взаимодействия, а их функциям в учебно-воспитательном процессе. В рамках этой педагогической модели изначально имеет место приоритет преподавателя в решении любых вопросов, связанных с обучением (в том числе – и в выборе модели поведения преподаватель-студент) в силу бесспорности его суждений, исходя из полученного им педагогического образования.

Социально-психологические образовательные парадигмы, напротив, предоставляют обучающемуся самые широкие полномочия в формировании и развитии собственных личностных качеств, превращая преподавателя в консультанта, тьютора, модератора. Иными словами, преподаватель в рамках данного подхода воздействует на личностный и профессиональный рост обучающихся, их поведение опосредованными методами, акцентируя ведущую роль студента в образовательном взаимодействии.

Максимальная информатизация (зачастую бессистемна) реальности актуализировала необходимость умения работы с информацией: важным представляется не её количественное суммирование, но умение её анализировать, перегруппировывать, интерпретировать. При этом, стремительное «устаревание» информации требует от специалиста постоянного самообразования, навыки которого так же должны быть заложены в рамках образовательного пространства [2]. Современное образование, в этой связи, будет эффективным лишь в случае его «опережающего» характера, достижение которого невозможно вне активной позиции обучающегося. Широкие возможности здесь предоставляет наличие в содержании обучения инвариантного и вариативного компонентов. Вариативный компонент позволяет включить в учебный процесс новые темы и форм образовательной интеракции, тогда как инвариантный компонент содержания дисциплины включает в себя базовый набор информации, вне которого углубление и расширение знаний невозможны.

Ключевым элементом современного образования, наряду с формированием багажа компетенций, необходимых успешному специалисту для реализации своего потенциала на международном рынке труда, является развитие его личностных качеств, подготовка к

жизнедеятельности в условиях высоко конкурентной среды. Данный фокус в рамках учебного процесса превращает обучающегося в субъект собственного развития, акцентируя необходимость развития и саморазвития его личности при определяющем внимании именно к саморазвитию, параметры которого, вместе с тем, задаются, в значительной мере, в учебной аудитории [3].

Современные образовательные технологии предоставляют широкие возможности для самостоятельной творческой и исследовательской деятельности обучающихся, но они не способны научить их самостоятельно мыслить, анализировать, делать выводы, продуцировать знание на основе полученной информации. Роль преподавателя, отсюда, - развитие навыков мыслительной деятельности, интеллектуальное и нравственное формирование личности студента. В этой связи, наиболее перспективным, на наш взгляд, является обучение в информационной среде, построенное на сотрудничестве.

Основным компонентом информационной среды каждого учебного заведения является учебная информация, которая, под руководством педагогов, подвергается преобразованиям: анализу и синтезу, основанных на поиске, накоплении, обработке и др. Личность, получая информацию, трансформирует её исходя из наличного уровня социального опыта, накопленных знаний и владения операциями по обработке информации. Таким образом, содержание знания постоянно обновляется, уточняется, обобщается и замещается.

Данный цикл намного эффективнее реализуется в случае замены пассивных форм обучения дискуссиями, семинарами, симпозиума (иными словами, интерактивными формами взаимодействия). Особый фокус, при этом, необходимо делать на инкорпорации самостоятельной научно- исследовательской деятельности студентов, направляемой преподавателями, в образовательный процесс. Последняя способствует не просто актуализации полученных теоретических знаний, но и развитию основ бизнес-мышления, поиску оптимальных методов решения производственных задач.

Все вышесказанное возможно лишь в случае осознания обучающимися собственной ответственности за получаемое образование, понимания, что лишь их активная позиция будет способствовать формированию необходимых для успешной профессиональной реализации качеств:

- системного мышления – способностью выделить в исследуемой проблеме наиболее важные ее компоненты, их причинно-следственные связи;

- ассоциативного мышления и развитой интуиции, которые помогают человеку уловить взаимосвязь явлений и на этой основе выявить новые закономерности развития природы и общества;

- образности мышления – позволяющего представить возможные варианты будущего развития тех или иных процессов на основе ранее выделенных их свойств и творчески их адаптировать к реалиям текущего бизнес-процесса;

- вариативности мышления – способность выйти за рамки привычных, устоявшихся представлений, чувство нового;

- пространственного воображения – адекватное восприятие окружающего мира; – мобильности и умения работать в коллективе;

- контролируемой эмоциональности, необходимой для внутренней психологической поддержки творческого процесса [Романова].

Самостоятельная позиция студента в образовательном взаимодействии предполагает: (1) определение собственных образовательных целей и ориентиров; (2) построение мотивации к учебной деятельности; (3) сопоставление заявленных целей собственным наличным возможностями; (4) составление программы деятельности; (5) выполнение требований и инструкций, инкорпорированных в выбранную программу; (6) самооценку проделанной работы.

Таким образом студент от традиционного поглощения знаний переходит к выработке стратегий его продуцирования, при этом, у него есть возможность изменять применяемые стратегии, отдавая предпочтение наиболее адекватным в каждой конкретной ситуации.

Преподаватель, посредством равноправного диалога, опосредованно управляет учебным процессом, предлагая различные варианты достижения поставленных познавательных целей, контролируя реализацию самоконтроля. При этом, работа над каждой образовательной программой требует от преподавателя не только координирования учебной деятельности, отбора и адаптация учебного материала и форм взаимодействия к уровню обученности группы, но и регулярного диагностирования уровня образовательных достижений студентов (в том числе, и входного).

Традиционная образовательная среда уже не является эффективным общественным институтом социализации и личностно-профессионального развития. В то время как образовательная среда, построенная на сотрудничестве и способствующая самостоятельной инновационно-творческой деятельности, создающая возможность принятия альтернативных решений, трансформирует знания из самоцели в средство развития личности, её адаптации к потребностям информационного развития общества.

Список использованных источников

1. Романова О. В. Функции преподавателя и студента в информационной образовательной среде вуза // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. 2012. № 28. С. 1006–1011.
2. Тихонова Е.В. Ландшафт образовательного дизайна в XXI в. // Инновационность и мультикомпетентность в преподавании и изучении иностранных языков: сб. науч. тр. М.: РУДН, 2015. С. 9-24.
3. Хорохорина Г.А. Роль преподавателя в образовательной интеракции: смена парадигмы // Гуманитарное образование в экономическом вузе: материалы V международной научно-практической интернет-конференции (20-30 октября 2016 г.). М.: РЭУ, 2016.
4. Tikhonova E., Kudinova N. Sophisticated thinking: higher order thinking skills // Journal of Language and Education. 2015. Vol. 1. № 3. P. 12-23.
5. Tikhonova E., Rezepova N. Emotional intelligence development through English classes: learners' disposition, motivation, awareness // ICERI 2016: The Proceedings of the 9th International Conference of Education, Research and Innovation. Seville: IATED, 2016.

ВИДЫ ОДАРЕННОСТИ И ИХ КЛАССИФИКАЦИЯ В ШКОЛЕ И УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Гаврилова И.Н.,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

кафедра человековедения и физической культуры,

старший преподаватель,

Россия, г. Москва

E-mail: gavrilovainna@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме обучения, воспитания и развития одаренных детей в семье и образовательных учреждениях.

Ключевые слова: интеллектуально и творчески одаренные дети, семейно-родительское влияние, средние школы, учреждения дополнительного образования, индивидуализация обучения

Abstract. The article is devoted to the problem of education, upbringing and development of approved children in the family and educational institutions.

Keywords: intellectually and creatively gifted children, family and parental influence, secondary schools, institutions of additional education, individualization of learning

Одаренность – сложное психическое образование, где неразрывно переплетены познавательные, мотивационные, психофизические и другие сферы психики [2]. Среди современных концепций одаренности самой популярной является «Модель человеческого потенциала» Дж. Рензулли. Рензулли выявил три критерия одаренности: интеллект, мотивацию, креативность. Наличие хотя бы одного из факторов обеспечивает, по мнению ученого, присутствие одаренности.

Специалисты выделяют несколько категорий детей, которых называют одаренными:

- 1) дети, которые хорошо обучаются в школе (академическая одаренность);
- 2) креативные дети (творческая одаренность);
- 3) дети, достигшие выдающихся успехов в какой-либо монодеятельности – юные математики, литераторы, музыканты, художники, шахматисты и др. (талант).

Как же развивается интеллектуальная и творческая одаренность? Как складывается успешность одаренных детей в школе и учреждении дополнительного образования?

Одаренные дети часто проявляют неординарность в мышлении и неудобность в поведении в учебно-воспитательном процессе. Недостаточный уровень подготовки учителей и педагогов дополнительного образования для работы с одаренными детьми приводит к

тому, что педагогические работники отмечают в этих детях демонстративность, желание делать все по-своему, истеричность, нежелание следовать положительным образцам. То есть одаренные дети, оказывая сопротивление учебной рутине, оцениваются преподавателями как упрямые, ленивые и глупые. А проблема состоит в том, что сам одаренный ребенок без помощи квалифицированного преподавателя или психолога не может понять, в чем причина его неприятия тех видов работ, которые охотно выполняются другими детьми.

Обобщенный портрет ученика, с которым хотели бы работать школьные учителя – это интеллектual: умный, любознательный, вдумчивый, организованный. Он – хороший коммуникатор (общительный, добрый, искренний), дисциплинированный, изобретательный. Учителя явно отдают предпочтение интеллектуальной одаренности и «беспроблемности», а творческие возможности в данной модели характеризуются лишь «изобретательностью» [4]. В число «популярных» не попали нестандартность мышления, необычность, непредсказуемость, независимость, автономность, хотя это характеристики не только творчески одаренных детей, но и творчески одаренных педагогов. Зато подобные дети – «звездочки» в учреждениях дополнительного образования.

В лексиконе учителей существует термин «обучаемость». Учителями давно замечено, что одаренный ребенок «все схватывает на лету». Он хорошо учится и любит учиться. Он – гордость школы: отличник, победитель олимпиад, медалист. Учителям возразят психологи. Они утверждают, что одаренный ребенок далеко не всегда хороший ученик, а по результатам международных исследований часто в традиционных школах одаренные дети – это троечники. Педагоги дополнительного образования полагают, что одаренность – это ранняя специализация в каком-либо направлении: в изобразительном искусстве, театре, музыке, хореографии, шахматах, а также увлеченность содержанием обучения в творческом объединении [5].

То есть в общеобразовательной школе больше «заметны» и востребованы академически одаренные интеллектуалы, а в учреждениях дополнительного образования – креативы, часто имеющие моноспециализацию. Креативы являются в какой-то мере антиподами интеллектуалов.

Особенности семейной среды существенно влияют на формирование как интеллектуальной, так и творческой одаренности. Интеллектуально одаренный ребенок может родиться у женщины любого возраста. Но чем старше мать, тем больше вероятность в ее детях отклонений от нормы, т.е. аномалий. Поэтому если возраст матери в момент рождения ребенка составляет 41–45 лет, то отклонения могут быть и в «минус», и в «плюс». То есть именно у «возрастных» женщин чаще рождаются интеллектуально одаренные дети [5].

Материальное положение семьи не играет роли в развитии интеллектуальной одаренности детей. Родители интеллектуалов в основном имеют высшее образование. Их деятельность связана с умственным трудом, в том числе с преподаванием. Они строги к своим детям, находят в них массу недостатков, часто критикуют. Матери нередко – домохозяйки, занимающиеся воспитанием детей. Главное внимание в семейном воспитании уделяется внешним факторам, способствующим карьере интеллектуального ребенка [7].

Индивидуализация обучения интеллектуально одаренных детей в школе является одной из основных технологий, способствующих повышению качества образования. Невозможно организовать педагогический процесс на общем «образовательном конвейере». Это подталкивает современных педагогов к поиску новых форм работы. Таким образом, обучение одаренного ребенка в массовой школе предполагает отдельную подготовку к уроку, а содержание образования включает ускорение, углубление и проблематизацию с заданиями повышенной сложности и дополнительными материалами.

Родители творчески одаренных детей не всегда имеют высшее образование, как правило, занимаются бизнесом или иной деятельностью, требующей независимости и инициативы. Они достаточно лояльны по отношению к своим детям и находят в них массу достоинств. Часто хвалят. Матери работают и часто делают свою карьеру. Главное внимание уделяется особенностям личности творчески одаренного ребенка.

Важнейшую роль в развитии творческой одаренности играют семейно-родительские отношения:

творчески одаренные дети чаще рождаются в семьях, где мать значительно моложе отца;

старший или единственный ребенок имеет наиболее благоприятные возможности проявить креативность [6];

ранняя смерть родителей иногда может стимулировать креативность, так как приводит к отсутствию эталона для подражания (ограничивающего стереотипа);

повышенное внимание семьи к ребенку при минимальном внешнем контроле способствует развитию творческой одаренности;

творческие члены семьи, поощряющие у ребенка нестереотипное поведение, также стимулируют его творческую одаренность [1].

Учреждения дополнительного образования обучение в большей мере ориентированы не на внешние цели и ценности, а на актуальные потребности, желания и возможности обучающихся, на активизацию и поддержку творческих инициатив учащихся. Занимающиеся в них одаренные младшие школьники в личностном отношении более открыты, добры, активны, независимы, более уверены в себе, оптимистичны и эмоционально

уравновешены, чем их ровесники. Одаренные подростки, обучающиеся в учреждениях дополнительного образования, отличаются более конструктивным поведением в конфликтных ситуациях, более высокой степенью открытости, осмысленности жизни и веры в свои возможности. Одаренные старшеклассники, посещающие эти учреждения, значительно превосходят сверстников в вербальной и невербальной креативности [3].

Итак, труд, обучаемость и увлеченность позволяют добиваться значимых результатов интеллектуально одаренным детям в школе, творчески одаренным детям в учреждениях дополнительного образования. А одаренных детей, достигших высоких результатов в одном-двух видах деятельности и в школе, и в учреждениях дополнительного образования отечественная педагогика классифицирует как талантливых.

Список использованных источников

1. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – 3-е изд. – СПб., 2008.
2. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. – СПб., 2012.
3. Кайдановская, И.А. Факторы креативности: материалы IV Всерос. съезда Российского психологического общества / И.А. Кайдановская. – М., 2007. – Т. 2.
4. Максимова, С.В. Творчество: созидание или деструкция? / С.В. Максимова. – М., 2006.
5. Савенков, А.И. У колыбели гения / А.И. Савенков. – М., 2000.
6. Foster, J. Creativity and Teacher / J. Foster. – London, 1971.
7. Mackinnon, D.W. The personality correlates of creativity: a study of American architects / D.W. Mackinnon. // P. E. Vernon (Ed.) Creativity, New York: New York Times Company, 1978.

ПРОБЛЕМЫ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ
МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ШКОЛЬНИКА
(НА ПРИМЕРЕ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ)

Онишина В.В.,

к. пед. н.,

*ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,
кафедра человековедения и физической культуры, доцент,*

Россия, г. Москва

E-mail: romvale@yandex.ru

Аннотация. Самоактуализация одаренного ребенка напрямую зависит от тех условий, которые создают для его развития педагоги. Система оценивания играет в этом не последнюю роль. Важно, чтобы она была прозрачной, давая возможность самостоятельно выбирать уровень сложности и понимать, что приобретаешь в этом случае. В статье предлагается вариант оценивания знаний в гуманистическом ключе, а также авторская модель технологии здоровьесбережения школьников, которая может помочь одаренному ребенку более эффективно овладеть предметными и метапредметными компетенциями

Ключевые слова: базовые потребности, самоактуализация, одаренные дети, дефицитное мышление, бытийное мышление, система оценивания знаний, предметные и метапредметные результаты, технология здоровьесбережения школьников.

Abstract. The self-actualization of a gifted child is depended on the conditions that make for its development educators. The evaluation system plays important role in this process. It is important that it was transparent, giving the opportunity to choose the level of difficulty and understand that you get in this case. In the artical proposes a variant of knowledge evaluation in the humanistic key, as well as the author's model of health saving technologies for students, which can help a gifted child to come over the subject and meta-subject competences more effectively.

Keywords: basic needs, self-actualization, gifted children, devicetree thinking, existential thinking, the system of evaluating knowledge, subject and metasubject results, the technology of health care of students.

Под самоактуализацией принято понимать потребность человека стать лучше в личностном, профессиональном, общечеловеческом плане. В гуманистическом направлении психологии самоактуализация является такой же базовой потребностью, как еда, сон, безопасность и чувство сопричастности, значимости.

Самоактуализация для одаренного ребенка может стать нормой при *создании определенных условий*. Обычно ее ограничивают и тормозят авторитарность взрослых (родителей, воспитателей, педагогов), отсутствие учета индивидуально-личностных особенностей ребенка (темперамента, характера, личностной направленности) и непосредственно непринятие или непонимание наличия определенных способностей у ребенка, которые необходимо развивать. Снимая эти ограничения, т.е. принимая личность одаренного ребенка, взрослые создают ему условия для реализации потребности в самоактуализации. Плоды этих усилий проявляются в том, что ребенок становится более состоятельным человеком в личностном и творческом планах.

Существуют коренные различия в мотивации поступков обычных людей и тех, кто становится на путь самоуважения себя и окружающих, на путь внутреннего роста для реализации себя как самореализующейся и самоактуализирующейся личности. Большинство людей (детей, подростков, юношей и девушек) бывает мотивировано каким-то страхом). Это касается как непосредственно обучения, так и других сторон жизни: общения, проявления себя в творчестве, выборе профессии, вступления в брак и т.п. Человек, мотивированный страхом, имеет *дефицитарное мышление*, помогающее ему «выживать» и быть похожим на большинство людей. Быть такими, как «все» (не выделяться), – это самый важный приоритет.

Самые сильные среди людей, мотивированных ощущением внутреннего дефицита (не хватает любви, уважения, опыта, финансов, здоровья и т.п.), часто становятся лидерами или стремятся занять важную должность. Таким образом, они стараются компенсировать свой дефицит.

Но и в том, и в другом случае люди не являются самими собой, так как не имеют связи со своим внутренним миром, не видят в нем ничего ценного.

Одаренный ребенок, воспитываемый внимательными педагогами, ориентируется на внутренние приоритеты, он имеет *бытийное мышление*. Ему интересны законы строения Вселенной: построение отношений между людьми, физические законы и т.п. Он готов познавать, потому что ему не нужно защищаться. Его энергия не скована необходимостью быть таким, каким его хотят видеть другие люди. По исследованиям А. Маслоу, одного из основателей теории самоактуализации, таких людей насчитывается не более 6%.

Конечно, это очень мало. Но именно эти люди работают для человечества, продвигают новые идеи, меняют мир, делая его лучше. Для них социальное лидерство не является самоцелью, люди за ними идут сами.

У таких людей есть связь со своим внутренним миром, желание исследовать себя и окружающее пространство. Они сами назначают, что в себе развивать и куда двигаться

далее, не ориентируясь на внешние раздражители: модные идеи и тенденции, рекламную агитацию, предрассудки, конъюнктуру и т.п.

В целом, самоактуализирующиеся личности в своих проявлениях отличаются от обычных людей тем, что они более автономны в своих проявлениях: понимают, чего хотят, и умеют настоять на своем, ответственны и самостоятельны. Но это можно наблюдать чаще уже у взрослых людей.

Одаренный же ребенок или одаренный подросток еще очень зависим от мнения окружающих. Ему еще только предстоит развить такое личное качество, как *нонконформизм*, который выражается в том, что человек не только имеет свое мнение, но и может предъявлять его окружающим. Для этого, безусловно, нужна социальная смелость, которая, в свою очередь, разовьется при условии, что ребенок жил в обстановке уважения, любви и принятия его личности.

Важным условием поддержки одаренного ребенка, подростка, юноши (девушки) является *система оценивания результатов их деятельности*, ведь, если их одаренность очевидна, то они уже находятся в какой-либо социальной системе (обычной или специализированной школе, кружке, ансамбле, секции и т.п.).

И в этой позиции можно наблюдать несколько противоречий. Так, например, если ребенок обучается в обычной школе, то его талантов могут просто не заметить родители и учителя; если ребенок будет в спортивной школе, то ему нужно будет, не столько развивать и совершенствовать свои таланты, сколько быть дисциплинированным и подчиняться режиму и тренеру; если ребенок будет совершенствовать свои таланты под водительством педагога (учителя музыкальной или художественной школы, руководителя хора, тренера шахматной секции и т.п.), то даже при отсутствии жесткости и авторитарности со стороны наставников самоактуализация может не случиться, потому что ребенок будет равняться на образцы, идеалы, нормы выполнения каких-то действий. Его индивидуальность может пострадать, потому что он ориентирован вовне, а не в себя (свои мысли, чувства, ощущения, смыслы).

Получается, что самоактуализация и в том и другом случае будет затруднена. Возможности прислушиваться к своим потребностям, овеществленных в желаниях, может просто не быть, потому что вся внутренняя энергия будет уходить на желание дотянуться до предложенного идеала, то есть, *снова не быть собой*, а значит, не самоактуализироваться.

И самое серьезное противоречие: если ребенок не будет выполнять педагогических предписаний, а будет стремиться оставаться индивидуальностью, то он, скорее всего, будет получать невысокие отметки. Невысокие отметки ведут к созданию ситуации недоверия руководителю, отторжению его личности, остановке интереса к изучаемому предмету,

снижению в принципе учебной мотивации, остановке процессов внутреннего роста (самореализации, самоактуализации), ослаблению его психосоматики.

А потребность оставаться индивидуальностью, не разрушать себя общением и действием может привести к самовыгоранию, потому что вокруг может не остаться никого, кто поддерживает ребенка.

Где же выход? Талантливого, одаренного ребенка нужно учить, но при этом необходимо максимально поддерживать его индивидуальность. Если оценивание может разрушить, значит, его нужно отменить?

Гуманистический подход подсказывает, что так и надо сделать. Однако это не всегда возможно. Социальные нормы предлагают ситуации соревнования для одаренных ребят: показ выставок (картин), исполнение хореографии по заданным критериям, пение по правилам и т.п. Учитывается скорость и время исполнения какого-либо действия.

От оценивания трудно уйти. Однако можно смягчить ситуацию оценивания в повседневной жизни. Ведь любая отметка (не только пятибалльная) крайне субъективна. Не важно, идет речь об оценке за сочинение или фигурное катание. Судья всегда пристрастен: то, что прощается одному, не прощается другому. Дети это интуитивно понимают, учительская справедливость для них порой решающий фактор в отношении к предмету и самому учителю.

Поэтому представляется важным ввести прозрачную систему оценивания, которую понимает ребенок и по возможности сам может выбирать уровень сложности. Но тогда появляется понимание: я выполнил задания определенного уровня и получил за них причитающуюся отметку.

Во-первых, оптимально для этой цели подходит пятишаговая система оценивания, разработанная на кафедре человековедения и физической культуры ГБОУ ВО МО «Академия социального управления». Она включает в себя пять уровней усвоения знаний: знание – знакомство, знание – копия, знание – понимание, знание – применение, знание – трансформация. Задания, предложенные ребенку по любому учебному предмету (школа) или предмету, которому он обучается, совершенствуя свое мастерство (пение, рисование, танцы, спорт и т.п.), можно структурировать, отталкиваясь от идеи о том, что высокая отметка ставится при выполнении трех нижних уровней (понимания, применения, трансформации). Два первых уровня являются только подготовительными к усвоению знания. Но в школьной практике именно эти два уровня часто хорошо оцениваются (четверками и пятерками), что, безусловно, снижает важность овладения следующими уровнями. Между тем два последних уровня являются ничем иным, как уровнем *знаний – компетенций*, принятых в современном компетентностном подходе.

В табличном варианте это выглядит следующим образом. Разумеется, все корректируется под цели и задачи обучения (в таблице представлены общие позиции).

Таблица 1

Уровень сформированности знаний одаренных обучающихся

№ п/п	Уровень знаний	Ключевые слова
1	Знание – знакомство: <i>распознавание и закрепление в памяти конкретной информации (Кто? Что? Где? Когда? Как?)</i>	Опишите... Расскажите... Вспомните... Назовите...
2	Знание – копия: <i>делание по предложенному образцу</i>	Повторите... Покажите... Приведите примеры...
3	Знание – понимание: <i>упорядочение и отбор фактов и идей для доказательства определенной позиции</i>	Проанализируйте... Выразите собственными словами... Какова главная мысль... Какая связь между... В чем значимость... Какой вывод можно сделать из... Как иллюстрирует...
4	Знание – применение: <i>использование идей на практике</i> КОМПЕТЕНЦИЯ	Как можно применить... Используйте... Установите связи между... Покажите на практике... Произведите... Развейте... Создайте... Спроектируйте...
5	Знание – трансформация: <i>построение нового на основе имеющегося материала</i> КОМПЕТЕНЦИЯ	Аргументируйте... Сравните... Как бы вы поступили, проектируя... Что произойдет, если совместить... Какое решение вы предложите... Что нового можно привнести в...

Если освоены два нижних уровня, то в этом случае можно говорить о том, что ученик овладел опредмеченным знанием, может использовать его в своем опыте; это «присвоенное» знание, ставшее своим. В обычной школьной практике ребенку не предоставляется

возможность дотянуться до этих уровней, урочная система ограничивает это, что само по себе является еще одним противоречием школьной системы: с одной стороны, декларировано формирование компетенций, а с другой стороны – остается форма обычного урока, требующая ретроспективного обучения.

Современный компетентностный подход в педагогике задает свои стратегии обучения и воспитания школьников, и одаренных детей в частности. Наравне с овладением предметными результатами требуется и формирование метапредметных результатов.

При этом понятно, что *предметные результаты*, полученные в ходе обретения какого-либо специального знания, у одаренного ребенка будут выше, чем у того, кто этой одаренности (способностей) лишен. А вот *метапредметные результаты* могут оказаться скромными и у одаренного ребенка.

Здесь кроется еще одно противоречие в обучении одаренного ребенка и его самоактуализации. Рассмотрим это подробнее.

Выделяют четыре вида *метапредметных результатов*, иначе – универсальных учебных действий (УДД).

Обратим особое внимание на выделенные курсивом слова: *учебная мотивация, саморегуляция, постановка и решение проблемы, разрешение конфликтов*. Они явно указывают на то, что **метакомпетенции** находятся в пограничной зоне педагогики, – с одной стороны, а также философии, психологии, социологии и т.п. – с другой.

Виды универсальных учебных действий (УУД)



- ↔ **Личностные**- самоопределение, смыслообразование, нравственно-этическая ориентация, *учебная мотивация*.
- **Регулятивные** - целеполагание, планирование, коррекция, оценка, *саморегуляция*.
- **Познавательные** - общеучебные, логические учебные действия, *постановка и решение проблемы* (работа с информацией, с учебными моделями, использование знаково – символических средств).
- **Коммуникативные**- планирование учебного сотрудничества, умение полно и точно выражать свои мысли, *разрешение конфликтов*.

Если бы это можно было реализовать беспрепятственно в процессе обучения какому-то теоретическому или практическому знанию, то самоактуализированную личность мы получали бы уже на выходе из стен школы. Человек уже был бы ответственен за свою жизнь, умел сам ставить проблемы и решать их, а также не разрушал отношения со своим окружением.

Сам учитель (тренер, хореограф, руководитель хора и т.п.) не всегда владеет подобными умениями, а передать их ребенку без этого просто невозможно. Нужно специальное обучение педагогов для нейтрализации этого противоречия.

В целом проблема видится в том, что школьная система не обладает эффективными способами формирования УУД, пока она их только декларирует.

Если выводить решение проблемы на уровень задач, то для самоактуализации одаренного ребенка (помимо подготовки самого учителя) необходимо:

- 1) формируя регулятивные УУД, обучить его *способам саморегуляции* [1];
- 2) формируя познавательные УУД, обучить его *способам активизации познавательных процессов* (внимания, памяти, мышления, восприятия, воображения, речи, воли);
- 3) формируя коммуникативные УУД, обучить его *способам развития самопонимания и эмпатии*;
- 4) формируя личностные УУД, обучить его *способам самоактуализации*, чтобы поддерживалась бытийная, а не дефицитарная мотивация.

Практическим решением вопроса может служить здоровьесберегающая образовательная технология, модель которой представлена на рисунке (см. ниже).

Модель здоровьесберегающей образовательной технологии (ЗОТ) включает в себя четыре блока [2]. Каждый из четырех символов обозначает мини-технологии, состоящую из психолого-педагогических техник (рис. 1). В свою очередь, психолого-педагогические техники представляют собой новые мыслительные стратегии ребенка в управлении своим телом и психикой, анализе учебного материала, понимании своих эмоций и самомотивации.

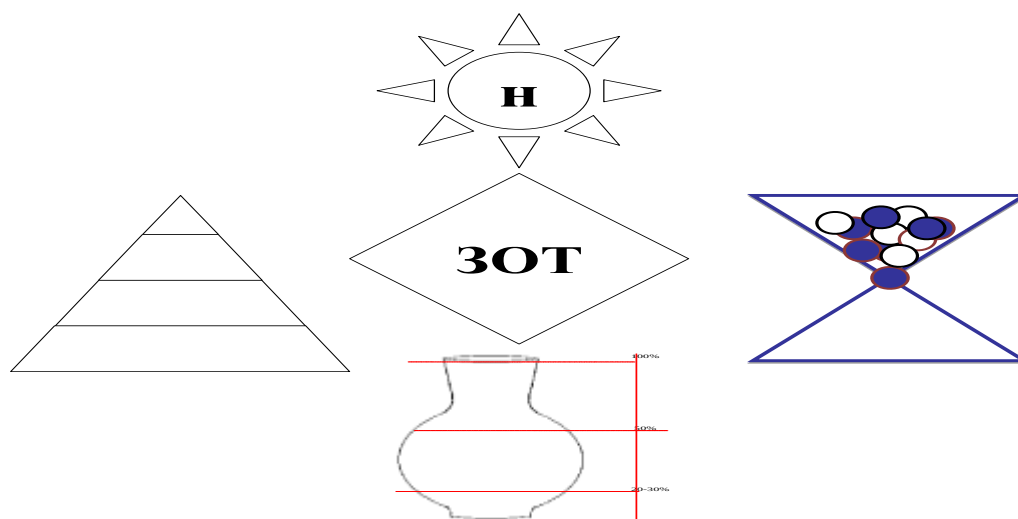


Рис. 1. Модель здоровьесберегающей технологии

В общем виде эта информация представлена в таблице 2.

Таблица 2

Самоактуализация одаренного ребенка
в процессе формирования межпредметных компетенций

Метапредметные компетенции (УУД)	Задачи	Мини-технологии
Регулятивные	Обучить <i>способам саморегуляции</i>	«СПС»
Познавательные	Обучить <i>способам активизации познавательных процессов</i>	«Песочные часы»
Коммуникативные	Обучить <i>способам развития самопонимания и эмпатии</i>	«Сосуд самооценности»
Личностные	Обучить <i>способам самоактуализации</i>	«САМОАЛ»

Список использованных источников

1. Башмакова, Е.А. ФГОС основного общего образования. Внеурочная деятельность по физической культуре: учеб.-метод. пособие / Е.А. Башмакова, Ю.Б. Никифоров, В.В. Онишина. – [Б.м.], 2015.
2. Онишина, В.В. Модель здоровьесбережения школьников в процессе учебной деятельности / В.В. Онишина. – [Б.м.], 2015.
3. Технология работы с одаренными детьми: рабочая тетрадь к дополнительной профессиональной программе повышения квалификации педагогических работников / авт.-сост. И.Н. Гаврилова. – [Б.м.], 2015.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ: ПРИЧИНЫ,
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРЕОДОЛЕНИЮ

Банькина С.В.,

к. пед. н., доцент,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

кафедра человековедения и физической культуры, доцент,

Россия, г. Москва

E-mail: fusion4940@yandex.ru

Аннотация. Успешная социализация одаренных детей, умение преодолевать социально-психологические проблемы является основой развития их способностей. В статье решение данной проблемы связано с координацией усилий и слаженной работой всех субъектов образовательных отношений, работающих с одаренными детьми, разработкой условий их адаптации в социум.

Ключевые слова: Одаренность, дети с признаками одаренности, трудности развития и взаимодействия, социальные компетенции, профессионализм педагогических кадров, деятельностное и коммуникативное социокультурное пространство, поведение значимых взрослых.

Abstract. Gifted children's successful socialization and their ability to overcome social and psychological issues is the basis of their education. In the article the solution of this problem concerns to the coordination of efforts and well-organized work of all educational relations subjects, interacting with gifted children, working out of the conditions of their adaptation to society.

Keywords: giftedness, children with signs of giftedness, the challenges of development and interaction, social competence, professionalism of teachers' staff, active and communicative socio-cultural space, the behavior of significant adults.

Каждый ребенок имеет заложенные природой задатки и способности. Однако способных детей много, одаренных же – единицы. Почему же создание условий, обеспечивающих выявление и развитие одаренных детей, реализацию их потенциальных возможностей, продолжает оставаться одной из приоритетных задач современного общества? По-видимому, это связано с тем, что при отсутствии выявления эффективных методологических подходов к сопровождению одаренных детей и подростков эта работа может привести к негативным последствиям.

Изучаемая проблема базируется, во-первых, на понимании самого понятия «одаренность». Под одаренностью принято понимать системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности. Большинство ученых и практиков признают, что уровень, своеобразие и характер развития одаренности – это всегда конгломерат сложного взаимодействия наследственности (природных задатков) и социальной среды, опосредованного различными видами деятельности ребенка. Социальный смысл необходимости развития одаренных детей сегодня заключается в том, что будущее человеческой цивилизации зависит исключительно от реализации одаренности детей.

В зарубежных и отечественных научных трудах достаточно хорошо изучены причины социально-психологических проблем одаренных детей. Они связаны с несоответствием между их социальным, физическим и интеллектуальным развитием, стремлением к совершенству, повышенной конфликтностью, отсутствием конформизма, неадекватностью оценки и т.п. У одаренных детей есть трудности развития, которые чаще всего переживаются ими сильнее, чем обычными детьми. Это позволяет говорить о них как о детях группы риска. Чтобы одаренный ребенок был готов к преодолению типичных для него проблем личностного и социально-психологического характера в результате взаимодействия со значимым для него Другим, взрослым необходимо разработать ряд условий и мер по его адаптации в социум. Это поможет детям в развитии требуемых современных социальных компетенций, среди которых наиболее важными являются такие, как готовность к социальному взаимодействию, решению проблем, самоактуализации, коммуникативная и конфликтологическая компетентность.

Решение данной проблемы предполагает координацию усилий и слаженной работы всех субъектов образовательных отношений, работающих с одаренными детьми: администрации образовательной организации, учителей-предметников, классных руководителей, психологов, социальных педагогов, медицинских работников, родителей. В рамках осуществления компетентностного подхода в образовании необходимо создание деятельностного и коммуникативного социокультурного пространства для самореализации одаренных детей. А это требует изменение стиля общения, форм контроля и видов помощи, жизненного уклада образовательного учреждения в целом. Личностно ориентированный педагогический подход, предполагающий разработку траектории и реализацию проекта индивидуального творческого развития одаренного ребенка, – наиболее эффективный метод в работе с ним. Разумеется, далеко не каждый педагог или психолог может продуктивно работать с одаренными детьми. Требования, предъявляемые к педагогическим кадрам,

осуществляющим такую работу, сегодня достаточно высоки. Это высокий уровень коммуникативной компетентности, организаторские способности, эмпатия, социальный интеллект, собственная креативность и позитивная Я-концепция, жизненный оптимизм, гибкость восприятия, способность к партнерству и сотрудничеству, справедливость, тактичность, динамизм, эмоциональность, уравновешенность, рефлексивность.

Для успешного стимулирования и развития потенциальных творческих возможностей ребенка совместную работу педагогов с родительской общественностью необходимо также рассматривать как важнейшую педагогическую задачу. Наличие образцов творческого поведения у значимых взрослых: родителей, учителей, авторитетных личностей – поможет одаренному ребенку в преодолении социально-психологических трудностей. Именно успешная социализация одаренных детей, умение преодолевать социально-психологические проблемы является основой развития их способностей.

Заинтересованное участие всех субъектов образовательных отношений в расширении воспитательного пространства, использовании его ресурсов для становления личности, развития социальной компетентности и гражданских установок детей и подростков с проявлениями одаренности, безусловно, дадут позитивные результаты. Профессиональный подход в работе с детьми с признаками одаренности будет способствовать формированию способностей и компетенций, так необходимых им для продолжения успешной жизнедеятельности после окончания школы, сохранения здоровья, саморазвития и сотворчества с другими людьми.

Список использованных источников

1. Инструкции по использованию модели социального сопровождения одаренных детей гуманитарного профиля, обучающихся в сельских школах, направленной на решение социальных вопросов и социальной защиты одаренного ребенка Якутск. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fdop.s-vfu.ru> (дата обращения: 11.05.2016).
2. Рабочая концепция одаренности / под ред. Д.Б. Богоявленской, В.Д. Шадрикова [Электронный ресурс]. – 2-е изд., расш. и перераб. – М., 2003. – Режим доступа: <http://psychlib.ru/mgppu/rko/rko-001-.htm> (дата обращения: 11.05.2016).
3. Яковина, А.В. Модель готовности учителя к работе с одаренными учениками / А.В. Яковина // Одаренный ребенок. – 2011. – № 4. – С. 20–28.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

Санина Е.И.,

д. пед.н.,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

кафедра человековедения и физической культуры, профессор,

Россия, г. Москва

E-mail: esanmet@yandex.ru

Василишина Н.В.,

ГБОУ «Институт развития образования Краснодарского края»,

кафедра математики и информатики, старший преподаватель,

Россия, г. Краснодар

E-mail: nadin_223@mail.ru

Аннотация. Интерактивное обучение математике представляет собой специальную форму организации познавательной деятельности через активное диалоговое взаимодействие всех субъектов образовательного процесса между собой и с информационно-образовательной средой. В статье представлены интерактивные методы обучения математике в информационно-образовательной среде с использованием интернет-ресурсов. К ним относятся метод кейс-стадии и технология веб-квестов. Интерактивное обучение направлено на развитие личности обучающегося, которое проявляется в том числе выраженностью коммуникативного, самостоятельного, исследовательского и творческого видов деятельности.

Ключевые слова: универсальные учебные действия, интерактивное обучение, веб-квесты, метод кейс-стадии.

Abstract. Interactive mathematics training is a special form of organization of cognitive activity, through the active dialogue interaction of all subjects of the educational process among themselves, information and educational environment. The article presents interactive methods of teaching mathematics in the information-educational environment with the use of Internet resources. These include the case study method – stage technology and web quests. Interactive training is aimed at development of a students personality, which manifests itself, including the severity of communicative, independent, research and creative activities.

Keywords: universal educational actions, interactive learning, web-quests, the method of case-study.

В настоящее время происходит изменение роли участников образовательного процесса. В традиционной системе образовательного процесса учитель транслирует информацию, а ученик получает готовую информацию. В новом качестве образования учитель организует деятельность ученика в инновационной образовательной среде, ученик осуществляет поиск, выбор, анализ, систематизацию и обобщение информации. Результат – формирование универсальных учебных действий (УУД), развитие метапредметных компетенций.

Методологической основой федеральных государственных образовательных стандартов является системно-деятельностный подход. Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, О.Б. Епишева, А.Н. Леонтьев, Н.Х. Розов, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и другие рассматривают деятельность как главный источник формирования личности и фактор ее развития.

Интерактивное обучение математике представляет собой специальную форму организации познавательной деятельности, через активное диалоговое взаимодействие всех субъектов образовательного процесса между собой и информационно-образовательной средой. Сущностью интерактивного обучения выступает педагогическая интеракция, особый вид учебного взаимодействия. На основе диалога, обучающийся становится полноправным участником учебного процесса, его опыт служит основным источником учебного познания, а педагог не дает готовых знаний, но побуждает участников к самостоятельному поиску и выполняет функцию помощника в работе [5].

Информационно-образовательная среда расширяет возможности для педагогического взаимодействия за счет включения интерактивных средств обучения. Интерактивные педагогические технологии трансформируются в условиях информационно-образовательной среды и посредством включения информационных и коммуникационных технологий обогащают интерактивное обучение возможностью самоорганизации и самообразования, что оказывает значительное влияние на самореализацию и впоследствии на самоактуализацию личности обучающихся.

Интерактивное обучение предстает как диалогическое взаимодействие, взаимодействие, взаимотворение и совместное порождение нового знания, при этом субъект-объектное и субъект-субъектное взаимодействие обеспечивают личностный рост всех участников образовательного процесса.

Информационное взаимодействие в развивающейся образовательной среде трансформирует педагогическое взаимодействие в процессе обучения математике. Диалог видоизменяется, наполняется современными информационными и коммуникационными технологиями [1].

Интерактивность или способность вести диалог с помощью современных средств обучения обогащают педагогическое взаимодействие. Информационная образовательная среда расширяет возможности педагогического взаимодействия, а педагогическое взаимодействие, в свою очередь, дает толчок к развитию информационной образовательной среды в процессе обучения математике.

Учебное взаимодействие в информационной образовательной среде в процессе обучения математике ориентировано на:

выполнение разнообразных видов самостоятельной деятельности с математическими объектами, представленными на экране, их моделями, на исследование поведения таких моделей;

рассмотрение имитаций изучаемых математических явлений и процессов;

поиск, передачу, транслирование, обработку информационных ресурсов (текстовых, аудиовизуальных и пр.);

одновременное воздействие на множество математических объектов, установление связей между ними, использование средств сбора, накопления, передачи, обработки информации, а также информационного ресурса образовательного назначения;

обеспечение информационного взаимодействия интегративного характера, направленного на реализацию идей открытого образования и использования всего потенциала информационной образовательной среды [1].

Одной из эффективных форм организации интерактивного обучения учащихся является метод кейс-стади (case-study – метод анализа конкретных ситуаций). Под конкретными ситуациями понимаются модельные ситуации, в основу которых положены реальные события и факты, встречающиеся и возможные в повседневной деятельности людей, при этом информация представлена в произвольной форме и может быть избыточной, а проблема точно не определенной.

В научно-методической литературе, посвященной методу кейс-стади, дают различные классификации типов кейсов. Исходя из специфических особенностей математики, представим краткую характеристику кейс-заданий.

Практические: жизненные ситуации, в которых возможно применение математических знаний. Формулируется содержательная модель кейс-задания, приведенная в полном объеме, при этом может присутствовать избыточная информация. Возможно включение альтернативных ситуаций, из которых требуется выбрать оптимальный вариант.

Обучающие: учебные (условные) ситуации в предметной области «Математика» Формулируется содержательная модель кейс-задания. Приводится список взаимосвязанных подзадач, решение которых должно привести к решению поставленной задачи (обычно эта

задача занимает в списке последнее место). Выполнение кейс-заданий данного типа осуществляется в рамках определенного раздела математики.

Исследовательские: исследовательские ситуации, для решения которых целесообразно создание математической модели, ее исследование и интерпретация. Формулируется содержательная модель кейс-задания, возможно с избыточной или недостаточной информацией. Задание допускает построение нескольких математических моделей с использованием знаково-символических языков из различных разделов математики, в рамках которых может осуществляться решение кейс-задания.

(Пример практического кейс-задания. Рассчитать бюджет семьи. Сравнить с данными прожиточного уровня в своем регионе. Сделать выводы. Составить смету по ремонту квартиры.)

Веб-квест как образовательная технология опирается на конструктивистский подход к обучению. Согласно данному подходу, учитель-конструктивист, консультант, организатор и координатор проблемно – ориентированной, исследовательской, учебно-познавательной деятельности обучающихся. Учитель создает условия для самостоятельной умственной деятельности учащихся. В свою очередь, учащиеся становятся полноценными «соучастниками» процесса обучения, разделяя с учителем ответственность за процесс и результаты обучения. Под веб-квестом в настоящее время в педагогике понимается образовательный web-сайт в сети Internet, в котором часть или вся информация, с которой работают учащиеся, находится на различных web-сайтах [2; 3].

Веб-квест включает в себя в качестве обязательных следующие части:

1) введение (тема и обоснование ценности проекта). Этот этап предоставляет основную информацию, вводит ключевые понятия, а также содержит вопрос, над которым и будут размышлять учащиеся;

2) задание (цель, условия, проблема и пути ее решения). Это наиболее важная часть веб-квеста. Задание направляет учащихся на ряд конкретных действий на пути решения проблемы;

3) процесс (поэтапное описание хода работы, распределение ролей, обязанностей каждого участника, ссылки на интернет-ресурсы, конечный продукт). В этом разделе содержатся указания, как именно учащиеся будут выполнять задание (порядок выполнения и сортировки информации);

4) оценка (шкала для самооценки и критерии оценки преподавателя). Раздел содержит критерии оценки выполненного задания в соответствии с определенными стандартами;

5) заключение (обобщение результатов, подведение итогов (чему научились, какие навыки приобрели; возможны риторические вопросы или вопросы, мотивирующие

дальнейшее исследование темы). Здесь подводится итог и поощряется рефлексия и дальнейшие исследования по проблеме;

б) страницы для учителя (дополнительно): в них содержится информация для помощи другим преподавателям, которые будут использовать веб-квест [4].

Применение интерактивного обучения позволяет учителю соединить образовательную деятельность школьника и межличностное познавательное общение, поскольку возникает целая система взаимодействий: учитель – учащийся, учитель – класс, учащийся – учащийся, группа – группа, группа – учитель и др. То есть инновация заключается в развитии активной субъектности, личности, способной комфортно себя чувствовать в социуме.

Результат образования – развитие личности обучающегося, которое проявляется в том числе выраженностью коммуникативного, самостоятельного, исследовательского и творческого видов деятельности. Внешние результаты обучения математике – образовательные продукты деятельности учащихся – отражают не только уровень математической подготовки, но и внутренние изменения (образовательные приращения) в развитии способностей, мотивов деятельности, черт характера и качеств поведения.

Список использованных источников

1. Артюхина, М.С. Интерактивные технологии в контексте современной гуманитарно-ориентированной системы образования / М.С. Артюхина // В мире научных открытий. – 2014. – № 3 (51). С. 38–49.
2. Артюхина, М.С. Применение интерактивных web-технологий в высшей школе / М.С. Артюхина, Е.И. Санина // Web-технологии в образовательном пространстве: проблемы, подходы, перспективы: сб. статей участников Междунар. науч.-практ. конференции / под общ. ред. С.В. Арюткиной, С.В. Напалкова; Арзамасский филиал ННГУ. – Н. Новгород, 2015. – С. 488–491.
3. Напалков, С.В. О видовом многообразии web-квестов в образовательном процессе // Культура и образование. – Декабрь 2014. – № 12 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vestnik-rzi.ru/2014/12/2740> (дата обращения: 30.12.2014).
4. Напалков, С.В. Тематические образовательные web-квесты как средство развития познавательной самостоятельности учащихся при обучении алгебре в основной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Саранск, 2013.
5. Помелова, М.С. Интерактивные средства обучения в инновационной образовательной среде / М.С. Помелова // Вестник МГОУ. – 2011. – № 4. – С. 177–181. – (Серия «Педагогика»).

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ОДАРЕННОГО РЕБЕНКА В СЕМЬЕ

Алымова Е.П.,

МБУ ДО дом творчества № 1 им. В. Волошиной,

педагог дополнительного образования,

Россия, Московская обл., г. Наро-Фоминск

E-mail: 1976lisa1976@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена специфическим сложностям, возникающим у одаренного ребенка в ходе его развития и становления как личности, внутрисемейным проблемам, возникающим во взаимоотношениях с родителями. Изложен опыт работы с семьями одаренных детей дома творчества им. В. Волошиной.

Ключевые слова: одаренные дети, гиперсоциализация, гиперопека, гипоопека, работа с родителями.

Abstract. The article is devoted to the specific difficulties encountered by the gifted child in the course of its development and formation as individuals, intrafamilial problems arising in relations with their parents. Outlined the experience of working with families of gifted children of the home creativity to. B. Voloshin.

Keywords: gifted children, gipersotsializatsiya, overprotection, gipoopeka, work with parents.

Одаренные дети являются как самым интересным и загадочным явлением природы, так и важным потенциалом нашего общества. Многие из них с раннего возраста поражают своими способностями.

Значение семьи, как основной поддержки ребенка, трудно переоценить. Выделяют следующие типы отношений родителей к одаренности своего ребенка: негативный, игнорирующей, позитивный.

Негативный тип отношения – родители хотят, чтобы их ребенок был похож на других детей. Им неприятна необычность ребенка, они стремятся подавить проявления одаренности ребенка.

Игнорирование одаренности заключается в отсутствии внимания родителей к талантам своего ребенка [1]. Можно выделить следующие *типы игнорирования*:

1. Бессознательное игнорирование – у родителей практически отсутствует информация о детской одаренности, и они игнорируют таланты своего ребенка.

2. Осознанное игнорирование – родители прекрасно замечают таланты своего ребенка, но не обращают на них внимания, так как для них важно, чтобы их ребенок был

«как все». Видя подобное отношение, ребенок сознательно подавляет свои таланты с целью получить одобрение у своих родителей. Но, несмотря на это, даже полный запрет творчества часто более положительно сказывается на развитии ребенка, чем холодное равнодушие.

Позитивный тип отношения – это радость родителей, видящих проявления талантов своих детей.

Наиболее яркий позитивный тип отношения родителей к одаренности своего ребенка – *гиперсоциализация*. Родители считают, что одаренность ребенка предоставляет ему более лучшую возможность самоутверждения. Они обращают особое внимание на результаты, которых достигает ребенок, на возможность похвастаться его успехами [1]. Родители сильно загружают ребенка, практически не заботясь о том, способен ли он выдерживать подобную нагрузку.

Выделяют следующие *виды гиперсоциализации*:

1. Родители, по сути, «вымучивают» таланты, стараются максимально развить маленькие или практически отсутствующие таланты ребенка, что приводит к истощению его физических и духовных сил, практически оставляя ребенка без детства.

2. Акцентуация родителей на исключительности своего ребенка, они забывают, что ребенок остается по сути тем же ребенком. Если одаренность у него проявляется в какой-то одной области, то родители усиленно ее развивают (как пример – если у ребенка прекрасные музыкальные способности, то уроки музыки составляют всю его жизнь) и поэтому препятствуют гармоничному развитию других способностей, что ведет к сильному перекосу в развитии.

3. Безусловная родительская любовь. Родители очень сильно ценят и любят своего ребенка, а не только его таланты. Данное отношение наиболее благоприятно способствует развитию ребенка, реализации его одаренности. Ребенок ощущает безопасность, у него возникает чувство уверенности в себе и своей значимости для семьи.

Следует обратить внимание, что при процессе формирования личности одаренного ребенка возникают ситуации гиперопеки либо гипоопеки, являющиеся двумя крайностями нежелательного воздействия [1].

Так, *гиперопека* является, по сути, чрезмерной заботой и практически тотальным контролем над ребенком. К особенностям одаренных детей относится довольно высокий энергетический уровень и большая потребность в познании. Талантливый ребенок не выносит каких-либо ограничений своей деятельности, и данное свойство, проявляясь рано, на всех этапах взросления остается одной из важнейших отличительных черт [2]. Чрезмерная активность родителей подавляет самостоятельность ребенка, при этом формируется

эгоцентризм, развивается тревожность, гипертрофированная ответственность, что в принципе является неприемлемым для одаренного ребенка.

Гиперопека является характерной для:

а) родителей с довольно высоким уровнем способностей (как интеллектуальных, так и творческих), которые не смогли реализовать свой потенциал;

б) семьи, где ребенок поздний или единственный;

в) неполной семьи без отца;

г) родителей с демонстративно-истерическими чертами характера. Такие родители думают, что их ребенок обязан не только принимать участие во всех делах, но быть везде и всегда лучшим. Также у части родителей присутствует страх перед будущим ребенка [2].

Гипоопека – это нехватка внимания со стороны родителей. Она возникает в равнодушных семьях с низким уровнем эмпатии, в педагогически запущенных, неблагоприятных семьях. Ребенок предоставлен сам себе, и его таланты не получают развития [2].

Общим для всех семей, которые воспитывают одаренных детей, является существование особых ожиданий от своих детей. Существует феномен самореализации родителей в своих детях. Это происходит, когда родитель решает свои проблемы за счет ребенка, сохраняя симбиотические отношения с ним. Тем не менее данные отношения нежелательны и даже вредны, так как программируют социальные неудачи и формируют зависимость от родителей.

Важно подчеркнуть, что большинство родителей очень сильно переживают по поводу здоровья и психического благополучия своего ребенка.

В связи с гетерохронным развитием ребенка, частого для одаренных детей, у родителей может возникнуть представление о психическом нездоровье ребенка. У одаренного ребенка может быть сильно развит интеллект, но эмоциональное и физиологическое развитие оставляет желать лучшего.

Следует заметить, что система семейных взаимоотношений формирует определенную зависимость ребенка от его деятельности (как познавательной, так и учебной). Во время игровой деятельности, общения со сверстниками, контактов вне семьи одаренный ребенок продолжает быть беспомощным и инфантильным. Родители часто не оказывают ему помощи, отрицательно реагируя на подобные проявления [3].

Исходя из вышесказанного, помощь родителям в гармоничном развитии одаренности детей следует отнести к числу наиболее важных проблем педагогики.

В Доме творчества № 1 им. В. Волошиной г. Наро-Фоминска проводится работа с родителями одаренных детей по следующим направлениям:

1. Информационная среда для родителей.

Педагоги разрабатывают и проводят для родителей конференции, практикумы, индивидуальные и групповые консультации. В каждом объединении в течение года проводятся открытые занятия, на которых присутствуют родители одаренных детей. Эта работа ориентирована на то, чтобы научить родителей видеть своего ребенка таким, какой он есть, а не только через акцентуацию на его одаренности.

2. Совместная практическая деятельность одаренного ребенка и его родителей.

Данная деятельность создает совместные эмоциональные переживания и направлена на достижение более доверительных и гармоничных взаимоотношений в семье. Сотрудничество одаренных детей и их родителей реализуется в различных формах деятельности: праздники, соревнования, встречи с интересными людьми, помощь родителей в подготовке к выставкам и конкурсам различного уровня.

3. Поддержка и поощрение родителей на уровне дома детского творчества.

В Доме творчества № 1 им. В. Волошиной в конце учебного года проводится концерт «Юные таланты», на котором проходит награждение одаренных ребят и их родителей.

В Доме творчества № 1 им. В. Волошиной работает 59 объединений различных направленностей. В объединениях занимается много одаренных детей, которые являются неоднократными лауреатами районных, городских, областных, всероссийских и международных конкурсов. *Педагоги* устанавливают партнерские отношения с семьями одаренных детей, создают атмосферу взаимовыручки и общности интересов. Это позволяет родителям лучше узнать ребенка, увидеть его в разных ситуациях.

Одаренность детей часто разносторонняя, поэтому объединения детского творчества способствуют наиболее полному раскрытию одаренности ребенка, так как ребенок всегда найдет занятие, соответствующее его сфере интересов.

Занятия в объединении «Дети – Нара – кино» позволяют одаренным детям развивать коммуникативные навыки и артистические способности. Ребята реализуют свои творческие способности в спектаклях и миниатюрах, делают видеорепортажи о городе Наро-Фоминске и его жителях. Большую помощь в процессе съемок оказывают родители ребят.

Педагоги большое внимание уделяют патриотическому воспитанию, создаются условия, для того чтобы одаренный ребенок вырос не просто талантливым человеком, но и настоящим гражданином нашей Родины, который будет гордиться своей страной и работать на ее благо.

Наро-Фоминск – Город воинской славы, в котором находится легендарная Кантемировская дивизия. Герои живут рядом. Многие из родителей служат в дивизии и помогают своим детям организовывать встречи с ветеранами Великой Отечественной войны

и участниками локальных войн, чем воспитывают в сердцах одаренных детей гордость за нашу страну и героический народ.

Педагоги помогают родителям одаренных детей воспитывать в них чувства милосердия и сострадания, организуя вместе с ними встречи с воспитанниками детского дома «Радуга» г. Юрги Кемеровской области, который с 1989 г. проводит походы по боевым и партизанским тропам героев-земляков в составе батальона им. Героя России Веры Волошиной. В последнюю встречу одаренные учащиеся объединения «Сувенир» научили своих друзей из детского дома изготавливать сувениры в технике флористики.

Деятельность объединения «Греко-римская борьба» направлена на формирование у одаренных детей патриотического сознания, готовности к защите Отечества и его национальных интересов. Обучающие объединения «Греко-римская борьба» совершенствуют важные качества: выдержку, быстроту реакции и движения, внимание и ловкость. Ребята являются победителями международных, всероссийских, областных, городских и районных соревнований по «Греко-римской борьбе».

В заключение отметим что, несмотря на огромное значение природно-обусловленных факторов и влияние развивающего обучения на развитие личности и одаренности ребенка, решающее значение имеет семья.

Список использованных источников

1. Рычкова, В.В. Проблемы воспитания одаренных детей в семье / В.В. Рычкова // Молодой ученый. – 2011. – № 10, т. 2. – С. 181–184.
2. Трофимова, А.А. Как воспитать одаренного ребенка / А.А. Трофимова // Одаренный ребенок. – 2010. – № 3. – С. 147–149.
3. Якимова, Т.В. Особенности детско-родительского взаимодействия и структуры семьи интеллектуально одаренных детей / Т.В. Якимова // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 3. – С. 87–95.

СВЯЗЬ РЕСУРСНОГО СОСТОЯНИЯ УЧИТЕЛЯ И УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Майсеев И.М.,

МОУ «Основная общеобразовательная школа № 18»,

учитель математики, педагог-психолог,

Россия, Московская обл., Раменский р-н, п. РАОС

E-mail: majse-irina@yandex.ru

Аннотация. Ресурсное состояние учителя (т.е. психофизическая готовность к решению поставленных задач) является необходимым условием повышения уровня мотивации учащихся на уроках. В статье рассматриваются три важные составляющие мотивационного процесса и способы их реализации.

Ключевые слова: психофизическая готовность, саморегуляция в педагогической деятельности, эмоциональное самочувствие, профессиональное выгорание, психопрофилактика.

Abstract. Teacher's resource status (psychophysical willingness to solving problems) is a necessary condition for raising the level of motivation of students in the classroom. This article discusses the three major components of the motivational process and how to implement them.

Keywords: psychophysical preparedness, self-regulation in pedagogical activity, emotional well-being, professional burnout, psychoprophylaxis.

Где есть желание, найдется путь.

Д. Пойа

Формирование и поддержание на высоком уровне мотивации учения у одаренных школьников остается одной из центральных проблем современной школы, несмотря на обилие и доступность теоретического материала и практических рекомендаций по организации мотивационных этапов уроков в различных технологиях, описания опыта учителей, занимающихся данной проблемой. Следует отметить, что большое внимание уделяется вопросам «кого и как учить», «что нужно делать», и очень мало говорится об учителе, организующем процесс. Однако именно личность учителя, его ценности и мотивы являются главной составляющей мотивационного процесса.

Актуальность этой темы определила цель данной статьи: показать, что ресурсное состояние учителя (т.е. психофизическая готовность к решению поставленных задач) является необходимым условием повышения уровня мотивации одаренных детей на уроках.

Аргумент 1. Каждый урок представляет собой пусть небольшое, но публичное выступление, требующее определенных, а порой значительных энергетических затрат для привлечения и удержания внимания аудитории.

Напомним, что мотивация учения в рамках урока представляет собой завершённый цикл и проходит ряд этапов:

1) от мотивации начала работы (учитель создает условия для осознания учеником того, что полезного и нового он узнает на уроке, где сможет применить усвоенное, какие преимущества ему даст усвоение материала на уроке)

2) к мотивации хода выполнения работы (где учитель должен создать условия по сохранению и усилению исходной мотивации для возникновения новых дополнительных мотивов)

3) и затем мотивации завершения работы (где учителю нужно создать условия для оценки достижения задач, поставленных в начале урока, определения причины удачи или неудачи, постановке задач для дальнейшей деятельности).

Успешность данной деятельности достигается через создание учителем определенных психических состояний:

а) состояния, способные вызвать познавательную активность школьников на уроке (акцент на активизацию положительных мотивационных, эмоциональных и интеллектуальных состояний школьников), что достигается через собственную заинтересованность, азарт, увлеченность темой, подъем и через психологические механизмы общения способствует повышению заинтересованности учеников;

б) психические состояния, обеспечивающие хорошее изложение материала, которые выражаются в эмоциональной приподнятости, творческом подъеме, энтузиазме и соответствующем поведении;

в) собственные оптимальные рабочие состояния, которые планируются и основаны на личном представлении и опыте об оптимальных состояниях в педагогической деятельности (спокойствие, уверенность, терпение и др.).

Психические состояния учителя во многом обуславливают эффективность общения и продуктивность учебного процесса. Поэтому знание закономерностей саморегуляции в педагогической деятельности, умение управлять собственными состояниями, а также овладение приемами и способами регуляции являются важными компонентами процесса самосовершенствования учителя. По мнению опытных учителей, умение управлять собственными состояниями – одно из профессиональных качеств учителя.

Аргумент 2. Высокий стрессовый индекс профессии педагога.

Психологи говорят о том, что стрессовый индекс профессии педагога является очень высоким: педагог всегда на виду, он координирует деятельность целого класса или группы, принимает важные решения, осуществляет одновременно образовательную и воспитательную деятельность, подключает артистическую составляющую и т.п. Профессия принадлежит к разряду творческих профессий, поэтому педагогами, как правило, становятся люди ответственные, альтруистичные и креативные. Накопившаяся усталость, излишнее эмоциональное напряжение, порой разочарование в том, что делаешь, приводят педагога не просто к *профессиональному выгоранию*, а к *личностному выгоранию*, сопровождающемуся негативными эмоциональными состояниями (в том числе в процессе деятельности на уроке).

Все чаще психологи обращают внимание на важный аспект педагогической деятельности: *учитель выступает активным агентом влияния на эмоциональное самочувствие одаренного ребенка*, которое является доминирующим при работе на уроке, лежит в основе отношения к педагогу и его предмету.

Создавая атмосферу доброжелательности и безопасности во время урока, учитель способствует проживанию одаренными детьми позитивных эмоций. В свою очередь, преобладание у одаренных школьников позитивных эмоциональных состояний выступает важным условием эффективности их познавательной деятельности. Ведь именно позитивные эмоции субъекта, способствуя легкости возникновения ассоциаций, появлению большого количества нестандартных идей, концентрации внимания на задаче, благотворно влияют на протекание его мыслительной деятельности, повышают его интеллектуальный потенциал.

В качестве предупреждения профессионального выгорания педагогу необходимо овладеть знаниями в области управления собой и своими эмоциями, в области самопонимания и самоприятия, т.е. заниматься *психопрофилактикой*.

Психопрофилактика может проводиться по-разному. Во-первых, она может сводиться к тому, чтобы самостоятельно следить за балансом аспектов жизни (тело, деятельность, личностные контакт, духовность как процесс обучения и самопознания, а также целеполагания), выравнивая их каждый день или хотя бы раз в неделю, в выходные. В этом случае не нужно специально что-то убавлять из перечня своих дел, просто нужно перераспределить время и помнить, что отдых, общение, чтение хорошей книги, просмотр приятного фильма и размышление о вечном являются такими же важными делами, как и подготовка к своему учебному предмету.

Во-вторых, если состояние субъективно воспринимается как тяжелое, нужно максимально перераспределить дела: перестать делать то, что делаем обычно, изменить

форму поведения дома и на работе. Идеальный вариант – дополнительный отпуск, санаторий и т.п.

В-третьих, для управления актуальным состоянием сознания можно использовать специальные методы, позволяющие менять интеллектуальный и эмоциональный потенциал личности. Информации по данной проблеме достаточно много: аутогенная тренировка, дыхательная гимнастика, ресурсные техники.

Более подробно с материалами по данной проблеме можно ознакомиться и сформировать навыки саморегуляции на курсах кафедры человековедения и физической культуры ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»: для учителей – на курсе «Технология самосбережения здоровья и жизненного оптимизма»; для обучения саморегуляции на уроке школьников – на курсе «Технология здоровьесбережения школьников в процессе учебной деятельности», научиться раскрывать свой творческий потенциал и потенциал ребенка на курсе «Одаренный ребенок: индивидуализация обучения, воспитания и развития».

Аргумент 3. Система взаимосвязанных индивидуально-психологических особенностей учителя и ученика.

В соответствии с теорией социального научения А. Бандуры дети, взаимодействуя с педагогами, могут наследовать их модели поведения, эмоционального реагирования, отношения к себе и окружающим. Сформированность у педагога позитивных ценностей постепенно приведет к формированию этих ценностей у одаренных учеников. Формирование у одаренного ребенка «сильных» черт, в основе которых лежит ценность «мудрость», будет обуславливать его направленность на познание и положительно отражаться на учебных результатах. Устойчивая положительная самооценка эффективного учителя, высокий уровень субъективного благополучия, ориентация на успех одаренного ученика могут способствовать формированию соответствующей самооценки школьника, что также будет отражаться на результатах обучения.

Вывод. Приведенные аргументы доказывают, что *психофизическая готовность* учителя к выполнению своей миссии вести за собой одаренного ребенка в мир познания и быть в ответе за тех, кого учил, является необходимым условием повышения уровня мотивации учащихся.

В заключение приведу слова французского философа XVI в. М. Монтеня: «Получать удовольствие от собственной профессии – значит быть мастером своего дела. Быть Мастером – жить в гармонии с собой и миром. Путь к мастерству – как подъем в гору с полными ведрами воды... Как сохранить ведра полными, поднявшись на вершину? Как сохранить радость жизни, оптимизм, яркость чувств, богатство эмоций, выполняя великую

миссию Педагога, Педагога-мастера?». Ответ на этот вопрос каждый ищет сам. Велика вероятность, что именно удовольствие от собственного труда является источником сил учителя.

Список использованных источников

1. Гайфуллин, А.А. Саморегуляция психических состояний в профессиональной деятельности учителей [Электронный ресурс] / А.А. Гайфуллин. – Режим доступа: 2009.html (дата обращения: 23.03.2016).
2. Новейшие технологии нейтрализации стрессов и оздоровления школьника: практическое пособие / авт.-сост. В.В. Онишина. – М., 2008.
3. Онишина, В.В. Способы развития уверенности в себе (Техники и методические рекомендации) / В.В. Онишина. – М., 2003. – (Серия «Библиотечка для педагогов, родителей и детей»).
4. Труляев, Р.А. Личностный ресурс педагога и особенности эмоциональных состояний его учеников [Электронный ресурс] / Р.А. Труляев // Психологическая наука и образование. – Режим доступа: www.psyedu.ru (дата обращения: 23.03.2016).

ОПЫТ РАБОТЫ СО СПОРТИВНО ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ В УРОЧНОЙ И ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Гаврилова Е.В.,
МОУ «Гимназия № 56»,
учитель физической культуры,
Россия, Московская обл., Люберецкий м. р.
E-mail: gavriloва_e_v@list.ru*

Аннотация. Статья посвящена проблеме выявления, обучения и воспитания спортивно одаренных детей во внеурочной деятельности. Выделены ключевые моменты социализации спортивно одаренных детей посредством работы с родителями и вовлечения их в систему дополнительного образования.

Ключевые слова: одаренные и талантливые дети, выявление, дополнительное образование.

Abstract. The article is devoted to the problem of detection, training and education of sports-gifted and talented children in extracurricular activities. Key points of the socialisation of sports-gifted children are indentified through working with their parents and involved them into the system of additional education.

Keywords: gifted and talented children, identification, additional education.

*Не существует сколько-нибудь достоверных
тестов на одаренность, кроме тех, которые
проявляются в результате активного участия
хотя бы в самой маленькой поисковой
исследовательской работе.*

А.Н. Колмогоров

Сегодня наше общество и государство в целом ставят задачу формирования уникального специалиста, неординарно мыслящего, активного, умеющего нестандартно решать поставленные перед ним задачи, способного быстро адаптироваться в любых условиях, стратегически реагировать и принимать самостоятельно решения. Общество заинтересовано в интеллектуально развитых работниках, перспективных, которые смогут в будущем стоять «у руля» нашей страны.

Талантливые, одаренные граждане – это потенциал и ресурс развития нашего общества. Благодаря этому пласту общества наша страна может преобразиться как в социальной и культурной сфере, так и в духовно-нравственной.

Таким образом, забота о талантливых и одаренных детях сегодня – это развитие России как великой державы в будущем. В связи с этим государственное значение имеет воспитание и развитие одаренных детей, будущих специалистов, «строителей» успешного политического и экономического строя страны.

Понятие «одаренность» означает значительное опережение в умственном развитии по сравнению с возрастными нормами либо исключительное развитие специальных способностей (музыкальных, художественных, творческих и др.) [3]. Такой ребенок выделяется очевидными, выдающимися достижениями в том или ином виде деятельности [2].

Одной из важных проблем модернизации системы образования является раннее выявление, обучение и воспитание одаренных и талантливых детей, их сопровождение высококвалифицированными специалистами. Следует напомнить, что в силу личностных особенностей именно такие ребята наиболее чувствительны к оценке своей деятельности, они наиболее восприимчивы к сенсорным стимулам и лучше понимают отношения и связи. Поэтому особое внимание педагогического состава образовательного учреждения должно быть устремлено на данную категорию учащихся, следует применять разнообразные формы, методы и технологии работы с ними. Важно, чтобы такие дети в будущем смогли интегрироваться в общество, «оторваться» от родительской опеки, стали самостоятельными.

Наиболее важной целью при работе с такими детьми в образовательном учреждении является организация комплекса разнообразных условий и средств, с применением инновационных форм, методов и технологий, которые направлены на улучшение системы выявления, поддержки и развития одаренных детей в условиях образовательного учреждения.

Примером такого сопровождения может служить реализация программ внеурочной деятельности, которые составляют Основную образовательную программу (ООП) начального, среднего, общего образования в соответствии с ФГОС, в которой определены цели, содержание, формы организации, ожидаемые результаты.

Необходимо отметить, что обновление содержания школьного образования на современном этапе предусматривает его комплексность и вариативность, в связи с чем на педагогический коллектив возлагается большая ответственность за выбор, разработку и реализацию образовательной программы в соответствии с ФГОС. Прежде чем приступить к разработке образовательной программы, необходимо изучить законодательные акты, нормативные документы, регламентирующие вопросы школьного образования, педагогическую и методическую литературу.

Программа внеурочной деятельности образовательной организации реализуется средствами внеклассных, внешкольных мероприятий, а также дополнительного образования, организованного как в рамках самой школы, так и в других организациях [5].

На сегодняшний день работа с одаренными детьми является важным приоритетным направлением для государства, и поэтому 1 июня 2012 г. вышел Указ Президента РФ № 761 «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы». В этом документе, сделан важный вывод, заключающийся в том, что *«проблема выявления одаренных детей и подростков должна быть переформулирована как проблема создания условий для интеллектуального и личностного роста детей в общеобразовательных школах и учреждениях дополнительного образования», с тем чтобы выявить как можно больше детей с признаками одаренности и обеспечить им благоприятные условия для совершенствования присущих им видов одаренности.*

Необходимо, выстраивая систему работы с данной категорией детей, дать им почувствовать удовольствие от той деятельности, которой они занимаются, чтобы увлечение радовало их самих, их друзей, родителей и других окружающих [3].

В ходе модернизации образования физическая культура не стала исключением. В реализации стратегических задач предполагается улучшить меры по поиску спортивно одаренных детей и создать оптимальные условия для их развития.

Приоритетной задачей в работе со спортивно одаренными детьми является выявление талантливого ребенка, организация работы с родителями и его микросоциумом, вовлечение его в систему дополнительного образования (секции, ДЮСШ и т.п.) с целью развития его потенциальных возможностей в том или ином виде спорта. Приглашение тренеров ДЮСШ, спортивных клубов на уроки физической культуры для отбора детей в спортивные секции является весьма эффективным.

СДЮШОР г. Люберцы, СК «Спартак», МГАФК, различные танцевальные коллективы не только повышают уровень физического развития, но и дают возможность спортивно одаренным детям самореализоваться и почувствовать себя успешными.

Перед выездными соревнованиями необходимо выбрать кураторов, которые будут помогать в решении организационных вопросах. Поэтому ребятам приходится активизировать все свои возможности, здесь раскрывается их потенциал и ресурс. Часто мы наблюдаем и неформальную смену лидера (куратора). Важно, что происходит интеграция спортивно одаренных воспитанников в то общество, в котором, пусть временно, но мы оказались в силу каких-то причин.

Как показала практика, родители отмечают положительные изменения у своих детей в плане самостоятельности, адекватного и мобильного принятия решений в сложных

ситуациях, также и ребята проявляют большой интерес к выездным соревнованиям. У спортивно одаренных детей появляются новые связи, выстраиваются дружеские отношения. Ребята делятся со своими новыми друзьями своими успехами, инструктируют друг друга по технике выполнения различных элементов, обмениваются контактами для продолжения общения в социальных сетях. Поэтому необходимо расширять спектр реестра региональных соревнований.

В своем общении со сверстниками спортивно одаренный ребенок довольно часто берет на себя роль лидера. Поэтому возможно привлекать таких детей к демонстрации упражнений, инструкторской деятельности в работе с отстающими учениками. При работе в группах спортивно одаренный ребенок является помощником учителя на уроке. На уроках физической культуры работа учащихся в группе не является каким-то новаторством, но именно работа со спортивно одаренными детьми вынуждает применять на практике новые инновационные педагогические технологии, искать другие формы, приемы и методы данного вида деятельности.

Во внеурочной деятельности при работе со спортивно одаренными детьми необходимо больше организовывать соревнования, эстафеты, конкурсы по различным видам спорта (начиная от «Веселых стартов» до участия в чемпионатах, турнирах по таким видам спорта, как волейбол и регби). В МОУ «Гимназия № 56» при проведении общешкольных спортивных мероприятий мы используем комбинированный состав группы (по возрасту, полу). Это формирует у детей самооценку, повышается социально-коммуникативная деятельность. Целесообразно включать одаренных детей в соревнования с такими же талантливыми и одаренными детьми, но чуть старше, поскольку конкуренция дает хорошие результаты. Здесь важно, как идет распределение по группам, кто берет на себя «роль» лидера и как ее исполняет.

Участие детей в молодежных форумах, квестах, научно-практических конференциях, предоставляется им возможность, помимо изучения на более глубоком уровне теоретической части, осознать значимость физической культуры как образовательного предмета.

На сегодняшний день проблема включенности детей в общество является актуальной. Многие после окончания школы не могут жить самостоятельно, без родительской гиперопеки. Таким детям трудно самим принимать решения, сложно, а иногда невозможно интегрироваться в общество без посторонней помощи. Благодаря адаптации спортивно одаренных детей к социуму в урочное и внеурочное время можно наиболее оптимально их социализировать.

Нужно отметить, что спортивно одаренные дети, проживающие в нашем регионе, обладают большим потенциалом для занятия физической культурой и спортом. В

Московской области развиваются различные виды спорта, создаются условия для развития уже проявившихся способностей ребенка. А для раскрытия потенциала мы должны направить и заинтересовать ребенка, чтобы получить значительные спортивные результаты и помочь ему самореализоваться. И здесь большое значение отводится семейному воспитанию. Важно в работе со спортивно одаренными детьми тесно сотрудничать с семьями таких детей, консультируя, организуя встречи для обмена опытом семейного воспитания.

Одаренность – явление сложное, она имеет как положительные, так и отрицательные проявления [1]. Одной из главных задач учителей физической культуры в работе со спортивно одаренными детьми является создание благоприятной обстановки в детском коллективе, умение направлять и заинтересовать, использовать инновационные формы и методы, проводя работу комплексно в урочное и внеурочное время при активном взаимодействии с родителями и микросоциумом детей.

Список использованных источников

1. Губанихина, Е.В. Формирование профессионально-ценностных ориентаций педагогов в воспитательном пространстве вуза / Е.В. Губанихина // Приволжский научный вестник. – 2014. – № 8 (2). – С. 8–10.
2. Гусев, Д.А. Генезис представлений в понимании предназначения народного прикладного творчества в развитии сельского социума / Д.А. Гусев // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 11(4). – С. 895–898.
3. Гусев, Д.А. Инновационные образовательные ресурсы сельской школы в контексте реализации ФГОС / Д.А. Гусев // Начальная школа. – 2013. – № 5. – С. 39–42.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт: утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://standart.edu.ru> (дата обращения 27.04.2016).
5. Электронный ресурс Министерства образования и науки – URL: <http://standart.edu.ru/>

ОПЫТ РАБОТЫ СО ШКОЛЬНЫМ ОРКЕСТРОМ
НА УРОКАХ МУЗЫКИ И ВО ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЕ

*Соломина И.И.,
МОУ «Гимназия № 24»,
учитель музыки,
Россия, Московская обл., г. Люберцы
E-mail: aida-si@mail.ru*

Аннотация. Статья рассказывает о занятиях на свирели с одаренными детьми. В процессе работы коллектив юных музыкантов преобразовался в инструментальный оркестр, который с успехом выступает на музыкальных конкурсах разного уровня.

Ключевые слова: школьный оркестр, музыкально-творческие способности, свирель, шумовые инструменты.

Abstract. Article talks about the lessons in the flute with gifted children. In the process of work a team of young musicians are transformed into an instrumental band, which performs successfully at musical competitions of different levels.

Keywords: the School Orchestra, musical creativity, pipe, noise instruments.

Возраст 6–9 лет – наиболее благодатный для развития творческих способностей ребенка, так как дети смотрят на мир широко раскрытыми глазами, с интересом берутся за любое новое дело. Необходимо научить их творить и творчески мыслить, развить эмоциональную сферу деятельности, которая будет так необходима во взрослой жизни.

Поэтому большое значение приобретают занятия музыкой – искусством, как нельзя более воздействующим на эмоциональную сферу. В начальных классах – это пение детей в хоре. При этом обнаруживается, что у некоторых детей музыкальные данные развиты настолько слабо, что они не могут чисто интонировать и сразу включаться в процесс пения. Игра на детских музыкальных инструментах, как показывает практический опыт, опосредованно, но весьма существенно влияет на формирование певческого голоса, способствует увеличению певческого диапазона, становлению чистоты певческой интонации, развивает музыкально-творческие способности.

Игру на инструментах мы рассматриваем как творческий процесс, способствующий одновременно усвоению навыков игры и формированию различных музыкальных способностей через творческие проявления учащихся. У каждого ребенка разнообразны

сочетания природных данных, своеобразен путь их формирования, обусловленный внутренними причинами и внешними воздействиями.

Инструментальная форма практической музыкальной деятельности устраняет психологический барьер у детей и вселяет веру в возможность активного музыкального развития, что является важной установочной предпосылкой в процессе музыкального обучения и воспитания.

На уроках музыки целесообразно использовать два вида простейших музыкальных инструментов:

- 1) музыкальные инструменты с определенной высотой звука (свирели, металлофоны);
- 2) шумовые инструменты, без определенной высоты звука (ложки, трещотки, треугольники, маракасы и др.).

Играя на элементарных музыкальных инструментах, дети с удовольствием включаются в активную музыкальную деятельность. Главное – каждый находит инструмент по душе, осваивая приемы игры и способы звукоизвлечения; каждый видит в несложной музыкальной партитуре свою роль (партию), стремится играть в ансамбле слаженно и гармонично. В процессе такого музицирования развиваются чувство ритма, тембровый слух, чувство темпа и чистота интонации. Но главное – это сопричастность общему делу, радость совместного творческого труда, возможность творить и создавать самому. Такой урок пролетает незаметно, и ребятам хочется более глубоко погрузиться в процесс работы над произведением, найти новые краски музыкальной палитры.

Так постепенно музыка из обязательных занятий на уроке перерастает у детей в потребность заниматься дополнительно, развиваться и совершенствоваться. Именно из желания детей дополнительно заниматься музыкой в нашей гимназии возник детский оркестр.

Все началось с того, что на курсах повышения квалификации на одном из занятий нам, педагогам музыки, предложили освоить, казалось бы, простой инструмент – свирель. Поначалу все подумали, что это игрушка, вроде детских свистулек, и использовать ее можно на народных праздниках в качестве шумового инструмента. И только в процессе знакомства со свирелью стало понятно, сколько промежуточных осознанных действий нужно совершить, чтобы она зазвучала. Это и правильное межреберное дыхание, и атака звука, и распределение силы потока воздуха, и ровное голосоведение, и точное окончание звучания ноты, и многое другое.

После ознакомления с методикой Э.Я. Смеловой «Приобщение к музицированию. Методическое руководство игры на свирели» в гимназии на уроках музыки стали обучать игре на этом инструменте. Добиться хорошего результата сразу не получилось, ведь в классе

большое количество учеников, и кто-то схватывает все налету, а кто-то останавливается в самом начале, так как не может правильно извлечь звук (он просто свистит), не получается ритмически правильно сыграть мелодию и т.д.

Вот тогда и пришла идея создать ансамбль свирелей. Эти занятия стали дополнительными, на них приходили дети, живо и эмоционально откликающиеся на музыку, любящие (но, как правило, не умеющие) петь и желающие освоить какой-либо инструмент, так как по разным причинам в музыкальную школу они не попали.

Нотные пособия Э. Я. Смеловой грамотно и доступно развивают как ритмические, так и мелодические способности каждого ребенка. Прекрасно, что мы начинаем обучение на свирели с левой руки, что развивает координацию правой. Тактильные ощущения пальцев от соприкосновения с отверстиями в свирели дают неоценимую работу мозгу, а правильное дыхание укрепляет легкие. При игре двумя руками вырабатывается четкая координация, улучшается моторика пальцев.

На уроках музыки дети знакомятся с различными элементарными музыкальными инструментами, овладевают первоначальными навыками игры на них, предлагают несложные варианты инструментальной аранжировки песен, а на дополнительных занятиях учащиеся усваивают и закрепляют навыки игры на инструментах, разучивают новые музыкальные произведения, вносят корректировочные предложения для улучшения инструментального звучания.

На занятиях в оркестре происходит осознание необходимости кропотливого, напряженного труда, прежде чем музыкальное произведение засверкает всеми красками звучания инструментов. Очень важно, что в оркестре занимаются дети разных возрастов, с разными навыками. Приходя в оркестр из подготовительной группы, ребенок вначале исполняет в произведениях партию 3-го голоса, это голосоведение в виде педали всего на нескольких звуках. При этой кажущейся простоте юный музыкант должен точно соблюдать ритм, динамику, поддерживать тембровое звучание ансамбля. В процессе разучивания пьес на занятиях каждый участник оркестра может услышать как отдельные партии, так и звучание произведения в трех- и четырехголосном исполнении. Постепенно участники оркестра переходят к исполнению более сложных партий, а на их место приходят новички. Самое ценное – это то, что на третьем году занятий каждый ребенок уже может играть все партии в любой пьесе, а при необходимости в состоянии заменить любого музыканта оркестра.

Работа с детским оркестром выявила, что ни одно произведение не дает детям такого эмоционального настроения и желания музицировать, как русская народная песня. Именно в народных детских песнях особенно заметно органичное интонирование, ведь напевы

народных песен рождались как естественные проявления психофизических состояний человека, его эмоций, передавали все грани характера русского человека, его неразрывную связь с природой.

Диапазоны этих песен охватывают примерные тоны детского голоса и складываются из доступных каждому ребенку интонаций. Благодаря естественности и органичности народных попевок достаточно быстро налаживается координация между слухом и голосом. Эти мелодии довольно легко подбираются детьми на инструментах с определенной высотой звука – свирелях и металлофонах, а также открывают безграничные возможности в музицировании и подборе аккомпанемента на инструментах без определенной высоты звука – шумовых ударных.

Ребята понимают также и необходимость дисциплины, коллективизма, взаимопомощи, взаимоуважения, умения слушать товарища и работать на благо общего дела. Происходит своеобразный циклический процесс вверх по расширяющейся спирали. И здесь главное не упустить нить увлеченности учащихся, не ослабить напряжения деятельности детей по расширению музыкальных знаний, усвоению умений и навыков, что неукоснительно сказывается, как показывает практический опыт, на повышении общего уровня образованности, духовной и нравственной культуры школьников.

Но самое главное, на мой взгляд, это то, что занятия на свирели развивают в ребенке непосредственность и открытость, формируют творческую личность и помогают найти свое место в социуме. Приведу несколько интересных фактов из нашей практики.

Саша П. просит еще одну свирель для занятий дома. Интересуюсь: «А что, твоя свирель неисправна?» Саша с гордостью отвечает: «Я научил дедушку играть на свирели, и пока мы на занятиях в ансамбле исполняли одnogолосные песни, нам с ним хватало одного инструмента. Но теперь мы хотим играть с ним на два голоса».

Вика Б. на занятиях ансамбля рассказывает, с каким удовольствием ее домашние питомцы, кошка и попугай, подпевают, когда она дома разучивает новые партии.

Лиза Ш. нашла свой необычный способ поздравления друзей с днем рождения: она дарит музыкальные произведения на свирели. В течение нескольких лет сложилась традиция: именинник заранее заказывает песню, а Лиза подбирает ее на слух и исполняет. Затем проводят музыкальную викторину: угадывают и поют разные песни, среди них большинство народные мелодии из нотной тетради. Так наша Лиза несет народную культуру в массы.

Витя К. все лето на даче дает концерты на свирели и потом с удовольствием рассказывает, как приходят его послушать и взрослые, и дети.

И еще один очень важный аргумент в пользу свирелей – это благодарность родителей за здоровье детей. По наблюдениям врачей-педиатров их пациенты, занимающиеся на свирели, значительно меньше стали болеть, а в моменты сильных эпидемий окрепшие легкие уже не дают болезни протекать с осложнениями.

Активизация формирования музыкальных способностей детей в процессе игры на элементарных музыкальных инструментах доказывает состоятельность и продуктивность этого вида музыкальной деятельности.

Задавая вопрос «Детский оркестр в начальной школе?», можно однозначно и с уверенностью ответить на него «Да!», ибо инструментальная деятельность детей в начальных классах ведет к неоднозначным, неординарным и, самое главное, существенным результатам в деле музыкального воспитания.

Интенсификация музыкального образования младших школьников в процессе инструментальной деятельности неразрывно должна включать две формы музыкальной работы – классную и внеклассную. Лишь в этом случае в оркестр придут дети, увлеченные музыкой, у которых есть потребность в расширении музыкального кругозора, желание участвовать в столь сложном процессе красочного созидания музыкального произведения. А игра в оркестре, в свою очередь, благотворно скажется на общем уровне музыкальной культуры в классе. От такого взаимодействия, взаимопроникновения классной и внеклассной музыкальной работы выигрывают ученики, учителя, школа, общество.

Список использованных источников

Смелова, Э.Я. Приобщение к музицированию: метод. руководство игры на свирели [Электронный ресурс] / Э.Я. Смелова. – Режим доступа: <http://svireli.ru/o-avtorat> (дата обращения: 16.05.2016).

ВСЕРОССИЙСКАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ПЕРСПЕКТИВЫ, НОВАЦИИ, РЕСУРСЫ», 29 НОЯБРЯ 2016 Г.

УДК 159.9

МЕТОД И РЕЗУЛЬТАТЫ МОНИТОРИНГА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАТРУДНЕНИЙ
ПСИХОЛОГОВ ОБРАЗОВАНИЯ МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ

Ашихмина О.А.,

к. психол. н.,

*ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,
кафедра общей и педагогической психологии, доцент,*

Россия, г. Москва

E-mail: ashihmina05@list.ru

Аннотация. В данной статье достаточно подробно описывается метод, использованный для исследования профессиональных затруднений психологов образования Московской области в период 2016 года, и приводится статистический анализ полученных результатов мониторинга их профессиональных затруднений.

Ключевые слова: проблемная диагностика, этапы проблемной диагностики, мониторинг, профессиональные затруднения, повышение квалификации.

Abstract. This article describes in detail the method used for the study of professional difficulties Educational Psychology of the Moscow region during 2016 and provides a statistical analysis of the results of the monitoring of their professional difficulties.

Keywords: problem diagnosis, stages of problem diagnosis, monitoring; professional difficulties, training.

Мониторинг профессиональных затруднений психологов выполняет функцию перманентного изучения образовательных потребностей современных психологов. При этом информация, полученная в ходе систематического мониторинга, позволяет специалистам, работающим в системе повышения квалификации, держа «руку на пульсе», своевременно реагировать на запросы работников образования, отвечая актуальными программными предложениями.

Наша исследовательская группа, подойдя к моменту выбора метода исследования, рассматривая различные варианты опросного метода, избрала стратегию проблемного анализа. Технология мониторинга, использованная для данного пилотного исследования, является универсальным инструментом поиска-сбора информации в проблемном

информационном поле и вполне применима в работе любого специалиста, в том числе в работе педагога, руководителя образовательного учреждения, желающего выяснить и структурировать имеющиеся представления относительно чего-либо у интересующей группы людей. В качестве метода мониторинга была выбрана процедура проблемной диагностики.

Техническая цель проблемной диагностики – выявление поля проблем, с которыми сталкиваются в работе специалисты (работники) конкретной сферы или конкретной организации (первый этап), и ранжирование выявленных проблем по степени их остроты с одновременной оценкой решаемости. Другими словами, материалы проблемной диагностики очерчивают круг проблем, с которыми сталкиваются специалисты, осуществляющие ту или иную деятельность.

Таким образом, можно, в частности, выявить спектр возможных актуальных запросов, которые могут поступить от специалистов, проходящих обучение, повышение квалификации или переподготовку по какому-либо направлению, и разработать впоследствии более адекватный, актуальный обучающий курс или технологию организационного, управленческого плана.

Стратегическая цель проблемной диагностики – это, в первую очередь, цель пилотажного исследования спектра профессиональных затруднений, которые возникают в работе психолога образования Московской области.

Проблемная диагностика осуществляется в три этапа:

этап 1 – составление банка проблем;

этап 2 – оценка проблем по остроте и решаемости;

этап 3 – обработка результатов.

Ведущий, в соответствии с полученным заказом, ставит задачу группе экспертов. После короткого обсуждения, в ходе которого может быть уточнен смысл задачи, экспертам предлагается заполнить бланки проблемной диагностики. Фиксация проблем экспертами может осуществляться как в рамках обобщенной задачи, так и по отдельно заявленным блокам.

Основные правила этой работы:

- 1) работа экспертной группы проходит в режиме анонимности;
- 2) экспертами являются типичные представители изучаемой группы людей;
- 3) все проблемы, сформулированные экспертами, попадают в общий банк проблем без указания автора и оцениваются всеми экспертами;
- 4) ведущий не оспаривает предложенную экспертом формулировку, но может помогать эксперту ее уточнить;

5) ведущий фиксирует все формулировки экспертов, не отвергая ни одну из них.

После того, как бланки заполнены, все заявленные экспертами проблемы с сохранением авторской формулировки вносятся в банк проблем. Сходные проблемы, сформулированные разными экспертами, объединяются в одну позицию. Затем, при необходимости, проблемы дифференцируются по блокам. Далее ведущий предлагает экспертам оценить степень остроты и решаемости заявленных проблем, для чего используется десятибалльная шкала.

Принцип оценки остроты проблемы: если проблема чрезвычайно острая, то напротив нее в столбце «Острота» эксперт ставит 10 баллов. Если проблемы для данного эксперта не существует – 0 баллов. Можно использовать всю десятибалльную шкалу, например, оценивать проблему в 1; 2; и т.д. до 10 баллов. Принцип оценки решаемости стоящей проблемы: если проблема полностью решается силами тех специалистов, которые сталкиваются с ней, то напротив этой проблемы в столбце «Решаемость» эксперт ставит 10 баллов. Если эта проблема абсолютно не решается, то 0 баллов. Если проблема решается на 50–60%, то, соответственно, ставится 5 или 6 баллов.

Далее ведущий переходит к третьему, заключительному, этапу проблемной диагностики «Обработка результатов», на материале которого составляется аналитическая записка по результатам проблемной диагностики.

Есть еще одно приятное обстоятельство, которое заключается в том, что проблемная диагностика может быть использована не только как исследовательский инструмент, но и как управленческая технология, применимая в любого типа организациях тогда, когда необходимо совершить своеобразный прорыв в развитии организации, повысив ее эффективность. И тогда можно упомянуть о четвертом этапе проблемной диагностики, связанном с внесением предложений по решению выявленных наиболее острых проблем. На этом этапе используются различные форматы (в основном это эвристические свободные и структурированные методы) рабочей группы, которая ориентирована на разработку конкретного продукта, такого как предложение решения острой проблемы. Стандартный продукт разработки решения – это доклад по теме наиболее острых проблем. Перед этим необходимо группе дать возможность обсудить наиболее острые проблемы и пути их решения. Рабочая группа взаимодействует в комфортной обстановке, используя для подготовки доклада следующую структуру:

- 1) в чем проявление проблемы;
- 2) причины, вызывающие данную проблему;
- 3) предложения по решению данной проблемы (шаги решения проблемы);
- 4) ошибки решения данной проблемы (чего нельзя делать).

Итак, возможные стратегические цели проблемной диагностики:

во-первых, проведение пилотажного и расширенного исследования;

во-вторых, выполнение мониторинга существующих проблем в какой-либо сфере, отслеживание их остроты и решаемости;

в-третьих, оценка эффективности проводимых изменений в данной сфере;

в-четвертых, разработка предложений по решению проблемы.

Перейдем к анализу результатов проблемной диагностики представлений о поле профессиональных затруднений психологов образования Московской области. Пилотажное исследование проводилось в период с июня по сентябрь 2016 г. Всего участвовало 24 психолога образования Московской области.

Диагностика проводилась в 3 этапа. На первом этапе, задачей которого являлось составление банка проблем (без учета их остроты), эксперты сформулировали 30 проблем, которые позже удалось объединить тематически, распределив по 9 типам профзатруднений. В таблице 1 видно, как количественно распределены проблемы по типам профессиональных затруднений психологов образования МО.

Таблица 1

Процентное распределение проблем по типам профессиональных затруднений психологов образования МО

Тип профессионального затруднения психологов образования МО	Кол-во проблем, вошедших в блок	%
1. Работа психолога образования с детьми с нарушениями в развитии и проблемами поведения	8	26,67
2. Целевая работа психолога образования с подростками: профориентация, подготовка к экзаменам, организация тренингов	3	10
3. Работа психолога образования с родителями и замещающей семьей	4	13,33
4. Работа психолога образования с педагогами	3	10
5. Работа психолога образования с документацией и границы компетентности педагога-психолога	2	6,67
6. Ощущение самозатруднения в труде и проблема профессионального выгорания психолога образования	3	10
7. Проблема подбора психодиагностических методик и статистической обработки данных	5	16,67
8. Проблема подбора видеоматериалов для занятий	1	3,33
9. Вопрос специфики психопрофилактических мероприятий	1	3,33

Заметим, что наибольшее число проблем относится к блоку «Работа психолога образования с детьми с нарушениями в развитии и проблемами поведения». Вторым по популярности выступает блок «Проблема подбора психодиагностических методик и

статистической обработки данных». Особенно остро эта проблема стоит у молодых специалистов. При этом именно проблемы профессиональной адаптации молодых специалистов были оценены экспертной группой как проблемы с тенденцией к низкой решаемости. Подобные оценки отражают очевидный профессионально-личностный кризис, в котором находится молодой специалист, отчасти оказываясь перед выбором: пройти путь первичной адаптации в профессии, преодолевая возникающие трудности (закономерное ощущение собственной низкой профессиональной компетентности провоцирует глубокие переживания профессиональной состоятельности), либо сойти с дистанции и избавиться от адаптационного стресса. Это подтверждают и результаты авторского исследования эмоциональной сферы психологов системы образования Москвы и Московской области, проведенного в 2007/08 гг., в котором отмечено, что *«кризисным периодом в плане эмоциональной стабильности можно считать первый год профессиональной деятельности, связанный с профессиональной адаптацией»* [1].

Задачей 2-го этапа являлось определение степени остроты и решаемости выделенных проблем. Оба параметра оценивались экспертами по 10-балльной шкале. Суммирование экспертных оценок позволило определить рейтинг каждой проблемы. В проведении 2-го этапа участвовало 24 эксперта.

Заметим, что максимально возможная острота проблемы – 240 баллов, минимальная – 0 баллов. Расчет стандартного отклонения и последующая статистическая обработка позволили определить интервалы, указывающие степень восприятия остроты профзатруднений экспертами. Были дифференцированы три вида интервалов (см. табл. 2):

- 1) от 0 до 83 баллов – низкая острота профессионального затруднения;
- 2) от 84 до 164 баллов – средняя острота профессионального затруднения;
- 3) от 165 до 240 баллов – высокая острота профессионального затруднения.

Таблица 2

Распределение количества профессиональных затруднений в зависимости
от выраженности их остроты

Острота профзатруднений	Кол-во профзатруднений	%
Высокая	6	20
Средняя	19	63,33
Низкая	5	16,67

Как видно, большая часть профзатруднений обладает средней остротой. Пять из тридцати профзатруднений показались экспертам совершенно не остро стоящими. Но

оставшиеся шесть профзатруднений оказались на вершине рейтинга. Назовем наиболее актуальные профессиональные затруднения:

в работе с детьми с расстройством аутистического спектра (при этом, по мнению экспертов, данная проблема еще и трудно решается);

в оформлении профессиональной документации (по оценкам экспертов, данная проблема имеет средний уровень решаемости);

в разработке коррекционных программ (по оценкам экспертов, данная проблема имеет средний уровень решаемости);

в определении зоны своей компетентности, ответственности (по оценкам экспертов, данная проблема имеет средний уровень решаемости с тенденцией к низкой);

в вопросе консультирования родителей (по оценкам экспертов, данная проблема имеет средний уровень решаемости);

в вопросах организации работы с детьми с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях в рамках инклюзивного образования (по оценкам экспертов, данная проблема имеет средний уровень решаемости).

Для полноты оценки приведенных показателей приведем оценочную шкалу для экспертных оценок решаемости профессиональных затруднений.

Расчет стандартного отклонения и последующая статистическая обработка позволили определить интервалы, указывающие степень восприятия решаемости профзатруднений экспертами. Были дифференцированы три вида интервалов (см. табл. 3):

- 1) от 0 до 105 баллов – низкая решаемость профессионального затруднения;
- 2) от 106 до 161 баллов – средняя решаемость профессионального затруднения;
- 3) от 162 до 240 баллов – высокая решаемость профессионального затруднения (т.е. затруднение в целом легко устранимо).

Таблица 3

Распределение количества профессиональных затруднений в зависимости от выраженности их решаемости

Решаемость проблемы	Кол-во проблем	%
Высокая	5	16,67
Средняя	21	70
Низкая	4	13,33

Назовем наименее решаемые, по мнению экспертов, профессиональные затруднения:

в работе с детьми с расстройством аутистического спектра (при этом, по мнению экспертов, данная проблема обладает высокой остротой);

в работе с ребенком с нарушенной полоролевой идентификацией (по оценкам экспертов, данная проблема имеет средний уровень остроты);

в подборе видов диагностики для центра технического творчества (по оценкам экспертов, данная проблема имеет низкую степень остроты);

в выборе формы работы с семьями военных специалистов, каких-то особенностях работы с отцами (по оценкам экспертов, данная проблема имеет низкую степень остроты).

Ниже представлены результаты 2-го этапа проблемной диагностики представлений о поле профессиональных затруднений психологов образования Московской области, которая проводилась в период с июня по сентябрь 2016 г. Всего участвовало 24 человека. В таблице 4 отражен рейтинг профессиональных затруднений психологов в зависимости от остроты. В таблице выделен текст наиболее остро стоящих профзатруднений. В колонке «Решаемость» выделены только те показатели, которые соответствуют низкому уровню решаемости профессионального затруднения.

Таблица 4

Рейтинг профессиональных затруднений психологов системы образования
Московской области (период 2016 года)

№ п/п	Формулировка проблемы	Острота	Решаемость
1	Мне не хватает знаний в вопросе организации работы с детьми аутистами в ДОУ; мне не хватает знаний в вопросе построения коррекционной работы с детьми с расстройством аутистического спектра (РАС); я затрудняюсь при работе с детьми с РДА	198	86
2	Трудности с документацией; я испытываю трудности при оформлении документов; мне хотелось бы побольше узнать про составление итоговых документов педагогов-психологов, таких как справки и заключения по итогам различного вида психодиагностики (профориентация, эмоциональное состояние, интеллектуальный уровень развития и пр.) детей и подростков для предоставления в различные инстанции; т.е. меня интересует ... документально-оформительская часть работы	180	124

3	Мне не хватает знаний в коррекционной психологии; мне не хватает знаний в вопросе коррекции. Трудно найти коррекционные программы, например, для гиперактивных, агрессивных детей, для детей с ЗПР; трудности с организацией рабочего пространства для проведения коррекционно-развивающих занятий в условиях ограниченных материальных ресурсов организации	178	132
4	Мне не хватает знаний в вопросах прав и обязанностей педагога-психолога в ОУ. Например: должен ли психолог работать на группе воспитателем в летний период, вместо того, чтобы заниматься своей работой? На что можно сослаться (приказы, положения), чтобы отказаться от подобного вида работ?; я ощущаю недостаточную компетентность в вопросе своих служебных обязанностей, когда идут конфликтные ситуации между коллегами»; мне не хватает знаний в вопросе границ моей компетентности (ответственности). Порой видишь, что существует проблема у ребенка, но должен ли поступить запрос от педагога, а если он этого не видит, не хочет видеть? Если родители не приходят и не дают согласие на работу с ребенком, что я, как педагог-психолог, по закону обязана сделать? То есть меня интересует законодательная база работы, ... Входит ли в обязанность педагога-психолога посещение детей на дому?	178	110
5	Я ощущаю недостаточную компетентность в вопросе консультирования родителей. Многие родители приходят на консультацию, в процессе которой выясняются сложности в их супружеских отношениях. Что я, как школьный психолог, обязана сделать, как далее выстраивать консультацию?	172	120

6	Испытываю затруднения с проведением коррекционно-развивающих занятий с детьми с ОВЗ (не хватает знаний, методического инструментария); мне не хватает компетентности в вопросах организации работы с детьми с ОВЗ в общеобразовательном саду, в рамках инклюзивного образования	168	116
7	Я ощущаю тревогу и раздражение от недостатка времени на выполнение всех задач, поставленных администрацией образовательной организации, ранее не запланированных; времени на обработку материала уходит много, а результативная помощь снижается. Соответственно, консультативная помощь тому же учителю надолго задерживается во времени. Снижается помощь и для ребенка: я затрудняюсь в распределении рабочего времени как в течение дня, так и года. Обязанностей очень много, относишься ко всему очень ответственно, переживаю, что не смогу охватить все направления работы (и ЕГЭ, и профориентация, и «группа риска», и готовность к обучению, и педагоги и т.д.). Приходится оформлять некоторые документы уже дома, после работы. И все равно остается чувство, что ты не все выполнил; испытываю затруднения в организации работы с родителями и педагогами, так как часто сталкиваюсь с проблемой нехватки времени или желания у коллег и родителей. Экономя время, приходится подавать информацию в «скомканном виде», что вызывает у меня разочарование в своей профессиональной деятельности	162	126
8	Мне не хватает знаний в вопросе в вопросе помощи учителю в работе с трудным ребенком, с явными отклонениями в поведении	156	140
9	Я испытываю затруднения в работе с агрессивными детьми в начальной школе (особенно), в семьях которых присутствует психическое и физическое насилие	154	136

10	Я ощущаю недостаточную компетентность в вопросе компьютерной зависимости. Какие методы использовать в работе с дошкольниками, которые играют в агрессивные игры на ПК (18+)? Какую работу проводить с родителями в данной ситуации? Как привлечь внимание родителей к проблеме?	152	132
11	Я испытываю затруднения в работе с подростками, которые уже употребляют алкоголь, имеют асоциальное поведение	146	114
12	Я ощущаю недостаточную компетентность в оказании помощи педагогам, терапевтических навыков не хватает; я ощущаю недостаточную компетентность в вопросе практической работы с педагогами (например, эмоциональное выгорание), так как считаю, что с детьми работать – это одно, а со взрослыми – это другое; я испытываю затруднения при проведении активных форм работы с педагогами	142	144
13	Я молодой специалист, и профзатруднения у меня во всем. Мне сложно консультировать, трудно подобрать нужные методики для диагностики детей; так, сейчас все по ФГОС, а я не знаю какие методики рекомендованы по ФГОС. Коллеги пользуются кто чем, внятного ответа я так и не получила. Проработав год, так и не поняла, что должно быть обязательно, а что уже устарело и не нужно; я испытываю затруднения с подбором методик для диагностики детей младшего школьного возраста (8–10 лет)	136	120
14	Я ощущаю недостаточную компетентность в вопросе проведения корреляционного анализа	134	142
15	Сталкиваюсь с проблемой мониторинга по УУД в начальных классах и в среднем звене. Имеющиеся методики и разработки очень объемные	118	148
16	Хотелось бы познакомиться с практическими разработками занятий (программ) по подготовке к экзаменам	116	156

17	В саду имеется мальчик с нарушением полоролевой идентификации, не знаю, что рекомендовать педагогам и родителям	116	86
18	Мне не хватает знаний по вопросам саморегуляции (советы и приемы)	110	142
19	Мне очень любопытно узнать о нейропсихологии, применении подхода в обучении	110	146
20	Я ощущаю затруднения при составлении тренинговых программ для обучающихся (подростки), а также проведении тренинговых занятий	104	154
21	Есть ощущение бессмысленной работы. Силы уходят только на констатацию «субъективных» фактов	102	166
22	Я ощущаю при консультировании «наглых», «хабалистых» родителей незащищенность	98	170
23	Хотелось бы познакомиться с практическими разработками занятий (программ) по ... профорientации учащихся; я затрудняюсь при выполнении диагностических методик на профорientацию подростков	96	172
24	Иногда вместо нахождения объективного факта приходится ориентироваться на субъективное мнение учителей, так как они тоже принимают участие в анализе сформированных компетенций	86	156
25	Мне не хватает знаний в подборе видеоматериалов для проведения занятий	84	168
26	Также ощущаю недостаточную компетентность при работе с замещающими семьями, где опекун находится в пожилом возрасте (старше 60 лет)	80	114
27	Я ощущаю затруднения при подготовке психолого-педагогических занятий с преподавателями училища (психологическое просвещение): выбор интересных тем и полезной информации с учетом специфики училища, а также при поиске нестандартных форм проведения занятий	76	140

28	Мне непонятно, в чем заключается работа по психопрофилактике с детьми, педагогами	60	192
29	Наш Центр много лет занимается развитием детского технического творчества. Техническое творчество много лет держалось на энтузиазме педагогов и родителей, ранее посещавших Центр. Центр находится в бывшем военном городке, родители – летчики и технические специалисты аэродрома. Сегодня очень необходимы виды диагностики, которые можно использовать в нашей работе	54	84
30	Формы работы с семьями военных специалистов, какие-то особенности работы с отцами	54	74

Обобщая вышеизложенные результаты проблемной диагностики профессиональных затруднений психологов образования Московской области, можно сформулировать следующие выводы:

проблемная диагностика, как технология мониторинга образовательных запросов, профессиональных затруднений и пр., будучи универсальным инструментом сбора информации в проблемном информационном поле, вполне применима в работе любого специалиста, в том числе в работе педагога, руководителя образовательного учреждения, желающего выяснить и структурировать имеющиеся представления относительно чего-либо у интересующей группы людей;

данная технология позволила в нашем исследовании выявить следующие наиболее актуальные профессиональные затруднения, тематика которых может войти в курсы повышения квалификации и стажировки психологов образования Московской области, разрабатываемые на базе ДПО АСОУ: в работе с детьми с расстройством аутистического спектра; в оформлении профессиональной документации; в разработке коррекционных программ; в определении зоны своей компетентности, ответственности; в вопросе консультирования родителей; в вопросах организации работы с детьми с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях в рамках инклюзивного образования.

Сами результаты мониторинга профессиональных затруднений психологов образования Московской области планируется использовать в качестве векторных направлений как при разработке новых программ в сфере ДПО, так и при усовершенствовании содержательной стороны существующих программных продуктов.

Список использованных источников

1. Ашихмина, О.А. Эмоциональная устойчивость психологов системы образования на разных этапах профессионализации: автореф. дис. ... канд. психол. наук / О.А. Ашихмина. – М., 2010.
2. Кирсанова, В.Г. Проблемы оценки профессиональной деятельности педагога-психолога / В.Г. Кирсанова, Т.А. Павленко, Л.А. Першина // Известия АСОУ: научный ежегодник. – 2014. – № 2. – С. 282–290.
3. Опыт исследования образовательных дефицитов педагогических работников Московской области / В.Г. Кирсанова, О.А. Ашихмина, М.Ю. Краева, Т.А. Павленко, Л.А. Першина // Конференциум АСОУ: сборник науч. тр. и материалов науч.-практ. конференций. – 2016. – Вып. 1. – С. 47–61.

МОСТЫ И МОСТИКИ

Бельвебер Ю.Г.,

ГБОУ Центр образования «Технологии обучения»,

учитель русского языка,

Россия, г. Москва

E-mail: klavdy1915@yandex.ru

Аннотация. В статье освещаются возможности работы с метафорическими ассоциативными картами. Происходит ознакомление с новой авторской колодой. Рассматриваются методические приемы, способствующие достижению положительных и быстрых результатов при работе с детьми и взрослыми.

Ключевые слова: метафорические ассоциативные карты, авторские колоды; методические приемы.

Abstract. The article highlights the opportunities to work with metaphorical associative cards. Familiarization with the new author's deck. The methodical techniques, contributing to the achievement of positive and fast results when working with children and adults.

Keywords: metaphorical associative cards, author's decks, methodical techniques.

Метафорические ассоциативные карты были созданы в результате сотрудничества канадского искусствоведа и художника Эли Рамана и психотерапевта Моритца Эгетмейера. Правила и принципы их использования разработал психотерапевт Джо Шлихтер. Первая колода метафорических ассоциативных карт под названием «О» появилась в Германии в 1985 году. С тех пор свет увидели десятки новых колод, но сегодня мы рассмотрим одну из последних творческих разработок.

Эта колода метафорических ассоциативных карт появилась на свет не просто. После того, как в моем исполнении в качестве художника вышли в свет «Живые карты», где яйцо и его скорлупа играли роль психологических границ, часто сковывающих человека, у меня осталось ощущение какой-то недосказанности, незавершенности начатого дела. Я задумался: «А что же делать человеку, сумевшему разрушить скорлупу, устранить преграды и выйти в окружающий его мир, до сих пор казавшийся враждебным»? И после его собственного маленького мирка перед человеком вдруг открывается огромный, бескрайний мир – мир человеческих отношений. Он очень непредсказуем, таинственен, а иногда и небезопасен. Вот эти реальные или мнимые опасности могут сковать человека, подавить его волю и, возможно, заставить вернуться назад, в свою скорлупу.



Теперь надо научиться жить в этом мире, ведь, как говорится, жить в обществе и быть свободным от общества нельзя. Жить в обществе — это значит владеть коммуникативными способностями в степени, необходимой для собственного дальнейшего развития. Школьнику, находящемуся в коллективе на протяжении десяти лет подобное вдвойне необходимо,

как трамплин перед выходом во взрослую жизнь. Всем известно такое понятие, как «одиначество в толпе», а ведь в большинстве случаев именно отсутствие коммуникативных навыков не позволяет человеку самореализоваться в жизни. В чем же причина? Где тот фактор, который не позволяет человеку жить полной жизнью? И где та триггерная зона, возбуждение которой запустит механизм, избавляющий от депрессии, от желания замыкаться в себе, даст начало процессу раскрытия духовных и физических сил человека? Цыпленку мало вылупиться, ему надо научиться жить вне яйца, быть самостоятельным и сильным, быстро оценивать ситуацию и правильно реагировать на нее. Что же для этого нужно?

Можно трудиться не покладая рук, но так и не добиться успеха в жизни только по одной причине – неумение общаться.

Мне хотелось разработать такую новую концепцию, чтобы она органично продолжила предыдущую. И, наконец, процесс общения я образно представил в виде строительства мостов. Ведь это метафорические ассоциативные карты (МАК), поэтому я прислушался к своим *ассоциациям* и понял, что образ моста – идеальное *метафорическое* отражение связей между людьми. Невидимые в жизни духовные, психические, эмоциональные связи выпукло и зримо показаны в новой колоде МАК «Мосты и мостики». Я назвал их так потому, что и связи в жизни бывают разной продолжительности и неодинаковой прочности. Знакомство, начало общения, развитие дружбы, чувство влюбленности и глубокое чувство любви, жизненные неурядицы, крах планов, желание и усилия по преодолению трудностей, укрепление уже существующих и восстановление разрушенных отношений и много других жизненных ситуаций, переданных метафорически, вы найдете в сюжетах карт «Мосты и мостики».

Как известно, одним из основных принципов использования метафорических карт является визуальный стимул для проекции феноменов личности. Одновременно картинка, будучи визуальным стимулом, так же является и метафорой. Каждое изображение — это

самостоятельный художественный образ. Основанный на сходстве явлений жизни и имея эмоционально-иносказательный смысл, он способен порождать множество переносных смыслов. Использование метафорического языка «Мостов» при индивидуальной работе с ребенком или в группе позволяет наладить коммуникацию и создать атмосферу доверия. Главное – быть искренним и открытым при работе с картами и не усложнять рассказ по картинке, стараясь не отходить от простой сюжетной линии. Более сложную ассоциативную цепь событий можно развивать, если вы точно определитесь работать с одной-тремя картами. Часто дети сами бывают приятно удивлены, создавая что-то новое, ранее не существовавшее. Раскрытие их творческого потенциала становится их личным открытием. Важно мотивировать клиента к полной свободе ассоциаций и помнить, что каждый отражает одну и ту же ситуацию-картинку по-своему. Надо описывать события и переживания в динамике, говоря в настоящем времени. Это позволит добиться спонтанности ассоциаций и рефлексии этой спонтанности. Спонтанности так же помогает добиться использование не логики, а фантазии.

Диапазон применения метафорических карт «Мосты и мостики», как проективного стимульного материала в групповой и индивидуальной работе со взрослыми и детьми, весьма велик: посттравматический синдром, работа с психосоматическими заболеваниями и зависимостями, проблемы детско-родительских и супружеских отношений, взаимоотношения в коллективах, прояснение и разрешение конфликтов, личностный рост. Их можно эффективно использовать в работе с семьей, в психодраме, гештальт-терапии, арт-терапии, транзактном анализе и психосинтезе. Обращение через карты к воображению, фантазии, потоку ассоциаций оказывается очень продуктивным и полезным.

«Мосты» позволяют получить доступ к целостной картине собственного «Я» клиента, его личностному мифу о мире и о себе в нем, а также о субъективном образе ситуации с точки зрения клиента. Они предоставляют нам возможность увидеть наглядную картину любых межличностных отношений, или взаимоотношений человека с любыми идеями и образами из его внешней или внутренней реальности. Запускаются внутренние процессы самоисцеления и поиска своего уникального пути выхода из кризиса. Работа с линией времени позволяет моделировать и исследовать любые процессы в прошлом и будущем, находя с помощью карт метафорические образы решений, создающих для клиента особую, в последующем воплощающуюся в его жизни, реальность.

«Мосты и мостики» легко дают повод начать разговор в группе, наладить коммуникацию. Во-вторых, посредством разъяснения правил работы с картами можно проиллюстрировать основные постулаты гуманного, личностно ориентированного отношения, уважения и сотрудничества в группе как сообществе. В-третьих, карты могут

быть использованы как прекрасный толчок для развития творческого потенциала и поиска ресурсного состояния каждым участником группы (например, написание сочинения или эссе по вытянутой вслепую карте или поиск новых путей разрешения конфликтов путем работы с картинками-изображениями). В-четвертых, у членов группы, работающих с картами по предложенным правилам, уменьшается страх критики или осуждения, они учатся слушать и слышать. Также среди направлений успешного применения ассоциативных карт – развитие интереса к самоизучению и саморазвитию, стимуляция личностного роста, преодоление кризиса и исцеление от последствий травмы. Эти карты представляют собой нечто совершенно новое, захватывающее. Это – средство прорыва в собственную фантазию и креативность, инструмент для самопознания; это катализатор, способный создать атмосферу раскрепощенности, когда пользователь начинает свободно и открыто говорить о самом себе. Карты сами бросают вызов игроку, чтобы тот определил их смысл, а именно единственный в своем роде смысл, который они имеют для него сейчас, в данную секунду, в данной ситуации. Завтра он может быть совсем другим.

Мост

Это нечто, соединяющее две точки.

Это путь, по которому можно попасть из одной точки в другую.

Это цель, которую можно видеть, еще не начав движение. Это возможность оценить сложность пути, опасности, встречающиеся на нем и способы их преодоления.

Это невозможность свернуть в сторону без каких-либо потерь.

Это путь, по которому можно идти только вперед или вернуться обратно.

Это всегда путь, движение, а не место для стоянки.

Это направляющая, вектор движения.

Это упорядоченный план действий.

Это опоры, которыми можно воспользоваться.

Мост может быть опасен сам по себе, но вне его пути еще опаснее.

И наоборот: он защищает от возможных опасностей вокруг.

На протяжении двух лет вынашивались эти сюжеты. Несмотря на кажущуюся в некоторых случаях простоту, без глубокого погружения в тему невозможно создать серию рисунков, вызывающих нужные ассоциации у тех, кто на них смотрит. Каждый рисунок – это целый рассказ, целая история, которую увидите вы, и расскажут вам ваши клиенты.



Метафорические карты – тонко организованный, сложный и очень мощный инструмент. Как вы знаете, уникальность метафорических карт в том, что у каждой есть столько толкований, сколько клиентов посмотрит на них. И если в карте один увидит большой ресурс, так как человек, изображенный на ней, несмотря на

опасности, все же стремится и двигается к цели, находит в себе силы приближаться к более прочному основанию, то другой заметит только депрессивную составляющую. В его понятии ползущий по мосту человек – сущий «бедоносец». Где бы он ни проходил, ни проползал, после него все рушится.

Сюжеты карт построены так (и это уже становится моей традицией), что вызывают целые цепочки ассоциаций. Причем цепочки, даже имея одно направление у разных клиентов, могут сильно отличаться составляющими их звеньями. И каждое малое звено дает специалисту возможность подбора индивидуальной методики для каждого клиента.

Вообще, методики работы с «мостами» так же многообразны, как и ассоциации, ими вызываемые. Пилотный запуск, пробное испытание «мостов» показало, что методики рождаются и видоизменяются в процессе терапии.

Темы, прорабатываемые на сеансах

Выбор жизненного пути. Учит выстраивать цепочки причинно-следственных связей, учит определять, к чему может привести то или иное решение в жизни.

Поддержание и укрепление выбранного пути.

Восстановление разрушенных отношений.

Отношения в коллективах: детсадовском, школьном, в организациях и на производствах (с одноклассниками, сотрудниками, начальством).

Отношения полов: при разводе, семейных конфликтах.

Выбор цели в жизни.

Что необходимо для создания и поддержания отношений. Что надо преодолеть в себе, чтобы сблизиться с нужным тебе человеком (важно, как и выбор цели).

Как продолжить двигаться по выбранному пути, не сбиваясь, не отвлекаясь, не распыляясь, трезво оценивая опасности и способы их преодоления.

Что делать, если твой «мост» рухнул?

Желание достичь цели еще осталось?

Стоит ли восстанавливать старый «мост»?

Нужно ли искать другой путь к той же цели или наметить новую цель?

Оставить попытки и отказаться от цели.



Особенностью этих МАК является еще и то, что они, с одной стороны, вызывают мгновенную ассоциацию на рисунок, а с другой – побуждают к длительному его изучению, рассматриванию, осмыслению. Иногда весь сеанс терапии проходит в работе с одной или двумя картами.

Знакомство. При работе в группе иногда в начале сеанса бывает полезно разложить карты лицом вверх и позволить участникам быстро просмотреть их, давая названия. Каждый говорит свое название вслух, не показывая остальным свою карту. В дальнейшем тот, кто сможет угадать название, данное другим, отмечается особо. Такой обмен впечатлениями создаст доверительную и непринужденную атмосферу на сеансе, сблизит участников.

Ролевые игры. Одна из любимейших мною, интереснейших и сильнейших методик работы с метафорическими картами. Здесь простор для ассоциативных фантазий просто



безграничный, а если учесть, что на моих картах, как правило, присутствует человек или целая группа, то тем более. Для работы с двумя участниками можно использовать предыдущую карту, а в группе можно взять эту. Здесь младенец и старик, молодая женщина, пьяница и лодырь, бизнесмен и карьерист. Можно даже вести рассказ от лица короны.

Получаются целые спектакли. Что могут сказать друг другу эти люди? Почему они здесь? Что свело их вместе? Почему бизнесмен и карьерист ближе всех как к короне, так и к огненной пропасти? Почему младенец и лодырь дальше других от нее?

Доверие. Доверие надо заслужить. Очень важная тема для работы с МАК. Доверие



трудно заработать и очень легко потерять. Именно отсутствие или недостаток доверия у наших подопечных не позволяет им сначала разрушить скорлупу, за которой они спрятались от мира, а затем, наконец, начать строить мосты, выйдя в него. Очень тонкая сфера общения людей. Здесь надо не только заслужить доверие

окружающих, но и точно определить для себя, кому ты сам можешь доверять. Доверие полное, безоговорочное – это как прыжок через пропасть. Очень немногие его заслуживают. Но если уж появляются в твоей жизни такие люди, надо собирать их как жемчужины и носить на груди как бесценное жемчужное ожерелье.

Важные решения. Внутреннее содержание «Мостов и мостиков». Главная причина,



по которой вообще была создана эта колода. Одна из главных карт в колоде перед вами на этой странице. Какое решение примет человек, изображенный на ней? «Я стою на небольшом островке. От него отходят несколько мостов. Есть надежные и прочные, но ведущие к опасностям. Есть ветхий, опасный, да еще и длинный, но ведущий в спокойное место. Что выберу я? По широким

дорогам к опасным приключениям или по хлипкому мостику к спокойной жизни?

Обмен опытом. Не надо ждать от



каждого встреченного человека прямой или скрытой агрессии, даже если первое впечатление складывается именно такое. Кто этот тучный человек, приводящий всех к падению великому? Виноват ли он в этом? Что он может рассказать о себе? Почему он здесь, на такой большой высоте и в одиночестве?

Продолжение. Вариант, ставший классическим, когда карта накладывается на



большой лист бумаги и участник дорисовывает возможный вариант развития событий, изображенных на ней. Прекрасно работает в «мостах». Люди, особенно дети, создают целые миры! И рассказывают истории, в них происходящие.

Крылья творчества

При работе с детьми «мосты» служат прекрасным учебным пособием.

Они развивают их воображение и стимулируют творческие способности. Мне особенно интересно наблюдать, как детская фантазия порождает удивительные образы. Сказки, небольшие сочинения, короткие, а иногда и развернутые эссе просто поражают! Взрослым даже в голову не придет то, что ассоциативно появляется в фантазиях детей. Если вы сможете создать на сеансе атмосферу доверия, то будете многократно вознаграждены. Некоторые начинают сочинять стихи, песни, лепить скульптурки героев своих рассказов. Они прекрасно общаются на сеансах и учатся общаться в окружающем мире. Такие занятия, кроме всего прочего, проходят и как уроки развития речи.

Итак, я коротко показал некоторые методики. Так сказать обозначил пунктиром основное направление работы. Почему коротко? Потому, что работа с метафорическими картами – удел профессионалов, которые смогут и направить разговор в нужное русло, и правильно истолковать ответы и рассказы клиентов.

На сегодняшний день я разрабатываю еще несколько концепций. Очень хочется сделать классику, например, «Дома и домики», и я уже начал над этим работать. Есть несколько эскизов на тему «Дерево». Вообще классика всегда останется благодатной почвой для творчества. «Дом. Дерево. Человек» – три кита арт-терапии. Но, кроме классики, у меня задуманы еще несколько тем, очень глубоких и нужных. Знаю, что «мосты» вам очень помогут, потому что видел, как они работают.

А теперь я отправляю вас в загадочный и интересный мир «мостов и мостиков». Уверен – это будет увлекательное путешествие. Совершите это путешествие сами, а когда вернетесь, отправляйтесь в него еще и еще, но уже вместе со своими клиентами. Введите их в мир «мостов», покажите, что мир – это не пустыня, а множество дорог, тропинок, мостов и мостиков, соединяющих людей, коллективы и целые народы. Научите их находить правильные мосты и создавать свои собственные.

Список использованных источников

1. Дмитриева, Н.В. Метафорические ассоциативные карты в пространстве психокоррекции эмоциональной недостаточности / Н.В. Дмитриева, Н.В. Буравцова // СМАЛЬТА. – 2014. – № 4. – С. 71–77.
2. Дмитриева Н.В. Метафорические карты в пространстве консультирования и психотерапии / Н.В. Дмитриева, Н.В. Буравцова. – Новосибирск, 2015.
3. Иванова, О.В. Мастер-класс «По следам ассоциаций...» или «Использование метафорических ассоциативных карт в практической работе педагога-психолога» / О.В. Иванова // Социальная сеть работников образования «Наша сеть». – URL: <http://nsportal.ru/vuz/psikhologicheskie-nauki/library/2013/07/08/master-klass-po-sledam-assotsiatsiy-ili-ispolzovanie>.
4. Кац, Г. Метафорические карты: руководство для психолога / Г. Кац, Е. Мухаматулина. – М., 2014.
5. Киршке, В. Клубника за окном: ассоциативные карты для коммуникации и творчества / В. Киршке. – OH Verlag, 2010.
6. Морозовская, Е. Мир проективных карт: обзор колод, упражнения, тренинги / Е. Морозовская. – М., 2014.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ МЕТОДОВ
В РАЗВИТИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Бочева Н.А.,

ЦППМС «Мытищинский», директор,

Россия, Московская обл., г. Мытищи

E-mail: zppr@mail.ru

Хотеева Е.В.,

ЦППМС «Мытищинский», зам. директора,

Россия, Московская обл., г. Мытищи

E-mail: zppr@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена развитию эмоциональной сферы детей дошкольного возраста с задержкой психического развития с помощью программы «Игротерапия развития». Описываются способы диагностики эмоциональной сферы.

Ключевые слова: эмоциональная сфера, игротерапия, игровая культура, регуляция поведения.

Abstract. The article is devoted to the development of the emotional sphere of preschool children with delay of mental development using the program «game-based rehabilitation development». Describes the methods of diagnostics of emotional sphere.

Keywords: emotional sphere, game-based rehabilitation, gaming culture, regulation of behavior.

Развитие эмоциональной сферы детей с задержкой психического развития (ЗПР) может рассматриваться как приоритетная коррекционная задача. Известно, что многие трудности школьной адаптации у этих детей обусловлены незрелостью их переживаний и своеобразием эмоциональной регуляции поведения. Многие из них имеют низкий или нестойкий интерес к различным видам деятельности, склонны к отказу от нее из-за неуверенности в собственных силах. Они своеобразно переживают ситуацию оценки их деятельности.

Поверхностность привязанностей, легкая пресыщаемость, эмоциональная возбудимость и лабильность, частая смена настроений, проявления аффекта приводят к сложностям в общении со сверстниками и взрослыми. Негативизм, боязнь, агрессивность не способствуют благоприятному развитию личности ребенка с ЗПР, поэтому каждый, кто

занимается воспитанием и обучением такого ребенка, понимает, как важна своевременная коррекция его эмоциональной сферы.

Практика показывает, что требуется отдельная, дополнительная разработка методов коррекции эмоциональной сферы детей с ЗПР.

Сначала необходимо решить, какие трудности в поведении ребенка обусловлены его эмоциональными особенностями. Для этого в первую очередь получают объективные данные о структуре эмоционального недоразвития при помощи проективной диагностической методики БЭО-тест (тест базальной эмоциональной организации, Т.Н. Павлий, 1997). Методика позволяет выявить своего рода профиль эмоционального недоразвития, установить, что скорее всего затрудняет адаптацию. Это могут быть особенная чувствительность к интенсивности эмоционального контакта, дискомфорт из-за ошибочной оценки динамических изменений в окружающем; неадекватные переживания, возникающие при установлении стереотипных отношений с окружающей действительностью; незрелые переживания, регулирующие активность детей в освоении окружающего мира; особая чувствительность к эмоциональной оценке со стороны других людей.

Полученные объективные данные обязательно соотносятся со сведениями из анамнеза, из педагогических характеристик, с данными наблюдения за детьми в ситуации обследования и в естественных условиях их жизни.

Получить необходимую информацию бывает непросто. Педагогам и родителям нелегко научиться проявлять обостренное, тонкое внимание к ребенку, найти необычные подходы к объяснению его поведения. Вместе с тем новое видение внутренних проблем ребенка помогает взрослым измениться самим, стать более осторожными в требованиях к детям. Психологи, обозначая перед взрослыми критерии оценки поведения ребенка, помогают вспомнить необходимые факты из его жизни, провести точное наблюдение за ним. Способствует этому и специальная карта, в которой представлены характерные для эмоциональных дисфункций симптомы. Например, взрослым, которым необходимо оценить поведение ребенка, излишне переживающего из-за изменений интенсивности явлений окружающего мира, могут быть предложены такие критерии для наблюдения:

чувствителен ли ребенок к резкой перемене силы голоса;

не испытывает ли он дискомфорт при неожиданном, например с незнакомым человеком, зрительном контакте, труден ли для него длительный зрительный контакт с другими людьми;

чувствителен ли он к качеству прикосновений, напрягается, отклоняется ли он, если кто-либо неожиданно сильно или резко притягивает его к себе, усаживает, передвигает;

испытывает ли беспокойство, напряжение, если кто-либо резко меняет дистанцию во время общения (садится близко, касается коленями);

капризничает ли при быстрой смене видов деятельности;

не боится ли он находиться в пустых, слишком просторных помещениях или боится маленьких, закрытых. И так далее.

Для системной коррекции эмоциональной сферы в Центре психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Мытищинский» реализуется авторская программа Т.В. Смирновой «Игротерапия развития».

Цель программы: оптимизация и гармонизация развития ребенка средствами игротерапии, ознакомление с элементами национальной игровой культуры и обучение навыкам игрового и межличностного взаимодействия с детьми и взрослыми.

Достижение цели осуществляется посредством решения следующих задач:

Обучающие:

Обучение эффективным техникам взаимодействия друг с другом и взрослыми в процессе игровой деятельности.

Обучение детей элементам сознательного управления своим поведением, контролю за дыханием, голосом и двигательной активностью средствами игры.

Обучение детей играм на тренировку поведения в соответствии с ролью и сюжетом посредством проигрывания русских народных сказок и классических литературных произведений для детей дошкольного возраста.

Обучение детей изготовлению игрушек-самоделок для ролевых и подвижных игр, выполнению графических игровых и развивающих заданий с использованием цветных карандашей и красок.

Развивающие:

Развитие навыков игрового и межличностного взаимодействия с детьми и значимыми взрослыми.

Развитие культуры общения и взаимодействия детей в коллективе.

Развитие умственных способностей и творческого склада мышления.

Развитие навыков управления своим вниманием и поведением.

Развитие мимических и пантомимических выразительности.

Развитие мелкой моторики и сенсомоторной координации движений.

Формирование первичных графических навыков и умения работать с бумагой, ножницами и клеем.

Занятия проводятся один раз в неделю. Продолжительность занятия – 1 час. Группа – до 10 человек.

Каждое занятие начинается с создания у ребенка положительного эмоционального настроения. Ребенок с самого начала попадает в водоворот игр и веселых упражнений. Диагностические и развивающие задачи замаскированы и выступают как дополнение к игровым. Это достигается за счет высокого темпа ведения занятия, большого разнообразия игрового содержания, частой смены видов и форм деятельности и обязательного обыгрывания всех материалов и заданий, выполненных или изготовленных ребенком во время «мини-занятия» за столами.

Высокий темп занятия обеспечивает интерес к нему детей, позволяет на первом этапе работы сплотить детей вокруг педагога как центральной фигуры игрового действия и не заострять внимания группы на возможных негативных сторонах развития отдельных детей.

Это достигается:

большим числом разнообразных коротких (на 2–3 минуты) игр, сценок и упражнений с тенденцией к постепенному увеличению их продолжительности;

постоянной сменой ведущих и водящих с тенденцией к длительным играм с фиксированными, устойчивыми ролями;

использованием игр и упражнений, тренирующих игровое взаимодействие в парах, и сценок-упражнений с большим числом действующих лиц;

проигрыванием ролевых игр «под суфлера», когда текст озвучивается и заучивается ребенком сразу «с голоса» руководителя с тенденцией к самостоятельной импровизации и творчеству.

К специфическим приемам можно отнести:

создание специальных ритуалов, помогающих выстраивать занятие организационно. В данном случае – это повторяющиеся из занятия в занятие начало-приветствие в форме игры в круг с одновременным хоровым приветствием друг друга в конце нее и концовка-прощание в форме игры по русской народной песенке-потешке: «Тень, тень, потетень – выше города плетень...». Помимо чисто организационных, эти приемы решают и очень важные воспитательные задачи, помогая осваивать элементы культуры общения, настраивая на доброе, благодарное отношение друг к другу;

использование условных знаков-ориентиров, позволяющих детям быстро и легко переключаться на новый вид деятельности и контролировать свое поведение. Например, собираться в круг по условному хлопку или прекращать упражнение с голосом по сигналу пальца, приложенного к губам, и так далее. Этот прием помогает также в формировании произвольного внимания, а серия таких чередующихся сигналов еще и в преодолении двигательного автоматизма.

При проведении дидактических игр и выполнении заданий с элементами игрового конструирования используется структурно-системный принцип, при котором изучаемый материал выстраивается с постепенным усложнением. Усложнение идет по следующим направлениям:

увеличение степени самостоятельности при решении поставленной задачи (путем постепенного свертывания объяснительно-иллюстративной части и показа образца возможного варианта ее решения взрослым с передачей инициативы и ответственности самому ребенку);

предоставление ребенку определенной свободы в выборе степени сложности задания или роли (в несколько этапов, в зависимости от особенностей развития каждого конкретного ребенка).

Наибольший воспитательно-развивающий эффект достигается в том случае, когда методические возможности многообразных форм современной практики игры подчинены единой установке – через игру к самовыражению и развитию личности воспитанника.

Список использованных источников

1. Букатов, В.М. Педагогические таинства дидактических игр: учеб. пособие / В.М. Букатов – М.: Флинта, 1997.
2. Васильев, Н.Н. Тренинг преодоления конфликтов / Н.Н. Васильев. – СПб.: Речь, 2007.
3. Игра в тренинге. Возможности игрового взаимодействия / под ред. Е.А. Левановой. – СПб.: Питер, 2007.
4. Карпова, Е.В. Дидактические игры в начальный период обучения. Популярное пособие для родителей и педагогов / Е.В. Карпова. – Ярославль: Академия развития, 1997.
5. Костина, Л.М. Игровая терапия с тревожными детьми / Л.М. Костина. – СПб.: Речь, 2006.
6. Крюкова, С.В. Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь. Программы эмоционального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста / С.В. Крюкова, Н.П. Слободняк. – М.: Генезис, 1999.

ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ,
ВОЗНИКАЮЩИХ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

*Бузмакова А. В.,
МОУ ДО ЦВР «Глория»,
педагог-психолог,
Россия, г. Ярославль
E-mail: buzanya@yandex.ru*

*Пошехонова Ю.В.,
к. психол. н.,
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова»,
кафедра педагогики и педагогической психологии, доцент,
Россия, г. Ярославль
E-mail: yskvo@mail.ru*

Аннотация. Статья посвящена особенностям поведения педагогов в конфликтных ситуациях, возникающих в образовательном процессе. Описываются особенности оптимального разрешения конфликта, ухода от конфликта и агрессивного поведения педагогов в конфликте.

Annotation. The behavior of teachers in conflict situations in the educational process the article is devoted. Particularly the optimal solution to the conflict, avoiding conflict and aggressive behavior of teachers in the conflict are described.

Ключевые слова: педагог; конфликтоустойчивость; поведение в конфликте; оптимальное разрешение конфликта; уход от конфликта; агрессия в конфликте.

Keywords: teacher; conflict resistance; conflict situation; optimal resolution of the conflict; avoiding conflict; aggression in the conflict.

*Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ
(Проект № 13-06-00707а)*

Психологическое сопровождение профессионального здоровья педагогов является одним из актуальных и востребованных направлений деятельности психологов в образовании.

На современном этапе развития психологической науки педагогическая деятельность рассматривается как метадеятельность, поскольку одной из самых важных ее функций является задача «научить учиться» [2]. Такой функционал неизбежно порождает сложные,

конфликтные ситуации. Вследствие этого, одним из показателей профессионального здоровья педагога является его устойчивость к конфликтогенам, неизменно присутствующим в образовательной среде.

Задачей нашего исследования стало определение особенностей поведения педагогов в конфликтных ситуациях, возникающих в образовательном процессе. Нами была разработана психосемантическая методика «Репрезентация конфликтной ситуации» (А.В. Бузмакова, Ю.В. Пошехонова) [1]. С помощью ряда антонимичных пар прилагательных и глаголов методика диагностирует восприятие ситуации и восприятие поведения в данной ситуации. Прилагательные диагностируют восприятие ситуации, глаголы диагностируют восприятие поведения в данной ситуации.

Для диагностики восприятия ситуации были выбраны критерии целостности, автономности, типичности, динамичности, опасности и значимости ситуации. Для диагностики восприятия поведения были выбраны критерии стойкости, уравновешенности, сопротивляемости поведения, критерии конфликтного поведения, пассивно-агрессивного поведения и критерий интеракционной направленности поведения.

Педагогам предлагалось оценить вертикальную и горизонтальную конфликтную ситуацию. С помощью факторного анализа мы получили три вида поведенческих реакций, характерных для педагогов в конфликтных ситуациях, возникающих в образовательном процессе: реакция, направленная на разрешение конфликтообразующего противоречия, агрессивная реакция и уход от конфликта. Данные группы реакций соответствуют типам реагирования, диагностируемых методикой «Ведущий тип реагирования на конфликт» (М. М. Кашапов, Т. Г. Киселева) [3]: оптимальный тип реагирования на конфликт, агрессивный тип реагирования и уход от конфликта соответственно. Полученные результаты свидетельствуют о согласованности когнитивного и коммуникативного компонентов конфликтоустойчивости педагога.

Особенностью оптимального разрешения конфликтов педагогами является то, что оно носит опосредованный характер. Педагоги разрешают конфликтную ситуацию опосредованно, через занятие определенной позиции. Если педагог намерен конструктивно разрешать конфликтную ситуацию, он занимает просоциальную позицию, если не намерен – асоциальную позицию.

Особенностью агрессивной реакции педагогов является то, что агрессия представляет собой некоторую активность, которая может носить отрицательный эмоциональный подтекст, но в целом направлена на разрешение конфликта, а не на его усугубление. Отсутствие активности педагогов в конфликте часто носит деструктивный характер и является проявлением скрытой агрессии.

Педагоги выбирают уход от конфликта в том случае, если в конфликтной ситуации присутствуют две каких-либо альтернативы, одной из которых необходимо «пожертвовать», т.е. педагоги не выбирают остаться в конфликте или уйти от конфликта, они выбирают то, от чего им отказаться.

Таким образом, для педагогов при разрешении конфликтных ситуаций, возникающих в образовательном процессе, характерны три вида поведения: поведение, направленное на разрешение конфликтообразующего противоречия с помощью занятия просоциальной позиции, агрессивное поведение и уход от конфликта.

Список использованных источников

1. Бузмакова А. В., Пошехонова Ю. В. Описание авторской методики «Репрезентация конфликтной ситуации» // Вестник ЯрГУ. Серия Гуманитарные науки. – Ярославль: ЯрГУ, 2015. № 1 (31). С. 85-89.
2. Карпов А. В. Психологический анализ деятельности педагога как методологическая основа исследования педагогического мышления // Психология профессионального педагогического мышления / Под. ред. М. М. Кашапова. – М.; Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. С. 31-72.
3. Кашапов М. М. Специфика метакогнитивного подхода к пониманию конфликтной компетентности // Метакогнитивные основы конфликтной компетентности / под науч. ред. проф. М. М. Кашапова; ЯрГУ. Ярославль, 2012. С. 13-104.

СЛУЖБА ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ В КОНТЕКСТЕ ОСНОВНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ
РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Вачков И.В.,

д.психол.н., профессор,

ФГБОУ ВПО «Российская академия народного хозяйства

и государственной службы при Президенте РФ»,

кафедра общей психологии Института общественных наук профессор,

Россия, г. Москва

E-mail: igorvachkov@mail.ru

Аннотация. Кратко охарактеризованы основные тенденции современного образования, в контексте которых рассматривается положение службы практической психологии и фигуры педагога-психолога. Показано, что роль педагога-психолога в современной ситуации должна измениться: ему следует переориентироваться с функции психологической помощи отдельным детям (при необходимости умея делать и это) на работу с образовательной организацией как системой, в фокусе своей деятельности иметь образовательный процесс, быть направленным на достижение целей школы совместно с учителями и другими сотрудниками.

Ключевые слова: служба практической психологии образования, тенденции развития образования, педагог-психолог, образовательная организация, инновации.

Abstract. Summarized the main trends of modern education in the context of which is considering the provision of the service of practical psychology and of the figure of the psychologist. It is shown that the role of the educational psychologist in the current situation must change: it should shift from function of psychological assistance to individual children (if necessary, being able to do that) to work with the educational organization as a system, to have an educational process in the focus of his activities, to be aimed at achieving the goals of the school together with teachers and other staff.

Keywords: the service of practical psychology of education, trends in educational development, educational psychologist, educational organization, innovation.

Перспективы развития службы практической психологии образования в нашей стране возможно оценить, только опираясь на понимание нынешнего состояния дел в системе общего образования в целом и в контексте тех тенденций и направлений развития, которые просматриваются для этой системы.

Приняты и начали действовать **новые стандарты общего образования**, регулирующие не процесс, а результат, и базирующиеся не на знаниевом, а на компетентностном подходе. Можно по-разному оценивать суть и содержание этих стандартов, видеть в них вред или благо для образования, однако для сохранения службы практической психологии они сыграли позитивную роль: педагоги всех ступеней образования, многие из которых оказались неготовыми к реализации в достаточной мере «психологизированных» стандартов, вынуждены были обратиться за помощью к психологам. Администрация образовательных организаций, понимая ситуацию, несмотря на стремление сэкономить бюджет, сохранила педагогов-психологов в штате или начала привлекать их со стороны. Потребность в психологическом сопровождении образовательных стандартов остается высокой в настоящее время и будет оставаться такой по крайней мере в ближайшем будущем, особенно в связи с началом реализации в этом году Федерального государственного стандарта образования для детей с ограниченными возможностями здоровья. Учителя школ, в которые пришла инклюзия, оказались в растерянности: как учить детей с ОВЗ? Как вообще взаимодействовать с ними? Очевидно, что без взаимодействия с психологами эти задачи не решить.

Требования образовательных стандартов привели к рождению и быстрому росту новой для России тенденции – **повсеместному распространению проектного обучения**. В качестве главной цели обучения некоторые образовательные организации называют достижение высоких показателей качества обучения в оптимальном сочетании со способностью к действию, способностью применять знания, реализовывать собственные проекты, то есть компетентностью. Есть в России отдельные образовательные организации, использующие понятие «жизненный проект» и разрабатывающие технологию жизненного проектирования. Широко понимаемый термин «проектирование» подразумевает создание особых психологических условий для реализации этого вида деятельности, психологическую поддержку процесса проектирования, оказание психологической помощи участникам проектирования на разных этапах этого процесса. Следовательно, указанная тенденция подразумевает активное включение педагога-психолога.

Еще одна важная тенденция в современном российском образовании – это **работа над системой оценки качества образования** на всех уровнях: от уровня отдельной образовательной организации до национального. В этой работе одной из составляющих, без сомнения, должна стать психологическая. Именно психологи имеют большой опыт диагностики и оценки.

Профессиональные компетенции психологов оказываются востребованы также в рамках еще одной тенденции современного российского образования – **развития сетевого**

взаимодействия образовательных организаций [6]. Все больше важных документов федерального, регионального, муниципального значения становятся предметом активного обсуждения профессионального педагогического сообщества на специальных порталах. В этих обсуждениях принимают участие также родительская общественность и, разумеется, педагоги-психологи. Психологическое сопровождение этой относительно новой формы взаимодействия специалистов разных профилей, всех субъектов образовательного процесса может стать одним из перспективных и многообещающих направлений деятельности службы практической психологии образования.

Очень важная, значимая и радующая тенденция – это **постепенный переход образовательных организаций от стратегии «фронтального» обучения к индивидуализации образовательного процесса**. В настоящее время лучшие образовательные организации прикладывают большие усилия для организации индивидуальных маршрутов для своих учеников. Как правило, это происходит на стадии профилизации и касается старших школьников, хотя в некоторых случаях уже начиная с седьмого класса предпринимаются попытки построения индивидуальных образовательных маршрутов — реализуется так называемая ранняя профилизация. Кроме того, применяются новые индивидуализированные технологии обучения, например, поточно-групповой метод. Очевидно, что необходимо как можно раньше начать использовать индивидуальные учебные планы, которые позволяют организовать обучение каждого школьника в оптимальном соответствии с его способностями, актуальным уровнем знаний, имеющимися компетенциями и возможностями развития. Именно психолог, точно названный А.Г. Асмоловым «специалистом по неодинаковости», может и должен стать помощником и соратником учителя в реализации индивидуального образовательного маршрута для каждого ученика.

Отрадной тенденцией можно считать **изменение места России в международных исследованиях качества общего образования TIMSS и PIRLS**: она сделала скачок с 16-й позиции в 2001 г. на 2-ю позицию в 2011 году [4]. Однако в международном исследовании PISA, результаты которого признаются странами ОЭСР как основной показатель качества образования, Россия пока находится в третьем десятке. Кроме того, в Рейтинге эффективности национальных систем образования 2016 года (Pearson: GlobalIndexofCognitiveSkillsandEducationalAttainment) из 50 стран Россия занимает 34-е место (на первом месте – Соединенные Штаты Америки, на втором – Швейцария, на третьем – Дания) [2]. Впереди России в названном рейтинге и такие, например, страны, как Малайзия, Новая Зеландия, Польша или Чили, что не позволяет слишком оптимистично оценить положение дел в системе образования нашей страны. Служба практической

психологии образования могла бы стать существенным фактором, способным повлиять на эффективность национальной системы образования, если в фокусе ее внимания окажется не только и не столько помощь отдельным школьникам, а сопровождение образовательного процесса на разных уровнях.

Помимо позитивных – в той или иной мере – тенденций, в системе общего образования России можно выделить и ряд явно негативных, оказывающих соответствующее влияние также и на деятельность службы практической психологии образования. Это:

Недостаточное государственное финансирование образования, в особенности в регионах и малонаселенных местах, ведущее к ветшанию инфраструктуры, отсутствию материальных образовательных ресурсов, невозможности модернизации, оттоку квалифицированных кадров из образовательных организаций и/или сокращению ставок и должностей, в том числе ставок и должностей педагогов-психологов в школах.

Сопrotивление изменениям и инновациям со стороны значительной части педагогического сообщества, связанное, во-первых, со старением педагогических кадров (59% учителей имеют педагогический стаж 20 и более лет) [3], во-вторых, с недостаточным уровнем компетенций многих учителей в связи с проблемами уже педагогического образования (при этом они должны формировать компетенции школьников!), в-третьих, с усталостью от постоянных трансформаций и преобразований системы образования. Педагогический состав, сопротивляющийся инновациям, естественно, не желает взаимодействовать с психологом, нацеленным на осуществление изменений.

Устойчивость и отчасти даже закрепление устаревших педагогических технологий и практик, формальное – на уровне деклараций – применение новых методов и приемов педагогической деятельности. Эта тенденция во многом определяется предыдущей, но связана также с консервативностью организационно-управленческих структур, заинтересованных не в развитии образовательной системы и гармоничном развитии обучающихся, а в достижении выпускниками максимально высоких баллов ЕГЭ, поскольку это важнейший показатель оценки эффективности образовательной организации. Жесткость этих структур, их стремление сохранить себя и действовать традиционными методами мешают внедрению новых гибких управленческих технологий и смене приоритетов. Эти установки вступают в явное противоречие с целями службы практической психологии, связанными с личностным развитием школьников, их культуры и психологическим благополучием.

Укрупнение (объединение) образовательных организаций в целях оптимизации бюджетных расходов на образование. Только за 2015 год общее число образовательных организаций общего образования по сравнению с 2014 годом сократилось на 2,9%, при этом

численность обучающихся увеличилась на 2,9% [5]. Эта тенденция особенно четко видна в Москве, где появилось немало «образовательных монстров», объединяющих по три-пять школ, десяток детских садов и организаций дополнительного образования. Несоответствие заявленных целей слияния образовательных организаций получаемым результатам приводят к тому, что «сильные» школы, объединившись со «слабыми», не тянут их за собой, а так же «проваливаются» и «слабеют». Неудивительно, что при этом указанный процесс часто сопровождается сокращением ставок педагогов-психологов и других смежных специалистов.

Список позитивных и негативных тенденций, проявляющихся в российском образовании и влияющих на судьбу психологической службы, разумеется, нельзя считать исчерпывающим. Однако и названных достаточно, чтобы увидеть противоречивую картину (пусть и написанную крупными мазками) положения службы практической психологии образования.

Можно предположить, что следствием развития всех указанных тенденций станет изменение места психолога в образовании. Чтобы быть нужным системе образования, психологу необходимо, видимо, отказаться от роли «спасателя ребенка» от дидактогений, которую с таким удовольствием многие играют до сих пор (но всегда при необходимости быть готовым оказать психологическую помощь конкретным детям), а стать сотрудником школы со своим четким функционалом, со своими обязанностями, с ясными целями и сформулированными задачами. Ему придется работать не столько на одного ученика, выступая в качестве психотерапевта и консультанта, сколько на всех учащихся, на образовательный процесс, плечом к плечу с учителями решая проблемы внедрения новых ФГОС, развития у детей необходимых компетенций, осуществляя психологическую помощь нуждающимся в ней педагогам и работая над целью, сформулированной в программе развития школы [1].

В складывающейся ситуации педагогу-психологу следует познакомиться со всеми документами, регламентирующими его деятельность, научиться осуществлять свою работу в соответствии с теми документами, которые регламентируют его деятельность, построить на их базе свои отношения с работодателем и чутко следить за теми изменениями, которые происходят в образовании. Надо учиться тому, чему не научили в вузе, надо знакомиться с педагогикой и овладевать новыми формами обучения, чтобы быть полезным учителям, надо уметь погружаться в сетевое пространство и искать новые способы коммуникации с учениками, надо отвечать запросам конкретной школы и проявлять инициативу.

Список использованных источников

1. Вачков, И.В. Психолог образования в современных условиях: перспективы и риски / И.В. Вачков // Нижегородское образование. – 2014. – № 1. – С. 22–26.
2. Гуманитарные технологии: информационно-аналитический портал. – URL: <http://gtmarket.ru/ratings/global-index-of-cognitive-skills-and-educational-attainment/info>
3. Индикаторы образования: 2016: статистический сборник. – URL: <https://www.hse.ru/primarydata/io2016>
4. Международный центр исследований TIMSS и PIRLS. – URL: <http://timss.bc.edu/about.html>
5. Образование: Федеральная служба государственной статистики. – URL: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/obraz/o-obr1.htm
6. Сетевое взаимодействие – ключевой фактор генерации инновационной среды образования, науки и бизнеса. Официальный сайт Томского государственного университета. – URL: <http://univer.ntf.ru/DswMedia/keystgu.pdf>

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Дерябина В.В.,

к.психол.н., доцент,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

кафедра общей и педагогической психологии, доцент,

Россия, г. Москва

E-mail:Valentina1657@ yandex.ru

Аннотация. В статье освещены вопросы, связанные с психологической безопасностью образовательной и воспитательной среды. Описаны некоторые факторы риска, нарушающие безопасность образовательной среды в учебном учреждении и в семье. Выделены негативные последствия влияния этих факторов на детей и педагогических работников. Раскрыт вопрос и представлена модель целенаправленного формирования благоприятного социально-психологического климата в образовательном учреждении.

Ключевые слова: образовательная среда, психологическая безопасность образовательной среды, психическая травма, факторы риска в образовательной среде, аспекты психологической безопасности, социально-психологический климат, социально-психологическая атмосфера, эмоциональное состояние, педагогическое взаимодействие.

Abstract. The article highlighted issues related to the psychological security of the educational and pedagogical Wednesday. Describes some of the risk factors that violate safety education in school Wednesday and in the family. Highlighted the negative impact of these factors on the children and teachers. Opened question and provides a model for purposeful formation of a favorable socio-psychological climate in an educational institution.

Keywords: education Wednesday; psychological security of education Wednesday; psychic trauma; risk factors in education Wednesday; aspects of psychological security; socio-psychological climate; socio-psychological atmosphere; emotional state; pedagogical interaction.

На современном этапе развития общества сбои, возникающие в функционировании психической жизни человека и проявляющиеся в социальных болезнях (алкоголизм, наркомания, игромания, рост пограничных психологических состояний, депрессии, суициды), свидетельствуют о его психосоциальном неблагополучии и нарушении психического здоровья.

К сожалению, можно утверждать, что насилие – одна из характеристик общественной реальности современного мира. В образовательной среде основной угрозой во взаимодействии ее участников является получение психической травмы, в результате наносится вред психическому здоровью и ущерб позитивному развитию личности.

Проблема психологической безопасности образовательной и воспитательной среды обусловлена прежде всего тем, что эти два процесса тоже относят к насильственным действиям. Исходя из этого, встает задача нивелирования негативного влияния этих процессов на состояние психического и физического здоровья всех ее участников (детей, родителей, специалистов).

Факторами риска в образовательной среде могут быть: недостаточное обеспечение педагогическими кадрами и материально-технической базы; низкая активность обучающихся и педагогов; несформированность социально-практических навыков, умений; низкий уровень воспитания и культуры; личностно-психологические характеристики участников учебно-воспитательного процесса; неэффективность работы по профилактике психического и физического здоровья и др. Исходя из этого, актуальность проблемы психологической безопасности образовательной и воспитательной среды на современном этапе развития общества неоспорима.

На наш взгляд, причинами негативного влияния образовательно-воспитательной среды на участников, а значит угрозами ее психологической безопасности, являются следующие: психологическое насилие в процессе взаимодействия; чрезмерное насыщение информационными технологиями образовательной среды без достаточного учета индивидуальных особенностей ее участников; непризнание референтной значимости образовательной среды образовательного учреждения; отсутствие удовлетворенности в личностно-доверительном общении в процессе взаимодействия участников образовательной среды; необоснованная загрузка учителей отчетной документацией, за счет снижения времени полноценного взаимодействия в диаде «учитель–ученик» и при этом снижение функции учить и воспитывать; недостаточная психологическая подготовленность педагогических работников, неумение грамотно оценивать и выходить из проблемных ситуаций без ущерба для собственного здоровья; правовая незащищенность учителя, ведущая к психологическим стрессам и срывам, синдрому эмоционального выгорания; слабая профилактическая работа с родителями по предупреждению негативного взаимодействия с детьми и обучению эффективным способам их воспитания и пр.

Ценность образования для подрастающего поколения в построении успешной карьеры и образа жизни доказана временем. Поэтому важно делать акцент на создание безопасных психологических условий образовательной и воспитательной среды для

полноценного развития познавательной и личностной сферы школьника. В настоящее время с введением ФГОС ООО на первый план выходят показатели не столько обучения, сколько развития. Образовательное учреждение – социальный институт, призванный не только давать знания, развивать, но и сохранять здоровье человека. Именно создание благоприятных условий в образовательном учреждении поможет оценить возможности ребенка, понять его человеческую природу и потребности. Поэтому безопасная образовательная среда, как совокупность условий для обучения, развития и социализации учащихся, дает возможность проявления и развития способностей обучающихся с учетом их природных задатков и интересов, с одной стороны, и социальных запросов на образование – с другой.

Рядом отечественных авторов – И.В. Баевой, Е.Н. Волковой и другими – под образовательной средой понимается психолого-педагогическая реальность, содержащая специально организованные условия для формирования личности, возможности для развития, включенные в социальное и пространственно-предметное окружение, психологической сущностью которой является совокупность деятельностно-коммуникативных актов и взаимоотношений участников учебно-воспитательного процесса [1].

Для современной школы среди широкого круга актуальных вопросов задача создания защищающей, безопасной образовательной среды имеет особое значение. Безопасность предполагает состояние защищенности человека и среды, а также способность отражать неблагоприятные внешние и внутренние воздействия. Для создания безопасности необходимо наличие определенных условий для жизни, развития и деятельности человека. Именно в образовательной среде ребенок проживает достаточно большой отрезок жизни. Поэтому создание совокупности условий для эффективной педагогической деятельности будет способствовать полноценному, а значит, безопасному формированию и развитию личности.

Психологическая безопасность образовательной среды определяется как состояние, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующем удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающем референтную значимость среды и обеспечивающем психическое здоровье ее участников [1].

И.А. Баева и В.В. Рубцов определяют психологическую безопасность образовательной среды тремя аспектами:

1) состояние образовательной среды, свободное от психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению основных потребностей в личностно-

доверительном общении, создающее референтную значимость среды, обеспечивающее психическое здоровье ее участников;

2) система межличностных отношений, вызывающая у участников чувство принадлежности, безопасности и укрепляющая их психическое здоровье;

3) система мер, направленных на предотвращение угроз для продуктивного устойчивого развития личности [2].

И это оправдано, так как именно эти три компонента в основном отражают суть благоприятной образовательной среды и составляют ее психологическую безопасность, а значит, влияют на качество образования.

Для современного общества характерен кризис социального взаимодействия между людьми. В образовательной среде эти взаимодействия можно просмотреть в разных направлениях (диадах):

учитель ↔ ученик;

ученик ↔ ученик;

учитель ↔ родитель;

учитель ↔ учитель;

учитель ↔ администратор.

Отношения в этих диадах и создают социально-психологический климат образовательного учреждения. Он формируется благодаря той атмосфере, которая доминирует в данном учреждении. Под социально-психологической атмосферой понимается совокупность проживаемых эмоциональных состояний всеми субъектами образовательного процесса, особенно в ситуациях затруднения. Закрепляясь, социально-психологическая атмосфера создает определенный социально-психологический климат в школе, что свидетельствует о взаимосвязи этих явлений.

Следовательно, оказывая воздействие на эмоциональное состояние ученика, педагог задает определенную социально-психологическую атмосферу в группе учащихся. Поэтому в поле профессионального внимания должно находиться эмоциональное состояние, являющееся отправной точкой формирования социально-психологического климата, а значит, и развитие системы ценностных отношений в школе.

Одним из основных компонентов психологической безопасности образовательной среды является педагогическое взаимодействие. Именно педагог в образовательной среде школы создает условия для ученика и является главным действующим лицом в обеспечении ее психологической безопасности. Состояние педагога для ученика имеет большое ориентирующее значение, так как он часто неосознанно повторяет язык: жестов, тела, мимики, слов взрослого. Проживаемое ребенком эмоциональное состояние в конкретной

ситуации (увлеченность, раздражение, тревожность) оказывает большое воздействие на социально-психологическую атмосферу, а следовательно, и на социально-психологический климат в школе. Поэтому важным ресурсом формирования благоприятного социально-психологического климата в школе является внимание педагогических работников к актуальному состоянию ученика в контексте ситуации, динамике и мере его проживания, особенно в ситуациях затруднения.

Понятие благоприятного, доброжелательного социально-психологического климата отождествляется с понятием климата взаимной поддержки, заботы. В благоприятном климате комфортно чувствуют себя все участники образовательного процесса.

С.И. Попова обращает внимание на необходимость оснащения учителя методикой формирования благоприятной социально-психологической атмосферы, включающей следующие этапы: внимание педагога к актуальному состоянию ребенка в контексте данной ситуации; соотнесение актуального состояния ребенка с целесообразным состоянием (адекватным данной деятельности); отслеживание динамики актуального состояния как обратной связи, обеспечивающей педагога информацией о ценностных предпочтениях ученика; соотнесение актуального состояния ребенка с критерием целесообразного для данного вида деятельности состояния, выявление наличия и меры их расхождения; выбор способа педагогического регулирования (в контексте ситуации) для обеспечения гармоничного (адекватного) состояния ребенка и его личностного развития [4].

На основании вышесказанного можно выстроить модель целенаправленного формирования благоприятного социально-психологического климата в образовательном учреждении (рис. 1).

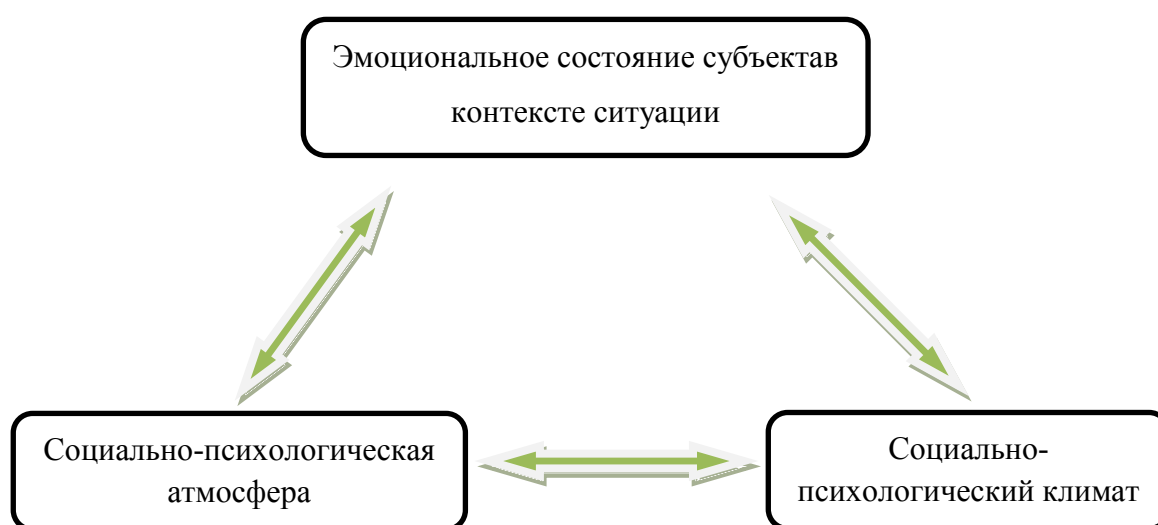


Рис. 1. Модель целенаправленного формирования благоприятного социально-психологического климата

Таким образом, обеспечивая психологическую безопасность в образовательном учреждении, педагогические работники способствуют формированию социальной безопасности в обществе в целом.

Образовательная среда становится безопасной только в том случае, если во взаимодействии ее участников нет угрозы нанесения позитивному развитию и психическому здоровью личности, удовлетворяются ее основные базовые потребности, а межличностные отношения вызывают чувство принадлежности и сопричастности. Обеспечить это возможно путем создания психологически эффективной деятельности педагогических работников.

Отношение педагога к ребенку является основополагающим при создании психологически безопасной образовательной среды, однако было бы неверным утверждать, что только эти отношения оказывают влияние на психологическую безопасность. Особое значение имеет психологическая безопасность ребенка в семье. Стремительные изменения социальной жизни, ее политического и социального устройства ведут к утрате привычной системы социальной защищенности и, как следствие, снижают психологический ресурс сопротивляемости негативным воздействиям среды. Статистика свидетельствует, что в современной семье повышается уровень тревожности, усиливается выраженность агрессивных тенденций, особенно в отношении эмоционально значимых лиц ближайшего окружения. Семья, как социальный институт, контролирующий поведение ребенка, к сожалению, утрачивает свой морально-ценностный потенциал. Субкультура насилия в семье нарушает психологическую безопасность и создает психологическую незащищенность ее членов. Неблагоприятный климат в семье, жестокость и насилие деформируют личность ребенка и во многом определяют его поведение.

Угрозами психологической безопасности детей в семье являются: психологическое насилие в различных его проявлениях; депривация ребенка со стороны значимых взрослых, тех, к кому он привязан; завышенные требования к ребенку; неразвитость родительских навыков и чувств; неэффективные методы родительства, ведущие к нарушению взаимоотношений в ДРО; нездоровая конфликтная психологическая атмосфера в семье; асоциальная семейная среда, и, как следствие, отсутствие нормальных условий для развития детей; отсутствие эмоциональных связей и поддержки; отсутствие надзора за ребенком со стороны родителей и пр. Это, в свою очередь, создает хроническую психотравмирующую ситуацию дисгармоничного воспитания, которая деформирует личность ребенка, придает ей антиобщественную направленность.

Дети, пережившие насилие, составляют «группу риска» и проживают совершенно другой путь развития, чем дети из благополучных семей; они переносят множество

травмирующих ситуаций, стрессов и т.д. Все пережитое детьми в любом возрасте не проходит бесследно, а оставляет след в их психическом развитии (отдаленные последствия). Травмирующие переживания не только доставляют ребенку страдание и боль, но делают его озлобленным на обидчика. Особенно тяжело ребенку, когда насильником выступает один из его родителей: мать или отец, от которых он зависит. Воздействие неблагоприятных, а часто нечеловеческих условий жизни детей в семьях достаточно длительное время вызывает негативные психические, физические и другие изменения в организме ребенка, приводящие к тяжелейшим последствиям в их развитии.

Исследователи, изучающие последствия жестокого обращения с детьми, выделяют характерные особенности детей, перенесших насилие [3]: уменьшение степени доверия к другим людям; посттравматические реакции (страхи, ночные кошмары, тревога, депрессия, неспособность к заботе и др.); низкий уровень самооценки, неуверенность, ощущение малоценности; неспособность к теплым эмоциональным связям, взаимоотношениям; чувство вины, самообвинения; трудности в самостоятельном принятии решений, пассивная позиция; когнитивные нарушения (иррациональные и противоречивые верования и убеждения); расстройства эмоциональной регуляции, а также снижение способности оценивать степень риска, приводящее к саморазрушительному поведению и пр.

Комфортная же обстановка в семье создает психологически безопасную среду для ребенка и стимулирует: чувство защищенности и принадлежности к семье; осознание ценности «Я», личностную значимость для близких, формирование позитивного образа «Я»; развитие способности к эмпатии и рефлексии, осознание причин своего поведения и поведения других; удовлетворение потребности в личностно-доверительном общении; ответственность за свое поведение и жизнь, за отношение к своим правам и обязанностям; уважительное отношение к другим людям, их особенностям; нравственное развитие личности и т.д.

Возникновение новой мировой угрозы в виде терроризма и эскалации насилия в межгрупповом и межличностном взаимодействии расширяют спектр чрезвычайных и экстремальных ситуаций. Эти факторы усиливают риск нарушения психологической безопасности окружающей среды и создают проблемы психического здоровья, особенно у подрастающего поколения. Развитие морального самосознания личности – важнейшая задача, стоящая перед семьей и обществом. Только любовью можно ненасильственно, без принуждения преобразовать другого. Чувства побуждают, направляют и контролируют поведение человека. Они определяют эмоциональное состояние личности, ее адаптивные возможности, адекватность поведения в трудных ситуациях, влияют на особенности

познавательных процессов, способность к саморегуляции, вызывают активность и мотивацию, отражаются в отношениях с окружающими и пр.

Одна из базовых потребностей человека – потребность в безопасности и защите. Самое важное в семейном воспитании – своевременная помощь ребенку в преодолении страхов, сохранение чувства защищенности в настоящем и будущем. Именно родители должны внушать ребенку уверенность в себе и учить верить в свой успех. В процессе семейного воспитания доминирующей должна быть «мотивация достижения успеха». А воспитание, ориентированное на развитие чувства стыда и совести, поможет вырастить личность с внутренним локусом контроля. Обучая ребенка преодолевать трудности, неудачи, развивая ответственность, родители помогают ему в осознании его особенностей и его уникальности. Таким образом, родитель – это личность, от благополучия мироощущения которой зависит благополучие и развитие ребенка.

Родителям порой не хватает знаний в вопросах воспитания и общения с детьми, что приводит к возникновению трудностей. Поэтому планомерная просветительская работа с родителями в образовательном учреждении необходима для разрешения возникающих у них проблем, повышения уверенности в правильности своих действий, что будет способствовать ощущению психологической безопасности воспитательной среды в семье.

Список использованных источников

1. Баева, И.В. Методологические подходы к экспертизе психологической безопасности образовательной среды / И.В. Баева, Е.Н. Волкова, Е.Б. Лактионова // Информационно-методический бюллетень № 2 Городской экспериментальной площадки второго уровня / ред.-сост. И.А. Баева, В.В. Ковров. – М.: Экон-Информ, 2009. – С. 9–12.
2. Баева, И.А. Образование как национальный ресурс сохранения здоровья школьников и обеспечения психологической безопасности / И.А. Баева, В.В. Рубцов // Информационно-методический бюллетень № 2 Городской экспериментальной площадки второго уровня / ред.-сост. И.А. Баева, В.В. Ковров. – М.: Экон-Информ, 2009. – С. 3–8.
3. Дерябина, В.В. Психологическая помощь детям, пережившим насилие/ В.В. Дерябина // Вестн. МГОУ. – 2007. – Вып. 2. - С. 308–312. – (Сер. «Психологические науки»).
4. Попова, С.И. Социально-психологический климат как фактор психологической безопасности в школе / С.И. Попова // Информационно-методический бюллетень № 2 Городской экспериментальной площадки второго уровня / ред.-сост. И.А. Баева, В.В. Ковров. – М.: Экон-Информ, 2009. – С. 53–57.

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТАФОРИЧЕСКИХ АССОЦИАТИВНЫХ КАРТ В РАБОТЕ ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГА

Зорина В.В.,

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 10»,

педагог-психолог,

Россия, г. Дубна.

E-mail: peebv@mail.ru

Аннотация. Статья содержит описание колод метафорических ассоциативных карт и техник работы с ними, использованных в практике педагога-психолога средней общеобразовательной школы.

Ключевые слова: метафорические ассоциативные карты, опыт работы, школьная психологическая служба.

Abstract. The article contains description of decks of metaphoric associative cards and techniques for working with them, used in the practice of the educational psychologist of secondary school.

Keywords: metaphoric associative cards, experience, school psychological service.

Уже не одно десятилетие метафорические ассоциативные карты (МАК) используются в работе психотерапевтов. Существует множество техник и приемов психотерапевтической работы с разными колодами карт, и они показывают хорошие результаты, так как клиенты получают возможность посмотреть на кризисную ситуацию с новой стороны посредством построения иных ассоциативных связей, а также выделяют суть, эмоционально-значимое ядро проблемы, что зачастую является проблематичным и требующим специальной помощи психолога. Использование метафорических карт помогает создать безопасную для клиента обстановку на консультации, начать беседу, сформулировать клиентский запрос в случае затруднений. Чаще всего МАК используется в психотерапии со взрослыми клиентами или при коррекции детско-родительских отношений [2].

Еще одно направление использования МАК, имеющее прямое отношение к работе педагога-психолога в средней школе – коммуникативные игры и тренинги, а также психотерапевтическая работа с детьми. Для этого подходят разные колоды – например, в нашем образовательном учреждении нами использовались колоды «Мастер сказок» [1], НАВИТАТ.

Колода «Мастер сказок» содержит 50 карточек с изображением сказочных сюжетов. Картинки яркие и красивые, нравятся и привлекают внимание детей. Помимо положительных героев на картах есть изображения злодеев и страшных существ, что

помогает при работе с детскими страхами и агрессией. В комплект входит книга с описанием и объяснением смысла каждой карты, вопросами и заданиями для детей и взрослых. Эти карты применялись во время индивидуальных консультаций и групповых тренингов с младшими школьниками и старшеклассниками, испытывающими проблемы в школьной адаптации, а также педагогическим коллективом, с целью выяснения причин трудностей адаптации (диагностика), повышения коммуникативных навыков, сплочения коллектива, развития творческого потенциала, снятия стресса, вызванного профессиональным выгоранием.

Вот несколько применяемых нами техник работы с данной колодой.

1. Предложить ребенку выбрать понравившуюся карту и ту, которая не понравилась, – этот прием помогает ребенку расслабиться, начать разговор с психологом. Можно обсудить причины выбора, составить сказку на основе этих карт, предложить ребенку найти на них себя, своих одноклассников.

2. Предложить выбрать карты, на которых есть герой, похожий на ребенка, и герой, который ему нравится, – этот прием также помогает начать общение, а, кроме того, имеет диагностическую цель. Можно обсудить причины выбора, спросить, на кого ребенок хотел бы быть похож и почему, попросить рассказать сказку о героях выбранных карт.

3. Предложить ребенку выбрать карту, отражающую его эмоциональное состояние (применялось с детьми от 11–12 лет, жалующимися на грусть, плохое настроение, раздражительность), – чаще в этом случае дети выбирают мрачные карты с изображением темного города, дождя, людей в черной одежде. Далее можно обсудить причины выбора, а потом предложить пофантазировать о том, почему на картинке все так печально и что нужно сделать, чтобы все исправить. Иногда дети затрудняются дать ответ на эти вопросы, тогда можно помочь им, рассуждая вместе. После этого следует предложить нарисовать «исправленную картинку». Эта работа с элементами арт-терапии помогает детям найти внутренний ресурс для решения их проблемы.

4. Предложить ребенку обыграть какую-то конкретную проблемную ситуацию – например, с агрессивным или раздражительным ребенком можно обсудить карту с изображением ссорящихся людей, а затем подобрать к этой карте две другие, которые отражали бы события до и после. Это помогает ребенку выстроить временную перспективу и убедиться, что у каждого поступка есть причины и последствия.

5. Предложить ребенку выбрать карту, которая отражает, на его взгляд, какое-то понятие, например, «дружба», «мир», «ссора», «несчастье» – это задание имеет диагностический смысл.

6. Во время тренинга группе детей или педагогов раздать по 3 карты и предложить им составить сказку, по очереди выкладывая картинки и описывая их (количество карт, использованных для составления сказки можно заранее ограничить, например, пятью, десятью, двенадцатью, чтобы задать структуру рассказа; предпочтительно работать с группой, состоящей не более чем из десяти человек) – психолог может начать сказку, чтобы задать нужное настроение. Опыт показывает, что составление сказки интересно для детей всех возрастов, никто не говорит, что это глупо и «для маленьких», наоборот, у всех повышается настроение, просыпается азарт. Отмечено, что это задание помогает сплотиться классному коллективу, в котором 50% новых учеников, так как дети становятся внимательнее друг к другу, в безопасной обстановке демонстрируют свою фантазию, чувство юмора, умение рассказывать, а также учатся договариваться между собой, уступать или настаивать на своем. Для педагогов это задание помогает расслабиться, пофантазировать, посмеяться, что снижает стресс.

Колода НАВИТАТ состоит из 88 карт с изображением различных природных и урбанистических пейзажей, людей и животных отдельно и во взаимодействии. Нами она применялась в групповых тренингах с учениками старших классов и педагогами. Участникам тренингов предлагалась психологическая игра «Диксит», но без специальных карт. Как показал опыт, колода НАВИТАТ подходит для этой игры, а правила можно изменять в зависимости от ситуации и получаемых в процессе игры результатов. Согласно правилам, каждый участник получает по 4 карты, ведущий (первым ведущим выступает психолог) выбирает карту, вызывающую ассоциацию с определенным состоянием (например, «вдохновение», «радость», «созерцание»), и кладет ее на стол рубашкой вверх. Остальные должны из своих карт выбрать ту, которая вызывает у них ту же ассоциацию, и положить ее рядом с первой. Затем карты перемешиваются и выкладываются картинкой вверх. Задача участников тренинга – угадать, какую карту положил ведущий. Можно ввести систему баллов и присуждать балл тому, кто правильно угадал карту ведущего. После угадывания и обсуждения ведущим становится следующий участник, вся процедура повторяется. Это задание помогает участникам задуматься о роли взаимопонимания между людьми, о том, что люди по-разному понимают даже общепринятые категории. Кроме того, колода в усеченном виде также может использоваться для диагностики эмоционально-личностной сферы ребенка.

Эти техники и приемы позволили решить ряд проблем в нашем образовательном учреждении: повысить коммуникативную культуру учащихся, способствовать сплочению классного коллектива, помочь отдельным учащимся с коммуникативными и эмоциональными трудностями, понизить стресс, вызванный профессиональным выгоранием

у педагогов. Кроме того, ряд других методик работы с МАК мы планируем освоить в ближайшем будущем, так как этот инструмент доказал свою практичность и результативность.

Список использованных источников

1. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. «Мастер сказок» / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – М., 2012.
2. Кац, Г.Б. Метафорические карты: руководство для психолога / Г.Б. Кац, Е.А. Мухаматулина. – М., 2014.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ В
СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Кобозева Л.В.,

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 2»,

педагог-психолог,

Россия, Московская обл., г. о. Красноармейск

E-mail: larchik-73@mail.ru

Курганская Е.Г.,

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 2»,

педагог-психолог,

Россия, Московская обл., г. о. Красноармейск.

E-mail : eg-kurg@mail.ru

Аннотация. В статье обобщены данные психологической диагностики адаптации к школе учащихся первых и пятых классов, изложены направления работы специалистов в системе психолого-педагогического сопровождения, представлен опыт применения инновационных компонентов в деятельности педагога-психолога школы.

Ключевые слова: психологическая помощь, адаптация, современная школа.

Abstract. This article summarizes psychological diagnosis adaptation to school pupils of the first and fifth grade are outlined directions of specialists in psychological and pedagogical support system, describes the experience of the use of innovative components in the activities of school psychologist.

Keywords: psychological help, adaptation, modern school.

Современная школа в условиях реализации ФГОС является сложной системой, которая призвана обеспечить условия для развития личности любого ребенка. Начало обучения в школе – один из наиболее сложных и ответственных моментов в жизни детей, как в социально-психологическом, так и в физиологическом плане. Для того чтобы ребенок мог овладеть новым видом деятельности – учебной, освоить школьные нормы поведения, выстроить отношения с одноклассниками, приспособиться к требованиям учителя, необходима организация психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации детей к школе.

Адаптация – естественное состояние человека, проявляющееся в приспособлении (привыкании) к новым условиям жизни, новой деятельности, новым социальным контактам,

новым социальным ролям. Значение этого периода вхождения в непривычную для детей жизненную ситуацию проявляется в том, что от благополучности его протекания зависит не только успешность овладения учебной деятельностью, но и комфортность пребывания в школе, здоровье ребенка, его отношение к школе и учению.

На сегодняшний день в нашей школе сложилась своя система психолого-педагогического сопровождения адаптации первоклассников, которая направлена на создание оптимальных условий для привыкания первоклассников к обучению в школе и включает в себя:

- диагностику готовности учащихся к обучению в школе;
- сопровождение первоклассников на этапе первичной адаптации к школе;
- индивидуальные консультации и собрания с родителями первоклассников;
- отслеживание результатов мониторинга адаптации младших школьников.

В сентябре обязательно проводится диагностика психологической готовности учащихся к школьному обучению по следующим методикам: графический диктант; рисунок человека; образец и правило; рисунок «Я в школе» (табл. 1). С помощью данных методик выявляется уровень развития определенных психологических качеств:

- развитие наглядно-образного мышления, служащего основой для последующего полноценного развития логического мышления, овладения учебным материалом;
- развитие произвольности и организации действий, умения ориентироваться на систему условий задачи, преодолевая отвлекающее влияние побочных факторов;
- умение ориентироваться на указания учителя, обращенные к классу в целом, способность внимательно слушать и точно выполнять эти указания;
- сформированность учебной мотивации.

Таблица 1

Общие данные готовности к школе за последние три года

Показатели готовности к школе	2014 год (%)	2015 год (%)	2016 год (%)
Высокий уровень готовности к школе	49	25	75
Средний уровень	18,5	68	15
Ниже среднего и низкий	32,5	7	10

Таблица 2

Мотивация у детей, пришедших в первый класс

Уровень мотивации	2014 год (%)	2015 год (%)	2016год (%)
Внешняя, игровая мотивация	29	20	68
Школа привлекала внеучебными сторонами (перемена, общение с одноклассниками)	37,5	32	24
Учебная мотивация	33, 5	48	8

Заметно снижение сформированной учебной мотивации при стабильно большом количестве детей, имеющих средний и высокий уровень готовности к школьному обучению (табл. 2). Возможно, данный факт следует объяснить снижением возраста поступления в школу детей или все большей популярностью у родителей курсов по подготовке к школьному обучению для детей. Наличие большого количества детей с внешней мотивацией служит дополнительным фактором риска трудной адаптации к школе.

Для того чтобы помочь первоклассникам адаптироваться к школьной жизни, с сентября с учащимися 1 раз в неделю проводятся психологические занятия по программе Н.В. Пилипко «Здравствуй, школа».

Критериями благополучной адаптации детей к школе принято считать благоприятную динамику работоспособности и ее улучшение на протяжении первого полугодия, отсутствие выраженных неблагоприятных изменений показателей здоровья и хорошее усвоение учебной программы. Индикатором трудности процесса адаптации к школе, как правило, являются изменения в поведении детей.

Большинство детей адаптируются в течение первых двух месяцев обучения. Они относительно быстро вливаются в коллектив, осваиваются в классе, приобретают новых друзей; у них почти всегда хорошее настроение, они спокойны, доброжелательны, добросовестно и без видимого напряжения выполняют требования учителя. Конечно, им еще трудно выполнять все требования правил поведения, но к концу октября такие дети обычно осваиваются и с новым статусом ученика, и с новыми требованиями, и с новым распорядком дня.

Таблица 3

Срез эмоционального состояния первоклассников к концу периода адаптации

Показатели эмоционального состояния	2014 год (%)	2015 год (%)	2016 год (%)
Преобладание положительных эмоций	22	33	26
Эмоциональное состояние в норме	56	46	64

Преобладание отрицательных эмоций	22	21	10
Дети имеют:	2014 год (%)	2015 год (%)	2016 год (%)
оптимальную работоспособность	71	75	82
компенсируемое состояние усталости	24	21	14
хроническое переутомление, истощение, низкую работоспособность	1	4	4
перевозбуждены	3	0	0

Как видно из приведенных данных в таблице 3, в основном дети испытывают положительные эмоции в школе; растет процент детей, имеющих оптимальное эмоциональное состояние и работоспособность. В то же время всегда есть дети, которые переутомлены, их работоспособность снижена, они испытывают отрицательные эмоции в школе. Таким детям нужно больше времени для адаптации, поэтому работа психолога с первоклассниками продолжается в течение всего года (табл.4).

Таблица 4

Адаптация первоклассников к школе к концу первой четверти

Уровень адаптации к школе	2014 год (%)	2015 год (%)	2016 год (%)
Достаточный общий уровень адаптации	48	50	60
Частичный общий уровень адаптации	48	46	36
Недостаточный уровень общей адаптации	4	4	4

С введением коррекционных ФГОС НОО расширяются возможности создания благоприятных условий для адаптации всех первоклассников к школе за счет реализации многоуровневого подхода к обучению. Учитель имеет возможность находить индивидуальный подход к каждому ученику, оценивать его достижения, исходя из реальных возможностей ребенка. Поддержка развития особого ребенка со стороны всех необходимых для этого специалистов может быть оказана за счет расширения сетевого взаимодействия между образовательными организациями. Во время внеурочной деятельности для реализации коррекционной части образовательной программы ребенка с ОВЗ могут быть организованы занятия со всеми специалистами, что обеспечивает адресность оказываемой помощи ребенку. Учащиеся нашей школы с ОВЗ, нуждающиеся в специально организованных занятиях, посещают специалистов МБОУ ЦППМС «Планета Я» (дефектологов, логопедов,

специальных психологов). Во время внеурочной деятельности успешно проводятся занятия со всеми учащимися начальной школы по программе «Жизненные навыки» С.В. Кривцовой.

Таким образом, введение коррекционных ФГОС НОО должно улучшить условия адаптации первоклассников к школе, привести к оптимизации их эмоционального состояния, снижению тревожности и повышению мотивации к обучению в школе.

Еще один переломный момент в жизни ребенка, требующий организации психолого-педагогического сопровождения, – перевод из младшей в среднюю школу, так как ребенок опять должен привыкать к новым условиям деятельности, новому положению в обществе, взаимоотношениям с новыми учителями, новому образу жизни. Большинство детей переживает этот переход как важный шаг в их жизни. Для них центральное место занимает сам факт окончания младшей школы, который в той или иной мере подчеркивается учителями и родителями. Переход к нескольким учителям с разными требованиями, характерами и разным стилем отношений является зримым внешним показателем их взросления. Возникает больше самостоятельности и ответственности. При всем положительном отношении к предоставлению свободы и самостоятельности пятиклассники порой не знают, как правильно этим распорядиться. Дети склонны понимать большую свободу как вседозволенность, а самостоятельность ведет к отрицанию ими педагогической поддержки взрослых. Из-за неправильного толкования детьми обозначенных понятий часто приходится сталкиваться с нарушениями дисциплины. В условиях введения и реализации ФГОС ООО успешная реализация основной образовательной программы учреждения невозможна без организации преемственности между начальной и основной школами, личностной включенности в нее всех субъектов образовательного процесса.

Преемственность между начальной школой и 5-м классом предполагает следующие направления: образовательные программы; организация учебного процесса; единые требования к учащимся; структура уроков.

Для реализации принципа преемственности целесообразно:

проводить экскурсии выпускных классов начальной школы по территории средней школы для ознакомления с порядком и правилами;

педагогам средней школы заранее изучить данные о выпускниках начальной школы, их возможностях и реальных учебных результатах;

использовать единые требования учителей начальной и средней школы (в содержании учебных курсов, в нормах выставления оценок);

педагогам средней школы учитывать особенности пятиклассников, в отличие от более взрослых учеников;

адаптировать методику преподавания к возможностям детей данного возраста, чтобы сгладить скачкообразный переход;

использовать индивидуальный подход к учащимся;

проводить работу с родителями по проблемам перехода из начальной школы в среднее звено.

В пятых классах нашей школы педагогами-психологами проводится большая работа по изучению условий адаптации детей к школе, чтобы помочь учителям успешно организовывать образовательный процесс. Результаты данной работы доводятся до сведения педагогов и родителей, они получают необходимые психологические консультации. Со всеми учащимися ведутся групповые психологические занятия по программе Е. Коблик «Первый раз в пятый класс», по программе Е.Е. Смирновой «Познаю себя и учусь управлять собой. Уроки психологии для младших подростков». Для психологической работы используются также занятия курса О.В. Хухлаевой «Тропинка к своему «Я».

В октябре-ноябре проводится диагностика адаптации пятиклассников к новым социально-педагогическим условиям. Целью диагностики является изучение степени и особенностей приспособления пятиклассников к новым условиям обучения, мотивации к учению, выявление актуальных трудностей детей (табл. 5).

Таблица 5

Результаты диагностики мотивации учения и эмоционального отношения
к учению в модификации А.Д. Андреевой

Шкалы Уровни	Познавательная активность, %			Тревожность, %			Гнев, %		
	201 4	201 5	201 6	201 4	201 5	201 6	2014 4	201 5	201 6
Высокий	69	70	69	12	12	11	12	18	11
Средний	25	18	24	56	81	48	25	38	41
Низкий	6	12	6	32	7	41	63	44	48

Таким образом, большинство учащихся обычно хорошо адаптируются к обучению в среднем звене, отличаются положительным эмоциональным отношением к школе, имеют высокий уровень познавательной активности (рис. 1).

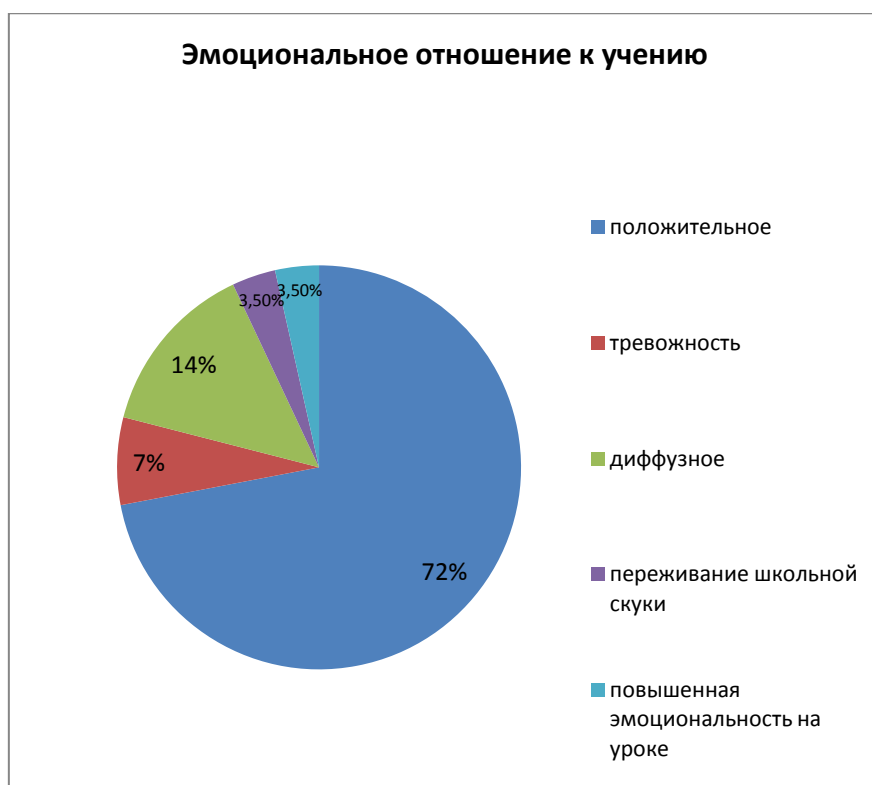


Рис. 1. Эмоциональное отношение к учению у пятиклассников

Проводится также изучение мотивации учения пятиклассников. У современных школьников наиболее часто встречается широкий социальный мотив – «Учусь, чтобы было легко работать в будущем». Это свидетельствует о том, что само получение образования рассматривается подростками как средство, обеспечивающее возможность социального продвижения. Не может не радовать, что познавательный мотив также часто встречается, правда, он иногда сочетается с повышенной тревожностью ребенка. При этом необходимо отметить, что у большого числа пятиклассников сохраняется действенной внешняя мотивация обучения и ее соревновательный аспект (табл. 6).

Таблица 6

Результаты изучения мотивации школьников

Мотивы учения	%
Познавательный (нравится учиться, узнавать новое на уроках)	82
Широкий социальный мотив (учусь, чтобы было легко работать в будущем)	83
Соревновательный аспект: не отстать от товарищей, стать примером для других	13
Доставить радость родителям и заслужить похвалу учителя	29
Страх наказания за неудовлетворительные отметки	5

Наряду с изучением мотивации используется методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса. Анализируя полученные результаты, можно разделить детей на группы по уровню проявления школьной тревожности:

1. Высокий уровень школьной тревожности имеют 15% пятиклассников.
2. Средний уровень выявлен у 35% учащихся.
3. Низкий уровень отмечается у 50% детей.

Из представленной ниже диаграммы (рис. 2) видно, что максимально выражен страх проверки знаний, самовыражения и страх несоответствия ожиданиям окружающих. Это является вполне естественным, так как у пятиклассников сменились учителя, программа, социальные требования.

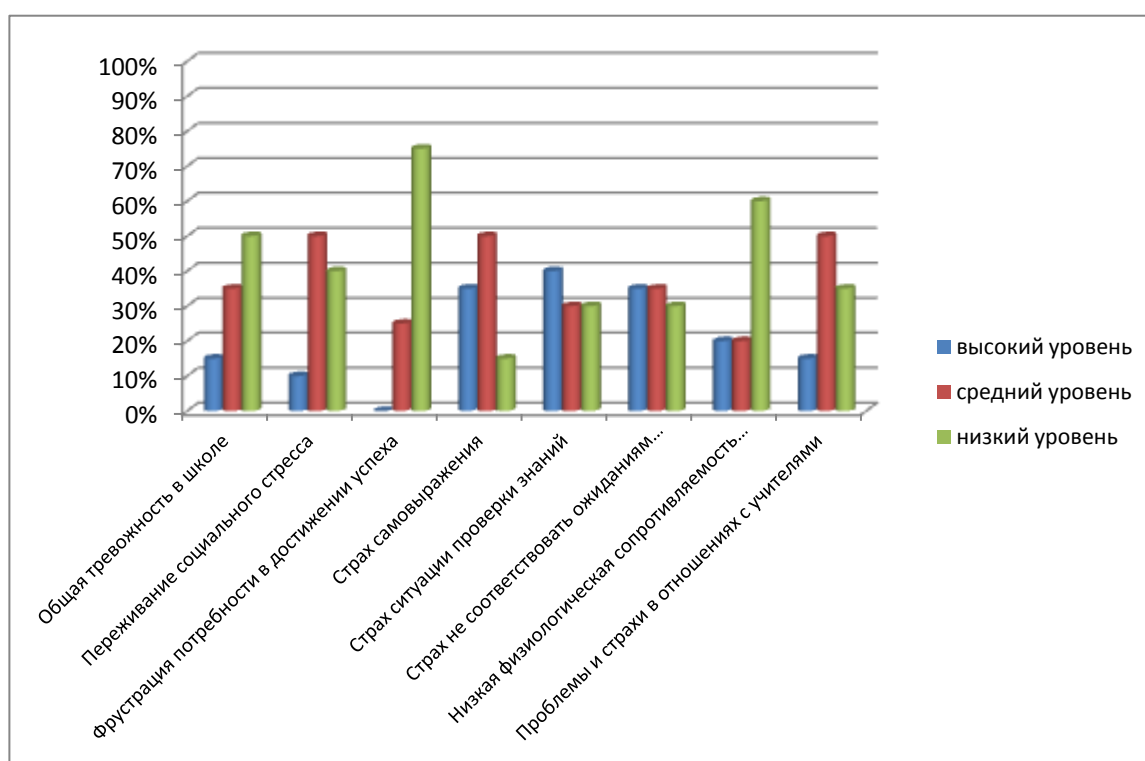


Рис. 2. Категоризация тревожности у пятиклассников

Итак, при переходе из начального звена в среднее изменяются условия обучения, усложняются требования, предъявляемые к школьнику разными учителями, меняется позиция от самого «старшего» в начальной школе на «самого маленького» в средней. Учебная деятельность дополняется другими видами деятельности, и все вместе теперь они влияют на психическое развитие учащихся, учебная деятельность при этом остается основной и продолжает определять содержание мотивационных сфер личности. Для поддержания позитивного отношения к школе и формирования познавательной мотивации необходимо включать во внеурочную деятельность занятия, направленные на раскрытие

способности детей к самовыражению, повышению уверенности в себе и снижению тревожности. В нашей школе в рамках уже сложившихся дополнительных образовательных программ мы имеем возможность применять инновационные компоненты деятельности педагога-психолога, используя элементы психологического театра. В начале учебного года пятиклассники придумывают и показывают ученикам первого класса кукольный спектакль, изготовленный своими руками. Пятиклассники, испытывающие сложности адаптации, в ходе подготовки спектакля путем разыгрывания на куклах со сверстниками типичных конфликтных ситуаций, взятых из своей школьной жизни, учатся преодолевать трудности и вырабатывают более адаптивные механизмы защиты от социальных и межличностных конфликтов, что призвано улучшить их социальную адаптацию, развить их самосознание, повысить их способность к самовыражению. В ходе работы театральной группы дети полностью сами изготавливают декорации к спектаклю, придумывают звуковое оформление, делают афишу. Спектакли тепло принимают маленькие зрители – ученики начальной школы. Зрители приобщаются к театральной культуре, получают заряд положительной энергии, учатся сопереживанию и добру, а также получают эмоциональную поддержку от старших учеников школы, что благотворно сказывается на их адаптации к школе.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка в современной школе – это постоянная системная работа, направленная на обеспечение условий для полноценного развития личности ребенка. Наиболее уязвимыми являются адаптационные периоды, когда во все формы образовательной деятельности необходимо включать занятия, направленные на поддержание положительного отношения ребенка к процессу обучения и на формирование познавательной мотивации. Гибкость планов внеурочной деятельности и внедрение инновационных компонентов в деятельность педагогов повышают успешность адаптации детей к изменяющимся социальным условиям.

Список использованных источников

1. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе / М.Р. Битянова. – М.: Совершенство, 1998.
2. Венгер, А.Л. Психологическое обследование младших школьников / А.Л. Венгер, Г.А. Цукерман. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2007.
3. Лебедева, Н.В. Психологические основы подготовки младших школьников к обучению в основной школе: учеб. пособие по спецкурсу / Н.В. Лебедева. – Псков: ПГПИ, 2004.
4. Микляева, А.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция / А.В. Микляева, П.В. Румянцева. – СПб.: Речь, 2004.

5. Овчарова, Р.В. Практическая психология образования: учеб. пособие для студ. психол. фак. университетов / Р.В. Овчарова. – М.: Академия, 2003.
6. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А.М. Прихожан. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2000.
7. <http://fgosreestr.ru/>Примерные адаптированные основные общеобразовательные программы, опубликованные на электронном ресурсе.

КЛЮЧЕВЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ЕГО РАЗВИТИЯ

Малченко Г.А.,

АНОО ВО «Воронежский экономико-правовой институт»,

кафедра психологии, доцент,

Россия, г. Воронеж

E-mail: наука-vepi@yandex.ru

Аннотация. В данной статье рассмотрены основные проблемы реализации дополнительного профессионального образования в России в условиях постоянной трансформации системы образования. Авторами выделены и проанализированы основные проблемы дополнительного образования, представлены варианты траекторий развития и совершенствования современной системы дополнительного образования с учетом требований рынка труда.

Ключевые слова: дополнительное психологическое образование, проблемы реализации дополнительного образования в области психологии, инновационные методы обучения, повышение квалификации, переподготовка кадров, совершенствование непрерывного психологического образования.

Abstract. This paper describes the main problems of implementation of additional professional education in Russia in the conditions of the constant transformation of the education system. The authors have identified and analyzed the main problem of additional education, presents options for development and improvement of the trajectories of the modern system of additional education with labor market requirements.

Keywords: additional psychological education, problems of realization of additional education in the field of psychology, innovative teaching methods, training, retraining, continuous improvement of psychological education.

В современных условиях на российском рынке дополнительного профессионального образования (ДПО) можно наблюдать разрыв между спросом и предложением. Представители бизнеса готовы платить за профессиональные квалифицированные кадровые ресурсы, однако необходимо отметить, что в настоящее время система ДПО зачастую не ориентирована на рынок труда и предлагает архаичные, далекие от современных требований программы. При этом существует низкий уровень привлечения работодателей для реализации программ ДПО, что снижает их качественные показатели и, соответственно,

вызывает кадровый «голод». В связи с этим, считаем, данное направление исследования существующих проблем весьма актуальным, так как в условиях модернизации, как современного профессионального образования, так и непрерывного (дополнительного), необходимость внедрения и реализации качественных образовательных услуг, отвечающих всем требованиям рынка труда, является неотъемлемым условием.

Существенный вклад в изучение, развитие, выявление особенностей системы ДПО внесли такие ученые, как С.Г. Вершловский, Н.В. Василенко, С.М. Вишнякова, В.И. Ильина, О.М. Никандров, В.И. Подобеда, Г.Н. Подчалимова, А.И. Субетто, Е.П. Тонконогая, П.И. Третьяков, Е. Трондайк, Т.И. Шамова и др.

Целью данного исследования выступает обоснование необходимости решения существующих проблем системы ДПО в области психологии и поиск путей их решения с внедрением в образовательный процесс интерактивных и инновационных технологий для поддержания высокого уровня профессионализма и компетентности, следовательно, конкурентоспособности кадров на рынке труда.

Данные проблемы позволяют определить путь развития системы Дополнительного профессионального психологического образования в Российской Федерации. Первостепенной в этой связи является необходимость постоянной самоорганизации. Представители бизнес-структур и потребители образовательных услуг должны диктовать условия, на которых необходимо выстраивать эффективную модель повышения знаний, умений и навыков, переквалификации, а образовательные организации, в свою очередь, обязаны выступать в качестве посредников, которые призваны обеспечивать эффективное сотрудничество между бизнесом и кадровым потенциалом.

Таким образом, привлечение представителей бизнеса (работодателей) к разработке и реализации образовательных программ позволяет системе ДПО выйти на новый уровень. Так, слушатели созданных при сотрудничестве с бизнес-структурами образовательных программ имеют исключительную возможность получить актуальные, современные, востребованные знания и навыки для дальнейшей профессиональной деятельности. Также система ДПО превращается в мобильный аппарат, легко подстраиваемый под реальную конъюнктуру рынка, с необходимыми компетенциями для включения в процесс организации корпоративных институтов бизнеса и другими навыками, что в итоге приводит к повышению уровня кадрового потенциала, а, следовательно, и к развитию бизнеса и экономики в целом.

Так, система ДПО, в отличие от базового образования в образовательных организациях, оперативно и адекватно реагирует на изменения и трансформации рынка труда (см. табл. 1), решая при этом задачи, которые связаны с его исследованием и прогнозированием как в качественном, так и количественном диапазоне. Также программы

дополнительного образования краткосрочны (в отличие от базового образования), соответственно, ориентированы на конкретного потребителя с мобильной реакцией на рыночные требования и модификации.

Таблица 1

Основные отличия дополнительного профессионального образования
от традиционного обучения в образовательной организации

<i>Характеристика</i>	<i>Вузовское образование</i>	<i>Дополнительное профессиональное образование</i>
<i>Содержание</i>	Фундаментальное	Прикладное, вариативное
<i>Цель</i>	Формирование основных профессиональных знаний, умений применения их на практике	Формирование умения выявлять, диагностировать, устранять и решать профессиональные проблемы
<i>Роль преподавателя</i>	Учитель	Тьютор, консультант
<i>Контроль за учебным процессом</i>	Преподаватель, эксперт	Обучающийся (слушатель)
<i>Главные факторы обучения</i>	Содержание образования	Процесс передачи содержания
<i>График обучения</i>	Жесткое расписание	Гибкий подход с учетом интересов слушателей

Отметим, что ДПО, в том числе в области психологии, включает в себя ряд положительных черт в сравнении со вторым высшим или средним профессиональным образованием (как очным, так и заочным):

содержательность;

экономия временного ресурса;

доступность;

возможность внедрения в новую профессиональную сферу;

максимальный акцент на потребности и требования потребителей образовательных услуг и пр.

Однако необходимо выделить некоторые существующие проблемы системы дополнительного образования:

1. Объективные (изменения в законодательстве, конъюнктура территориального трудового рынка, развитие инфраструктуры региона и т.д.);

2. Субъективные (низкий уровень востребованности студентами, низкий удельный вес использования ресурсов, недостаточная материальная база и пр.).

Концепция долгосрочного социально-экономического развития России выделяет в качестве приоритетного показателя организацию до 2020 года условий для систематического (в основном ежегодного) обучения (повышение квалификации, профессиональной переподготовки и т.п.) не менее 25–30% занятого населения. По статистическим данным, ежегодно образовательными услугами ДПО пользуются около 1,5 млн. человек, т.е. примерно 2% экономически активного населения. Данный показатель указывает на необходимость реконструкции существующей системы дополнительного образования, внедрения в образовательный процесс инновационных методов и принципов, принятия серьезных нормативно-правовых и организационно-методических мер для достижения синергетического эффекта в ДПО.

Остановимся на инновационном подходе к реализации программ ДПО (см. рис. 1). В условиях развития современной системы образования данный метод является неотъемлемой частью образовательного процесса, так как способствует повышению качества предоставляемого образования, является активным помощником в развитии интереса и развитии научно-исследовательского потенциала обучающихся и, наконец, позволяет быть конкурентоспособным «кадром» на рынке труда.

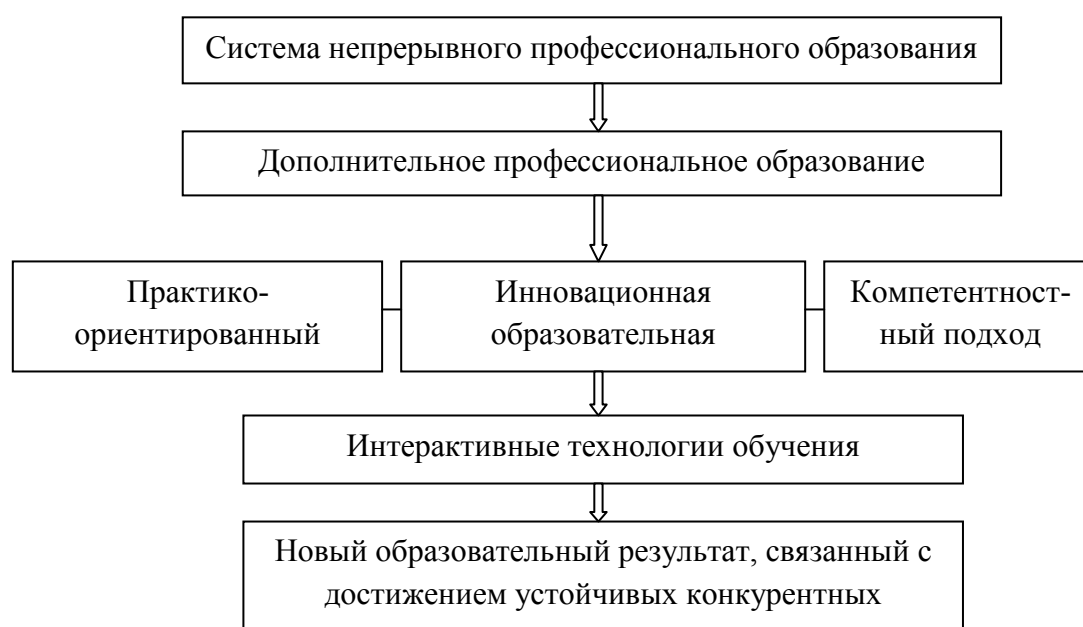


Рис. 1. Схема получения образовательного результата от внедрения инновационных методов обучения в системе ДПО

Итак, основным вектором российской системы ДПО выступают:

преобразование структуры в один из мощных факторов ускорения системной модернизации производства;

приведение квалификации и профессионализма специалистов и руководителей в соответствие требованиям и потребностям реального сектора экономики;

подготовка профессионалов, обеспечивающих дальнейшее развитие приоритетных научно-технических направлений;

создание, а также внедрение конкурентоспособных инновационных наукоемких технологий;

повышение совокупного интеллектуального и духовного потенциала общества, а также развитие творческих способностей человека и т.д.

Таким образом, не претендуя на оригинальность в своих суждениях, отметим, что модернизация современного ДПО в Российской Федерации является приоритетным направлением для развития как системы отечественного образования, так и экономики. В настоящее время существует необходимость реформирования данной сферы, и проведение адекватных эффективных мероприятий приведет к показательному синергетическому эффекту в образовании, науке и экономике.

Список использованных источников

1. Андрющенко, Я.Э. Анализ педагогических технологий, используемых в процессе профессиональной подготовки магистров физико-математических специальностей в открытых образовательных ресурсах / Я.Э. Андрющенко // Синергия. – 2016. – № 3. – С. 26–30.
2. Баутин, В.М. Интеграция науки, бизнеса и образования на основе сетевого взаимодействия / В.М. Баутин, С.Ю. Мычка // Актуальные проблемы развития вертикальной интеграции системы образования, науки и бизнеса: экономические, правовые и социальные аспекты: материалы II Междунар. науч.-практ. конференции. – 2014. – С. 121–124.
3. Бобешко, Е.В. Массовые открытые онлайн-курсы в системе подготовки квалифицированных специалистов / Е.В. Бобешко // NovaInfo.Ru. – 2016. – Т. 1, № 52. – С. 294–299.
4. Бобешко, Е.В. Проблемы развития системы повышения квалификации специалистов педагогического профиля / Е.В. Бобешко // NovaInfo.Ru. – 2016. – Т. 1, № 49. – С. 445–449.
5. Карпова, Е.В. Формирование системы непрерывного профессионального образования / Е.В. Карпова // Территория науки. – 2015. – № 1. – С. 29–33.

6. Мычка, С.Ю. Инновационные методы обучения в системе среднего профессионального образования / С.Ю. Мычка, М.А. Шаталов // Территория науки. – 2015. – № 3. – С. 10–13.
7. Руднева, Н.В. Организация профориентации в многоуровневом образовательном комплексе «Школа–техникум–вуз–предприятие» при формировании правовой культуры студентов вуза / Н.В. Руднева // Территория науки. – 2015. – № 5. – С. 37–42.
8. Сас, Н.Н. Обеспечение взаимосвязи основ теории, стандартов профессиональной деятельности, методического сопровождения и результатов обучения инновационному управлению учебными заведениями на основе компетентностного подхода и модульной организации процесса обучения / Н.Н. Сас // Синергия. – 2015. – № 1. – С. 8–20.
9. Смольянинова, И.В. Повышение конкурентоспособности профессионального образования на основе интеграции с бизнес-средой / И.В. Смольянинова, А.Э. Ахмедов, М.А. Шаталов // Антропоцентрические науки: инновационный взгляд на образование и развитие личности: материалы II Международ., науч.-практ. конференции: в 2 ч. – 2015. – С. 201–203.
10. Соколова, Н.Ф. Формирование современного педагогического коллектива для реализации обучения с использованием дистанционных образовательных технологий / Н.Ф. Соколова, И.В. Жигульская, И.Н. Сендюков // Синергия. – 2016. – № 3. – С. 13–25.
11. Шаталов, М.А. Проблемы адаптации студентов из сельской местности в условиях городской среды / М.А. Шаталов, С.Ю. Мычка // Конференциум АСОУ: сборник науч. тр. и материалов научно-практических конференций. – 2015. – № 1. – С. 1855–1859.
12. Шаталов, М.А. Развитие вуза на основе механизмов интеграции и диверсификации / М.А. Шаталов, В.А. Патенкова // Актуальные проблемы развития вертикальной интеграции системы образования, науки и бизнеса: экономические, правовые и социальные аспекты: материалы Международ. науч.-практ. конференции. – 2014. – С. 196–199.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ПОТЕНЦИАЛА СЕНСОРНОЙ
КОМНАТЫ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ДЕТЕЙ С
ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Махонина И.И.,

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 4

с углубленным изучением отдельных предметов им. Г.К. Жукова»,

педагог-психолог,

Россия, Московская обл., г. Краснознаменск

E-mail: fdn.ira@rambler.ru

Аннотация. Статья посвящена новому аспекту психолого-педагогического сопровождения учащихся с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе – методике коррекционно-развивающей работы в сенсорной комнате. В статье уделяется внимание оборудованию сенсорной комнаты, способствующему развитию сенсорного восприятия, раскрываются особенности проведения коррекционно-развивающих занятий с детьми. Авторский опыт будет интересен учителям-дефектологам, педагогам-психологам, работающим с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, сенсорная комната, психолого-педагогическое сопровождение, развивающая интерактивная среда.

Abstract. This article is devoted a new aspect of physic-pedagogical support for students with special disabilities in the school – the methods of correcting and developing work in the sensory room. In this article attend to equipment of the sensory room, contribute the development sensory perception, opening the peculiarities of correctional-developing lessons with children. The author's experience will be interesting to teacher-speech pathologist, psychologist and working teachers with special disabilities children.

Keywords: special disabilities children, sensory room, physic-pedagogical support, educational interactive environment.

В последнее время становится все более актуальной тенденция инклюзивного обучения в массовой общеобразовательной школе детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования особое внимание уделено обеспечению необходимых условий для индивидуального развития всех обучающихся, в том числе и детей с ОВЗ [4].

Н. Семаго характеризует детей с ОВЗ как детей, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ или затрудняет его вне специальных условий обучения и воспитания [3].

К категории детей с ОВЗ относятся дети с разными нарушениями развития: нарушениями слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с расстройствами эмоционально-волевой сферы, включая аутистические нарушения, с задержкой психического развития, с комплексными нарушениями развития. Одним из важных аспектов моей работы на сегодняшний день как педагога-психолога является психологическое сопровождение детей с ОВЗ. В этом мне помогает развивающая среда сенсорной комнаты. В нашей школе используются различные методики и технологии обучения и развития детей с ОВЗ.

Один из видов современных методик психолого-педагогического сопровождения детей – коррекционно-развивающая работа в сенсорной комнате, где особым образом организована окружающая среда для отдыха, расслабления и развития.

Ребенку с ОВЗ сложно ориентироваться во внешнем мире, в сенсорной комнате он может исследовать, познать все, что его окружает, и так получает необходимые знания о свойствах предметов и явлений. Интерактивная среда сенсорной комнаты вступает в виртуальное взаимодействие с ребенком, и он начинает по-другому воспринимать окружающее пространство. Такое взаимодействие вовлекает его в интересную деятельность, способствует активному восприятию окружающего. Чем совершеннее ребенок воспринимает окружающий мир, тем быстрее и эффективнее он развивается и тем успешнее проходит процесс обучения.

Сенсорная комната, оборудованная в кабинете психолога, – это организованная особым образом окружающая среда, состоящая из множества различного рода стимуляторов, которые воздействуют на органы зрения, слуха, осязания и вестибулярные рецепторы, что, в свою очередь, определяет развитие высших психических функций ребенка (памяти, мышления, внимания, речи). Сенсорная комната является мощным инструментом для сенсорного развития, развития познавательной сферы, расширения мировоззрения ребенка.

Сенсорная комната – это волшебная сказка, в которой все журчит, звучит, переливается, манит, помогает забыть страхи, успокаивает. Специальное оборудование, установленное в сенсорной комнате, воздействует на все органы чувств человека. Лежа на мягких пуфиках и креслах, в волнах медленно плывущего света, слушая успокаивающую музыку, ребенок сам становится героем сказки. Ощущение полной безопасности, комфорта, загадочности наилучшим образом способствует установлению спокойных, доверительных отношений между ним и психологом.

Источником познания ребенка является чувственный опыт, его обогащение, необходимое для полноценного восприятия окружающего мира. Кроме взаимодействия с интерактивной средой сенсорной комнаты, в занятия включены элементы психогимнастики, игры на развитие внимания, памяти, наглядно-образного мышления.

Цель занятий: развитие и коррекция познавательной и эмоционально-личностной сферы детей.

Задачи занятий:

1. Развитие сенсорного восприятия и воображения детей.
2. Формирование произвольности психических процессов и деятельности посредством развития самоощущения, самопонимания, самосознания.

Использование интерактивного оборудования сенсорной комнаты способствует активному развитию воображения детей. Кроме этого, основная часть предметов занятия воображаема, что облегчает тренировку внутреннего внимания детей. Упражнения включают в деятельность фантазию (мысли, образы), чувства, движения.

Независимо от направлений работы и планируемых результатов, сложности нарушения развития или поведения, наши занятия позволяют повысить функциональные и адаптивные возможности организма и активизировать индивидуальный ресурс каждого ребенка.

Противопоказаниями для проведения занятий в сенсорной комнате являются глубокая умственная отсталость, инфекционные заболевания. Частичные противопоказания – наличие у ребенка эпилепсии, в данном случае не используются мигающие световые приборы и ритмическая музыка.

Оборудование сенсорной комнаты

Мягкая среда. Обеспечивает уют, комфорт и безопасность. Главной ее целью является создание условий для релаксации и спокойного состояния.

Тактильная среда. Позволяет освоить новые ощущения и развить тактильную чувствительность, учит различать свойства предметов и улучшает зрительно-моторную координацию.

Декоративно-развивающая панель «Пруд» с декоративными элементами. Сочетает в себе функции тактильной и зрительной стимуляции, на панели размещены движущиеся элементы (лягушки), предназначенные для развития мелкой моторики.

Декоративно-развивающая панель «Дерево». На стволе и нижней панели «Дерева» находятся лабиринты, по которым можно двигать жучков и цветы. Способствует развитию тактильного восприятия и воображения.

Тактильно-развивающий комплекс «Времена года». Предназначен для развития мелкой моторики. Изучая сезоны, ребенок может изобразить дерево зимой (сняв все листья), весной (надев цветы), летом (надев цветы и много листьев) и осенью (надев листья желтого и красного цвета).

Тактильно-развивающая панель «Разноцветное домино». Предназначена для стимуляции тактильных ощущений и мелкой моторики.

Настенные, настольные и ручные лабиринты тренируют ловкость, развивают мелкую моторику и укрепляют зрение. Вращая панель, ребенок должен удержать шарик в лабиринте.

Зрительная и звуковая среда. Спокойная музыка и медленно меняющиеся расплывчатые световые эффекты действуют на человека успокаивающе и расслабляюще. Они обладают самым сильным и наиболее эмоционально окрашенным (сказочным) эффектом.

Безопасная «Пузырьковая колонна». В прозрачной колонне из прочного пластика, заполненной водой, перемещаются пузырьки воздуха. Они всплывают в цветных переливающихся струях. Разноцветные клавиши позволяют детям самостоятельно окрасить воду в синий, зеленый, желтый или красный цвет. Это завораживающее зрелище не оставляет равнодушным ни одного ребенка. Если прижаться к трубке, можно ощутить нежную вибрацию. Для создания мягкого, удобного сиденья пузырьковая колонна оснащена мягкой платформой. А безопасное угловое зеркало создает оптический эффект расширения пространства.

Зеркальный шар. Луч света, отражаясь от зеркального шара, превращается в бесконечное множество «зайчиков», которые, словно маленькие звездочки, скользят по стенам, потолку и полу, меняя цвет. В сочетании со спокойной музыкой эти блики создают ощущение сказки.

Фиброоптическое волокно, изменяющее свой цвет вдоль волокна. Совершенно безопасные волокна можно перебирать, заплетать косы, обматывать вокруг рук, тела. Изменяющиеся цвета привлекают внимание, успокаивают, хорошо концентрируют внимание.

Проектор спецэффектов «Колесо». Способствует развитию зрительного восприятия, воображения. Я использую его в упражнениях «Путешествие на волшебном облаке», «Путешествие в волшебный зоопарк».

Для работы в сенсорной комнате используются методики свето-, цвето-, звукотерапии для воздействия на состояние человека через соответствующие органы чувств. Свето- и цветотерапия помогают пережить осенне-зимний период, когда организму так не хватает солнца.

Как воздействуют на организм некоторые цвета? Красный – активизирует, стимулирует; желтый – укрепляет, тонизирует; зеленый – компенсирует энергетические потери, ослабляет напряжение, успокаивает; синий – успокаивает, сдерживает, охлаждает эмоции.

Музыка является неотъемлемой частью сенсорной комнаты. Приятная музыка или звуки природы усиливают внимание, позволяют активизировать воображение. Поэтому в сенсорной комнате я использую специальные записи, в которых музыка переплетена с шумом воды, ветра, пением птиц и т.п.

Наша сенсорная комната используется для индивидуальной и подгрупповой коррекционно-развивающей работы с детьми младшего школьного возраста, имеющими различные трудности в развитии и поведении. Занятия проходят индивидуально и с подгруппой 1 раз в неделю.

Для проведения индивидуальной работы отводится 30 минут. Занятия проводятся в форме игр – драматизаций на увлекательные для детей темы. Персонажами игры становятся сами дети и психолог. Дети играют, получают удовольствие, испытывают интерес, совершают увлекательное познание окружающего мира и при этом они еще и учатся управлять собой.

Работа проводится в следующих направлениях:

релаксационные упражнения, которые снижают тревожное состояние, агрессивность, обучают саморегуляции;

стимулирующие упражнения, направленные на активизацию и развитие у детей сенсорного восприятия: зрительного, слухового и пространственного восприятия.

Занятия посещают дети с задержкой психического и речевого развития, с нарушениями зрения, эмоционально-волевой сферы. Таким детям трудно адаптироваться к условиям школы, сложности вызывает общение со сверстниками и взрослыми.

Коррекционная работа в сенсорной комнате направлена на поэтапное включение различных органов чувств.

Поскольку большое количество раздражителей может вызвать у ребенка отрицательные эмоции, знакомство с сенсорной комнатой мы начинаем с тактильно-развивающих панелей, способствующих развитию кожно-кинестетической чувствительности, так как данный вид чувствительности является основой для формирования зрительного и слухового восприятия.

На занятиях, для избегания однообразия, я использую сказочные сюжеты. Наша сенсорная комната – это волшебный лес, и занятие начинается со слов: «Раз, два, три, повернись, в волшебном лесу окажись». В волшебном лесу есть волшебное дерево, которое

мы наряжаем, в зависимости от времени года: цветами – весной, зелеными листьями – летом, желтыми, красными листьями – осенью. К нему мы идем по воображаемой тропинке, преодолевая воображаемые препятствия: перепрыгиваем овраги и ручьи, пролезаем под наклонившимся деревом, встречаемся с лесными жителями – ежиком, змеей, убегаем от медведя. Зимой, чтобы согреться, играем в воображаемые снежки, осенью идем по тропинке, изображая, что поднимаем ногами листья. Затем мы оказываемся на полянке развивающих игр, где нас ждут настольные, ручные и настенные лабиринты, разноцветное домино, декоративно-развивающая панель «Пруд».

А дальше нас ждет пузырьковая колонна. Мы отправляемся в гости к волшебным пчелам или к водопаду. На сеансе дополнительно ребенку даются игровые задания для развития внимания – «Наблюдаем за пузырьками», «Сколько раз вода поменяла свой цвет», воображения – «Придумай рассказ о пузырьках», «На что похоже», «Что бывает в природе такого цвета» и т.п.

Затем, например, говорю им: «За пузырьковой колонной живут волшебные гномики. Гномик Аня, гномик Саша, гномик Ирина Ильинична. Улыбнитесь им, и они улыбнутся в ответ, помашите им рукой, и они тоже помашут в ответ рукой» и т.п.

В конце занятия – волшебный сон. Мы устраиваемся на мягких креслах и пуфиках. Включается зеркальный шар и звуки природы. Мы слышим стрекотанье сверчков и кваканье лягушек, видим яркие огоньки. Мы набираемся сил и энергии, чтобы запомнить это ощущение на весь день.

По результатам моих наблюдений в течение учебного года можно отметить эффективность применения ресурсов сенсорной комнаты. У детей снижается тревожность, повышается самооценка, развивается воображение, произвольное внимание, память, наглядно-образное мышление.

Занятия в сенсорной комнате показывают, какой мощный коррекционно-развивающий потенциал содержит ее оборудование.

Сенсорная комната – это новая развивающая интерактивная среда, позволяющая ребенку делать то, что ему интересно, эффективный ресурс психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса.

Список использованных источников

1. Казаку, Л.В. Занятия в сенсорной комнате ДОУ / Л.В. Казаку // Образовательные проекты «Совенок». – 2013. – № 5. – URL: <http://www.covenok.ru/kids/issue/130209.htm>
2. Сборник методических пособий для работы в сенсорной комнате. – URL: <http://obektivcentr.ru/metodichka.pdf>

3. Семаго, Н. Еще раз об инклюзии / Н. Семаго // Школьный психолог. – 2010. – № 16. – С. 38.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство обр. и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2010. – С. 4–9.

ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОУ КАК ЗАДАЧА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Машкова И.А.,

МБДОУ № 31 «Золотой ключик»,

педагог-психолог,

Россия, г. Москва

E-mail: mailcira28@mail.ru

Аннотация. В статье представлено видение путей сохранения психологического здоровья педагогов в форме описания планируемой экспериментальной работы, направленной на повышение эмоциональной устойчивости и снижение эффекта эмоционального выгорания.

Ключевые слова: психическое здоровье, эмоциональное выгорание, эмоциональная устойчивость, организационная культура.

Abstract. This paper presents a vision of how to save the mental health of teachers in the form of a description of the proposed experimental work aimed at improving emotional stability and reducing the effect of burnout.

Keywords: mental health, emotional burnout, emotional stability, organizational culture.

В 2015 г. детский сад № 31 «Золотой ключик» г. Балашихи стал стажерской площадкой для реализации в форме виртуальной стажировки программы повышения квалификации «Корпоративная культура образовательного учреждения», осуществляемой кафедрой общей и педагогической психологии АСОУ, а с 2016 г. – академической экспериментальной площадкой по проблеме «Культура организационных отношений в дошкольном образовательном учреждении как условие создания эффективной воспитательной среды». Одним из важнейших направлений работы экспериментальной площадки явилось здоровьесбережение педагогических работников дошкольного учреждения.

В настоящее время проблема сохранения психологического здоровья педагогов стала особенно актуальной. Профессия педагога является одной из самых энергоемких. Для ее реализации требуются огромные интеллектуальные, эмоциональные и психические затраты. Современный мир диктует свои правила: выросли требования со стороны родителей к личности педагога, его роли в образовательном процессе. По отношению к педагогу приветствуется творческий подход к работе, новаторство, проектная деятельность,

педагогические технологии и т. д.; увеличивается не только учебная нагрузка, вместе с ней растет и нервно-психическое напряжение, переутомление. Такая ситуация достаточно быстро приводит к эмоциональному истощению педагогов, известному как *«синдром эмоционального выгорания»*.

Хроническая усталость лежит в основе многих психосоматических заболеваний, чье появление напрямую связано с душевным состоянием человека. «Эмоционально выгоревшие» педагоги отличаются повышенной тревожностью и агрессивностью, категоричностью и жесткой самоцензурой. Эти проявления значительно ограничивают творчество и свободу, профессиональный рост, стремление к самосовершенствованию. В результате личность педагога претерпевает ряд таких деформаций, как негибкость мышления, излишняя прямолинейность, поучающая манера говорить, чрезмерность пояснений, мыслительные стереотипы, авторитарность, что, несомненно, отражается на образовательном процессе.

Профессиональная деятельность педагогов изобилует факторами, провоцирующими эмоциональное выгорание: высокая эмоциональная загруженность, ежедневная и ежечасная необходимость сопереживания, сочувствия, ответственность за жизнь и здоровье детей.

Для построения нашей деятельности в указанном направлении нами была разработана программа «Вместе весело шагать». Данная программа призвана реализовать несколько функций, в числе которых и просветительская, так как программа направлена на формирование знаний о синдроме эмоционального выгорания, навыков саморегуляции, управления собственным психоэмоциональным состоянием, а также навыков позитивного самовосприятия. Все развиваемые навыки необходимы в профессиональной деятельности как педагогам, воспитателям, руководителям образовательных учреждений, так и самим педагогам-психологам. Программа разработана на основании авторской программы О.А. Раздобаровой «Ресурсы стрессоустойчивости».

Нашу цель мы определили как «развитие эмоциональной устойчивости, профилактика эмоционального выгорания педагогов».

В соответствии с указанной целью нами определены задачи:

снять психическое напряжение у педагогов;

способствовать повышению работоспособности;

обучить педагогов способам сохранения эмоциональной устойчивости;

обучить педагогов навыкам саморегуляции;

активизировать стремление педагогов к пониманию, осознанию и использованию внутренних ресурсов для личностного роста и сохранения собственного здоровья.

Принципами реализации программы стали:

- 1) принцип осознанности психологом данной проблемы;
- 2) принцип добровольности и готовности участников к работе по данной программе;
- 3) принцип единства диагностики, профилактики и коррекции, отражающий целостность процесса оказания психологической помощи как особого вида практической деятельности психолога;
- 4) принцип учета индивидуальных особенностей личности;
- 5) принцип комплексности методов психологического воздействия. Диагностическим инструментарием для определения динамики результатов внедрения программы явилась методика диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко.

Нами определены следующие организационные условия:

формирование групп для проведения занятий (целесообразно проводить по симпатиям);

анализ психологом реальной ситуации, определение цели и направления работы, осуществление подбора адекватных методических средств, оценивание эффективности проделанной работы;

проведение занятий в свободное время, по личному желанию участников;

рефлексия до и после сеанса психологической разгрузки для контроля за состоянием педагогов;

морально-этическая и эмоциональная поддержка участников.

Занятия с педагогами проводятся в течение учебного года.

Время занятий – по согласованию с администрацией и участниками.

Следует отметить, что презентация занятий с педагогами ДОО по профилактике эмоционального выгорания была представлена нами на Всероссийской научно-практической конференции «Практическая психология образования: перспективы, новации, ресурсы» и получила положительную оценку коллег.

Ожидаемые результаты:

- 1) способность к саморегуляции эмоционального состояния;
- 2) повышение уровня стрессоустойчивости у педагогов;
- 3) повышение самооценки педагогов, уверенности в себе и своих силах (профессиональных и личностных);
- 4) формирование навыков рефлексии, саморегуляции негативных психоэмоциональных состояний;
- 5) повышение мотивации педагогов к самореализации в профессиональном плане, стремлению к самопознанию и саморазвитию;
- 6) улучшение психологического микроклимата в педагогическом коллективе;

7) оптимизация уровня тревожности;

8) повышение работоспособности.

Оценка эффективности работы

Эффективность работы отслеживается по данным психологической диагностики (методика диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко), по результатам анкетирования педагогов и группового интервью.

Критерии эффективности:

сохранение и укрепление психического здоровья педагогов;

рост энтузиазма, желания более полной реализации своего педагогического мастерства (участие в конкурсах, конференциях, симпозиумах);

сплочение и слаженность работы педагогического коллектива.

Список использованных источников

1. Каппони, В. Сам себе психолог / В. Каппони, Т. Новак. – СПб.: Питер, 2001.
2. Форманюк, Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель эмоциональной дезадаптации учителя / Т.В. Форманюк // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 57–63.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ-
ПСИХОЛОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Михайлова Н.Ю.,

к. психол. н.,

Международный университета природы, общества и человека «Дубна»,

кафедра психологии, доцент,

Россия, Московская обл., г. Дубна

E-mail: mnyforyou@mail.ru

Аннотация. Задача формирования у будущих психологов профессиональной компетентности является одной из центральных в системе их подготовки в вузе. В статье рассмотрен учебно-методический подход, содержание и формы организации учебного процесса на кафедре психологии в университете «Дубна» для профессиональной подготовки педагогов-психологов дошкольного образования.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, дошкольное образование, педагог-психолог.

Abstract. The problem of formation at the future profession of psychologist-tional competency is a central system of Prep-Preparations in high school. The article deals with educational and methodical approach, the content and form of the educational process at the department of psychology at the university-aunt «Dubna» for the training of educational psychologists pre-school education.

Keywords: professional competence, preschool education, educational psychologist.

На рубеже XX–XI веков традиционная система образования оказалась перед лицом новых глобальных изменений, которые существенным образом влияют на интенсификацию процессов получения знания и подготовку квалифицированных кадров. В соответствии с Законом «Об образовании в Российской Федерации», который вступил в действие с 1 сентября 2013 г., дошкольное образование впервые стало самостоятельным уровнем общего образования [1]. С одной стороны, это признание значимости дошкольного образования в развитии ребенка, с другой – повышение требований к дошкольному образованию, в том числе посредством подготовки специалистов-психологов для детских садов.

В настоящее время мировая образовательная практика связывает результаты образовательной деятельности с компетентностью человека. Профессиональная компетентность специалиста рассматривается как признак его успешной профессиональной

деятельности и понимается как профессионально-личностная социально-значимая качественная характеристика специалиста, умеющего использовать свои знания, умения и навыки. В словаре иностранных слов приводится следующее определение понятия «компетентный»: [от латинского «competentis» – соответствующий, способный] знающий, осведомленный, авторитетный в какой-нибудь области; обладающей компетенцией-осведомленностью в каком-нибудь круге вопросов, в какой-нибудь области знания [2, с. 351].

Формирование профессиональной компетенции специалистов-психологов в вузе предполагает обновление содержания образовательных программ, разработку учебных пособий и методических рекомендаций. Одним из актуальных направлений является подготовка специалистов-психологов в области дошкольного образования. Она основана на целостном динамическом, многокомпонентном процессе с учетом содержательных характеристик профессиональной деятельности. С целью повышения эффективности и качества образовательного процесса необходимо учитывать особенности трудовой деятельности психолога дошкольной образовательной организации. Это определяет содержание и формы организации учебного процесса для создания условий профессиональной подготовки педагогов-психологов.

Для реализации этих задач на кафедре психологии в Международном университете природы, общества и человека «Дубна» проведена следующая учебно-методическая работа:

выявлены проблемы профессиональной компетенции педагогов-психологов дошкольного образования в современных условиях;

обоснована специфика профессиональной деятельности психологов дошкольных образовательных организаций;

осуществлен теоретико-методологический анализ содержания учебных программ;

определены стратегии и тактики подготовки педагогов-психологов дошкольного образования в университете «Дубна»;

разрабатывается содержание профессиональных компетенций в научно-исследовательской, практической, проектно-инновационной, педагогической и организационно-управленческой деятельности педагогов-психологов дошкольного образования;

в учебные планы подготовки магистров по направлению «Психология» включены спецкурсы «Психология дошкольного возраста», «Психолого-педагогическое сопровождение учебно-воспитательного процесса в дошкольной образовательной организации», «Психологическая диагностика готовности к обучению в школе»;

разработана программа практики по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности студентов-магистрантов в дошкольных образовательных организациях.

Эта практика является важным условием профессиональной успешности будущего психолога. Ее цель – закрепление, расширение, углубление теоретических знаний и приобретение практических умений, навыков, формирование компетенций в сфере профессиональной деятельности психолога; овладение основными видами деятельности психолога в реальных условиях дошкольных образовательных организаций. Непосредственная работа в группах детского сада способствует мобильности студентов, повышению их профессиональной компетентности, приобретению навыков управленческой, организаторской, диагностической, коррекционной и воспитательной работы. Практика позволяет будущему психологу реализовать свои личностные качества, проявить инициативу и творчество.

Профессиональная компетентность и профессионально-значимые качества личности психолога являются основными условиями его профессиональной успешности. Задача формирования у будущих психологов профессиональной компетентности является одной из центральных в системе их подготовки в вузе.

Список использованных источников

1. Федеральный Закон РФ от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // «ГАРАНТ-Образование» // <http://base.garant.ru/70291362/>
2. Крысин, Л.П. Иллюстрированный толковый словарь иностранных слов / Л.П. Крысин. – М.: Эксмо, 2008.

САНОГЕННОЕ МЫШЛЕНИЕ – ПРОРЫВ В ОБЛАСТИ ДУХА

Морозюк С.Н.,

д. психол. н.,

ГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»,

кафедра психологии, заведующий кафедрой,

Россия, г. Москва

E-mail: 7085963@mail.ru

Морозюк Ю.В.,

д. психол. н.,

ГБОУ ВО МО «Технологический университет»,

кафедра прикладной психологии, профессор,

Россия, Московская обл., г. Королев

E-mail: 7085963@mail.ru

Аннотация. В статье приведены основы теории и практики саногенного мышления. С точки зрения теории и практики саногенного мышления «эмоции представляют собой аффективный результат психического автоматизма, состоящего в реализации устойчивой последовательности умственных операций, специфических для типичных эмоциогенных ситуаций». Как правило, типичным эмоциогенным ситуациям свойственны типичные внутренние конфликты с соответствующими переживаниями.

Ключевые слова: саногенное мышление, здоровье благополучие, кризисные состояния, жизненная философия, рефлексия, негативные эмоции.

Abstract. The article presents the fundamentals of the theory and practice sanogennykh myshleniya. From the point of view of the theory and practice sanogennykh thinking «emotions are affective result of psychic automatism, which consists in the implementation of a steady sequence of mental operations that are specific to the typical emotiogenic situations». As a rule, the typical emotion-Situations characterized by the typical internal conflicts with relevant experiences.

Keywords: sanogenic thinking, Health wellbeing, state of crisis, a philosophy of life, reflection, negative emotions.

Создатель теории и практики саногенного мышления Ю.М. Орлов, говорил: «Мы привыкли думать, что наше здоровье зависит от питания, медицины, экологии и, наконец, от человеческих отношений. Но мало кто знает, что наше здоровье и благополучие зависит от жизненной философии, составляющей принципы нашего мышления. В результате 30-летней

практики, психологического консультирования людей, находящихся в кризисе, болезни, неудаче, я всегда добивался успеха, если мне удавалось изменить жизненную философию человека. Так возникла теория и практика саногенного мышления» [5, с. 25].

В основу этой теории автор положил концепцию эмоций, согласно которой эмоции имеют внутреннюю структуру. Любая эмоция, которую принято рассматривать в качестве чего-то спонтанного, возникающего как проявление бессознательного, на самом деле имеет точное определение на языке умственных операций. В результате определенной умственной программы, которая, как правило, не осознается, возникает некоторая эмоция. Таким образом, с точки зрения теории и практики саногенного мышления (СГМ) «эмоции представляют собой аффективный результат психического автоматизма, состоящего в реализации устойчивой последовательности умственных операций, специфических для типичных эмоциогенных ситуаций». Как правило, типичным эмоциогенным ситуациям свойственны типичные внутренние конфликты с соответствующими переживаниями.

Высшие эмоции, такие как обида, стыд, зависть, вина и т.п., возникают в ситуациях реального или воображаемого общения человека с человеком, в котором происходит последовательное выполнение умственных актов:

а) присваивание другому человеку, партнеру по общению определенной программы поведения, мышления, переживания, определенного психического состояния, формирование конкретного ожидания;

б) восприятие поведения партнера;

в) проверка соответствия поведения партнера ожиданиям, то есть оценка правильности прогноза или реалистичности ожиданий.

Именно соответствие ожиданий реальному поведению партнера по общению и создает переживание удовлетворения и удовольствия, подкрепляющих умственное поведение, которое и порождает типичные эмоциогенные конфликты. Несоответствие реального поведения ожиданиям переживается субъектом как определенная неприятная эмоция. Как правило, присваивание программ поведения (ожидания), когнитивные автоматизмы общения не осознаются на уровне бытийного нерефлексивного сознания. Если же эти бессознательные программы поведения ума осознаются, то человек приобретает способность контролировать генезис эмоции в самом себе.

На этой основной идее и построена вся работа по формированию саногенной рефлексии.

Все психотерапевтические школы основаны на идее сотрудничества психотерапевта и пациента с целью оказания помощи в разрешении проблем последнего. Восточные учения исходят из предположения, что учитель и ученик находятся в отношении абсолютного

детерминизма. Ученик предается абсолютному служению своему учителю. Некоторые люди действительно нуждаются в том, чтобы ими жестко управляли и именно под воздействием такого влияния они исцеляются, что совершенно естественно подобно тому, как маленький ребенок обучается чему-либо под жестким руководством родителей. Такой подход ориентирован на незрелую личность с неразвитым волевым аспектом.

Система СГМ исходит из совершенно других предпосылок, она ориентирована на человека, живущего в новой эпохе: в ней считается, что если человек владеет всеми методическими приемами, в соответствии с которыми регулярно и систематически работает над собой, то он вообще не нуждается в учителе. Система СГМ усиливает потенциал свободы каждого человека, и это настоящий прорыв в области духа.

Эта теория признает как положительные, так и отрицательные функции эмоций, которые являются продуктом духовной эволюции человека и участвуют в адекватном управлении поведением. Эмоции программируют поведение в соответствии с требованиями культуры. Вместе с тем поведение зрелого человека определяется не стыдом, чувством вины, завистью или обидой, а разумом.

Система СГМ – уникальный метод самосовершенствования и самооздоровления; она прошла проверку опытом в обучении и в исследовательских лабораториях, вошла в диссертации. СГМ согласуется с любыми видами психотерапии и системами оздоровления. Это – исцеляющая философия жизни. Можно сказать, что СГМ – один из самых надежных путей к житейской мудрости, здоровью души и тела. Эта методика обеспечивает высокую степень усвоения новых умственных привычек, вытесняющих опыт прошлого патогенного мышления. Это не самый легкий, но при систематических занятиях достаточно эффективный путь очищения души от страданий и разрушительных эмоций.

СГМ позволяет решать кризисные состояния человека, вызванные различными жизненными обстоятельствами, помогает достойно, без ущерба для здоровья пережить тяжелые моменты жизни (развод, разрыв отношений со значимыми, любимыми людьми), способствует оздоровлению, появлению чувства самодостаточности, восстановлению супружеских отношений. Широко применяется СГМ при лечении неврозов, в реабилитации алкоголиков и наркозависимых, прошедших интенсивный курс психотерапевтического и медикаментозного лечения, при психосоматических заболеваниях, с помощью психологической поддержки, не прибегая к лекарственным препаратам, которые являются по существу той же самой смиренной рубашкой, только химической. *Усвоение СГМ, способность к саногенной рефлексии возвращают душевное равновесие.*

Наши исследования показали, что технология, направленная на развитие СГМ, возвращает душевное равновесие путем угашения размышлений о негативных эмоциях

обида, вины, зависти, страха неудачи, чрезмерного стыда. Она способствует формированию уверенности, чувства самодостаточности, самоуважения, что в значительной степени содействует достижению успеха.

Положительное влияние данной технологии прослеживается и на социальном уровне. Более конструктивно разрешаются конфликтные ситуации в организации и семейных отношениях, значительно повышается корпоративная культура, улучшаются взаимоотношения в организации. Это дает нам основания утверждать, что саногенный стиль мышления – основа карьерного роста и успешности в социуме.

Результаты влияния технологии на соматическом уровне проявляют себя посредством устранения невротических реакций на факторы внешней и внутренней среды организма. Выход из состояния хронического эмоционального стресса нормализует деятельность иммунной системы, что способствует значительному оздоровлению всего организма.

Обучение СГМ предполагает отработку ментальных навыков и умений саногенного мышления путем ведения дневника аутопсихоанализа эмоций, развития саногенной рефлексии. Применение уникальных приемов медитативной графики позволяет «записывать эмоции» для последующего их воспроизведения и изживания патогенного мышления.

Освоение технологии осуществляется как в индивидуальных консультациях, так и в процессе обучения в групповых тренингах, как в очной, так и в заочной формах.

Список использованных источников

1. Морозюк, С.Н. Саногенная рефлексия, акцентуации характера и эффективность учебной деятельности / С.Н. Морозюк. – М.: Изд-во М.А. Штыкова, 2000.
2. Морозюк, Ю.В. Саногенная рефлексия как фактор стрессоустойчивости персонала / Ю.В. Морозюк, С.Н. Морозюк // Наука и образование в XXI веке: сборник научных трудов по материалам Международ. науч.-практ. конференции: в 34 ч. – 2013. – С. 64–67.
3. Морозюк, Ю.В. Саногенная рефлексия как фактор стрессоустойчивости персонала организации / Ю.В. Морозюк, С.Н. Морозюк // Вестник Финансового университета. – 2012. – № 4 (70). – С. 99–101.
4. Орлов, Ю.М. Обида. Вина / Ю.М. Орлов; сост. А.В. Ребенок. – М.: Слайдинг, 2010. – (Сер. «Исцеление размышлением»).
5. Орлов, Ю.М. Саногенное мышление / Ю.М. Орлов; сост. А.В. Ребенок. – М.: Слайдинг, 2008. – (Сер. «Исцеление размышлением»).

ПАРТНЕРСТВО КАК ПРОБЛЕМА И УСЛОВИЕ ОКАЗАНИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Орлов А.О.,

МАДОУ «Детский сад № 56»,

педагог-психолог,

Россия, г. Калининград

E-mail: alolorlov@gmail.com;

Шлат Н.Ю.,

к. пед. н., доцент,

ФГБОУ ВО «Псковский государственный университет»,

кафедра педагогики и психологии

начального и дошкольного образования, доцент,

Россия, г. Псков

E-mail: nataliashlat@gmail.com

Аннотация. В статье рассматривается деятельность педагога-психолога посредством выстраивания системы партнерских отношений с участниками образовательного процесса: детьми, родителями (законными представителями), педагогами, администрацией организации и др. Партнерство определяется как профессиональная позиция психолога, анализируются особенности этого взаимодействия, а также ряд условий и проблем его реализации в образовательной организации. Материал содержит примеры из опыта работы.

Ключевые слова: педагог-психолог, партнерство, дети, родители, педагоги, администрация, психологическая этика.

Abstract. The article discusses the activities of educational psychologists through the formation of partnerships with participants in the educational process: children, parents, educators, administration, etc. The partnership is defined as a professional attitude. The authors analyze the characteristics of this type of interaction, the conditions and problems of its realization in the educational institution. The article includes examples of work experience.

Keywords: educational psychologist, partnership, children, parents, educators, administration, psychological ethics.

Сегодня, в условиях постепенной гуманизации обучения и воспитания детей в детском саду, школе, семье, образовательная организация (и ее сотрудники) выступает

партнером семьи, общества, а значит, и ожидаемые отношения психолога с клиентами можно описать как партнерские.

С кем педагог-психолог выстраивает партнерские отношения в рамках своей деятельности? Его основной целью остается оказание психологической помощи участникам образовательного процесса, к которым относятся дети (воспитанники или учащиеся), их законные представители (родители, опекуны), педагоги и другие сотрудники организации, администрация (руководитель, заместители и т.п.). Современная образовательная организация является информационно открытой и ресурсо-доступной общественности. Поэтому к перечислению можно добавить субъектов, временно интегрированных в образовательный процесс: студентов-практикантов, представителей организаций-партнеров, потребителей дополнительных образовательных и иных услуг.

Виды психологической помощи, используемые психологами, также могут быть различными: диагностика, профилактика, просвещение, консультирование и психотерапия, экспертиза и др. [1].

Партнерство можно понимать как структурированные отношения между психологом и клиентом, возникающие и существующие на основе уважения и признания достоинства личности, характеризующиеся активным свободным участием равноправных субъектов в достижении общих целей, в условиях безопасности и доверия, минимальными барьерами в общении, взаимным уважением позиции и выбора партнера.

Это основа эффективной психологической деятельности, характеризующая ее процесс: достижение взаимопонимания посредством коммуникации на основе совместной деятельности и его воплощение в новых совместных усилиях.

Учитывая разнообразие нюансов роли психолога в зависимости от его теоретической ориентации, квалификации, личностных черт, ожиданий клиента, специфики образовательной организации и других факторов, партнерство позволяет специалисту выстроить сбалансированный продуктивный процесс оказания психологической помощи любому клиенту. Таким образом, на концептуальном уровне партнерство можно рассматривать в качестве наиболее эффективной профессиональной позиции педагога-психолога в отношениях с участниками образовательного процесса.

Однако на практическом уровне реализации партнерских отношений российские психологи могут сталкиваться с рядом системных проблем.

В рамках статьи приведем несколько примеров таких затруднений и их решений из нашего опыта.

Пример 1. Психологическая этика. Актуальной проблемой для педагогов-психологов является решение этических вопросов в профессиональной деятельности.

Необходимо отметить, что существующий этический кодекс требует переосмысления. Чтобы у специалиста появилась возможность в ежедневном режиме грамотно решать этические дилеммы, практически нет профессиональной отечественной литературы в этой области, в отличие от других стран [6; 11; 12]. Более того, уровень дискуссии по рассматриваемой проблеме в самом сообществе педагогов-психологов остается невысоким [2; 7]. Учитывая степень ответственности, которую несут специалисты в рамках взаимодействия с участниками образовательного процесса и особенно уязвимой группой – детьми, эта ситуация является парадоксальной. Неграмотное решение подобных вопросов или уход от проблемы могут стать причиной негативных последствий для клиента, самого психолога, а также их отношений.

Например, сегодня психолог дошкольной образовательной организации может оказывать неэкстренную психологическую помощь ребенку только с согласия законных представителей. Каким должно быть это согласие: устным, письменным? Какая информация должна содержаться в нем? На какой срок оно распространяется? Как его можно отозвать?

Партнерство, как осознанная профессиональная позиция, побуждает психолога постоянно руководствоваться этикой в отношениях с клиентом, так как именно этическое поведение позволяет защитить благополучие клиента, достичь взаимопонимания, доверия, безопасности, уважения к ребенку, родителю, педагогу.

Основывая свой профессиональный опыт на этой позиции, мы в своей практике используем схему составления информированного добровольного согласия родителей на основе рекомендаций этического кодекса Американской Психологической Ассоциации [7; 12]. В приложении приведен пример согласия при организации диагностики психологической готовности к школе. Таким образом, психолог выстраивает партнерские отношения с родителями, а не авторитарные (при навязывании этой услуги) или избегающие (при ее отсутствии).

Пример 2. Партнерские отношения с детьми. При попытке реализации партнерских отношений с детьми трудности могут возникать из-за принятия психологом образовательной организации традиционной позиции «взрослый – ребенок», где равноправие ребенка, его свобода, а также уважение его позиции и выбора существенно ограничены властью взрослого. В детском саду такая «вынужденно» авторитарная позиция часто аргументируется неверно понятыми возрастными особенностями детей (например, представлениями о том, что дошкольник якобы неспособен самостоятельно осуществлять выбор или формулировать желания), а в школе – жесткими рамками учебного процесса.

Подобный конфликт представлений широко распространен у педагогов и родителей. В итоге взрослый доминирует над ребенком, стремится не к поддерживающему

взаимодействию, диалогу и взаимопониманию, а к воздействию на него [9]; может наблюдаться проявление нестабильности эмоционального состояния, раздражительности или сдержанности, наличие или отсутствие умения содержательно, убедительно разговаривать с ребенком. При этом крайние проявления отсутствия партнерской позиции заключаются в демонстрации непоследовательности и беспомощности в отношении детей или инфантильности. Дети, в свою очередь, не находя продуктивного общения со взрослыми, заменяют его обращением к средствам массовой коммуникации (телевидение, Интернет и др.).

Как педагогу-психологу научиться выстраивать партнерские отношения с детьми? Таким примером для нас стали принципы личностно ориентированного подхода [8] и мировой опыт использования игровой терапии в работе с детьми. В своей практике мы применяем недирективную игровую терапию (или терапию отношениями), разработанную Э. Дорфман [8], В. Экслейн [10], Г. Лэндретом [5] и др., которую может освоить каждый заинтересованный психолог.

Партнерство проявляется посредством уважения к каждому ребенку, действительного признания его уникальности (личностных особенностей, жизненного опыта) и индивидуальности (темперамента, темпа деятельности и др.), при сохранении структурированности отношений (наличии определенных границ и правил). Авторитет взрослого сочетается с изменением его ролей – от заинтересованного наблюдателя и советчика к активному содейтелю, помощнику. Существенной особенностью партнерской деятельности взрослого с детьми является ее открытость, необходимая как для свободной самостоятельной деятельности детей, так и для проектирования в соответствии с их интересами.

Пример 3. Партнерские отношения с низкомотивированными взрослыми.

Основой, ценностью и условием партнерских взаимоотношений является уважение. И. Кант отмечал, что уважение устанавливает норму человеческих отношений даже в большей мере, чем симпатия [4].

Партнерство предполагает взаимное уважение, однако при взаимодействии с низкомотивированными к сотрудничеству педагогами и родителями подобные отношения выстраивать затруднительно. Психолог образовательной организации нередко сталкивается с ситуацией, когда клиент направлен к нему не по своему желанию, а значит, его участие не является полностью свободным, не формируются чувства безопасности и доверия, возникает барьер в общении.

Какую позицию занять психологу в этом случае: авторитарную, избегающую, партнерскую?

В своей практике мы стараемся избегать авторитарной и избегающей позиции из-за их ограничений и риска негативных последствий как для клиента, так и для психолога (эмоциональное выгорание, профессиональная деформация). Одним из эффективных инструментов выстраивания партнерских взаимоотношений с родителями является работа над психологическим (психотерапевтическим) контрактом. В ее рамках психолог и клиент должны прийти к общему мнению относительно необходимости психологической помощи и реального участия в ней; утвердить цели и процедуры, которые будут использоваться для достижения этих целей; уладить специфические организационные вопросы, касающиеся времени, места, частоты сеансов и их оплаты [3]. Подобным образом педагог-психолог создает условия для реализации партнерства и продуктивной ответной реакции со стороны клиента.

Знание и соблюдение этических принципов и стандартов также помогает психологу выстроить уважительные, равноправные, безопасные и доверительные отношения с родителями и педагогами.

Партнерство позволяет снизить количество конфликтов, улучшить психологический климат в организации, усилить мотивацию к взаимодействию у участников образовательного процесса.

Пример 4. Партнерские отношения с администрацией. Администрация образовательной организации также является участником образовательного процесса, которому оказываются психологические услуги – консультирование, экспертиза и др. Партнерство психолога и менеджера образовательной организации как равноправных субъектов может быть затруднено из-за наличия субординации «руководитель – подчиненный». При этом отсутствие партнерских отношений может привести к значительным негативным последствиям, например, нарушению психологической этики (конфиденциальности или т.п.), процедур оказания психологической помощи, к превалированию экономических, личностных, социальных причин над психологическими. Как следствие, может в целом нарушаться качественное функционирование психологической службы образовательной организации.

Каким образом поступить психологу, если его просят срочно подписать результаты обследования ребенка, которое он не проводил; если из соображений экономии невозможно организовать диагностику в соответствии с требованиями; если психолога пытаются привлечь как заинтересованную сторону для победы в конфликте или для оказания давления на другого участника образовательного процесса?

Наш опыт показал, что соблюдение этических принципов, наличие профессионального диалога с руководством, использование аргументированной

заинтересованной позиции в достижении общих целей работы учреждения, а также востребованность и результативность работы психологической службы позволяют выстроить партнерские отношения с администрацией образовательной организации.

Таким образом, мы считаем партнерство одним из ключевых условий оказания эффективной психологической помощи педагогами-психологами, предлагаем рассматривать его как продуктивную профессиональную позицию специалиста по отношению к участникам образовательного процесса. Также мы отмечаем необходимость проанализировать и содействовать решению ряда системных проблем, затрудняющих практическую реализацию партнерства в образовательных организациях. Авторы призывают к работе в этом направлении каждого педагога-психолога и профессиональное сообщество в целом.

Список использованных источников

1. Приказ Минтруда России №514н от 24.07.2015 «Об утверждении профессионального стандарта "Педагог-психолог (психолог в сфере образования)"» [Электронный ресурс] // Гарант. Информационно-правовой портал. – Режим доступа: <http://ivo.garant.ru/#/document/71166760> (дата обращения: 09.09.2016).
2. Анализ соблюдения принципов профессиональной этики специалистами Службы практической психологии образования РФ/ И.Б. Умняшова, А.С. Гильяно, А.А. Кузнецова, Г.В. Новикова, С.В. Мурафа // Вестник практической психологии образования. – 2016. – № 2. – С. 19–26.
3. Вайнер, И. Основы психотерапии / И. Вайнер. – СПб.: Питер, 2002.
4. Кант, И. Лекции по этике / И. Кант. – М.: Наука, 2000.
5. Лэндрет, Г.Л. Игровая терапия: искусство отношений / Г.Л. Лэндрет. – М.: Международная педагогическая академия, 1994.
6. Орлов, А.О. Анализ актуальных этических проблем в современной американской психологии / А.О. Орлов, М.М. Леонтьева // Психология XXI века: академическое прошлое и будущее: материалы Международ. науч. конференции молодых ученых, 20–23 апреля 2015 г. – СПб.: Скифия-принт, 2015. – С. 140–142.
7. Орлов, А.О. Опыт Американской психологической ассоциации в разработке этического кодекса / А.О. Орлов // Вестник практической психологии образования. – 2016. – № 3.
8. Роджерс, К.Р. Клиент-центрированная терапия / К.Р. Роджерс. – М.: Апрель-Пресс: ЭКСМО-Пресс, 2002.
9. Шлат, Н.Ю. Особенности межличностного отношения «принятия–непринятия» ребенка в условиях дошкольной образовательной организации (ДОО) / Н.Ю. Шлат // Человек

как субъект социально-педагогического взаимодействия: материалы Международ. науч.-метод. конференции, посвященной памяти профессора Л.М. Лузиной. – Псков: Псковский государственный университет, 2016. – С. 261–266.

10. Экслейн, В. Игровая терапия в действии (Дибс в поиске себя) / В. Экслейн. – М.: Эксмо, 2003.

11. Browse APA Books // American Psychological Association [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.apa.org/pubs/books/browse.aspx?query=subject:Ethics> (дата обращения: 17.11.2016).

12. Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct // American Psychological Association [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://apa.org/ethics/code/index.aspx> (дата обращения: 17.11.2016).

Пример информированного добровольного согласия

Уважаемые родители!

С 15 по 30 сентября будет проводиться *первичная* диагностика **психологической готовности к школе** детей подготовительной группы.

Индивидуальная диагностика проводится педагогом-психологом МАДОУ Д/с №56 г. Калининграда в период нахождения ребенка в детском саду по графику, согласованному с педагогом группы. Диагностика осуществляется в соответствии с психолого-педагогическими стандартами проведения подобных мероприятий, включая **добровольность участия и конфиденциальность данных**, использование **современных, безопасных материалов** диагностики.

После завершения диагностики вы сможете получить индивидуальную выписку с результатами и рекомендациями по оптимальному формированию психологической готовности к школе вашего (вашей) сына (дочери). Педагоги группы и администрация детского сада смогут получить обобщенные обезличенные результаты и индивидуальные рекомендации для совершенствования педагогической работы по подготовке к школе.

Участие в диагностике является добровольным и должно быть подтверждено вашим согласием. Для этого заполните в период до 14 сентября 2016 года форму, предложенную ниже, и сдайте этот лист педагогу группы.

Задать ваши вопросы о диагностике и участии в ней вы можете педагогу-психологу Александру Олеговичу Орлову по телефону _____ в будние дни с 11 до 15 часов.

Информированное согласие

Я, _____ ФИО _____, согласен (согласна) с проведением *первичной* диагностики психологической готовности к школе моего (моей) сына (дочери) _____ ФИ _____ педагогом-психологом МАДОУ Д/с №56 г. Калининграда.

Индивидуальные сведения о результатах диагностики моего (моей) сына (дочери) могут быть доступны только мне. Обобщенные обезличенные сведения о результатах и индивидуальные психолого-педагогические рекомендации по результатам диагностики могут быть доступны педагогам группы и администрации детского сада в целях совершенствования педагогической работы по подготовке к школе.

Мне предоставлена возможность задавать вопросы и получать ответы о диагностике.

_____ дата _____

_____ подпись _____

_____ расшифровка подписи _____

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ В ВУЗАХ И КОЛЛЕДЖАХ
МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ

Першина Л.А.,

к. психол. н.,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

кафедра общей и педагогической психологии, доцент,

кафедра дополнительного образования и сопровождения детства, доцент,

Россия, г. Москва

E-mail:lap0710@mail.ru

Аннотация. В статье представлено системное видение деятельности служб психологического сопровождения учебных заведений высшего и среднего профессионального образования Московской области.

Ключевые слова: психологическое сопровождение, психологическая диагностика, психологическое консультирование, психологическая профилактика, социальный менеджмент.

Abstract. In the article is submitted the system vision of activity of the psychological services for the accompaniment of higher and secondary professional educational institutions in the Moscow Region.

Keywords: psychological accompaniment, psychological diagnostics, psychological counseling, psychological prevention, social management.

В современных социально-экономических условиях в значительной мере расширяются и видоизменяются функции профессиональной подготовки будущих специалистов. Данное обстоятельство актуализирует повышение уровня не только интеллектуального, но и личностного развития студентов, измеряемого совокупностью профессиональных и социальных задач, которые должен уметь решать каждый специалист. Выполнение должностных задач предполагает высокий уровень продуктивной деятельности, способности генерировать новые подходы к решению профессиональных задач, личностную гибкость и самоэффективность.

Складывающиеся новые формы организации деятельности будущих специалистов требуют основательной психологической подготовленности, которая в настоящее время приобретает особое значение, становится одним из основных показателей профессионализма и характеризует качество полученного образования. При этом в ряде специальностей

психология как учебная дисциплина, мягко говоря, «урезана», как в объеме учебного времени, так и содержательно, или вовсе не предусмотрена учебным планом. Такое положение дел может быть компенсировано деятельностью психологической службы учебного заведения. Таким образом, включение по решению Министерства образования и науки РФ в систему вузовских и колледжных структур служб психологического сопровождения студентов обусловлено прежде всего повышением требований к качеству образования.

Еще одним важным фактором, актуализирующим психологическое сопровождение, является необходимость психологической безопасности студенческой молодежи, формирование у нее готовности к противодействию негативным влияниям, воспитание ответственного отношения к своей судьбе.

Психологическое сопровождение профессиональной подготовки будущих специалистов следует понимать как особую психологическую работу по оформлению деятельности, общения, сознания и личности студента. В содержание работы по психологическому сопровождению важно включать вопросы самопознания, способы решения задач развития, освоения психологических техник работы над собой, выработки собственного стиля деятельности, поведения, общения.

Очерченный круг задач, несомненно, может быть решен только благодаря системному подходу. Система направлений работы службы психологического сопровождения студентов в вузах и колледжах в настоящее время находится на этапе становления, что означает поиск эффективных вариантов структурирования содержания ее деятельности.

Опыт деятельности психологических служб учебных заведений Подмосковского региона определяет ряд приоритетных направлений работы, в числе которых: психодиагностика, психологическое просвещение, консультирование, социальный менеджмент и профилактическая работа по предупреждению аддиктивного поведения молодежи.

Психодиагностическое направление предполагает:

изучение индивидуальных особенностей первокурсников в адаптационный период для определения наиболее эффективных подходов и приемов работы со студентами;

диагностику когнитивной деятельности студентов и разработку рекомендаций по ее развитию;

определение уровня развития профессионально значимых качеств студентов-старшекурсников;

диагностические исследования по различным психолого-педагогическим проблемам (по запросам студентов и преподавателей) [1].

Психологическое просвещение предусматривает:

информирование студентов по вопросам познавательного и личностного развития;
просвещение студентов в рамках первичной профилактики аддиктивного поведения;
информационно-просветительскую работу с родителями.

Психологическое консультирование предусматривает групповую и индивидуальную работу по анализу и коррекции проблемных жизненных и учебных ситуаций студентов.

Социальный менеджмент предусматривает:

содействие успешной адаптации первокурсников к условиям образовательного пространства учебного заведения;

содействие деятельности учебных заведений по созданию зон досуговой занятости студентов;

оказание помощи студентам, преподавателям, сотрудникам в решении учебных задач;
социальную рекламу ценностей здорового образа жизни [1].

Психологическая профилактика предусматривает:

формирование у студентов стереотипа здорового образа жизни;

предупреждение форм аддиктивного поведения студентов;

конструирование адаптивных моделей поведения и социального взаимодействия студентов.

Очевидно, что содержательное наполнение направлений работы может быть мобильным, адаптированным к изменяющейся ситуации, а также к возрасту студентов и их «студенческому стажу».

Одной из приоритетных задач учебного заведения, в решении которой непременно принимают участие психологи, является успешная адаптация первокурсников. Актуализирующими факторами проведения психодиагностических процедур в данный период выступают необходимость определения исходного уровня профессионально важных качеств будущих специалистов, стремление оказать реальную помощь первокурсникам как в связи с адаптационными процессами, так и в предстоящей учебной деятельности. Проведение подобных исследований на регулярной основе может стать одним из элементов системы психологического сопровождения образовательной деятельности каждого вуза и колледжа, позволит оперативно отслеживать динамику личностного и профессионального развития студентов.

Опираясь на собственный опыт, полагаем, что в рамках адаптационного периода целесообразны диагностика ведущих репрезентативных систем студентов, определение психологического возраста каждого студента, ценностных предпочтений, профессиональной направленности первокурсников, определение личностных профилей с использованием для

этих целей соответствующего инструментария (тест «Ценностные ориентации» М. Рокича, «Психометрический тест», тест А. Кроника «Психологический возраст», «КОС»).

Непременным продолжением диагностических процедур являются индивидуальные консультации-разъяснения каждому студенту его результатов, планирование работы по развитию его дефицитарных психологических показателей. Другими словами, нам представляется очень важным уже с первого курса обучать студентов самоменеджменту.

Понятно, что диагностическая работа в адаптационный период не является самоцелью. Полученные диагностические показатели служат основанием для включения первокурсников в коммуникативные тренинги, повышающие качество межличностного взаимодействия в группе и ускоряющие адаптационные процессы.

Диагностические процедуры, используемые на вторых и третьих курсах, обусловлены традиционным мнением об этом периоде студенчества как о «переломном». В этой связи важно контролировать уровень социальной адаптивности студентов. В нашем опыте информативными явились «Тест уверенности в себе» (В.Г. Ромек) и «Опросник Басса-Дарки». Указанный инструментарий способствует выявлению возможных дезадаптивных эмоциональных состояний студентов.

А вот выпускные курсы интересны с точки зрения диагностики сформированности у студентов профессионально важных качеств. На наш взгляд, информативными могут быть: локус контроля, готовность к изменениям, коммуникативные и организаторские умения, стрессоустойчивость.

В части психологического консультирования довольно продуктивными для студентов младших курсов стали групповые консультации по следующей тематике – работа с учебной информацией, использование мнемотехнических упражнений при запоминании больших объемов информации, рациональное использование учебного времени. Для студентов старших курсов целесообразно проведение консультаций по использованию техник отражения деструктивного влияния и оказанию влияния позитивного.

Обращение студентов за индивидуальной консультацией традиционно обусловлено наличием каких-либо жизненных затруднений, и, естественно, является сферой особой доверительности. Для преодоления барьера, возможного при подобном обращении, полезно организовать в учебном заведении службы «Телефон доверия», «Письмо психологу» по электронной почте.

Важным моментом деятельности психологической службы является преодоление стереотипа отождествления психолога с проблемой. Желательным мотивом обращения студентов должен стать интерес к той или иной психологической информации, что может послужить поводом для организации кружковых тематических занятий по психологии.

Полезной формой работы со студентами может стать психологический театр, цель которого – популяризация психологии как научного знания. В последующем этой целью может стать помощь студентам в преодолении барьера публичного выступления, развитие стрессоустойчивости.

Актуальным направлением работы психологических служб учебных заведений высшего и среднего профессионального образования является работа со взрослыми – сотрудниками административного звена, деканатов, представителями различных служб. Весьма полезна такая форма работы с ними, как тематические семинары для них, поставленные на традиционную еженедельную основу. Полагаем, что подобные семинары могут являться дополнительным фактором создания в вузах и колледжах партнерско-диалогической среды, выступающей в качестве средства повышения продуктивности учебно-воспитательного процесса.

Требованием времени определено и еще одно направление работы психологов – первичная профилактика аддикций. Несомненна в этой связи важность профилактического информирования студентов. Результативными формами работы зарекомендовали себя мастер-классы специалистов (например, на тему «Личная экология»), видеосеминары, профилактические акции («Меняем сигаретки на конфетки», «Отмечаем Всемирный день Доброты»). Важное место в ряду профилактических дел занимает волонтерская деятельность студентов, в частности шефство над детскими домами, ветеранскими организациями. Как показывает практика, встречи и общение с детьми, помощь им обоюдно полезны. Брошенные дети – одно из самых ужасающих последствий алкогольной и наркотической зависимости, которое производит на студентов сильное психологическое воздействие.

В целом, главный смысл работы психологических служб системы профессионального образования Московской области мы видим в упреждении проблем – именно этому следует учить и студентов. При этом понятно, что только целенаправленный комплексный подход обеспечит превентивный характер психологического сопровождения образования, призванного оптимизировать процесс обучения и воспитания за счет грамотного применения в образовательной и управленческой практике психологических знаний. Очень важным перспективным направлением своей работы мы считаем расширение сотрудничества с другими вузами и колледжами в плане научных и творческих обменов, взаимодействие в решении схожих учебных и воспитательных задач.

Список использованных источников

1. Першина, Л.А. Психологическое сопровождение профессиональной подготовки будущих специалистов / Л.А. Першина / Сборник материалов четвертой Всероссийской

научно-практической конференции практических психологов образования. – М.: МГППУ, 2010. – С. 80–88.

ТЕРРИТОРИЯ БЕЗ ГРАНИЦ, ИЛИ ПОСТОРОННИМ ВХОД РАЗРЕШЕН И ОТКРЫТ

Соколова Ю.В.,

МКОУ «СКШ VIII вида»,

педагог-психолог,

Россия, Московская обл., г. Чехов

E-mail: chekhov_internatschi@mosreg.ru

Аннотация. В статье освещается психологическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях специальной коррекционной школы-интерната VIII вида. Рассмотрен проект «Территория без границ, или Посторонним вход разрешен и открыт» в свете оказания комплексного психолого-медико-педагогического подхода к организации обучения и воспитания умственно отсталых школьников. Подробно изложена деятельность психолога как важная составляющая в деле подготовки и реализации главной цели проекта – создания условий для социализации детей и подростков, обучающихся по адаптированным образовательным программам.

Ключевые слова: коррекционная педагогика, школьники с ограниченными возможностями здоровья, психологическое сопровождение, региональная площадка, проектная деятельность, социальное партнерство, социализация, адаптация.

Abstract. The article highlights the psychological support of children with disabilities in terms of special correctional boarding school of the VIII type. Reviewed the project «Territory without boundaries or unauthorized entry is permitted and is open» in light of the provision of a comprehensive psycho-medical-pedagogical approach to the organization of training and education of mentally retarded pupils. Set out in detail the activities of the psychologist as an important component in the preparation and implementation of the main goal of the project is the creation of conditions for socialization of children and adolescents enrolled in adapted educational programmes.

Keywords: special education, students with disabilities, psychological support, regional site, project activities, social partnership, socialization, adaptation.

Каждый родитель хочет, чтобы его ребенок вырос уверенным в себе, счастливым, умным, успешным.

У детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) возникают препятствия для обучения, развития, общения с окружающими, установления широких социальных связей. Именно с такой категорией детей и работают педагоги нашей школы. Чеховская школа-интернат VIII вида работает с 1992 года. В настоящее время в школе-интернате обучаются

160 детей в 11 классах. В 2016 году Чеховская школа-интернат стала победителем конкурса на присвоение статуса региональной инновационной площадки Московской области с проектом «Территория без границ, или Посторонним вход разрешен и открыт!». Цель проекта – создание условий для позитивной социализации обучающихся с интеллектуальными нарушениями путем включения в систему многочисленных социальных связей в окружающем пространстве.

Проект включает следующие блоки: «Нескрытая видеокамера», «Лопасненский росток», «Звезда», «Образ», «Ледниковый период», «Ранчо», «Фиксики».

В рамках реализации первого этапа проекта «Нескрытая видеокамера» мы информировали широкую общественность, анонсировали наш проект с использованием ресурсов средств массовой информации (репортажи на ТВ, радио, размещение информации в Интернете). Тем самым мы обеспечили доступность информационного и социокультурного пространства для наших учащихся и их родителей.

Подготовка и реализация всех блоков проекта возможны лишь при творческом взаимодействии всех педагогов нашей школы, в том числе активном участии педагога-психолога.

В рамках коррекционно-развивающей деятельности мною проводятся групповые тренинговые занятия «Формирование взаимопонимания и групповой сплоченности» И.В. Прокофьевой с целью расширения знаний о социуме, обучения навыкам социального взаимодействия с окружающими, правилам поведения в общественных местах.

Формирование новых социальных и коммуникативных компетентностей продолжается на практике при проведении пешеходных экскурсий по городу, посещении музеев города и Московской области. Нашими педагогами в тесном сотрудничестве с работниками городских музеев («Музей памяти 1941–1945 гг.», усадьба Мелихово, усадьба Гончаровых-Васильчиковых) были созданы оптимальные условия для коммуникации обучающихся нашего учреждения со сверстниками и взрослыми.

На тренинговых занятиях – «Учимся сочувствовать, сопереживать», «Уроки добра» С. И. Семенака – я учу ребят доброте, сопереживанию и состраданию. Формированию духовно-нравственных ценностей способствует также посещение Анно-Зачатьевской церкви, Иоанно-Предтеченского храма города Чехова, духовно нравственные беседы с настоятелем храма.

В рамках блока «Звезда» в школе организуются встречи с ветеранами Великой Отечественной войны, которые охотно делятся с ребятами воспоминаниями и богатым жизненным опытом. Мы проводим конкурсы патриотической песни с целью развить у наших воспитанников уважение к Родине и старшим.

Этому предшествует предварительная подготовка: индивидуальные консультации с учащимися, консультации с родителями, детско-родительские тренинги, выступления психолога на родительских собраниях, способствующие налаживанию тесных и продуктивных связей между детьми и родителями, воспитанию у ребят семейных ценностей и чувства патриотизма.

При реализации блока «Образ» мы учим воспитанников чувствовать, понимать прекрасное во всех его проявлениях: в искусстве, природе, труде, общественных отношениях и поступках людей. Я провожу цикл коррекционно-развивающих занятий «Цветовой игротренинг» Н.М. Погосовой, «Мозартикотерапия» П.Э. Руссавской, адаптированные для работы с учащимися, имеющими интеллектуальные нарушения с использованием арт-терапевтических методик. Арт-терапия, являясь неотъемлемой частью формирования эстетических представлений и потребностей, позволяет осуществить коррекцию нарушений психосоматических, психоэмоциональных процессов и отклонений в личностном развитии. Наши воспитанники участвуют в конкурсах, фестивалях, выставках детского творчества, которые проводятся Центром развития творчества детей и юношества. Мы посещаем мероприятия культурно-творческого центра «Дружба», спектакли в Чеховском городском театре. В коллективно-творческих делах ребята раскрепощаются, «раскрываются» даже замкнутые, стеснительные дети. Создание ситуации успеха путем выявления и максимального использования талантов и способностей каждого ребенка улучшает процесс его подготовки к жизни в социуме.

Воспитанники нашей школы имеют двигательные нарушения. В занятия с учащимися я включаю упражнения, направленные на развитие мелкой и общей моторики «Развитие психомоторики и сенсорных процессов» Л.А. Метиевой, Э.Я. Удаловой. Использую методики, формирующие кинестетические ощущения (психогимнастика М.И. Чистяковой, упражнения А.Л. Сиротюк), пространственную ориентировку (комплект психологических методик С.Д. Забрамной, дидактические игры А.В. Захаровой, С.В. Коноваленко). Последовательное и системное использование данных методик способствует улучшению координации, развитию умения быстро и точно выполнять движения, менять темп и ритм. Эту же цель преследуют наши педагоги при посещении Ледового дворца «Витязь», где учащиеся освоили первоначальные навыки катания на коньках, различные способы катания и игры на льду.

При реализации блока «Ранчо» общение с животными, в том числе и занятия иппотерапией со специалистами конноспортивного клуба «Берегиня», способствует созданию атмосферы психологического комфорта, развитию эмоционально-волевой сферы воспитанников.

При проведении цикла коррекционно-развивающих занятий «Тренинг социального функционирования» Н.И. Кокуркиной, «Саморазвитие личности» Л.Ф. Анн я формирую навыки позитивного межличностного взаимодействия, которые наши учащиеся имеют возможность применить на конкурсах, фестивалях и встречах с ребятами из общеобразовательных школ в рамках блока «Фиксики», реализуемого совместно с учебно-методическим центром и детскими организациями города. Участие наших воспитанников в данных мероприятиях не только способствует повышению уверенности в себе и развитию самостоятельности, но и создает условия для обеспечения безопасного и бесконфликтного вхождения детей с ОВЗ в жизнь общества.

Мощное информационное сопровождение данного проекта обратило внимание общества к проблеме социализации детей с ОВЗ, значительно расширило жизненные границы обучающихся школы-интерната.

Психологическое сопровождение – неотъемлемая часть комплексного психолого-медико-педагогического воздействия, целью которого является коррекция особенностей ребенка с ОВЗ, его социальная адаптация и участие в общественной и культурной жизни в микро- и макросреде.

Наши воспитанники становятся уверенными в себе, нужными и счастливыми.

Список использованных источников

1. Забрамная, С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей: учебник для студ. дефектол. фак. педвузов и ун-тов / С.Д. Забрамная. – 2-е изд, переработ. – М.: Просвещение Владос, 1995.
2. Метиева, Л.А. Развитие сенсорной сферы детей: пособие для учителей спец. (коррекц.) образоват. учреждений VIII вида / Л.А. Метиева, Э.Я. Удалова. – М.: Просвещение, 2009.
3. Погосова, Н.М. Цветовой игротренинг / Н.М. Погосова. – СПб.: Речь, 2003.
4. Семаго, Н.Я. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога / Н.Я. Семаго, М.Н. Семаго. – М., 2000.
5. Формирование эмоционально-волевой сферы у школьников с проблемами в развитии средствами арттерапии / Вальдес Одрисосола М.С. – М.: Гном и Д, 2004.
6. Чистякова, М.И. Психогимнастика / М.И. Чистякова. – М., 1995.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ
МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СТУДЕНЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Сорокина А.А.,

к. психол. н.,

АНОО ВО «Воронежский экономико-правовой институт»,

кафедра психологии, доцент,

Россия, г. Воронеж

E-mail: nauka-vepi@yandex.ru

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы взаимоотношения студентов в группе и в образовательной организации в целом. Авторами отражены основные проблемы, возникающие в процессе взаимодействия студентов как личностей с индивидуальными качествами и характеристиками, с разработкой некоторых предложений по формированию межличностных студенческих отношений, а также пути выхода из конфликтных ситуаций и варианты их избегания или смягчения.

Ключевые слова: межличностные отношения, студент, коллектив, студенческая группа, общение, социум.

Abstract. This article deals with the relationships in the group of students and educational organization. The authors reflects the main problems encountered in the process of interaction between students as individuals with individual qualities and characteristics, with the development of some of the proposals on the formation of student interpersonal relationships, as well as a way out of conflict situations and their options for their avoidance or mitigation.

Keywords: interpersonal relations, student, staff, student group, fellowship, society.

В современных реалиях межличностное общение и межличностные отношения в коллективе (в том числе студенческом) являются константой условий бытия людей. Формирование человека как личности, развитие психологических функций и психического процесса, развитие человека как социально адаптированного субъекта общества невозможно без межличностных отношений.

Общение представляет собой взаимодействие людей, взаимопонимание друг друга людьми, установление определенных взаимоотношений, в процессе чего определяется своего рода взаимообращение (поведение, отношение к определенному субъекту взаимоотношений). Межличностное общение – это процесс взаимодействия субъектов в

рамках системы «человек – человек» во множестве аспектов динамичного функционирования отношений.

Как отмечено выше, особое внимание в процессе социально-психологического изучения коллектива (группы) уделяется взаимоотношениям в нем. Проблемы взаимоотношений в коллективе (студенческий коллектив не является исключением) не новы, однако и на сегодняшний день не потеряли своей актуальности. Такие малые группы, как студенческий коллектив, изучали многие ученые и практики. В 60–80-х годах прошлого века вопросами межличностных отношений занимались такие ученые, как В.Т. Лисовский, Г.А. Журавлева, С.Н. Иконникова и многие другие психологи. Здесь студенческую группу рассматривают как социально-психологическую систему со своими специфическими особенностями, детерминированным множеством факторов. Подчеркивают при этом, что большое значение имеет создание комфортной среды для оптимального развития личности студента, актуализация его потенциальных возможностей, аккумуляция знаний и пр.

Так, актуальность выбранного направления исследования выступила вектором определения главной цели научной работы – рассмотреть особенности формирования межличностных отношений среди студентов с точки зрения социализации их во внутренней и внешней среде. Однако в рамках данного исследования не представляется возможным рассмотреть все существующие социальные аспекты студенческого общения, поэтому, не претендуя на оригинальность и научную новизну, рассмотрим некоторые наиболее важные вопросы студенческих межличностных взаимоотношений в коллективе.

Период студенчества характеризуется поиском человека своей жизненной дороги. Собственно, поэтому в образовательной организации берет свое начало ступень активного профессионального самоопределения, так как данные условия позволяют понять не только суть будущей профессии, но и осознать личную причастность к будущему профессиональному делу после окончания вуза.

Необходимо отметить в этой связи, что самоопределение студента касается не только его будущей профессиональной деятельности, но и его лично. Данный период ознаменован формированием устойчивых особенностей характера, таких как выбор жизненных принципов, корректировка собственного поведения, роль и место в коллективе. При этом основополагающую роль играет группа сверстников – студенческий коллектив.

Студенческий коллектив представляет собой малую группу, где студент как личность, субъект социума существует, функционирует, развивается и, естественно, подвергается социальным контактам. Малые группы разнообразны по своей сути: различны по величине, характеру, структуре существующих в коллективе отношений, особенностям разделяемых членами коллектива ценностей, норм и правил, межличностным отношениям и т.д.

Структурно рассмотрим виды существующих малых групп (коллективов), к которым относится и студенческий коллектив (рис. 1).

Основными характеристиками студенческого коллектива можно выделить социальную направленность на овладение профессией, единство социально обусловленных потребностей, интересов, целей, задач, перспектив, обязательств, предполагающих достижение определенных результатов в обучении или иной деятельности, наличие общих дел и т.п. Перечисленные факторы способствуют сплочению коллектива.

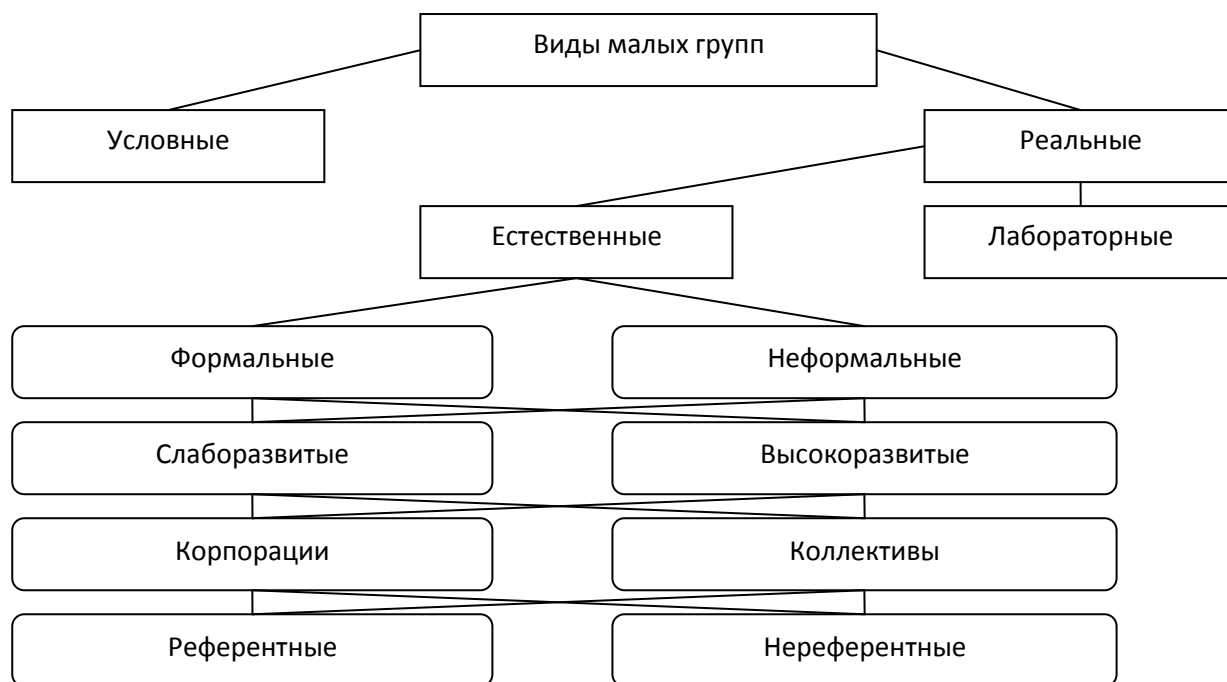


Рис. 1. Виды малых коллективов (групп)

Студенческий коллектив представляет собой яркий пример формальной группы (в ней четко определены позиции ее членов, предписанные групповыми нормами). Внутри каждого коллектива чаще всего образуются неформальные группы.

Важная роль в формировании межличностных отношений отдается конкретным условиям, в которых происходит общение. Конечно, в первую очередь, это связано с видами совместной деятельности, в процессе которой и устанавливаются межличностные контакты (учеба, отдых, работа), ситуацией (повседневная, экстремальная, нестандартная), этнической средой, гендерным составом группы и т.п.

Отметим, что связь между морально-психологическим климатом коллектива и степенью его сплоченности можно представить в следующей формуле: чем выше уровень развития благоприятного, положительного, комфортного климата в студенческом

коллективе, тем выше степень сплоченности участников группы. Климат в коллективе, подчеркнем, имеет значительное влияние на механизм реализации различных отношений, приводящих в итоге к определенным модификациям в психологическом и социальном состоянии каждого члена студенческого коллектива.

В процессе проведения анализа межличностных отношений необходимо различать вариативные психологические и социальные механизмы данных отношений, основанных на единой природе, а также понимать тот факт, что они образуют различные слои групповой активности в студенческом коллективе.

Далее повторимся, что в ходе социально-психологического изучения группы особую роль уделяют взаимоотношениям в коллективе, которым можно присвоить следующие характеристики:

взаимоотношение и взаимовлияние между участниками коллектива, без чего существование ее не представляется возможным;

определенность ролей и функций, выполняемых индивидуумом;

выделение лидеров, влияющих на мнение остального коллектива;

выявление единой общей цели, деятельности и организации;

появление у членов коллектива чувства «мы», т.е. единство, единение коллектива и др.

Проблема современной высшей школы заключается также в том, что студенты зачастую помещаются в конкурентные условия. Но это не является отрицательным показателем. Конкуренция между группами при решении определенных задач стимулирует деятельность, однако внутри группы наибольшей движущей силой выступает кооперация. В образовательном процессе, естественно, должен присутствовать конкурентный элемент между студентами. При такой форме личность получает возможность продемонстрировать знания, умения, навыки, то есть показать, что эта самая личность представляет и чем выделяется из студенческого коллектива. Конкуренция представляет собой мощный стимулятор для достижения ощутимых результатов, но существует возможность превращения конкуренции в конфликт. Возникновение конфликтов в студенческом коллективе, а также выход из них, предотвращение и смягчение представляет собой обширное направление для исследования, поэтому в рамках данной статьи выделим типы возникающих в коллективе конфликтов (рис. 2).

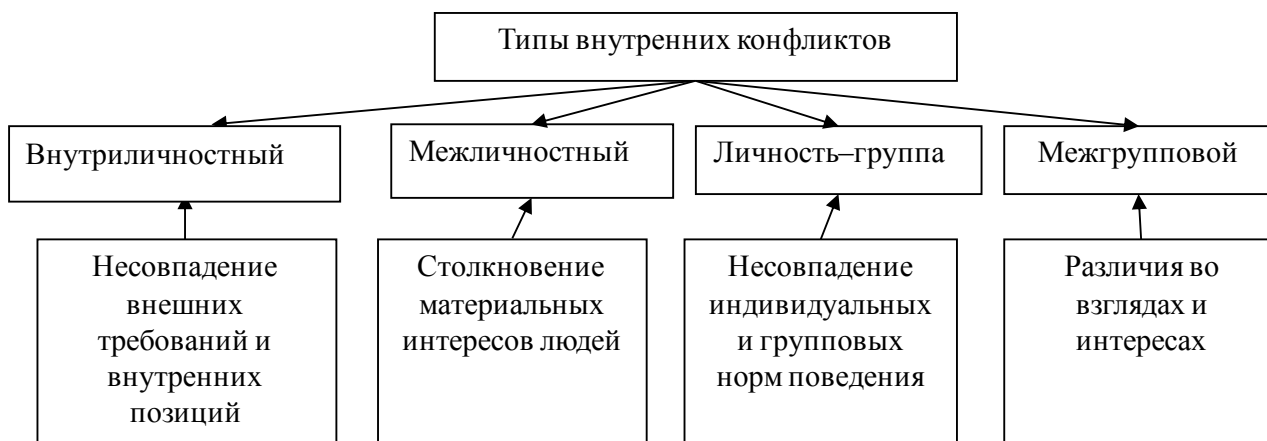


Рис. 2. Структура возникающих внутренних конфликтов в коллективе

Итак, выделим в структуре коллектива формальную и неформальную оргструктуру. Формальная структура коллектива (в том числе и студенческого) находится в зависимости от функциональных обязанностей, которые закреплены за определенным человеком – членом коллектива. Неформальная структура – это «паутина» (сеть) сложившихся взаимоотношений людей. Причинами установления «неофициальных» связей нами видится потребность в дружбе, привязанности, получении помощи и т.д.

Формирование межличностных отношений в студенческом коллективе в определенной степени зависит от активизации образовательного процесса, включающей применение активных инновационных методов обучения.

Таким образом, в результате научного исследования можно сделать вывод, что знание психологических особенностей студенческого возраста – явление значительное и существенное, особенно в рамках образовательной организации высшего образования в современных условиях. Личность находится в коллективе, формируется и развивается. Студенческий коллектив представляет собой определенную ступень в развитии личности, формирует определенные качественные характеристики личности, способность функционировать в коллективе, решать задачи, выходить из конфликтных ситуаций, т.е. быть полноценным субъектом социальной жизни человечества.

Список использованных источников

1. Ахмедов, А.Э. Формирование механизма толерантности у студентов СПО как фактор устранения их девиантного поведения / А.Э. Ахмедов, О.И. Ахмедова, М.А. Шаталов // Государственные образовательные стандарты: проблемы преемственности и внедрения: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конференции. – 2015. – С. 170–175.

2. Ахмедов, А.Э. К вопросу о необходимости формирования толерантности у студентов как фактор устранения их девиантного поведения / А.Э. Ахмедов, М.А. Шаталов // Общество и этнополитика: материалы Международ. науч.-практ. конференции. – Новосибирск: Изд-во СибАГС, 2015. – С. 212–217.
3. Данилова, Е.Л. Особенности межличностных отношений в студенческой группе / Е.Л. Данилова // Актуальные вопросы современной психологии: материалы II Международ. науч. конференции, г. Челябинск, февраль 2013 г. – Челябинск: Два комсомольца, 2013. – С. 70–72.
4. Захлебаева, В.В. Психолого-педагогические условия успешной социализации ребенка в условиях летнего оздоровительного центра / В.В. Захлебаева // Синергия. – 2016. – № 3. – С. 7–12.
5. Иголкин, С.Л. Перспективы развития социального партнерства в системе «образование–наука–бизнес» на основе кластерного подхода / С.Л. Иголкин, И.В. Смольянинова // Инновационные подходы к решению социально-экономических, правовых и педагогических проблем в условиях развития современного общества: материалы I Международ. науч.-практ. конференции, Старый Оскол. – 2015. С. 409–412.
6. Мычка, С.Ю. Социальное взаимодействие в студенческом коллективе / С.Ю. Мычка, М.А. Шаталов // Социальные отношения. – 2015. – № 4 (15). – С. 91–96.
7. Никитина, А.В. Характеристики системы инфокоммуникационного взаимодействия субъектов образовательного процесса / А.В. Никитина // Синергия. – 2015. – № 1. – С. 21–25.
8. Плаксина, Н.И. Концептуальные подходы к изучению корпоративной культуры в среде высшего учебного заведения / Н.И. Плаксина // Территория науки. – 2012. – № 2. – С. 104–111.
9. Полухина, О.П. Отношенческий компонент в структуре профессионально-личностной позиции студента-психолога / О.П. Полухина, С.Л. Иголкин // Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2014. – Т. 10, № 5(2). – С. 244–248.
10. Руднева, Н.В. Значение профилактики девиантного поведения в молодежной среде при формировании правовой культуры студентов вуза / Н.В. Руднева // Территория науки. – 2016. – № 2. – С. 144–149.
11. Шаталов, М.А. Организация самостоятельной работы иностранных студентов как механизм адаптации профессионального развития / М.А. Шаталов, С.Ю. Мычка // Реализация политики экспорта образовательных услуг на современном образовательном пространстве. – 2015. – С. 158–163.

12. Шаталов, М.А. Проблемы адаптации студентов из сельской местности в условиях городской среды / М.А. Шаталов, С.Ю. Мычка // Конференциум АСОУ: сб. науч. тр. и материалов науч.-практ. конференций. – 2015. – № 1. – С. 1855–1859.

ТЕХНОЛОГИЯ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В РАБОТЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Травкина Н.Г.,

МДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 5»,

педагог-психолог,

Россия, Московская обл., г. Волоколамск

E-mail: travkina_1973@mail.ru

Аннотация. Интерактивное обучение – одна из современных психолого-педагогических технологий, служащих инструментом реализации ФГОС ДО. Основная задача интерактивного обучения в ДОУ заключается в успешной реализации интеллектуальных, творческих способностей, развитии познавательной сферы и формировании эмоциональной устойчивости детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: интерактивное обучение, Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, интерактивная доска.

Abstract. Interactive training – one of the most modern psychological and pedagogical technologies that serve as the tool to the implementation of the GEF. The main objective of the interactive learning in preschool is the successful implementation of intelligent, creative abilities, development of cognitive sphere and the formation of emotional stability of children of preschool age.

Keywords: interactive teaching, Federal state educational standard of preschool education, interactive board.

В федеральном компоненте государственного образовательного стандарта дошкольного образования одной из целей, связанных с модернизацией содержания общего образования, является гуманистическая направленность психолого-педагогического процесса взаимодействия педагога и воспитанника. Она определяет личностно ориентированное взаимодействие взрослых и детей для достижения результата полноценного и всестороннего развития личности ребенка, в частности его интеллектуального и творческого потенциала. Ребенок по своей природе – исследователь и экспериментатор, с огромной радостью и неподдельным удивлением открывающий для себя мир.

Современную жизнь невозможно представить без информационно-коммуникационных технологий. Развитие науки и техники, всеобщая компьютеризация

определяют возрастающую роль использования информационно-коммуникационных технологий в воспитательно-образовательном процессе в ДООУ. В настоящее время дошкольные образовательные учреждения строят свою деятельность в соответствии с новыми требованиями федерального государственного образовательного стандарта, учитывают актуальные тенденции, в том числе связанные с использованием в ходе образовательного процесса современного оборудования – компьютера, планшетов и интерактивной доски.

По словам главного специалиста в области использования компьютерных технологий в образовании, инициатора системного применения информационных технологий в дошкольных и других образовательных учреждениях, в том числе для детей с особыми потребностями, Ю.М. Горвица, «...обучать нужно не тому, что есть, а тому, что будет...» [1, с. 4].

В педагогической практике давно применяется термин «активные методы и формы обучения». Он объединяет группу психолого-педагогических технологий, достигающих высокого уровня активности деятельности воспитанников. С конца XX – начала XIX веков получил распространение еще один термин – «интерактивное обучение». Использование интерактивных технологий является одним из эффективных способов повышения мотивации и индивидуализации обучения детей, развития у них творческих способностей и создания благоприятного эмоционального фона.

В ходе игровой деятельности дошкольника, обогащенной компьютерными средствами, возникают психические новообразования (теоретическое мышление, развитое воображение, способность к прогнозированию результата действия, проектные качества мышления и др.), которые ведут к резкому повышению творческих способностей детей [2, с. 16].

Использование интерактивных технологий позволяет перейти от объяснительно-иллюстрированного способа обучения к деятельностному, при котором ребенок принимает активное участие в формировании у себя учебных умений и деятельностных способностей, необходимых для успешного обучения в современной начальной школе с учетом требований ФГОС.

Цель инновации – повышение эффективности образовательного уровня с помощью использования информационных технологий; создание стимулирующей среды обучения, способствующей социальному и интеллектуальному развитию детей.

С 2014 года мы используем в дошкольном учреждении новое информационно-техническое средство – интерактивную доску Panaboard. Это комплексное оборудование, включающее в себя сенсорный экран, связанный с компьютером и проектором.

Доска позволяет писать и рисовать на ней электронными цветными маркерами, сохранять выполненные записи. Особенность интерактивной доски Panaboard – тактильное управление.

Использование интерактивной доски в работе педагога-психолога осуществляется следующим образом:

- 1) выполнение творческих заданий и проблемных ситуаций на интерактивной доске на групповых и подгрупповых тренингах различной направленности;
- 2) использование развивающих игр на интерактивной доске в индивидуальной работе;
- 3) компьютеризация развивающей среды на занятиях дополнительного образования интеллектуальной студии «Знайки»;
- 4) усиление восприимчивости информации через визуализацию при показе презентаций на семинарах и родительских собраниях.

Внедрение интерактивных компьютерных технологий в новой и занимательной для дошкольников форме помогает решать задачи общего интеллектуально-личностного развития, а также развивать произвольные психические процессы: память, воображение, творческие способности, навыки ориентации в пространстве, логическое и абстрактное мышление. Специальные компьютерные программы позволяют развивать у детей абстрактное, логическое, оперативное мышление, умение прогнозировать. Они дают возможность ребенку менять по своему усмотрению стратегию решения, пользоваться различными уровнями усложнения материала и другими видами компьютерной помощи.

Санитарно-гигиенические нормы использования интерактивной доски как обучающего инструментария для дошкольников допускают непосредственную неотрывную работу с экраном не более 7–10 минут в средней группе детского сада и 12–15 минут – в старшем дошкольном возрасте.

Доска используется в работе с детьми в совместной деятельности с педагогом, в групповой (пары, малые группы) и индивидуальной деятельности. Использование интерактивной доски позволяет дошкольникам воспринимать и усваивать готовую информацию (объяснительно-иллюстративный метод), воспроизводить освоенные способы деятельности (частично-поисковый), решать поставленную задачу совместно с педагогом (репродуктивный), выполнять самостоятельную творческую работу (исследовательский).

Назовем примерные образовательные и развивающие игры с использованием интерактивной доски.

1. Определение основных признаков сравнения предметов по форме, цвету, размеру и др.
2. Классификация предметов по обобщающему признаку.

3. Выявление отличий между картинками.
4. Дидактические упражнения на развитие зрительно-графических навыков.
5. Пазловая игра «Собери картинку».
6. Выстраивание поэтапного решения проблемной ситуации.
7. Просмотр видеофайлов, презентаций, мультфильмов, выполнение физкультминуток и кинезиологических упражнений.

Мною была написана программа дополнительного образования интеллектуальной студии «Знайки», цель которой – развитие интеллектуально-творческих способностей старших дошкольников посредством использования развивающих игр на интерактивной доске.

Задачи программы:

стимулировать познавательную активность детей, любознательность, стремление к получению новых знаний, речевую активность;

развивать у детей сообразительность, внимательность, способность к мыслительным операциям анализа и синтеза, установлению закономерностей, творческое воображение, логичность и креативность мышления;

повышать интерес к интеллектуальным играм через специально организованную деятельность с использованием мультимедийного оборудования;

совершенствовать навыки общения со взрослыми и сверстниками, развивать эмпатию, произвольность поведения.

В основе программы лежит система постепенно усложняющихся развивающих игр и познавательных заданий. Игры сопровождаются сказочным сюжетом, в который органично вплетены логические задания на сравнения, анализ, классификацию, обобщение, схематизацию и моделирование. Усложнение игр позволяет поддерживать детскую деятельность в зоне оптимальной трудности. Деятельность детей в студии направлена на развитие интеллектуально-творческих способностей и приобретение новых знаний за пределами основной программы дошкольного образования.

Программа находится в стадии апробации и доработки.

Преимуществом в выборе данной игровой технологии и методик явилось следующее:

возможность использования развивающих игр для детей старшего дошкольного возраста;

наличие у развивающих игр замысла и правил; возможность дополнить игры определенным сказочным сюжетом, который порождает интерес к приобретаемым знаниям, умениям, навыкам;

вариативность игровых заданий и упражнений, т.е. возможность усложнения их с учетом индивидуальных особенностей развития детей;

творческий потенциал каждой игры.

Работу с интерактивной доской условно разделила на 3 этапа:

I этап – вводно-ознакомительные занятия по информатике.

Цели I этапа:

кратко познакомить дошкольников с устройством компьютера и интерактивной доски;

формировать навыки работы с компьютером и интерактивной доской;

развивать самостоятельность, инициативность в выборе решения;

развивать способность рассуждать.

На I этапе было необходимо проанализировать готовые цифровые образовательные ресурсы, которые могли быть использованы в работе с дошкольниками. Результатом данного этапа работы стало создание мультимедиаеки.

II этап – использование обучающих упражнений для дошкольников в программе интерактивной доски, программ для рисования и раскрашивания, знакомство с развивающими играми, представленными компанией Panaboard.

III этап – разработка и использование собственных развивающих игр по программному обеспечению Panaboard.

Основная цель педагога заключается не в обучении по той или иной компьютерной программе, а в использовании ее игрового содержания для развития познавательных процессов у дошкольников.

Занятия проводятся с использованием библиотерапевтического метода по русским народным сказкам «Курочка Ряба», «Колобок», «Маша и медведь», «Теремок», «Три медведя». Путешествия в сказку длятся 3–4 занятия.

Цели первого занятия: учить воспринимать художественный текст с мультимедийного устройства, восстанавливать последовательность событий в пересказе с опорой на визуализацию, мысленно выделять из текста и удерживать в памяти основное и особенное, обоснованно и развернуто отвечать на вопросы, подбирать нужную интонацию высказывания, рассуждать по теме прочитанного произведения; развитие произвольных психических процессов.

Цели второго занятия: театральная постановка и проигрывание сюжета сказки; развитие произвольных психических процессов посредством развивающих игр настольно-дидактической направленности и компьютерных презентаций.

Цели третьего занятия: активизация познавательного интереса и мыслительного процесса, развитие творческого самовыражения, воображения, чувственного восприятия посредством виртуального общения со сказочными персонажами в работе на интерактивной доске.

Как видим, приобщение к информационной культуре – это не только овладение компьютерной грамотностью, но и приобретение этической, эстетической и интеллектуальной чуткости. Дети с завидной легкостью овладевают способами работы с электронными и компьютерными новинками. Мы же ставим своей задачей не только дать начальные навыки работы на компьютере и интерактивной доске, но и сформировать ценность и стремление к живому, эмоциональному человеческому общению, тем самым оградить детей от компьютерной зависимости.

Дошкольный возраст имеет богатейшие возможности для развития интеллектуально-творческих способностей. Поощряя любознательность детей, создавая условия для приобретения ими знаний, вовлекая их в различные виды деятельности, можно способствовать расширению детского опыта и накоплению знаний, что является необходимой предпосылкой для творческой деятельной интеллектуально-развитой личности.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

использование интерактивных информационно-коммуникационных технологий в дошкольном образовательном учреждении является обогащающим и преобразующим фактором развивающей предметной среды;

рекомендуется применять компьютерные игровые развивающие и обучающие программы, адекватные психофизиологическим возможностям ребенка;

необходимо вводить современные интерактивные технологии в систему дошкольной образовательной деятельности, при этом стремиться к разумному сочетанию традиционных методов обучения и психолого-педагогических инноваций, что позволит значительно повысить эффективность обучения детей.

Признавая, что компьютер с интерактивной мультимедийной установкой – современное действующее средство обучения детей дошкольного возраста, необходимо помнить, что его использование в развитии этих детей требует серьезной вдумчивой организации воспитательно-образовательной деятельности. Применение интерактивных информационно-коммуникационных технологий в детском саду способствует развитию умения детей ориентироваться в информационных потоках окружающего мира и овладевать практическими способами работы с компьютером, планшетом и интерактивной доской.

Список использованных источников

1. Горвиц, Ю.М. Новые информационные технологии в дошкольном образовании / Ю.М. Горвиц, А.А. Чайнова, Н.Н. Поддъяков. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1998.
2. Очирова, О.Д. Формирование ИКТ-компетентности у педагогов ДООУ / О.Д. Очирова, Л.А. Шаманова // Педагогика: традиции и инновации: материалы III Международ. науч. конференции, г. Челябинск, апрель 2013 г. – Челябинск: Два комсомольца, 2013. – С. 60–62.

V РЕГИОНАЛЬНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ», 29 НОЯБРЯ 2016 Г.

УДК 37

МОНИТОРИНГ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ МАЛЫХ РЕК ОКРЕСТНОСТЕЙ
Г. ПУЩИНО
(ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО КРУЖКА «ЖИВАЯ РЕКА»
МБОУ ГИМНАЗИЯ “ПУЩИНО”)

*Веремеева О.Н.,
МБОУ Гимназия “Пушино”,
учитель географии,
Россия, Московская обл., г. Пушино
E-mail: veremeevaolga@gmail.com*

Аннотация. В статье обобщен многолетний опыт работы экологического кружка «Живая река» МБОУ «Гимназия “Пушино”», основной целью работы которого вот уже 15 лет является приобщение школьников к мониторингу поверхностных вод суши и оценке экологического состояния окружающей природной среды родного края.

Ключевые слова: экологический кружок; мониторинг, малые реки.

Abstract. The paper generalized long-term experience of ecological circle «Living River» MBOU «Gymnasium “Pushchino”», the main goal of which for 15 years is familiarizing of schoolboys to surface water monitoring and assessment of the ecological state of the environment of his native land. Participation of children in the study of the small rivers of his native land and has great educational value, and our work – this is a huge contribution to the preservation of rivers and clean living, contribute to the conservation of our planet.

Keywords: environmental circle, monitoring, minor river.

*Чтобы понять возникновение жизни на Земле,
достаточно внимательно приглядеться
к небольшому пресному водоему.*

Р. Фогель

Защита природных экосистем – одна из главных проблем на данный момент, и задача человечества – их сохранение. Важнейшей экологической проблемой является и проблема сохранения чистоты вод.

Экосистема водоема, водотока – это комплекс живых организмов, обитающих в воде, около воды, и среда их обитания. В экосистеме все компоненты взаимосвязаны между собой и находятся в равновесии. Внешние воздействия на любой компонент экосистемы выводят ее из равновесия и сказываются на всех ее компонентах. При слишком сильных воздействиях экосистема разрушается [12].

Вот уже 15 лет, с 2002 г., экологический кружок «Живая река» занимается мониторингом экологического состояния малых рек окрестностей г. Пущино. Эта работа имеет огромное значение в воспитании экологического самосознания школьников. «Ничего не изменится в лучшую сторону в нашей стране, пока мы не вложим в души детей любовь и заботу о природе, а в их головы – экологическое сознание. Ребенок никогда не будет стремиться вернуть чистоту реке, если она не протекает через его сердце», – замечательные слова многолетнего руководителя ДЭО «Зеленый мир», заслуженного эколога Республики Мордовия Вячеслава Михайловича Смирнова [5].

Актуальность нашей работы еще более возросла, так как проблема сохранения малых рек за последние годы обострилась. В Заочье (где и находится наш город Пущино), обладающем невысокой лесистостью, исчезло не менее 80 рек начального порядка протяженностью до 1,5 км, а другие сократились на 1000–1500 м. Многие малые реки за последние 50 лет обмелели [11]. Очень хочется верить, что стартовавшая в Московской области программа экологической реабилитации малых рек будет успешно осуществлена [8].

Цель данной работы – обобщить многолетний опыт деятельности экологического кружка «Живая река» по изучению экологического состояния малых рек окрестностей г. Пущино.

Задачи: рассказать об особенностях организации работы экологического кружка «Живая река» по мониторингу экологического состояния малых рек; ознакомить с программой кружка, включающей его цели и задачи, содержание.

Краткая предыстория организации экологического кружка «Живая река».

В 2002 г. автор статьи вместе с ребятами попала в экологическую школу в Тульской области, где и получила первый опыт по изучению и определению экологического состояния вод. Началась исследовательская работа, в школе появился факультатив, а в 2004 г. на базе экологического факультатива был образован экологический кружок «Живая река». У нас есть эмблема кружка (рис.), которую придумал его участник, а теперь выпускник МИИГАиКа, – Степан Родоман. И девиз, который мы традиционно говорим, обнявшись, перед расставанием после занятий в классе или после исследований: «Чистому небу – да! Чистой земле – да! Чистой воде – да! Природа без нас проживет, а мы без нее – никогда!»

Происходят изменения в сфере образования, введен ФГОС ООО (приказ

Минобрнауки РФ от 17.12.2010 г.), но основные цели и задачи работы кружка остаются прежними и полностью соответствуют и политике Правительства России, и условиям введения ФГОС ООО [9].

Основной целью работы экологического кружка является приобщение школьников к мониторингу поверхностных вод суши и оценке экологического состояния окружающей природной среды родного края.

Задачи:

1. Восполнение пробелов в экологическом образовании учащихся среднего звена, так как уроков экологии в школьной программе нет: знакомство школьников с основными разделами и понятиями экологии.

2. Обучение школьников экологической оценке фактического состояния природной среды и прогнозу изменений этого состояния под влиянием природных и антропогенных факторов.

3. Изучение наземных экосистем, разнообразия растительного и животного мира по бассейнам водоемов. Особое внимание уделяется бобровым поселениям окрестностей г. Пушкино.

4. Воспитание экологической культуры, любви к родному краю, бережному отношению к природным богатствам своей местности.

5. Пропаганда экологических знаний.

Программа экологического кружка «Живая река» для 5–9-х классов разработана в соответствии с требованиями ФГОС ООО [9], с особенностями основной общеобразовательной программы, образовательных потребностей и запросов обучающихся, воспитанников гимназии.

Программа экологического кружка рассчитана на 34 занятия, 68 часов (по 2 учебных часа на каждое занятие) и включает в себя практический и теоретический циклы.

Основной в кружке является исследовательская деятельность. Цель исследований – комплексный мониторинг экологического состояния малых рек окрестностей г. Пушкино – Солоновки, Любожихи, Неглядейки.

Задачи исследования:

- изучение разнообразия бентосных организмов; водной, прибрежно-водной и береговой растительности;
- определение pH исследуемых вод с помощью pH метра;
- определение уровня загрязнения и качества вод;
- выявление участков обитания, следов деятельности бобров на исследуемых водоемах;

- оценка влияния бобровых поселений на водный режим, формирование ландшафта, экологическое состояние водоемов;
- комплексная оценка экологического состояния изученных водоемов.

Особенностью данной программы является применение низкозатратных и высокоэффективных методик комплексного физико-химического, гидробиологического исследования рек, прудов, бобровых поселений [1, 4, 10], позволяющих школьникам под руководством педагога при соответствующем предварительном обучении и оснащении необходимым простым оборудованием и материалами в течение полевого сезона осуществлять мониторинговые наблюдения за водными объектами и бобровыми поселениями. При этом собираются достоверные сведения о реальном состоянии всех компонентов пресноводных экосистем, их самоочищающей способности, последствиях хозяйственной деятельности на водосборных площадях, осуществляется учет видового разнообразия флоры и фауны, устанавливается качество воды и донных отложений по ряду показателей, дается оценка текущего экологического состояния изучаемых водных объектов, прогнозируется его изменение на перспективу [10], по возможности осуществляются необходимые природоохранные мероприятия. Выходя на маршрут, мы всегда берем с собой мусорные мешки, собираем в них встречающийся мусор и уносим до ближайшего контейнера.

Мы сотрудничаем с Научным центром: лабораторией ландшафтной экологии ИФПБ (заведующий лабораторией д-р биол. наук В. В. Снакин), лабораторией функциональной экологии (заведующий лабораторией канд. биол. наук С. М. Севостьянов) и др.

Содержание программы

Теоретическая часть – 34 учебных часа.

Теоретическое занятие состоит из трех частей: собственно теоретическая научная часть (знакомство с основными понятиями, методиками, камеральная обработка результатов полевых исследований, написание работ и т.д.), экологические игры и свободное общение (песни под гитару, чаепитие и др.)

Содержание теоретических занятий построено на ознакомлении с основными экологическими понятиями с преобладанием тем, посвященных водам суши:

- Что такое экология?
- География и биология неразлучны: окружающая среда, экологические факторы, адаптация животных и растений к постоянно действующим экологическим факторам.
- Вся природа – экосистема: автотрофы, гетеротрофы. Биocenоз – часть экосистемы: биотические связи.

- Что такое популяция? Признаки, отличительные черты популяции.
- Экологический мониторинг и биомониторинг, биоиндикация водных объектов.
- Водоемы как объекты экологического мониторинга.
- Реки: строение речной долины, речной системы, морфометрические показатели (длина, ширина, глубина), гидрометрические показатели (скорость течения, расход воды), гидрологический и гидрохимический режим реки (изменение уровня воды, температуры, плотности и т.д.).

- Озера: по происхождению котловин, по приходу и расходу водной массы, по содержанию солей, по возрасту и т.д. Пруды.

- Загрязнение водоемов: виды и источники загрязнений.
- Биоценозы и биотопы текущих и стоячих водоемов: каменистого, илистого, песчаного дна; растительных участков.

- Растительность нашей местности: древесная, кустарниковая, травянистая.
- Прибрежно-водная и водная растительность как индикатор качества поверхностных вод.

- Индикаторные таксоны макрозообентоса.
- Животные нашей местности и особенно те, жизнь и деятельность которых связана с водоемами; бобры.

- Ознакомление с основными методиками исследований:

а) водных объектов по методике ТОЭБЦу (рекогносцировочное обследование; определение качества вод методом классификации проб макрозообентоса и по сапробности гидробионтов; определение качества донных отложений путем изучения активности протеолитических ферментов по аппликациям на рентгеновской пленке и по степени окисленности (восстановленности) среды по автографии на фотобумаге);

б) бобровых поселений по методике Ю. В. Дьякова.

Практическая исследовательская часть – 34 учебных часа.

Летний и осенний (весенний) полевые сезоны: исследования на реках и прудах окрестностей г. Пущино.

Перед началом экспедиционно-полевых исследований учащиеся знакомятся с правилами по технике безопасности, с инструкцией по проведению полевых работ; получают необходимое доступное оборудование, картографические материалы, каталоги-определители, методическую литературу, бланки полевых материалов (протоколы, рабочие таблицы и т.д.).

По завершении полевых исследований проводится камеральная обработка

результатов, их анализ, обобщение; написание работ в целях ознакомления с результатами исследований учеников гимназии, других школ, общественности и администрации города, выступления на экологических конференциях и конкурсах.

Главными победами мы считаем ликвидацию оттока сточных вод в реку Коровенку из очистных сооружений дер. Большое Грызлово после встречи в 2006 г. с Председателем Липицкого сельского поселения Н. И. Псяниной; контроль, в последние 5 лет, за сбросом вод предприятием по производству моющих средств со стороны главного эколога администрации г. Пущино после наших обращений по поводу появляющейся в речках Солоновке, Любожихе пены.

В данной статье обобщен опыт работы экологического кружка «Живая река» МБОУ «Гимназия “Пущино”» по многолетнему мониторингу экологического состояния малых рек окрестностей г. Пущино.

Считаем, что доля нашего труда есть в том, что малые реки в окрестностях г. Пущино удовлетворительной чистоты или слабозагрязненные, что ведется контроль за состоянием водных объектов со стороны администрации города. А самое главное наше достижение – это дети, нынешние участники кружка и бывшие, те, что уже стали взрослыми, в душе которых горит яркий огонь любви к родным речкам, родному краю, а через сердце «протекает» чистая живая река.

Список использованных источников

1. Атлас-определитель индикаторных таксонов макрозообентоса в малых водотоках : пособие для определения класса качества речных вод / сост. Н. Е. Шиширина, Т. П. Ихер, О. А. Курчакова. – Тула: ТОЭБЦу, 2002.
2. Беспалов, Ю. В. Ближние заказники г. Пущино / Ю. В. Беспалов, В. А. Веняминова, Ю. В. Сафрошкин. – Пущино, 1982.
3. Валягина-Малютина, Е. Т. Деревья и кустарники Средней полосы Европейской части России / Е. Т. Валягина-Малютина. – СПб. : Спец. литература, 1998.
4. Дьяков, Ю. В. Бобры Европейской части России / Ю. В. Дьяков. – Смоленск, 1975.
5. ДЭО «Зеленый мир». Республика Мордовия, г. Саранск. – Саранск : Красный Октябрь, 2009.
6. Очерки экологии Подмосковья : учеб. пособие / под ред. В. И. Зубова. – М. : Московск. пед. ун-т, 1997.
7. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / [сост. Е. С. Савинов]. – М. : Просвещение, 2011. – (Стандарты

второго поколения).

8. Реабилитация малых рек [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://my.mosreg.ru/gosprog/prog/reabilitatsiya-malykh-rek/> (дата обращения: 12.02.2017).

9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Минобрнауки РФ. – М. : Просвещение, 2011.

10. Шиширина, Н. Е. Практическое руководство по комплексному исследованию экологического состояния малых рек / Н. Е. Шиширина, Т. П. Ихер. – Тула : ТОЭБЦу, 2000.

11. Экология Подмосковья : энциклопедич. пособие. – М. : Современные тетради, 2005.

12. Экосистема водоема, водотока [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://a-lapin.narod.ru/book5/t-ekosystema.htm> (дата обращения: 12.02.2017).

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ И ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
«ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ МАЛЫХ РЕК»

*Володина Е.Н.,
МБОУ «Нововолковская ООШ»,
учитель географии,
Россия, Московская область, Рузский м.р.
E-mail: elena.v2@yandex.ru*

Аннотация. Малым рекам принадлежит исключительно важная роль в биосфере. Они в силу своей природной уязвимости в первую очередь реагируют на хозяйственную деятельность человека – на вырубку лесов, распашку, осушение, орошение, они обладают более низкой способностью к самоочищению, быстрее загрязняются.

Проблема чистой воды – одна из острейших в мире. Необходимо беречь и охранять водные ресурсы. Нужно «мыслить глобально, а действовать локально». Оглянитесь вокруг: может, спасая малую реку, вы сохраните большую?

Ключевые слова: малые реки Рузского района, река Вейна.

Abstract. The problem of clean water is one of the sharpest in the world. It is necessary to protect and preserve water resources. You need to "think globally and act locally". Look around: can save a small river, you will save more?

Keywords: small river in the Ruza district, river Wayne.

Среди заповедных мест Московской области Рузский район стоит особо. И не зря его называют жемчужиной Подмосковья. Здесь можно наблюдать уникальное сочетание девственных лесов с полным отсутствием наносимых современной промышленностью «ссадин» и «ушибов» экологической среде, наличие источников минеральных вод и месторождений торфяных грязей. Да еще много чего. Описать все – не хватит слов. Это надо видеть, дышать чистейшим воздухом, впитывать душой величавую и вместе с тем по-русски простую красоту здешних мест.

Говорят, что нет и не может быть вечного двигателя. А мы утверждаем – он есть. Это река. Текла она сотни лет тому назад и будет течь, если только человек не разрушит то, что было создано природой еще до его появления на Земле. К сожалению, сделать такое нетрудно. На памяти человечества достаточно печальных примеров – высохшие и исчезнувшие реки, загрязненные озера.

«Через территорию Рузского района протекают две крупные реки – Москва и Руза, приток Рузы Озерна, а также множество мелких речек и ручьев. Всего в районе 28 рек и речек общей протяженностью 227 км. Вся речная система относится к бассейну реки Оки.

Вот так описал реки района ученый Н. Ю. Зограф в книге “Очерк природы Рузского уезда” (1901): “Наш уезд... довольно высок и изобилует спусками и подъемами, подчас, особенно по течению рек – Москвы, Рузы и Озерны – весьма красивыми. Благодаря такому спуску высот, иногда довольно крутому, и реки, протекающие в Рузском уезде, носят характер речек быстрых, нередко образующих значительные быстрыны. Таковы, например, местами Москва-река, Руза, особенно же Озерна, которая на броне, носящем имя “Гремяк” (у впадения в Озерну речки Песочня), течет так же бурно, как какой-нибудь горный поток. Когда-то реки Рузского уезда были богаты водой и мощны. Теперь же только две из них – Москва-река да Озерна – ещё настолько многоводны в вешнее половодье, что по ним идет сплав леса, так же как и по нижнему течению Рузы. Пользуясь этим обилием воды в рамках прежнего Рузского уезда, древние обитатели России проложили по Рузскому уезду несколько больших торговых путей на Оку, Гжать и на Истру. На этих путях встречалось много волоков и перевалочных речек. Одна из таких рек, текущих в Озерну, носит до сих пор имя Переволочни: теперь, за вырубкой леса, это небольшой ручей, но ещё сорок лет назад она была столь многоводна, что на ней стояли запруды, двигавшие машины суконной фабрики”.

Более ста лет назад написаны эти строки. Много воды утекло с тех пор. Изменился режим наших рек, на главных водных артериях района построены водохранилища. Теперь полноводность рек регулируется человеком. Сейчас многие реки обмелели, превратились в ручьи, но следы их былой многоводности и силы остались: их русла пролегают по широким и глубоким долинам» [2, с. 42].

Наш поселок Нововолково расположен на берегу Озернинского водохранилища. Исследования, по нашему мнению, нужно начинать с того, что находится рядом, поэтому темой нашей исследовательской деятельности стали водные ресурсы района.

В 2013 г. нами был разработан проект «Реки Рузского района». Ребятами изначально был создан банк данных практически по каждой реке, которая протекает по территории Рузского района. На основе этих данных был подготовлен электронный справочник «Реки Рузского района». Затем выпущен альманах, где представлены все реки. Учащиеся выпустили буклеты с призывом сохранения малых рек. Составлены рекомендации для сохранения водности рек и их защиты:

1. Не рубить леса на водосборах.
2. Запретить хозяйственную деятельность в водоохранной зоне.

3. Прекратить сброс неочищенных или плохо очищенных сточных вод.

4. Ликвидировать свалки по берегам рек.

5. Рационально вносить удобрения на поля.

6. Регламентировать выпас скота на поймах рек.

7. Восстанавливать старые водоемы.

8. Расчищать источники, родники, ключи.

9. Систематически контролировать состояние рек.

10. Проводить разъяснительную работу среди природопользователей и отдыхающих по охране природы в бассейнах малых рек.

Данный проект был представлен на муниципальной и межмуниципальной (г. Можайск) научно-практических конференциях «Геофокус». Педагогам были презентованы диски с электронным справочником, которые они могут использовать во внеурочной деятельности.

В 2014 г. была проведена исследовательская работа «Исследование реки Вейны и определение ее экологического состояния».

Большую помощь в выполнении работы оказали: природоохранный фонд «Верховье» (г. Москва), Озернинский отдел ФГБУ «Мосрыбвод».

Практическая часть работы по исследованию реки Вейны была проведена совместно со специалистами фонда «Верховье» в ходе экологической акции.

По топографической карте мы изучили водно-болотный комплекс реки Вейна. Река Вейна правый приток реки Озерны. Относится к бассейну Москвы-реки. Длина 16 км. Исток реки у деревни Чередово Волоколамского района, впадает в Озернинское водохранилище у деревни Нововолково Рузского района.

Река Вейна была обследована в двух точках: в верхнем течении реки в районе дер. Матвейцево и в районе устья – у дер. Нововолково.

Мы определяли органолептические свойства воды, измеряли ширину и глубину реки, рассчитывали скорость течения реки, рассматривали водную и околоводную растительность. Встречались нам и живые организмы: ручейники, паденки, пиявки.

По данным Озернинского отдела ФГБУ «Мосрыбвод» берега реки по нижнему течению являются нерестовыми участками рыб. Была определена ихтиофауна реки.

В результате опроса местных жителей дер. Матвейцево мы выяснили, что в данном месте река была достаточно глубокой и широкой. В 1940–1950-е гг. в районе деревни осуществлялся лесоповал и по реке сплавляли лес. Воды реки использовались для орошения, в ней купались, ловили рыбу. На берегах водились бобры и выдры. В 1970-е гг. река стала

мелеть, сильно спал уровень воды. Местные жители связывают это со строительством Озернинского водохранилища, заполнение которого происходило в 1967–1970 гг.

Вывод, который мы сделали по итогам исследования: состояние реки и ее бассейна говорит о том, что вода в реке Вейна чистая.

В бассейне реки организован государственный природный заказник «Елово-широколиственные и смешанные леса с верховыми болотами», где находится болото, питающее реку Вейна. В ходе экологической акции совместно с природоохранным фондом «Верховье» нами были выставлены аншлаги в заказнике. Мы развешивали плакаты, призывающие беречь природу, нарисованные учащимися школ Московской области.

Данная исследовательская работа была представлена на муниципальной и областной (г. Москва, МГОУ) экологических конференциях «Природа встречает друзей». На областной конференции работа признана лучшим стендовым докладом.

В России 2017 г. объявлен Годом экологии. Научно-популярная энциклопедия «Вода России» [1] пригласила к участию учителей, школьников, их родителей и всех, кого волнует судьба окружающей среды, в Переписи малых рек России! По материалам исследовательской работы нами была написана статья «Река Вейна», которая размещена на страницах энциклопедии.

В завершение статьи хотелось бы привести слова министра природных ресурсов и экологии Российской Федерации С. Е. Донского: «Важными целями Года экологии является привлечение внимания общества к вопросам сохранения природного наследия страны и формирование активной гражданской позиции в сфере экологии у граждан Российской Федерации. В этом деле правильно начинать с самого дорогого и близкого для каждого из нас – природных богатств родного края. Изучение малых рек России поможет не только выявить проблемы и стимулировать поиск путей их решения, но и актуализировать вопрос ответственного отношения граждан всех возрастов к водным ресурсам страны» [1].

Список использованных источников

1. Вода России : научно-популярная энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://water-rf.ru/Перепись_малых_рек_России (дата обращения: 25.02.2017).
2. Рузский край вчера, сегодня, завтра. – Т. 1. – М. : ВегаПринт, 2008.
3. Экология Подмосковья : энциклопедич. пособие. – М. : Современные тетради, 2004.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКВАРИУМА КАК ОБЪЕКТА ДЛЯ МОДЕЛИРОВАНИЯ
ПРОЦЕССОВ, ПРОИСХОДЯЩИХ В ВОДОЕМАХ

Вохмякова Т.Л.,

МБОУ Опалиховская СОШ,

учитель биологии,

Россия, Московская область, г. Красногорск

E-mail: tanja123321@yandex.ru

Андреанова И.В.,

МБОУ Опалиховская СОШ,

учитель химии,

Россия, Московская область, г. Красногорск

E-mail: irin-andrianova@yandex.ru

Аннотация. В статье описано, как с помощью простых общеизвестных методов и доступного оборудования организовать внеурочную деятельность учащихся по проведению гидробиологических исследований. По мнению авторов, использование аквариума в качестве биологической модели существенно расширяет возможности учащихся по изучению химического состава и биологических объектов, обитающих в водоемах.

Ключевые слова: внеурочная деятельность учащихся, аквариум, водоем, гидробиологическое исследование.

Abstract. The main idea of the article is how, using simple well-known methods and available equipment, you can organize extracurricular activities of students for conducting hydrobiological research. The author believes that the use of the aquarium as a biological model can possible empower the students for study of the chemical composition and biological objects inhabiting in the water. Using the aquarium in extracurricular activities gives you the opportunity to study the processes and phenomena occurring in ponds throughout the land, to conduct long-term observations and to model the processes occurring in natural waters. This article is intended for teachers of biology, leading extracurricular activities on the state of natural waters.

Keywords: extracurricular activities of students, aquarium, pond, hydrobiological research.

Изучение малых рек – важное и одновременно увлекательное занятие для школьников. Можно говорить об их красоте и значении, проводить исследования качества воды и видового состава. Проводить мероприятия по очистке и многое другое. Методики проведения перечисленных мероприятий известны и хорошо разработаны. Они популярны

среди педагогов, так как достаточно просты в исполнении и очень эффективны. Они любимы школьниками по тем же причинам. Кроме того, у учащихся появляется возможность максимально разнообразить деятельность – проводить исследования и фотографировать объекты, работать физически и готовить исследовательские проекты. Однако есть аспект, ограничивающий возможности проведения этих исследований. Климатические условия не позволяют изучать состояние водоемов круглый год. Таким образом, приходится либо проводить краткосрочные исследования, либо довольствоваться изучением теоретических материалов в зимний период.

Решением проблемы может быть использование аквариума в качестве объекта для моделирования процессов, происходящих в водоемах. Необходимо сказать, что школьная аквариумистика – разработанная сфера внеурочной деятельности. Есть замечательные пособия, например, «Аквариум в школе» (М. Д. Махлин и др.) [1] и др.

В данной статье обобщен опыт авторов по использованию аквариума для изучения некоторых процессов, происходящих в водоемах: изменения химического состава воды, обрастания растений разными группами водорослей, зарастания водоема и др. Рассказано о том, как была организована работа с учащимися, какие методы и формы работы применялись, и какие эффекты были достигнуты.

Оборудование. Для работы потребуются аквариумы объемом 25–50 л. Набор реактивов для определения химического состава воды, микроскоп и набор лабораторного оборудования. Так как исследуются водные объекты, разумно предусмотреть наличие значительного количества емкостей, выбор необходимого оборудования может быть самый различный. Мы использовали реактивы, имеющиеся в наличии в кабинете химии, а также доступные наборы для определения качества воды в аквариуме. Кроме этого мы пользовались информацией о качестве воды, предоставленной водоканалом, использовали готовые методики определения химического состава воды (см.: <https://refdb.ru/look/1271950.html>). Для изучения видового состава нами применялся микроскоп Levenhuk Rainbow D2L, 0,3 Мпикс, но подойдут и более простые модели.

Проведение исследований. Большинство процессов, протекающих в естественных водоемах имеют место и в аквариумах. Мы можем наблюдать за изменением химического состава воды, испарением воды с поверхности, можем провести операцию по заселению аквариума обитателями, изучать обрастание водорослями стенок аквариума, заиливание и зарастание аквариума. Каждое из исследований будет иллюстрировать природные процессы. Мы можем начинать исследование произвольно в соответствии с программой и проводить наблюдения в любой сезон. Кроме этого аквариум в качестве биологической модели как нельзя лучше подходит для длительного изучения процессов.

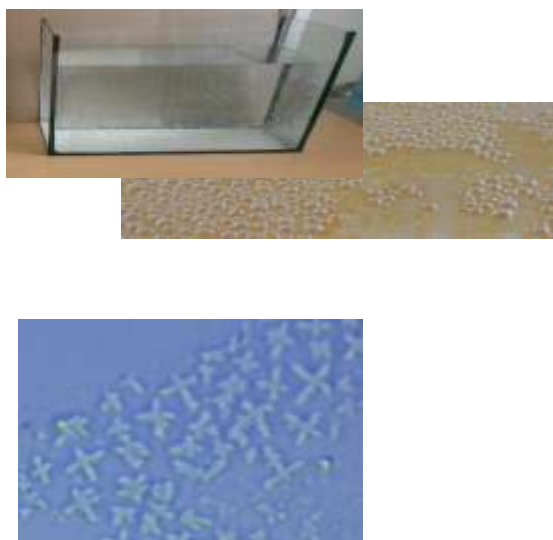
При минимальных знаниях и небольших навыках работы аквариумы просты в эксплуатации и не требуют большого ухода. Аквариум объемом 25–50 л легко перемешать в пределах помещения. Его легко заполнять грунтом, заселять водными обитателями, закрывать, открывать, переоборудовать и можно многократно использовать. Это делает аквариум удобным объектом для проведения наблюдений.

Рассмотрим исследование процессов, происходящих в результате заселения аквариума и его дальнейшей эксплуатации.

Заселение аквариума водными обитателями

Пример типового исследования

Рис. 1. Визуальная оценка химического
состава воды



Подготовка воды

Уже простое отстаивание воды дает много возможностей для наблюдений. Выделение хлора (при хлорировании) и некоторых других газов, выпадение осадка, образование кристаллов гидроксида кальция в виде белого налета на стенках аквариума доступно при визуальном наблюдении (рис. 1).

На этом же этапе уместен химический анализ воды – определение кислотности, жесткости, окисляемости, и др.

Рис. 2. Подготовка грунта



Подготовка грунта

Вы можете обработать грунт, как это принято в аквариумистике, или взять его из природного водоема, в зависимости от целей работы (рис. 2). Уместно определить его структуру и состав, средние размеры частиц и свойства компонентов грунта. Кроме того, необходимо уделить внимание его очистке.

Рис. 3. Простейшие и другие случайные обитатели



Хочется обратить внимание, что *заселение аквариума* всегда идет двумя путями: в результате деятельности человека и случайно, особенно, если используется талая вода или вода из природных водоемов. Таким образом, удивляться, что даже водопроводная вода оказывается заселенной «пришельцами», не следует (рис.3).

По мнению авторов, следует ограничивать случайное заселение и отказаться от воды из природных источников из-за опасности занесения в аквариум вредной микрофлоры и нежелательных водных объектов: гидр, паразитических организмов и их промежуточных форм, большого количество сине-зеленых водорослей и других микроорганизмов, если некоторые из них не изучаются специально.

Рис.4. Муть, вызванная бактериями



Следующий после заселения этап наблюдений – *изменение видового состава* (рис. 4). Смена бактериальной микрофлоры простейшими, приобретение прозрачности и установление биологического равновесия являются сигналом готовности аквариума к работе (рис. 5).

Рис. 5. Аквариум готов к эксплуатации



Если не менять режим эксплуатации аквариума, он может находиться в таком состоянии достаточно долго.

Мы рассматриваем такое состояние как исходное. Для проведения модельного исследования необходимо изменить условия нужным образом.

Например, увеличить или уменьшить освещение, посадить больше растений, изменить соленость или температурный режим.

Заращение аквариума

Рис. 6. Заросший аквариум (вид сверху)

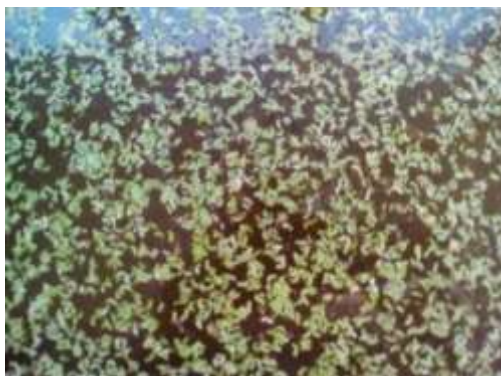


Рис. 7. Одна из проб воды



Реализация проекта предполагает 1,5–2-годичное наблюдение за объектом. Опыт может быть заложен в мае – июне одного учебного года. В условиях сильной освещенности произойдут процессы заращения водоема. Изучение данных процессов может начаться в сентябре нового учебного года и включать в себя мониторинг химического состава воды, изучение аквариумной микрофлоры и других обитателей, последствия изменения светового и температурного режима, изменение жесткости воды и др.

Заметим, что в нашем случае исследования проводятся в рамках работы школьного научного общества. В общем случае – это несколько занятий по определенной проблеме с учащимися (как правило, 5–6-х классов). Учащимся 8–11-х классов предлагается сделать индивидуальный проект. Например, «Заращение водоема», «Изменение химического состава воды в процессе эксплуатации аквариума» и др.

Исследования на основе биологического моделирования естественных биологических процессов может быть хорошим материалом для проектной и исследовательской деятельности школьников.

Мы используем аквариумные объекты для проведения муниципального конкурса «Школа проектов естественных наук», в секциях «Удивительный микромир», «Царства живой природы» и др. (http://krgora-whiteschool.edumsko.ru/about/news/municipalnyj_konkurs_shkola_proektov_estestvennyh_nauk).

Нам представляется актуальным использование представленных материалов в программах внеурочной деятельности по изучению природных водоемов или в качестве самостоятельной программы.

Авторы выражают благодарность начальнику Управления образования администрации Красногорского муниципального района Наталье Сергеевне Тимошиной за поддержку и сотрудничество в организации школьного научного общества учащихся «Академия первых открытий», в рамках работы которого были проведены все мероприятия и реализованы все проекты.

Авторы выражают благодарность учащимся МБОУ Опалиховская СОШ: Марии Воронкиной, выпуск 2016 г.; Марте Фоменко, 11-й класс; Марине Сербиной, 10-й класс, – за выполненные проекты, сделанные фотографии и работу с учащимися 5–6-х классов в качестве консультантов при проведении исследований.

Список использованных источников

1. Махлин, М. Д. Аквариум в школе : кн. для учителя / М. Д. Махлин, Л. П. Солоницына [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://sivatherium.narod.ru/library/Mahlin_2/title_pg.htm (дата обращения: 29.11.2016).
2. Жданов, В. С. Аквариумные растения / В. С. Жданов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://our-aquarium.ru/biblioteka/06/> (дата обращения: 29.11.2016).
3. Полонский, А. С. Содержание и разведение аквариумных рыб / А. С. Полонский [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://our-aquarium.ru/biblioteka/05/> (дата обращения: 29.11.2016).
4. Простейшие методы статистической обработки результатов экологических исследований / сост. А. С. Боголюбов. – М. : Экосистема, 2001.
5. Школьный экологический мониторинг : учеб.-метод. пособие / под ред. Т. Я. Ашихминой. – М. : Академический проект, 2006.

ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ МАЛЫХ РЕК.
ИЗУЧЕНИЕ МАЛЫХ РЕК ПОДМОСКОВЬЯ

Греханкина Л.Ф.,

к. пед. н., доцент,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

кафедра естественнонаучных дисциплин, заведующий кафедрой,

Россия, г. Москва

E-mail: grekhankina_lf@asou-mo.ru

Аннотация. В статье выделяются особенности малых рек, обосновываются причины экологических проблем малых рек Подмосковья, характеризуется исследовательская и проектная деятельность обучающихся на основе программы «География и экология малых рек».

Ключевые слова: малые реки, экологические проблемы малых рек Подмосковья, программа изучения малых рек Подмосковья.

Abstract. In the article the author identifies the features of small rivers, the reasons of ecological problems of small rivers of Moscow region, is characterized by research and design activity of students based on the program «Geography and ecology of small rivers».

Keywords: small rivers, ecological problems of small rivers of Moscow region, program for the study of small rivers in the Moscow region.

Без воды нет жизни, нет ничего на земле.

О, как велика сила и мощь воды в природе!

Запомните, ... что это самый важный

минерал на Земле!

Академик А. Ферсман

Острота проблемы охраны и рационального использования природных ресурсов постоянно растет. Одной из таких важных проблем выступает охрана водных ресурсов, в частности малых рек.

К малым рекам отнесены реки длиной до 200 км и площадью водосбора до 2000 км². Доля малых рек в структуре гидрографической сети составляет около 90 %, и благополучие крупных водных артерий напрямую зависит от состояния малых рек.

Густая сеть рек и озер покрывает Московскую область. Протекая по полям и лесам, по возвышенностям и низинам, реки придают нашему Подмосковью живописный вид. На

территории Московской области насчитывается более 2000 рек, среди них около 250 рек длиной 10 км. Все реки относятся к бассейну реки Волги, которая верхним течением омывает северную часть Московской области. Около половины из них впадают в Москву-реку, третья часть – в Клязьму и верхнюю Волгу, оставшиеся – в Оку. Реки Подмосковья имеют спокойное течение, хорошо разработанные речные долины и поймы, надпойменные террасы. Основным источником питания рек – атмосферные осадки. Самая большая река Московской области – Ока. Она протекает в пределах Подмосковья только на протяжении 176 км, заходя в нашу область на юге. В пределах Московской области Ока имеет высокие правые берега, широкую долину (до 4 км в районе Серпухова), во многих местах на поверхность выходят известняки. В пределах Московской области в Оку впадают: Протва, Нара, Лопасня, Кашира, Москва-река, Осетр.

Большинство же подмосковных рек неширокие и короткие, их можно за день пройти от истока до устья и в любом месте легко перепрыгнуть. Такие малые реки (длиной до 80 км) имеют небольшие территории водосбора, малый запас подземных вод и малые узкие поймы высотой до 50 см. Нельзя забывать, что от сохранения малых рек и ручьев зависит полноводие и жизнь больших рек.

Малые реки Подмосковья начинают свою жизнь по-разному: одни рождаются из родников, другие – из болот. Уровень воды в них зависит от таяния снегов весной, количества выпадающих осадков и от испаряемости. Скорость течения рек незначительна – от 0,002 м/с до 0,75 м/с на перекатах. В основном реки протекают по рыхлым породам, легко размываемым водой, поэтому в них много взвешенных частиц.

Малые реки связаны с ландшафтами дренируемых территорий реки. В жизни малых рек роль древесной и кустарниковой растительности огромна. Например, ивы прочно скрепляют своими корнями откосы русла рек. Корни ивы глубоки (до 3 м) и прочны. Ивовые кустарники задерживают твердый сток (песок, ил, глину), который несет река во время половодья. Это помогает наращивать берега и укреплять низкую пойму (у малых рек она достигает ширины от 10 до 60 см). Слой почвы, задержанный за год, может достигать 30 см. В результате берега поднимаются, увеличивается глубина реки, емкость русла. Глубокие корни ивы обнажают выходы грунтовых вод в речку и даже ключей, которые делают ее более полноводной. Ивы создают благоприятный микроклимат реки. Нависая над рекой, они снижают температуру воздуха, воды, повышают влажность окружающей среды, очищают воду, являясь ее биологическими фильтрами. Ива выделяет фитонциды губительные для гнилостных бактерий.

При хозяйственной деятельности человека на водосборах малые реки сильно реагируют на изменения в своих бассейнах. Так, проводимые многие десятилетия

мелиоративные мероприятия сократили количество и снизили качество болотных экосистем: уменьшилось количество водных источников, пересохли малые реки и ручьи, утрачены места обитания многих животных и птиц. Болотные системы, особенно низинные болота, со своими тростниково-рогозовыми зарослями, частыми сплавинами, окнами открытой воды, водонасыщенной торфяной залежью часто являются истоками ручьев и речушек. Водонасыщенная торфяная залежь постепенно отдает влагу в засушливые периоды, сохраняя тем самым постоянный или долговременный сток воды по руслам вытекающих из болотных котловин рек. Из болот начинаются многие реки Верхнемоскворечья – Песочня, Искона, Нудоль, Малая Истра. Из обширного Старковского болота Можайского района берет начало Москва-река.

Причина отмирания ручьев и рек кроется в многообразной деятельности человека на речных водосборах. Это сведение лесов, увеличение дачного и городского строительства, откачивание подземных вод и понижение уровня грунтовых вод, питающих реки (на каждом дачном участке находится скважина, качающая грунтовую воду, часто глубокие скважины достигают артезианских вод).

Малые реки очень уязвимы: на их состояние влияет не только заселенность территории, но и количество поступающих стоков (жидких и твердых). Главной причиной отмирания русловой сети малых водотоков является увеличение твердых стоков (в том числе различных загрязнений), которые блокируют родники, питающие русла, создают пробки, замедляющие течение рек, увеличивают донные отложения, замедляющие и без того малую скорость течения рек.

Строительство многочисленных плотин и запруд на малых реках, создание зон отдыха можно сравнить с тромбами в кровеносной системе. Здесь скапливается грязь, химически и биологически вредные вещества, наблюдаются мутации у рыб. Все это – признак неблагополучия водоема. Из этих рек нельзя брать воду для питьевого водоснабжения, да и купаться в них не всегда безвредно. Реки многими хозяйственниками и управленцами рассматриваются как естественные сточные канавы. Долины рек превращены в стихийные свалки мусора (бытового и не только), застроены дачными и садоводческими товариществами. Кроме механического погребения русел рек под слоем наносов и перевода поверхностного стока в подрусловый, имеет место накопление на днищах долин малых рек опасных биогенных и химических загрязнений. Животноводческие и птицеводческие комплексы сбрасывают в реки мочевину, навоз, помет. Очистные сооружения маломощны, устарели, часто переполнены, а порой вообще отсутствуют, и ручьи «ароматных» вод попадают в реки, вызывая усиленную подкормку водной растительности и зарастание русел рек. По руслам рек текут растворы грязи, нечистот, а то и ядовитых веществ, накапливаясь в

иле. Ил, кроме органики, порой насыщен тяжелыми металлами, фенолами и иными загрязнениями, встречаются даже радиоактивные загрязнения. О былом ложе рек сохраняют память только их названия – Каменка, Песчанка и др.

Мы считаем, что сохранение и возрождение малых рек – дело государственной важности. Одним из направлений экологического образования школьников становится мониторинг водных систем, состояние которых является «зеркалом» экологического состояния бассейнов малых рек своего края.

Тема «Вода» в курсе общеобразовательной школы прослеживается от начальных до старших классов, составной частью входит в содержание естественно-научных и гуманитарных предметов, что создает благоприятные условия для их интеграции. Вода и реки, как объекты изучения, близки школьникам любого возраста. Применение простых и доступных, но эффективных и информационных методов дает возможность детям проводить изучение рек, оценивать качество воды в реке, выполнять посильные мероприятия по сохранению рек.

В последние десятилетия в России резко возрос интерес к проблеме изучения родного края. Включение этого содержания в вариативную часть учебных планов образовательных организаций объясняется тем, что изучение малой родины, ее особенностей позволяет наиболее полно раскрыть воспитательный и развивающий потенциал предметов – любовь к своей местности, к своему региону, к своей стране. Максимальное приближение образовательной сферы к реальным потребностям и учету специфики региона – один из факторов реализации индивидуальных потребностей обучающихся.

Экологическое образование становится эффективным, если ставится задача не только изучения объектов окружающего мира, но и прежде всего содействия решению экологических проблем. Проблемно ориентированный и практико-ориентированный подходы требуют теснее связать обучение с реальной жизнью. Основой для этого служит исследовательская и проектная деятельность, междисциплинарная интеграция.

Разработанная программа внеурочной деятельности «География и экология малых рек» (авт. Л. Ф. Греханкина) [1] направлена на формирование у каждого обучающегося системы знаний о своеобразии рек родного края, что способствует становлению личности, небезразличной к своей малой родине – Московии (Подмосковью).

Представленная программа «География и экология малых рек» имеет следующие цели:

- в процессе наблюдений и практической работы выявление фактов влияния человека на биоценозы малых рек;

- овладение видами деятельности исследования водных систем своей местности и выявления их экологических проблем; выдвижение идей о возможном решении проблемы;
- практическая деятельность по решению конкретной экологической проблемы малых рек своей местности;
- формирование активной жизненной позиции путем включения обучающихся в решение доступных для них проблем малых рек;
- пропаганда экологических знаний среди всех слоев населения.

Программа включает в себя естественно-научный, гуманитарный и прикладной блоки, содержит исследовательский и деятельностный компоненты, которые носят междисциплинарный характер, способствуют формированию метапредметных универсальных учебных действий. Для исследования и характеристики водных объектов привлекаются сведения из разнообразных областей знания, таким образом, программа интегрирует в своем содержании естественно-научные и гуманитарные знания. Включение отдельных модулей программы может быть адаптировано в зависимости от условий в каждом конкретном районе, городе, местности.

Естественнонаучный блок

Модуль 1. География. Изучаются ландшафты своей местности, характеризуется гидрографическая сеть, гидрологический режим малых рек своей местности.

Модуль 2. Физика, химия, биология. Изучаются физические и химические свойства воды, условия жизни и видовой состав обитателей реки.

Модуль 3. Экология. Определяются источники и причины загрязнения. Изучаются проблемы загрязнения и защиты реки от промышленных и бытовых отходов.

Выполнение обучающимися посильной работы по решению проблемы улучшения состояния местного водоема: очистка родника, малой реки, посадка деревьев и кустарников по берегам реки. Посильная деятельность учащихся, направленная на поддержание чистоты берегов малых рек.

Выявление зон отдыха, оценка их состояния: чистоты, благоустроенности. Изучение состояния зон отдыха на берегах малых рек, пропаганда обучающимися экологических знаний по охране природы среди учащихся и населения, выполнение работ по улучшению состояния зон отдыха.

Гуманитарный блок

Модуль 4. Литература, изобразительное искусство, музыка. Отражение красоты природы в живописи, скульптуре, литературе, музыке. Символы и образы воды, реки, ручьев, родников в устном народном творчестве: мифы, легенды, сказки, обряды, обычаи. Звуки и музыка реки. Историко-культурные и природные ценности водных объектов.

Культура общения с природой. Значение привлекательного и полноценного ландшафта для человека.

Прикладной блок

Модуль 5. Практикум. Основные направления деятельности учащихся:

1. Изучение ландшафтов, водных объектов. Выявление и сравнение участков ландшафтов, реки, экологическое состояние которых удовлетворительно и подвержено загрязнению. Нанесение на карту гидрографических объектов своей местности. Исследования и выполнение учащимися посильной работы по улучшению состояния малых рек, родников своего края.

2. Составление характеристики водоемов своей местности; восстановление поврежденных ландшафтов.

В программе «География и экология малых рек» до 80 % времени может отводиться на практические занятия. Обучающиеся под руководством учителя, по его заданиям работают с различными источниками информации, собирают материал, готовят творческие работы, сочинения, проекты, доклады, рефераты. В ходе конференции сообщения заслушиваются, рецензируются, обсуждаются проблемы. Интерактивные формы учебной деятельности (ролевые игры, дискуссии, инсценировки, экскурсии, природоохранная деятельность и др.) ориентированы, помимо прочего, на эмоциональное восприятие природы. Междисциплинарные творческие и учебно-исследовательские проекты нацелены не только на интеграцию фактических знаний, но и на их применение и приобретение новых.

В ходе исследования обучающиеся готовят паспорт малой реки по плану:

1. Характеристика бассейна.
2. Общие сведения о реке.
3. Хозяйственная деятельность в бассейне реки.
4. Хозяйственное использование реки.
5. Основные экологические проблемы.
6. Характеристика модельных участков реки.
7. Выводы и предложения.

ПАСПОРТ МАЛОЙ РЕКИ (указать название)

1. Характеристика бассейна

1.1. Географическое положение (местонахождение в области, районе)

1.2. Площадь водосборного бассейна (включая все притоки) _____

1.3. Строение речной сети бассейна _____

- 1.4. Физико-географический район/область _____
- 1.5. Характер рельефа (с указанием преобладающих горных пород) _____
- 1.6. Максимальная высота и высота уреза воды _____
- 1.7. Климатическая область _____
- 1.8. Климатические показатели – температура января/июля, общее количество осадков, продолжительность снежного покрова, сезонная динамика _____

- 1.9. Зональный тип почв _____
- 1.10. Зональные и аazonальные растительные сообщества _____
- 1.11. Наличие редких видов растений и животных («Краснокнижных») _____
- 1.12. Наличие промысловых видов животных и хозяйственно ценных растений _____

2. Общие сведения о реке

- 2.1. Название реки, происхождение названия _____
- 2.2. К бассейну какой реки принадлежит _____
- 2.3. Где берет начало (местонахождение истока) _____
- 2.4. Куда впадает (местонахождение устья) _____
- 2.5. Протяженность реки _____
- 2.6. Основные притоки:
правые _____
левые _____
- 2.7. Наличие гидротехнических сооружений (плотины, запруды и т.п.) _____
- 2.8. Гидрологические характеристики:
уровень воды _____
расход воды (средний, минимальный, максимальный) _____

3. Хозяйственная деятельность в бассейне

- 3.1. Основные городские и сельские поселения _____
- 3.2. Наличие и размещение промышленных предприятий _____
- 3.3. Структура использования земель (пашни, пастбища, луга, леса) _____
- 3.4. Возделываемые культуры _____

3.5. Применение удобрений и пестицидов _____

3.6. Специализация животноводства _____

4. Хозяйственное использование реки

4.1. Какие населенные пункты находятся в долине реки и по берегам (с указанием расстояния до реки) _____

4.2. Промышленные предприятия, их расположение (название и специализация предприятий, расстояние до реки) _____

4.3. Сельскохозяйственные объекты (поля, луга для выпаса скота, фермы, водопой) _____

4.4. Рекреационные объекты (дома отдыха, детские лагеря, пляжи, рыболовство, туризм) _____

4.5. Использование для судоходства _____

4.6. Использование для водоснабжения _____

4.7. Основные источники антропогенного воздействия на речную экосистему _____

5. Основные экологические проблемы

5.1. Экологическая обстановка _____

5.2. Гидрохимические показатели _____

5.3. Ширина водоохранной зоны и прибрежной защитной полосы _____

5.4. Водоохранные мероприятия в бассейне реки _____

5.5. Предложения по охране и рациональному использованию реки и прилегающих территорий _____

5.6. Участки, намеченные для углубленных полевых исследований _____

5.7. Проблемы, требующие изучения на модельных участках _____

Выбор места проведения практической работы, как показывает опыт, имеет большое значение для организации такой деятельности. Территория, выбранная для полевых исследований обучающихся, должна быть интересной в плане разнообразия природных объектов. Важно определить конкретную деятельность обучающихся по исследованию водных объектов.

Основные цели практикумов: овладение умениями исследования водных систем своей местности и выявление их экологических проблем; выбор оптимального варианта

взаимоотношений ландшафта и человека, оказание конкретной помощи в решении проблемы сохранения ландшафтов.

Важным условием такой работы считаем организацию работы школьников в разновозрастных группах. Содержание заданий для каждой группы по одной и той же тематике может отличаться уровнем сложности. Теоретическая подготовка на занятиях элективного курса, кружка, клуба направлена на углубление специальных знаний по теме, знакомство с методами наблюдений, приборами, инструментами, инструкциями по технике безопасности. Включение в образовательную деятельность учебных модулей и элективных курсов по выбору рассматривается нами как один из возможных механизмов дифференциации обучения.

Практические умения по изучению природы и экологических проблем окружающей среды, с одной стороны, могут явиться важным компонентом подготовки школьников к профессиональной деятельности, а с другой стороны, будут способствовать выработке определенной жизненной позиции.

Список использованных источников

1. Греханкина, Л. Ф. География и экология малых рек (элективный курс). Программа / Л. Ф. Греханкина // География и экология в школе XXI века.– 2011. – № 4. – 2011. – С. 65–74.
2. Греханкина, Л. Ф. Родное Подмосковье. УМК регионального курса : учеб. пособие для учащихся и метод. пособие для учителя / Л. Ф. Греханкина. – М.: Селадо, 2012.
3. Практическое руководство по оценке экологического состояния малых рек / под ред. В. В. Скворцова. – СПб, 2003.
4. Рекомендации по организации полевых исследований состояния малых водных объектов с участием детей и подростков / под. ред. Е. В. Веницианов. – Москва ; Переславль-Залесский, 2001.

ОПЫТ РАБОТЫ ЦЕНТРА ДЕТСКОГО И ЮНОШЕСКОГО ТУРИЗМА И ЭКСКУРСИЙ
ПО ИЗУЧЕНИЮ ЭКОЛОГИИ МАЛЫХ РЕК

Данилова О.Н.,

МБУДО «Центр детского и юношеского туризма и экскурсий»,

педагог-организатор,

Россия, Московская обл., г.Луховицы

E-mail: turistlmr@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена работе Центра детского и юношеского туризма и экскурсий по комплексному исследованию малых рек Подмосковья.

Ключевые слова: экологическая работа, малые реки, экспресс-метод экологического контроля, мониторинг.

Abstract. The article is devoted to the work of the Center for children and youth tourism and excursions for the complex study of small rivers in the Moscow region.

Keywords: environmental work, small river, a rapid method of environmental control and monitoring.

Экологическая работа – одно из направлений деятельности Центра детского и юношеского туризма и экскурсий (далее – *Центр*). В рамках этой работы большое внимание уделяется экологическому краеведению – изучению природных объектов для выявления их экологического состояния и дальнейшей практической природоохранной работы. В Центре практикуется организация полевых исследований природных объектов во время экспедиций, направленных, помимо прочего, и на изучение экологии малых рек.

При этом мы ставим следующие цели: комплексное экологическое обследование малых рек, питающих главную водную артерию нашего района – реку Оку; улучшение экологического состояния рек.

В процессе работы решаются следующие задачи:

- проведение экспедиционных обследований с выполнением практической природоохранной деятельности;
- сбор данных для составления экологических карт и паспортов малых рек;
- формирование системы знаний и практических умений изучения и оценки экологического состояния реки, окружающей среды.

Первая экспедиция по обследованию малой реки – Меча, была проведена в 1990 г. Результаты подведены на районной экологической конференции с приглашением руководителей хозяйств, по территории которых протекает река. Ребята представили яркий

материал обследования прибрежной и водоохраной зон. Согласно решению конференции руководителям хозяйств были назначены сроки устранения выявленных нарушений.

В настоящее время объединениями Центра и учащимися общеобразовательных организаций продолжается обследование малых рек (Цна, Пилис, Меча, Чёрная, Вобля, Матырка и др.), изучается экологическое состояние озёр-стариц реки Оки.

Комплексные обследования проводятся путем маршрутных исследований в пределах водоохраной зоны реки. Участники экспедиций получают экспедиционные удостоверения, задания по проведению комплексного экологического обследования на индивидуальных участках. Результаты фиксируются в экспедиционных паспортах. К ним прилагаются: картосхема реки, схема индивидуального маршрута, лист условных обозначений; методические рекомендации к проведению обследований природных объектов в долине рек: оврагов, мест гнездования колониальных видов птиц, перекатов; схема составления паспорта на родники, учета и описания свалок. Предоставляются методики и справочный материал по обследованию водоемов: протокол обследования реки, экспресс-метод экологического контроля, шкала предельно допустимых концентраций веществ, содержащихся в воде, шкала качества вод с перечнем и рисунками индикаторных таксонов, шкала визуального определения загрязнения водоемов, таблица «Биоиндикаторные организмы», санитарные требования к рекреационным водоемам.

Для определения качества вод используются экспрессные тест-наборы: «Аква-чек-5» (определение жесткости, общей щелочности, Рн, свободного хлора, общего хлора), «Аква-чек нитрат-нитрит», «Бакто-чек ЕС» для определения малой и средней степени микробного загрязнения. Проводится определение качества воды лабораторными методами.

Особое внимание уделяется реке Осетр, которую справедливо считают экологической жемчужиной нашего района, одной из живописнейших рек Подмосковья. Река и прилегающие к ней территории – уникальный по своим природным особенностям уголок природы. По левобережью раскинулись хвойные и смешанные леса, на правом берегу – красивейшие дубравы, что бывает довольно редко. В водоохранной зоне простираются луга с большим разнообразием травянистых растений, ягодные поляны. Встречаются редкие и охраняемые представители флоры и фауны. Общая протяженность реки составляет 237 км. По Луховицкому району она преодолевает расстояние 12 км. Как и все равнинные реки, миандрирует, при этом отличительной ее особенностью является наличие порогов и перекатов, что более типично для горных рек. Имеет притоки, множество родников. В районе Власьевской поляны выявлена карстовая воронка.

Один из участков реки протекает по территории памятника природы областного значения (ботаническое и геологическое) «Залесенный овраг у деревни Власьево». По днищу оврага течет достаточно полноводный ручей, правый приток Осетра.

Редкий по своей красоте природный комплекс реки стал одним из любимых мест отдыха жителей Подмосковья. Ежегодно на него усиливается антропогенное воздействие, в результате которого ухудшается экологическая обстановка. Максимально это проявляется в районе дер. Власьево: в местах стоянок, в том числе и прибрежной зоне – множество кострищ, оставленный мусор, следы рубки деревьев и кустарников, вытоптаный растительный покров. Из-за этого уменьшается видовой состав растений и численность животных. В связи со сложившейся ситуацией возникла необходимость проведения комплексных обследований реки, ее прибрежной и водоохраной зон в целях составления экологической карты. Мониторинг состояния реки Осетр идет в рамках проведения обучающих экологических лагерей и Московских слетов юных экологов, проводимых нашим Центром на детской туристско-экологической базе «Росинка», расположенной в долине реки.

Организуются экспедиционные обследования на 6-7 маршрутах от границы Луховицкого и Зарайского муниципальных районов до места впадения реки Осетр в реку Оку на границе с н. п. Акатьево Коломенского муниципального района.

Разработаны «Методические рекомендации к проведению комплексного обследования реки Осетр», включающие в себя экологические, гидрологические, биологические исследования. Приведем их краткую характеристику:

Экологические – картирование и описание мест экологических нарушений.

В ходе исследований определяются:

1. Соблюдение постановления о водоохраных зонах, в том числе: наличие свалок (площадь, объем, характер мусора, предполагаемый хозяин), сбросов, грязных стоков, сливов; распашка земель; массовые вырубki деревьев и кустарников.
2. Наличие кострищ (старые, новые, зарастающие).
3. Наличие баз отдыха, лагерей, турбаз.
4. Наличие оврагов.
5. Описание некоторых участков: обрывистых берегов (их высота, геологические обнажения, палеонтологические объекты); песчаных отмелей.

Гидрологические:

- визуальные наблюдения русла реки;
- картирование притоков, родников;
- паспортизация родников;

- изучение перекатов (ширина, протяженность, размеры валунов, породы);
- анализ поверхностных вод с помощью экспресс-тестов.

Биологические:

- описание мест на маршруте, где встречаются колонии ласточек-береговушек (размеры колонии, расстояние от воды, ширина по обрыву, количество норок, примерная оценка количества летающих рядом птиц);
- картирование мест, где встречаются животные и растения, подлежащие охране, пресмыкающиеся, большое количество земноводных, редких видов птиц;
- описание флоры прибрежной и береговой зоны, наличие охраняемых видов растений.

Делается эколого-эстетическое описание отдельных мест маршрута.

Перед полевыми исследованиями в рамках учебной программы слетов организуется теоретическая и практическая учеба по следующей тематике: правовые основы экологии; действие антропогенного фактора на окружающую среду; гидрологические особенности реки Осетр; биоиндикаторные таксоны чистоты водоемов; практикум по составлению паспорта родника; мастер-классы: «Особенности фотосъемки природных объектов», «Биоиндикация водоема», «Определение качества поверхностных вод реки путем визуальных наблюдений и экспрессных тест-наборов “Аква-чек”, “Аква-чек нитрат-нитрит”, “Бакто-чек” и лабораторным путем». Проводятся полевые практикумы по гидрологии, геоботанике, экологии.

В 2014, 2015 гг. под руководством ученых Всесоюзного института лекарственных и ароматических растений выявлялся запас лекарственных трав прибрежной и водоохраной зон реки. Составлен «Атлас лекарственных растений долины Осетра в Луховицком муниципальном районе».

Мониторинговые данные исследования качества поверхностных вод говорят о способности реки к самоочищению: на разных участках 2, 2–3-й классы чистоты. Таким образом, река Осетр относится к водоемам рыбохозяйственного значения.

Результаты работ на индивидуальных участках обобщаются, и составляется экологическая карта реки, вносятся предложения по улучшению экологии речного комплекса. Материалы обследований подаются в отдел развития агропромышленного комплекса природных ресурсов, экологии садовых некоммерческих товариществ и муниципального контроля администрации Луховицкого муниципального района.

Являясь методическим центром по организации экологической работы в образовательных организациях, Центр детского и юношеского туризма и экскурсий разрабатывает Планы мероприятий по проведению дней защиты от экологической

опасности, координирует и направляет работу. В план мероприятий ежегодно включаются акции «Чистый берег» (санитарная уборка прибрежной зоны) и «Родник» (паспортизация, санитарная уборка прилегающей к роднику территории, расчистка русла). Школам предоставляются методические рекомендации по обследованию водных объектов.

В 2011 г. проведена районная акция «Родники» совместно с отделом экологии и природопользования управления потребительского рынка администрации Луховицкого муниципального района по выявлению, паспортизации, оценке экологического состояния, санитарной уборке прилегающих территорий, составлению картосхемы крупных родников для использования их жителями как дополнительного источника качественной питьевой воды.

По реализации плана районной экспедиции «Родник» были определены территории обследований с указанием уже выявленных родников. Работа проводилась согласно методике предоставленной МОСОБЛКОМВОДХОЗ. Лабораторные исследования согласно ГОСТ «Вода питьевая» проведены в лабораториях ОАО ЦТД «Диаскан», МУП ЛР ТВКХ, ТОУ Роспотребнадзор.

Итогом экспедиции стало составление экологических паспортов на 26 крупных родников. Составлена картосхема расположения крупных родников как дополнительного источника качественной питьевой воды. Через СМИ данные о возможности использования их вод были доведены до жителей района.

В настоящее время школьниками проводится санитарный уход и мониторинг состояния имеющихся родников, обследования территорий на предмет выявления новых.

Материал, полученный в ходе экспедиционных обследований водных объектов, является основой для написания исследовательских работ школьников, которые они защищают на районных научно-практических конференциях «Природу сохраняют дети!». Тематика некоторых из них: «Мониторинг реки Осетр», «Экспедиция по обследованию реки Вобля», «Живая вода родников», «Богоявленский родничок», «Исследования Репинского пруда», «Родники Луховицкого края», «Новые виды в ихтиофауне реки Оки в окрестностях поселка Белоомут», «Беда реки Вобля», «Озеро Мочилы – зона экологического бедствия», «Образование меандра как результат водной эрозии».

Победители районных конференций успешно участвуют в областных экологических конференциях «Природа встречает друзей», конкурсах исследовательских работ Всероссийского туристско-краеведческого движения «Отечество», Всероссийского детского экологического движения «Зеленая планета» и др.

Важный воспитательный аспект при проведении экспедиционных обследований – природоохранная деятельность. Школьники вносят посильный вклад в улучшение экологии

малых рек. На маршрутах проводятся экологические десанты по очистке территорий от накопившегося мусора, перекопка мест кострищ. Уделяется большое внимание наглядной агитации в целях предотвращения экологических нарушений: выпускаются листовки и плакаты «В защиту реки»; проводятся шествия «Водоемам – чистую воду!». Тематику охраны водных ресурсов берут экологические агитбригады – лучшие из них: «Бригантина» и «Чистый мир» Центра детского и юношеского туризма и экскурсий – победители в различных номинациях областного смотра экологических театров и агитбригад «Вернем Земле ее цветы!».

Одна из форм образовательного процесса – эколого-краеведческие игры, вызывающие большой интерес у школьников: познавательно-развлекательные («Водоёмы Луховицкого края», «Воображаемое путешествие по берегам реки Оки»), викторины («Водоёмы нашего города», «Кто, кто в речке живет?»), кроссворды («Малые реки района», «Синеокая Ока»), деловые («Решаем экологические проблемы малых рек», «Решаем экологические проблемы реки Ока»). Ребята не только участвуют в играх, но и готовят проекты по улучшению экологии рек и ведут практическую природоохранную деятельность.

Таким образом, экспедиционные обследования малых рек – действенная форма практико-ориентированного обучения и образования подрастающего поколения, способствующая тому, чтобы полученные экологические знания превращались в убеждения, стремления к улучшению экологии окружающей среды; приобщению школьников к решению экологических проблем Подмосковья.

Для консультаций, проведения теоретической и практической учебы приглашаются специалисты НИИ, преподаватели вузов Москвы и Московской области, педагоги центров дополнительного образования.

Список использованных источников

1. Государственная программа Московской области «Экология и окружающая среда Подмосковья» на 2014 - 2018 годы. Утверждена постановлением Правительства Московской области от 23.08.2013 No 652/34.

ВДОЛЬ ОБРЫВИСТОЙ ВОХНЫ-РЕКИ...

Дмитриева И.В.,

МОУ «Гимназия Павлово-Посадского

муниципального района Московской области»,

учитель биологии,

Россия, Московская область, г. Павловский Посад

E-mail: i.v.dmitrieva@yandex.ru

Аннотация. В статье рассмотрено экологическое состояние реки Вохны, выявлены основные проблемы, проведен гидрохимический, гидробиологический анализ воды, подверженной интенсивному загрязнению, дана оценка качества воды, названы основные загрязнители. Предусмотрены мероприятия, направленные на информирование населения о состоянии воды в реке Вохне, о повышении ответственности жителей края, посещающих водоохранную зону. Предложены меры по защите и восстановлению водоема.

Ключевые слова: малые реки, вода, предельно допустимая концентрация (ПДК).

Abstract. The article describes the environmental condition of the river Wojny identified the main problems conducted hydrochemical, hydrobiological analysis of water, exposed to intense pollution, assessment of water quality, lists the main pollutants. Include activities aimed at informing the population about the state of water in the river Ohne, increasing the responsibility of inhabitants of the region, visiting the water conservation area. Proposed measures for the protection and recovery of the reservoir.

Keywords: small rivers, water, maximum permissible concentration (MPC).

Московская область богата речной сетью, основную часть которой составляют малые реки протяженностью до 100 км. Суммарная длина малых рек 17 270 км. Из всех проблем рационального использования природного комплекса Московской области особо следует выделить проблему малых рек.

На территории Московской области расположено около 2000 рек, лишь одна река Москва имеет длину более 470 км, восемь рек – длиной более 100 км и 25 рек – длиной более 50 км.

Речная сеть на территории области развита неравномерно. Мерой развития речной сети является коэффициент густоты речной сети, который измеряется отношением суммарной длины рек и площади водосбора реки или территории, которую они дренируют. Там, где больше выпадает осадков (на возвышенности), выше густота речной сети. На

низменностях – где невелики уклоны, поверхностный сток меньше, реже и речная сеть. Убывание осадков с запада на восток приводит к снижению коэффициента густоты речной сети от 0,6 до 0,2-0,3 км/км².

На малых реках Московской области эффективные водорегулирующие сооружения – плотины, запруды, паровые мельницы, – давно разрушены. За последние два-три десятилетия малые реки испытывают разнообразное колоссальное негативное воздействие со стороны развитой промышленности, сельского и коммунально-бытового хозяйства. Это привело к тому, что водность малых рек катастрофически снизилась, а их гидролитический, гидрохимический, гидробиологический режимы упали до недопустимых уровней. Чрезмерное изъятие из малых рек области воды, загрязнение вредными промышленными и бытовыми стоками привели к деградации водотоков или к полному исчезновению.

Вода многих функционирующих рек области загрязнена различными химическими элементами, концентрация которых значительно превышает предельно допустимые санитарные нормы. Серьезный ущерб малым рекам наносится при неправильной организации и нарушениях ведения сельского хозяйства. Например, неправильная технология земельных работ, предельная распаханность берегов, несовершенная технология внесения удобрений.

Бесконтрольная добыча гравия и песка на берегах разрушает горизонты подпочвенных вод, подпитывающих реки; чрезмерная добыча гравия из русла понижает уровень рек, что влечет за собой исчезновение заливных лугов, понижение горизонта подпочвенных вод, высыхание больших площадей сельскохозяйственных земель и т.д. Исчезновение лесов в прибрежных зонах лишает малые реки не только дополнительных источников водопополнения, но и их рекреационных функций.

Сегодня состояние рекреационного хозяйства в Подмоскowie следует считать неудовлетворительным. Причины: экономические и социальные. Существующая рекреационная сеть на 85 % принадлежит различным ведомствам, и только 15 % учреждений имеет централизованное подчинение, поэтому экономически перемены отразились прежде всего на ведомственных учреждениях (нет средств на их содержание и эксплуатацию). Таким образом, гидрографическая сеть Московской области, представленная в основном малыми реками, к настоящему времени серьезно нарушена, а частично полностью утрачена.

В настоящее время стоит задача выявить и реализовать комплекс мероприятий, которые должны улучшить гидрографическую сеть малых рек Московской области, т.е. возродить малые реки.

Малые реки Московской области выполняют важные функции:

- участвуют в формировании поверхностного стока водных ресурсов области, входя в общую гидрографическую сеть;

- являются органическим звеном замкнутой системы: водные ресурсы – сельскохозяйственные земли – лесные ресурсы;

- являются рекреационным ресурсом для данного региона.

Исходя из функций, необходимо разработать комплекс мероприятий, которые позволят в условиях Московской агломерации значительно улучшить использование малых рек:

- установить береговые охранные зоны. Превратить их в луговые массивы и водоохранные лесные насаждения;

- прекратить сброс в реки промышленных и бытовых отходов;

- контролировать забор воды из малых рек.

В целях использования энергетического потенциала разработать типовые конструкции малых гидроузлов и гидроэнергетических установок, которые обеспечивают электроэнергией местные предприятия и жилые дома;

- на основе малых рек создать сеть прудовых хозяйств с оборотным водоснабжением для развития промышленного рыболовства;

- использовать водные объекты Московской области исходя из экологических требований.



Рис. 1. Река Вохна

Вохонка (Вохна) — малая река в Ногинском и Павлово-Посадском районах Московской области (рис. 1). Город Павловский Посад стоит при слиянии рек Вохны и

Клязьмы в 68 км к востоку от Москвы. Павлово-Посадский район расположен на Мещерской низменности. Мещерская низменность в виде большого треугольника раскинулась к востоку от города Москвы. Вершина этого треугольника находится в пределах города, а основание примерно на меридиане Ковров – Касимов. Рельеф Павлово-Посадского района представлен в виде всхолмленной равнины. Поверхность Мещеры слабо наклонена к востоку, к основанию треугольника. Этот слабый наклон ее поверхности обусловил весьма малый показатель уклона рек.

Название речки Вохна идет из глубины веков от иноязычных финно-угорских племен. Всей округе она дала свое имя. Первое письменное упоминание встречается в духовной грамоте Ивана Калиты – Великого Московского князя в 1327 г., который «отписывал» Вохонскую волость своей жене – княгине Ульяне. В 60-х г. XIV в. она принадлежала Д. И. Донскому – внуку И. Калиты.

Устье находится в районе Городка, где река впадает в Клязьму. В устье Вохны стояли водяные мельницы. Деревня называлась Меленки, состояла из девяти дворов, в ней было развито мукомольное производство. Так продолжалось до 1926 г., когда произошел самый сильный разлив наших рек.

Длина реки 30 км, ширина 5–10 м. В районе дер. Рахманово ширина 10 м, глубина 1 м. Дно песчаное, местами каменистое и илистое. Скорость течения 0,2 м/с.

Вохна является правым притоком реки Клязьмы. В прошлые времена степенно текла среди дремучих лесов. Была полноводной и глубоководной. Вдоль реки селились славянские племена. Эти края славились белкой редкой породы с ценным мехом и бобровым промыслом. Из шкурок пойманных здесь грызунов шили шапки и шубы для простонародья. Вся Вохонская волость была населена охотниками – бобровиками. За пять прошедших веков бобры в нашем крае истреблены, леса вдоль реки вырублены, поэтому и обмелела Вохна и получила уменьшительно-ласкательное имя «Вохонка». Летом такая речка зарастает осокой и рогозом, а весной она превращается в бурлящую стремнину, и мощный поток сметает все на своем пути, вымывая берега до глины.

В 1926 г. произошел самый большой разлив на Вохне. Чулочная фабрика стояла залитая водой, и по двору фабрики на плотках плавали люди. Чугунный мост через реку Вохну, по которому ходили люди на работу, был построен французами. Он тоже был залит водой. Опутанный стальными тросами, он еле-еле держался в страшной пучине.

Через Вохну построено 20 мостов. Истоком реки являются Масловские болота между дер. Иванисово и дер. Афанасово Ногинского района. Около Иванисова река образует ручеек, преодолевает лесок, доходящий до совхозного пруда, и из него вытекает более значимый приток.

В районе улицы Карповской (бывшая дер. Меленки) в XIX в. Я. Лабзин построил плотину, изменив направление русла реки на юг. В Меленках образовалось Меленковское озеро. Вохна сама меняла направление течения и с помощью человека. Сейчас эта плотина разрушена. Ныне существует плотина на Вохне в районе Павлово-Покровской фабрики.

Каждый день и каждую минуту
Слышу голос твой сквозь шелест лип.
Он зовет меня по вечному маршруту,
Повторяя Вохонский изгиб.

Фабрика французская, Покровка,
Площадь, Колокольни строгий взгляд...
Жизнь кружит то суетно, то робко,
Эта жизнь – мой Павловский Посад³⁵.

Притоками реки Вохны являются: Слагава, Добрушка, Хотца. Река относится к бассейну реки Волги.

Характер течения равнинный.

Питание смешанное: снеговое, дождевое, грунтовое. *Снеговое* – 55–61 %; преобладает весной во время половодья; *грунтовое* – 17–35 %, грунтовое осуществляется в летнюю и зимнюю межень; *дождевое* – 11–28 %, осуществляется во время выпадения осадков летом и осенью. Замерзает на 4–5 месяцев. Вскрывается ото льда в апреле. Половодье – весной из-за таяния снега, длится 30–40 суток. На продолжительность половодий влияет лесистость водосборов: на заселенных водосборах половодья более продолжительны. Увеличение лесистости на 10 % снижает сток половодья на 5–6 %.

Хорошо проницаемые породы – пески, трещиноватые породы, □– снижают сток половодья.

Подъем уровня воды в половодье зависит от следующих факторов:

- площади;
- местности;
- расчлененности;
- заболоченности водосбора реки.

³⁵ Снимщикова Татьяна: Моя жизнь – мой Павловский Посад, 27.05.2014 // [Персональная страница Т. Снимщиковой]. URL: <http://www.stihi.ru/avtor/tatius1.html> (дата обращения: 16.11.2016).

Расчлененность способствует быстрому движению воды с водосбора до реки.

Межень – отрезок времени с пониженным стоком, когда питание осуществляется за счет подземных вод. В разные годы продолжительность межени неодинакова. На малых реках с площадью водосбора до 1500 км² минимальный сток всегда ниже, чем на больших. Минимальный сток возрастает за счет регулирования его водохранилищем. Минимальный сток рек зависит от хозяйственной деятельности человека. Леса способствуют увеличению меженного стока. Межень Вохны происходит зимой или в засушливое лето. Водоохранная зона – 50–100 м.

Высокая заовраженность территории приводит к сильному дренированию подземных горизонтов и ухудшает питание рек в засушливые годы.

С запада на восток убывают осадки. На Мещерской низменности из-за пониженной величины осадков и заболачивания сток убывает и равен 5,5–5,5 л/с км². Сток зависит от площади водосбора и водности.

Мутность воды зависит от следующих факторов: горных пород, слагающих водосбор; типа почв; лесистости водосбора реки. Смыв в Мещере – от 1,6 до 11 т/км².

Воды Мещерской низменности отличаются пониженной минерализацией и повышенным содержанием органических соединений и щелочных элементов К и Na (причина – высокая заболоченность Мещеры). Количество солей в речных водах составляет 200–300 мг/л, содержание гидрокарбонатов снижается, но возрастает содержание сульфатов, хлоридов, ионов K⁺ и Na⁺. Причина в том, что реки Мещеры дренируют четвертичные, меловые и юрские воды, которые содержат перечисленные ионы. В зимнюю межень минерализация, химический состав остается таким же, как и летом. Вода в летне-осеннюю межень относится к умеренно жесткой и жесткой.

Пойменные террасы не ярко выражены и даже отсутствуют из-за хозяйственной деятельности человека. Вдоль поймы – огороды, выпас скота. Берега реки – пологие.

Затоны на Вохне небольшие в районе дер. Грибаново и Рахманово. Встречаются естественные затоны, образованные зарослями старой ивы. Вдоль реки наблюдаются загрязнения из бытовых отходов, стихийные свалки.

У устья Вохны, где она впадает в реку Клязьму, можно встретить необычное по красоте растение – сусак зонтичный (цветет в августе). Говорят, в неурожайные годы выкапывали его корневище, сушили и перемалывали в муку, из которой пекли подобие хлеба, кушали корневища в пареном и печеном виде с салом.

На притоке Вохны Слагавы построена плотина в районе с. Рахманово, что уменьшило объем воды в реке.

По берегам реки расположены населенные пункты: деревни Грибаново, Сонино, Игнатьево, Дмитрово, Фатеево, села Казанское, Рахманово. Хозяйственного значения река не имеет. После ввода в эксплуатацию очистных сооружений в районе г. Электростали уменьшился объем сбросов, уменьшилось загрязнение реки, радиационный фон и вода стала чище. Теперь на ее берегах нередко можно встретить рыбаков. Идя к центру реки, погружаешься в воду по пояс, глубина увеличивается после порогов, но можно и по шею провалиться. Но утонуть не утонешь, как ни пытайся.

Река обладает способностью самоочищения: сообщества организмов, обитающие в воде, утилизируют одни органические вещества, превращая их в менее токсичные. В результате происходит отложение ила, в котором продолжается разложение органических и неорганических соединений. Река – это не только вода, но и группа организмов, которая при совместной деятельности может сделать воду чистой. По берегам реки можно встретить десятки видов высших растений: щучку зернистую, овсяницу луговую, клевер луговой, звездчатку, манжетку, василек луговой, колокольчик раскидистый и др. Фауна реки насчитывает несколько видов бабочек: бражник тополёвый, капустница, совка, пяденица. Каждый год сюда прилетают серые утки и селезни. Здесь гнездятся грачи, скворцы, иногда можно увидеть чаек.

По лабораторным анализам вода в реке Вохне не соответствует санитарно-гигиеническим показателям (требованиям СанПиН):

- по содержанию БГКП (бактерии группы кишечной палочки) превышения в 3 раза;
- по органолептическим показателям;
- наблюдается повышенное содержание железа;
- повышенное содержание нефтепродуктов;
- присутствие тяжелых металлов.

Основное загрязнение реки происходит из-за поверхностного стока (что смывается дождем или снегом с берегов). Это происходит из-за неправильного устройства систем канализации в частных владениях вдоль реки Вохны.

Источником загрязнения является жизнедеятельность человека (мытьё автомобилей, купание [домашних](#) животных).

На берегу реки Вохны, на улице Игнатьевской находится канализационный коллектор (превышение бактерий групп кишечной палочки в 3 раза и превышение ПДК по нефтепродуктам, а также присутствию тяжелых металлов).

На территории г. Павловский Посад находится производство силикатного кирпича и других [строительных материалов](#) (бывший керамический завод). Их [очистные сооружения](#) ливневой канализации расположены на улице Фрунзе (около пожарной части № 41) и

проходят через Парк Победы и улицу Южную, а выпуск свой делают около моста дер. Фатеево, т.е. на берегу реки Вохны.

Вода реки Вохны не отвечает санитарно-гигиеническим требованиям и по показателям железа. Это особенности [гидрогеологического](#) строения нашей местности (повышенное содержание железа в природных водах).

Нитраты и пестициды в реке не обнаружены, так как на территории Павлово-Посадского района не развито сельское хозяйство.

Выбросы автотранспорта сильно влияют на состояние реки Вохны (количество антропогенной нагрузки постоянно увеличивается).

Огромное количество несанкционированных свалок промышленных и бытовых отходов.

Отрицательное влияние оказывают неочищенные поверхностные ливневые стоки с территорий улиц и площадей г. Павловского Посада. Для исключения такого влияния необходимо создание ливневой канализации города, а также необходима реконструкция и техническое перевооружение межрайонных очистных сооружений.

«И все же река из года в год мелеет. Наверно, спасти Вохну от полного умирания еще не поздно. Река должна украшать город, и к тому же для нас она своеобразный живой памятник минувших веков. Видимо, следует всем миром взяться за дело. Хотя бы на первых порах обсадить берега деревьями. Разве это не под силу школьникам тех селений, где протекает река? Очевидно, необходимо соорудить плотину и приступить к постепенной очистке русла»³⁶.

Список использованных источников

1. Возрождение Волги – шаг к спасению России : кн. 3. Роль Московского региона в возрождении Волги. Ч. II. Московская область / под. ред. И. К. Комарова. – М. : РАУ-Университет, 2000.
2. Skegina, N. G. Подмосковье : учеб. пособие по родному краю / Н. Г. Skegina, Г. И. Дробот, Г. И. Колпакова и др. – М. : Изд. центр АЗ, 1998.
3. Экологическая книга для чтения. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Современные тетради, 2008.
4. Экологическая книга для чтения. – М. : Современные тетради, 2006.
5. Экология Подмосковья : энциклопедич. пособие. – М. : Современные тетради, 2003.

³⁶ В. Ф. Ситнов. Спаси Вохну // Знамя Ленина. 1984. 14 ноября.

ПРОЕКТ «МОЯ МАЛЕНЬКАЯ СЕРПЕЙКА»
ПО МЕТОДУ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ КАРТ В ДОУ

Дудко Е.А.,

МДОУ детский сад общеразвивающего вида № 16 «Малышок»,

воспитатель,

Россия, Московская область, г. Серпухов

E-mail: jenya-inside@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена теме экологического воспитания дошкольников по методу проекта, методу мыслительных карт Тони Бьюзена. Автор раскрывает вопросы и задачи экологического воспитания детей-дошкольников, дает понятия взаимосвязи патриотического воспитания с знаниями по природе и экологии.

Ключевые слова: Серпухов, Серпейка, проект, дошкольники, экологическое воспитание, патриотизм, история города, Тони Бьюзен, мыслительная карта.

Abstract. The project introduces the theme of ecological education of preschool children using the project method, mind mapping of Tony Buzan. This project raises issues of ecological education of preschool children, gives the concept of patriotic education associated with knowledge of nature and ecology.

Keywords: Serpukhov, Serpeyka project, my little Serpeyka, preschoolers, environmental education, patriotism, history of the city, Tony Buzan, mind map.

Ознакомление с миром природы в дошкольном детстве лежит в основе экологического воспитания дошкольников. Подвести детей к пониманию того, что жизнь человека на земле во многом зависит от окружающей среды: чистый воздух, вода, почва – благоприятно сказываются на здоровье и жизни человека, – важная задача родителей и педагогов ДОУ.

Почему так важны для нас, людей, наши родные малые речки? Это красивый и эстетичный элемент ландшафта, создание комфортного микроклимата, развитие наблюдательности (жизнь в реке и на ее берегах, обнажение пород на берегах, склонах долины). Все эти аспекты очень интересно и важно изучать вместе с детьми.

Малые и средние реки имеют огромное экологическое значение. Они являются важнейшим звеном в нескольких экологических цепях. Изменение режима рек и качества воды в них сильно влияет на экологическую обстановку в целом.

Для кого-то малая речка – часть красивой природы, а для кого-то (как для меня и моих воспитанников) часть своей истории.

Серпейка – река в городе Серпухове Московской области, левый приток реки Нары. Она дала имя двум городским улицам, расположенным вдоль ее русла, это Верхняя Серпейка и Нижняя Серпейка. Кроме того, по одной из легенд в честь нее назван наш город. Хотя существуют и другие версии о том, что топоним Серпухов образован от слова «серп» (именно в форме серпа река огибает город) или от слова «серпуха» (травы, растущая по берегам). Вот так маленькая речка положила начало истории целого города.

В нашем образовательном учреждении изучение истории родного города неразрывно связано с рекой Серпейкой. Мы используем метод проектов, точнее метод мыслительных карт Тони Бьюзена (английский психолог, специалист по вопросам интеллекта, психологии обучения в 1960–1970 гг. XX в.

Первоначально метод применяли специалисты, которые занимались вопросами развития памяти и мышления, затем метод получил широкое распространение. Относительно недавно он пришел в российскую педагогику и в дошкольное образование.

Метод мыслительных карт позволяет воспитателю не только направить детей в нужное русло изучения проблемы, но и полностью вовлечь их в творческий процесс изучения или обобщения темы самостоятельно. В своей работе я использовала его как метод обобщения полученной информации. Так в ходе изучения истории родного города и родился отдельный краткосрочный проект по изучению речки – «Моя маленькая Серпейка».

Проблема: детям дошкольного возраста не ясно значение малых рек родного города для жизни человека и его истории.

Причина – плохая изученность данного вопроса в целом.

Цель проекта: формировать знания детей о значении малых рек родного города.

Задачи проекта:

- расширять знания детей о значении малых рек родного города;
- формировать знания дошкольников о взаимосвязи реки Серпейки с историей родного города;
- расширять знания о флоре и фауне малых рек;
- воспитывать любовь к природе, умение беречь ее красоту и любоваться ею;
- воспитывать патриотические чувства к Родине.

Ожидаемый результат:

- дети без труда называют местонахождение и название речки;
- могут назвать связь истории города Серпухова с речкой Серпейкой;
- осознают значение малых рек для экологии города.

Методы исследования данной проблемы были направлены на формирование личного опыта дошкольников в области проблем экологии родного края, изучение истории родного города, всестороннее развитие детей. В работе использовались такие методы, как: словесные методы (беседы об истории города Серпухова, о значении реки Серпейки, прослушивание и заучивание гимна г. Серпухова, прослушивание стихов с упоминанием данной речки); наглядные (рассматривание картинок и фотографий, демонстрация видеоматериалов, мультимедийных презентаций); практические (изображение Серпейки под Соборной горой); аналитические (работа с мыслительной картой).

Гипотеза: подробное изучение реки Серпейки даст возможность детям глубже понять значение малых рек для экологии родного города, а также узнать его историю.

Метод мыслительной карты был использован в самом начале работы над проектом (при постановке задач изучения проблемы) и в процессе обобщения полученных детьми знаний.

В начале работы над проектом перед детьми был поставлен вопрос о том, что ассоциации у них вызывает название «Серпейка». Ответы детей воспитатель записывал. Затем воспитанникам было предложено нарисовать ответвления от главной картинки карты. Оказалось, что многие из малышей вообще не знают о том, что есть такая речка, другие не смогли провести достаточный ряд ассоциаций с ней. Совместно с воспитателем дети выделили несколько тем для изучения реки:

- Почему эта речка важна для нас?
- Что ее связывает с нашей историей?
- Кто живет в этой речке?
- Для чего она нужна в природе?
- Какая она?
- На каких улицах она протекает?

Изучив отдельно каждый вопрос, воспитатель с детьми еще раз предложил ребятам нарисовать мыслительную карту для того, чтобы обобщить полученные знания о реке Серпейке. Глядя на эту карту, можно сделать вывод, что знания детей о родной речке и ее значении заметно расширились.

Выводы. Данный метод исследований, благодаря своей наглядности, поэтапности, дает хорошие результаты в работе с дошкольниками. Хорошая карта имеет свою эстетику, ее рассматривать не только интересно, но и приятно. Карта помогает выявить недостаток информации и понять, какой информации не хватает. Такой подход развивает творчество детей, заставляет их мысль работать нестандартно, применять новые решения и новые пути поиска информации.

Применение метода мыслительных кар помогло детям глубже понять суть изучения поставленной проблемы: изучить малую речку, ее влияние на жизнь горожан, на флору и фауну и, конечно, на историю родного города.

Список использованных источников

1. Веракса, Н. Е. От рождения до школы: примерная общеобразовательная программа дошкольного образования / Н. Е. Веракса, Т. С. Комарова, М. А. Васильева. – М. : Мозаика-синтез, 2014.
2. Значение малых и средних рек // Студопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://studopedia.su/10_63879_znachenie-malih-i-srednih-rek.html (дата обращения: 17.10.2016).
3. История города Серпухова // Администрация города Серпухова : официальный сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://serpuhov.ru/o-serpukhove/istoriya/> (дата обращения: 15.10.2016).
4. Сазонова, Н. П. Дошкольная педагогика : курс лекций / Н. П. Сазонова. – СПб. : Детство-пресс, 2009.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ
МАЛЫХ РЕК ПОДМОСКОВЬЯ И ПРИВЛЕЧЕНИЕ ВНИМАНИЯ ОБЩЕСТВЕННОСТИ
К ИХ ПРОБЛЕМАМ

Луговкина С.В.,

к. пед. н.,

МБОУ «Правдинская СОШ № 2»,

учитель географии,

Россия, Московская область, Пушкинский район

E-mail: svlugovkina@mail.ru

Аннотация. В примерных программах по географии, созданных различными авторскими коллективами, одним из направлений образования названо экологическое. Для решения данной задачи в современной практике обучения используют различные формы и методы. Одним из таких методов является проектно-исследовательская деятельность обучающихся. В данной статье предложены формы организации проектно-исследовательской деятельности школьников в целях исследования экологического состояния малых рек Подмосковья и привлечения внимания общественности к их проблемам.

Ключевые слова: проектно-исследовательская деятельность, малые реки Подмосковья, экологическое состояние реки.

Abstract. In an exemplary program on geography, created by various copyright collectives, one of the areas called environmental education. To solve this task in the modern practice of training using various forms and methods. One of such methods is a design and research activity of students. In this article we propose forms of organization of research activity of schoolchildren with the aim of the study ecological status and public participation to the problems of small rivers of Moscow region.

Keywords: design and research activities, small rivers of Moscow region, ecological condition of the river.

В примерных программах по географии, созданных различными авторскими коллективами, одним из направлений образования названо экологическое. *Личностным результатом* обучения географии в основной школе являются гармонично развитые социальные чувства и качества, а именно эмоционально-ценностное отношение к окружающей среде, необходимости ее сохранения и рационального использования. *Метапредметные результаты* освоения программы по географии заключаются в развитии

посредством географического знания умения вести самостоятельный поиск, анализ, отбор информации, ее преобразование, сохранение, передачу и презентацию с помощью технических средств и информационных технологий. *Предметными результатами* овладения выпускниками основной школы программы являются умения применять географические знания в повседневной жизни для объяснения и оценки разнообразных явлений и процессов, адаптации к условиям проживания на определенной территории, самостоятельного оценивания уровня безопасности окружающей среды как сферы жизнедеятельности [4].

Для формирования прочных и осознанных экологических знаний возможно использование различных методов обучения, например, исследовательской и проектной деятельности учащихся, которая также помогает решить задачи развивающего обучения, повышает престиж знаний, общую культуру, совершенствует навыки учебной работы, развивает личность ученика, формирует критическое мышление. Обогащает социальный опыт: учит деловитости, умению преодолевать трудности, воспитывает уверенность в своих силах.

В процессе работы над проектами создается возможность раскрыть учащимся взаимосвязь разномасштабных проблем окружающей среды: на глобальном, государственном, региональном и локальном уровнях. Нередко школьники знакомы с экологическими проблемами, преимущественно, на международном уровне или на примере зарубежных стран, но слабо ориентированы в местных проблемах окружающей среды или актуальных для нашей страны в целом. В итоге учащиеся не понимают необходимости своего участия в их решении. Реализация принципа взаимосвязи глобального, регионального и локального подходов усиливает связь школы с жизнью, способствует развитию у детей комплексного взгляда на проблемы взаимодействия человека со средой своего обитания. Это позволяет обучающимся осуществлять свободный перенос экологических знаний с местного, локального уровней на национальный, равно как и обобщать знания о конкретных явлениях экологического характера до уровня национальных и глобальных процессов.

Большими возможностями в плане реализации экологического направления в географическом образовании обладает курс Л. Ф. Греханкной «Родное Подмосковье», предметом изучения которого является многообразие форм и способов взаимодействия человека с природной и социокультурной средой на конкретной территории Московской области. В рамках изучения темы «Реки Подмосковья» мы с ребятами выполняем проект по составлению эколого-географических паспортов рек Пушкинского района.

Наш район расположен в междуречье Клязьмы и Вори, по нему протекает множество рек и речушек, имеющих общую длину 205 км. Такое обилие рек и водоемов нашло свое

отражение в гербе Пушкинского района. Для исследования мы берем наиболее крупные в районном масштабе реки: Клязьму, Учу, Серебрянку, Ворю, Талицу, Скалбу, Вязь.

Перед ребятами ставятся следующие задачи исследования:

- составить географическую характеристику реки (происхождение названия, длина, характер течения, исток, устье, питание и режим рек, использование человеком);
- с помощью физических методов исследования изучить экологическое качество воды (температура, запах, мутность, цвет, прозрачность), определить уровень загрязненности;
- составить географо-экологический паспорт рек (прил. 1).

Еще одним реализованным проектом является разработка эколого-туристической тропы вдоль реки Скалбы, Пушкинский район (рис. 1).

Цель проекта: организовать эколого-туристическую тропу вдоль течения реки, тем более что река протекает по историческим местам. Протяженность маршрута 15–16 км. Обучающиеся подбирают исторический и географический материал о достопримечательностях, которые расположены на эколого-туристической тропе. Данный проект помог нам привлечь внимание жителей к экологическим проблемам малых рек района и внести свой вклад в экологическое просвещение подрастающего поколения.

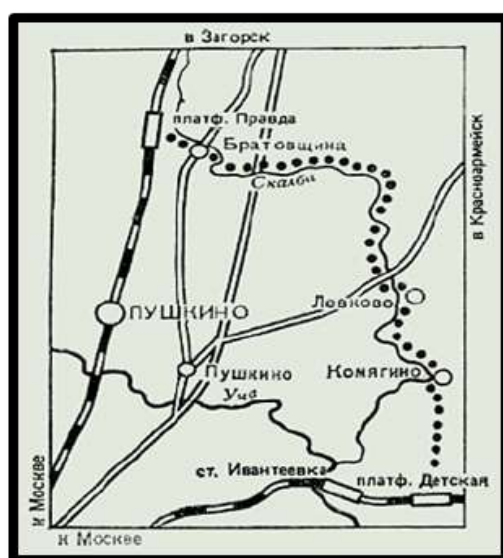


Рис. 1. Эколого-туристическая тропа вдоль реки Скалбы

В заключение хотелось отметить, что внедрение в практику обучения проектно-исследовательской деятельности способствует развитию самостоятельного мышления обучающихся, умения добывать информацию, прогнозировать, принимать нестандартные решения. Данный вид деятельности позволяет органично интегрировать знания из разных областей и применять их на практике.

Список использованных источников

1. Ивочкина, Т. Организация научно-исследовательской деятельности учащихся / Т. Ивочкина // Народное образование. – 2000. – № 3. – С. 136–138.
2. Леонтович, А. И. Учебно-исследовательская деятельность школьников как модель педагогической технологии / А. И. Леонтович // Народное образование. – 1999. – № 10. – С. 152–154.
3. Мансурова, С. Е. Школьный практикум. Следим за окружающей средой нашего города / С. Е. Мансурова, Г. Н. Кокуева. – М. : Владос, 2001.
4. Рабочие программы. География. 5–9 классы : учеб.-метод. пособие / сост. С. В. Курчина. – 5-е изд., стереотип. – М. : Дрофа, 2016.

ГЕОГРАФО-ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ ПАСПОРТ РЕКИ

1. Название реки
 2. Происхождение
 3. Общая длина ____ км, длина по территории Пушкинского района ____ км.
 4. Исток
 5. Устье
 6. Направление течения
 7. Характер течения
 8. Питание реки
 9. Режим реки
 10. Использование реки человеком
 11. Экологическое состояние воды в реке
 - а) температура воды
 - б) запах воды ; оценка интенсивности запаха _____ балл_
 - в) цветность воды
 - г) прозрачность воды
 - г) мутность воды
- Вывод:

Работу выполнили 1. _____ 2. _____
3. _____ 4. _____
5. _____ 6. _____

ПРОЕКТНАЯ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО
ИЗУЧЕНИЮ РЕКИ КЛЯЗЬМЫ И БЕЗЫМЯННОГО ОЗЕРА

Никишина С.Н.,

МОУ СОШ № 4,

учитель биологии,

Россия, Московская обл., г. Павловский Посад

Аннотация. Статья посвящена научному исследованию, в рамках которого анализировалось экологическое состояние реки Клязьмы в разных районах города Павловского Посада. Был проведен анализ воды на окисляемость и жесткость. Организована система мониторинга за состоянием реки Клязьмы и озера в городе. Проведены экологические акции.

Ключевые слова: исследование, проект, окисляемость, жесткость.

Abstract. The article tells about the stages of scientific research. The ecological condition of the river Klyazma in different areas of the town of Pavlovsky Posad was examined. The oxidation analysis of water, which shows the level of chemical water pollution was made as well as stiffness analysis. The monitoring system of the Klyazma River and lake was organized in the town. Students made their possible contribution to the improvement of the ecological condition of the river Klyazma and the unnamed Lake by means of ecological actions.

Keywords: research, project, oxidation, stiffness.

Проектная деятельность предполагает выполнение учителем только функции управления и коррекции деятельности учеников. Обучающиеся сами ставят перед собой задачи и решают их, осуществляют контроль своих действий и оценку результата. Проект как форма работы требует оформления результатов для предъявления их окружающим.

Основные этапы научного исследования:

- постановка проблемы;
- изучение теории, посвященной данной проблематике;
- подбор методик исследования и практическое овладение ими;
- сбор собственного материала, его анализ и обобщение;
- собственные выводы.

Моими учениками созданы экологические проекты «Экологическое состояние реки Клязьмы», «Исследование безымянного озера. Озеро, живи!». Учащиеся методом наблюдения и эксперимента определяли экологическое состояние водного объекта нашего города – реки Клязьмы и безымянного озера; выделяли наиболее загрязненные его районы.

Анализировали возможные причины такого экологического состояния водного объекта в тех или иных районах города Павловского Посада; организовали систему мониторинга за состоянием реки Клязьмы и озера в городе, вносили посильный вклад в улучшение экологического состояния реки Клязьмы и озера посредством экологических акций.

Проекты ориентированы на старшекласников.

Методический паспорт проекта

Тип проекта: исследовательский, межпредметный (экология, биология, химия); осуществляется группой учащихся.

Характеристика:

доминирующая деятельность – исследовательская.

характер контактов среди учащихся – учащиеся 8–11-х классов.

Между участниками проекта были распределены функции (табл. 1).

Таблица 1

Функции участников проекта

Исполнители проекта	Роль в команде
Учитель биологии	Координатор проекта
Куликова Ирина	Сбор необходимого материала
Петросян Карина Шевченко Марина Боровкова Татьяна	Проведение практических исследований
Трушин Кирилл	Техническое оснащение проекта
Куликова Ирина	Оформление творческой работы

По завершении проектной деятельности проводится научно-практическая конференция.

По исследованию реки Клязьмы в трех точках (район дер. Саурово, Ленская и Городок) установлено следующее:

По сравнению с данными 1997 г. видно, что загрязнение было существеннее (больше), так как работало больше предприятий. Было зафиксировано ухудшение качества воды в реке Клязьме ниже г. Павловского Посада в 1997 г. по следующим показателям:

взвешенным веществам: летом – от 1,6 до 8,0 мг/л, зимой – от 4,6 до 8,0 мг/л;

взвешенным веществам: по БПК летом – от 5,2 до 7,9 мг/л, зимой – от 4,7 до 5,8 мг/л;

азоту аммонийному: летом – от 1,4 до 1,7 мг/л;

СПАВ (моющие) – летом – от 0,02 до 0,057 мг/л.

В 2009 г. зафиксировано ухудшение качества воды в реке Клязьме ниже г. Павловского Посада по сравнению с точкой выше города по следующим показателям:

взвешенным веществам: летом – от 4,4 до 7,7 мг/л, зимой – от 4,2 до 5,0 мг/л;

нефтепродуктам: летом – от 0,17 до 0,3 мг/л, зимой – от 0,29 до 0,37 мг/л.

В 2014 г. зафиксировано ухудшение качества воды в реке Клязьме ниже г. Павловского Посада по сравнению с точкой выше города по следующим показателям:

по взвешенным веществам: летом – от 4,6 до 8,0 мг/л, зимой – от 4,4 до 5,4 мг/л.

На качественный состав поверхностных вод большое влияние оказывают ливневые (дождевые) воды, попадающие в водоемы с территорий предприятий и жилой застройки, загрязненные вредными веществами, специфическими для каждого производства (табл. 2, 7).

По данным межрайонной Клязьменской инспекции Мособлкомприроды, взвешенные вещества увеличились за I полугодие, биологический показатель (БПК) стал меньше, следовательно, река лучше насыщена кислородом, фосфатов практически нет, соли приблизительно такие же, как в 2009 г. Наличие формальдегидов говорит о развитии производства. *(Формальдегидов в реке быть не должно).*

Таблица 2

Предприятия города с наличием очистных сооружений

№ п/п	Предприятие-водопользователь и водоприемник	Объем сбрасываемых ливнестоков, тыс. м ³	Превышение ПДК нефтяные взвеси, БПК	Примечание
1	Экситон, р. Клязьма	42,2	8 4 2	Очистные сооружения не работают
2	Платочная мануфактура, р. Клязьма	3,3	-	Без очистки
3	Теплоснабжение, р. Клязьма	58	18 2	Без очистки
4	Рахмановский шелк, р. Клязьма	6,4	125 20 5	Без очистки
5	Камвольщик, р. Клязьма	50,3	-	Без очистки
6	Керамический завод, р. Клязьма, р. Вохонка	-	-	Очистные сооружения работают

В 2013–2014 гг. учениками был проведен анализ жесткости воды методом комплекснометрического титрования. Брали воду в трех местах. В дер. Саурово, в мкр Ленская и в черте города (мкр Городок).

В 2013–2014 гг. был проведен анализ воды на окисляемость (зимой). Окисляемость показывает уровень химического загрязнения воды в результате увеличения содержания в ней вредных примесей как органической, так и неорганической природы (табл. 3).

Таблица 3

Анализ воды на окисляемость (зимой), 2013 г.

Саурово	Ленская	Городок
3,6 мг/л (О)	4,02 м/л (О)	4,3 м/л (О)

Вывод. Самая чистая вода по физическим и химическим свойствам в районе дер. Саурово. Самая грязная вода в районе Городка. Вода в Саурово по показателям практически пригодна для питья. Меньше всего органических взвесей в реке на территории дер. Саурово (табл. 4, рис. 1).

Таблица 4

Анализ воды на окисляемость (летом), 2014 г.

Саурово	Ленская	Городок
5,36 мг/л (О)	6,07 м/л (О)	6,47 м/л (О)

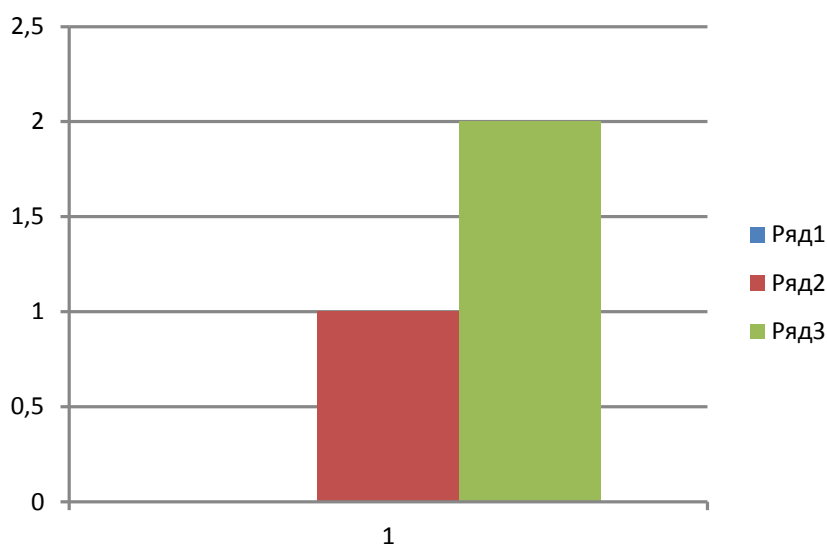


Рис. 1. Сравнительная диаграмма «Окисляемость, м/л (О)», 2013–2014 гг.

Вывод. Окисляемость выше летом, так как больше в летний период загрязняющих органических веществ. Эти точки находятся близко к населенным пунктам и предприятиям. Влияние антропогенного фактора на водоем летом больше, чем зимой. Там, где течение воды сильнее (Саурово), идет смена потока воды – окисляемость меньше, там, где застойность воды выше (Городок) – окисляемость больше.

Таблица 5

Анализ воды на общую жесткость (зимой), 2013 г.

Саурово	Ленская	Городок
2,53'Ж	1,73'Ж	1,73'Ж

До 2'Ж – вода мягкая.

Вывод. Вода мягкая во всех точках, ее можно использовать даже для стирки белья, и она благоприятна для природных факторов. От предприятий нет выбросов Са, Mg и хлоридов. Но летом ситуация изменяется, и мы сравнили пробы воды зимой и летом (табл. 5, 6).

Таблица 6

Анализ воды на общую жесткость (летом), 2014 г.

Саурово	Ленская	Городок
5,26'Ж	3,27'Ж	3,04'Ж

Вывод. Вода около дер. Саурово оказалась наивысшей жесткости. Такая закономерность наблюдается при сравнении забора воды зимой и летом. Возможно, в Саурово берег более известняковый (рис. 2).

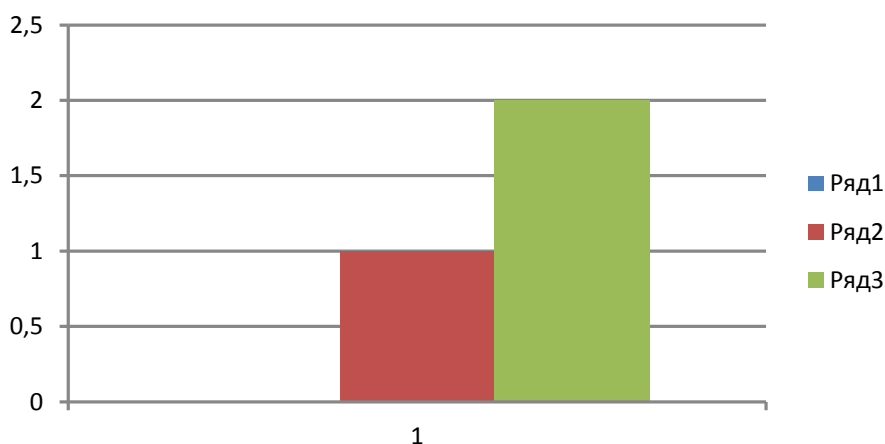


Рис. 2. Сравнительная диаграмма «Данные по содержанию вредных примесей органической природы в реке Клязьме»

Таблица 7

Лабораторный контроль качества сточной воды в 2013 г. *

Объект забора воды	Точки отбора		Температура, °С	pH	Степень прозрачности	Взвешенные вещества, мг/л	БПК, мг/л	ХПК, мг/л	Аммоний	Нитриты	Сульфиды	Железо	Хром	Медь	Нефтепродукты	Свинец
	До пуска	После пуска														
Река Клязьма	До пуска		13,6	7,5	20,77	5,8	7,17	38,5	1,21				0,596			
	После пуска		13,9	7,5	20,13	5,9	7,27	41,2	1,41	0,14	0,12	1,98	0,17	0,71	Не обнаружено	Не обнаружено

* Данные лаборатории очистных сооружений.

По результатам исследования безымянного озера на Ленской, установлено следующее:

жесткость в зимний период больше, по сравнению с весенним периодом. Железа зимой в 2 раза меньше, чем весной. Хлоридов весной больше, сульфатов в весенней воде нет, зимой 12 мг/л (много), кальция равное количество весной и зимой, магния весной нет (табл. 8, 9).

Весной жесткость воды меньше, обнаружено наличие ионов кальция в весенней пробе.

Таблица 8

Результаты химического анализа образца воды в озере
(г. Павловский Посад, зима)

Показатель	Единицы измерения	Образец воды	ПДК(СанПиН)	
			Питьевая вода	Вода культурно-бытового назначения
Нитраты	мг/л	0,86	45	45
Сульфаты	мг/л	12,5	500	500
Хлориды	мг/л	5,27	350	350
Гидрокарбонаты	мг/л	421,6	1000	1000
Железо	мг/л	0,235	0,3	0,3
Кальций	мг/л	42,0	140	140
Магний	мг/л	25,20	85	85
Общая жесткость	ммоль/л			
	(°Ж)	4,2	7,0	<7,0
pH	ед. pH	7,49	7,2–7,6	6,0–9,0

Результаты химического анализа образца воды
(г. Павловский Посад, весна)

Показатель	Единицы измерения	Образец воды	ПДК(СанПиН)	
			Питьевая вода	Вода культурно-бытового назначения
Нитраты	мг/л	0,39	45	45
Сульфаты	мг/л	0	500	500
Хлориды	мг/л	22,85	350	350
Гидрокарбонаты	мг/л	305,0	1000	1000
Железо	мг/л	0,54	0,3	0,3
Кальций	мг/л	44,0	140	140
Магний	мг/л	0	85	85
Общая Жесткость	ммоль/л (°Ж)	2,2	7,0	<7,0
рН	ед. рН	7,27	7,2–7,6	6,0–9,0

Была изучена жесткость воды, окисляемость, катионно-анионный состав воды. Установлено различие химико-биологического состава воды в озере зимой и весной.

Окисляемость выше весной, так как больше загрязняющих органических веществ. Озеро находится близко к населенным пунктам. Влияние антропогенного фактора на водоем весной больше, чем зимой.

Весной вода имеет меньшую жесткость, по сравнению с зимой, что объясняется меньшим количеством гидрокарбонатов, отсутствием ионов магния в воде озера весной. Содержание катионов кальция примерно одинаковое в воде озера зимой и весной. Следовательно, меньше общая жесткость воды весной. Это объясняется меньшим наличием

гидрокарбонат-ионов и ионов магния. Содержание ионов железа в воде весной более чем в два раза выше, чем зимой.

Несмотря на различие анионного и катионного состава озерной воды зимой и весной, она соответствует нормам по ПДК СанПиН питьевой воды и воды культурно-бытового назначения. Но в отношении органики можно отметить, что зарастание водоема влечет за собой заболачивание.

Основная цель проектного обучения – создать условия для развития умения школьников учиться на собственном опыте и опыте других обучающихся в процессе разработки учебного проекта.

Этот метод продолжает активный поиск приемов развития творческого потенциала учеников, стимулирует познавательный процесс. Исследовательские проекты нацеливают учащихся на глубокое изучение проблемы, защиту собственных путей ее решения, направляют учащихся на решение реальных проблем.

Учащиеся получают удовлетворение от результатов своего труда.

Успех обучения во многом зависит от готовности учителя организовать проектную деятельность школьника и управлять процессом проектирования. Успешное педагогическое управление дает возможность учащимся научиться самим выявлять проблемы, определять цель и пути ее достижения, мотивировать свою работу, распределять и планировать свою деятельность, следовать графику самостоятельной работы.

При данном виде работы учитываются индивидуальные особенности учащихся, что позволяет осуществлять дифференцированный подход в обучении.

Решающее значение в научной работе имеет представление исследования. Дети принимают участие в научно-практических конференциях, что ускоряет процесс социализации школьников, способствует развитию исследовательских и творческих умений учащихся, развивает рефлексивное мышление, самоконтроль, что делает обучение более эффективным и полезным.

Так, на муниципальном этапе Всероссийского конкурса исследовательских краеведческих работ, районной конференции старшеклассников «Экологические проблемы Павлово-Посадского района и пути их решения», региональной научно-практической конференции «Экология – Безопасность – Жизнь» Куликова Ирина стала победителем; в Международной научной конференции молодых ученых «Студенческая наука Подмосковью» получила диплом II степени. Игнатова Ольга на муниципальном этапе Всероссийского конкурса исследовательских краеведческих работ и региональном конкурсе творческих работ «Озеро, живи!» стала победителем. 2016 г.

Список источников

1. Груздева, Н. В. Экологическое образование в школе как пространство самореализации педагогов и учащихся: из опыта работы ГОУ № 95 г. Санкт-Петербурга / Н. В. Груздева, Н. А. Сидорова // Экология в школе. – 2008. – № 1. – С. 26–30.
2. Ермаков, Д. С. Учимся решать экологические проблемы : упражнения для тренинга / Д. С. Ермаков // Биология в школе. – 2002. – № 7. – С. 12–15.
3. Исследование воды и водоемов в условиях школы / С. В. Дружинин. – М. : Чистые пруды, 2008. – (Библиотечка «Первого сентября», серия «Биология». Вып. 20).
4. Поливанова, Е. Н. Проектная деятельность школьников / Е. Н. Поливанова // Работаем по новым стандартам. – М. : Просвещение, 2011.

ИЗУЧЕНИЕ И ОЦЕНКА ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ МАЛЫХ РЕК РОДНОГО КРАЯ

Новикова Я.Э.,

МОУ «Клишевская СОШ № 12»,

учитель географии,

Россия, Московская область, Раменский район

E-mail: yarosla-novik@yandex.ru

Аннотация. В статье представлен опыт работы по организации исследовательской и проектной деятельности обучающихся по изучению и оценке экологического состояния малых рек родного края методом биомониторинга. Описаны методики по оценке качества речной воды по органолептическим и биологическим показателям (по донным макробеспозвоночным и ряске малой).

Ключевые слова: исследовательская и проектная деятельность обучающихся, малые реки, оценка качества воды, биомониторинг.

Abstract. The article presents the experience in the organization of research and project activities of students in the study and evaluation of the ecological state of the small rivers of his native land by biomonitoring. The goals: expansion of representations of students about the small rivers of his native land, the assessment of water quality, the formation of understanding of the importance of research and conservation of water bodies. Stages of work. Methods for assessing the quality of river water on the organoleptic and biological parameters (for bottom macroinvertebrates and *Lemna minor*). Results of work.

Keywords: research and design activity of students, minor river, water quality assessment, biomonitoring.

Проблема уменьшения водности рек, их обмеления, а иногда и полного их исчезновения стала актуальной для многих территорий Московской области. Больше всего пострадали малые реки. Они особенно чувствительны к тому, что территории, на которых они располагаются, интенсивно осушаются, застраиваются, заселяются, активно используются для ведения хозяйства. Чрезмерное изъятие из малых рек воды, перегрузка их вредными промышленными, сельскохозяйственными и бытовыми стоками привели к тому, что их водотоки резко деградировали [6]. Серьезный ущерб малым рекам наносит неправильная организации ведения сельского хозяйства: нарушение технологии мелиоративных работ, предельная распаханность берегов, несовершенная технология

внесения удобрений. Сведение лесов в прибрежных зонах лишает малые реки не только дополнительных источников водопополнения, но их рекреационных функций.

Для сельского поселения Заболотьевское Раменского района Московской области проблема ухудшения состояния малых рек особенно актуальна, так как большая часть территории поселения занимают сельскохозяйственные угодья, практически вплотную примыкающие к рекам. Для удобства распашки полей русла рек подверглись спрямлению. Теперь они больше похожи на каналы, чем на реки. А одна из рек даже называется канавкой. К настоящему времени речная сеть на территории поселения серьезно нарушена, а частично полностью утрачена, качество речной воды резко снизилось.

Исследовательская и проектная деятельность обучающихся Клишевской школы № 12 по изучению экологического состояния малых рек сельского поселения Заболотьевское началась в 2012/13 уч. г.

Цели работы:

1. Расширение представлений обучающихся о малых реках родного края.
2. Изучение и оценка качества воды в малых реках на территории сельского поселения Заболотьевское.
3. Формирование у обучающихся понимания важности изучения и сохранения водных объектов.
4. Привлечение внимания общественности, администрации района к проблеме деградации малых рек, решение проблемы безразличия к их судьбе.

Задачи:

1. Собрать и проанализировать информацию о речной сети на территории поселения из картографических, литературных источников, интернет-ресурсов.
2. Изучить и научиться применять методики исследования водных объектов.
3. Провести оценку качества воды в малых реках сельского поселения Заболотьевское методом биомониторинга, сравнить с результатами предыдущих исследований, сделать выводы об изменениях качества воды.
4. Опубликовать результаты, передать в Управление по охране окружающей среды администрации Раменского района.

Работа с обучающимися по изучению экологического состояния малых рек включает в себя четыре этапа:

На первом этапе организуется поиск информации о реках, расположенных на территории нашего поселения, изучаются карты «Экологического атласа Раменского района», интерактивные карты в Интернете, энциклопедия сел и деревень «Край Раменский». Обучающиеся составляют:

- физико-географическую характеристику территории, по которой протекают исследуемые реки, их хозяйственное использование;

- характеристику географического положения рек (исток, устье, длина, притоки и др.).

Далее в качестве примера приведены составленные учащимися характеристики.

Территория сельского поселения Заболотьевское расположена в центральной части Раменского района. Юго-западная граница поселения проходит по реке Москве, которая в своем среднем течении пересекает район с запада на восток посередине. Значительная часть территории поселения находится в пойме Москвы-реки [1]. Речная сеть состоит в основном из малых рек (Гжелка, Хрипань, Чернавка), с которыми соединяется множество оросительных и дренажных каналов. Особенность речной сети в том, что все реки, являясь притоками реки Гжелки, несут свои воды в реку Москву.

Река Гжелка – левобережный приток реки Москвы. Ее длина 30 км. Река имеет всего семь притоков, два из них находятся на территории нашего поселения. Берега реки Гжелки пологие, в нижнем течении – крутые, так как на них созданы валы для предупреждения разлива реки [6].

Река Хрипань – правый приток реки Гжелки. Длина реки 14 км. Течет река по залесенной местности. Долина реки в верхнем ее течении с 1992 г. является особо охраняемой природной территорией. Изначально река являлась левым притоком реки Москвы. Сейчас русло реки Хрипань изменено, она стала правым притоком реки Гжелки [6].

Река Чернавка – левый приток реки Хрипань. На картах целиком реку увидеть невозможно. Верховья – небольшой ручеек и три пруда. От них начинается коллектор под улицами г. Раменское, по которому течет река Чернавка. После выхода на поверхность – это узкий, мелкий водоток, длиной 3 км, который затем наполняется водой, сбрасываемой городскими очистными сооружениями. В нижнем течении к реке Чернавке вплотную примыкают поля совхоза.

На втором этапе обучающиеся изучают методики оценки качества речной воды по органолептическим показателям и биоиндикаторам (донным макробеспозвоночным и рыбе малой).

Органолептические показатели воды – цветность, мутность (прозрачность), запах, вкус и привкус, пенистость. Для их определения используются органы чувств: глаза (зрение), нос (обоняние), язык (вкус) [5].

«Цветность – естественное свойство природной воды, обусловленное присутствием гуминовых веществ и комплексных соединений железа. Цветность воды может зависеть от свойств и структуры дна водоема, характера водной растительности и прилегающих к водоему почв, наличия в водосборном бассейне болот и торфяников и др.» [5, с. 71].

Цветность определяют по высоте столба воды, при котором видна окраска (для воды водоемов хозяйственно-питьевого назначения – 20 см, для воды водоемов культурно-бытового назначения – 10 см). Цветность также определяется по характеристике цвета воды в пробирке высотой 10–12 см (бесцветная, слабо-желтая, желтая, буроватая и т.д.) [5].

«Мутность воды обусловлена содержанием взвешенных в воде мелкодисперсных примесей – нерастворимых или коллоидных частиц различного происхождения» [5, с. 72]. С мутностью связаны: наличие осадка (незначительное, заметное, большое, очень большое) или его отсутствие, наличие и количество взвешенных веществ, прозрачность. Мутность определяется с помощью мутномерной пробирки, в которую наливается исследуемая вода (10–12 см). Пробирка с водой рассматривается на темном фоне при достаточном боковом освещении. Мутность описывается следующим образом: «прозрачная; слабо опалесцирующая; опалесцирующая; слабо мутная; мутная; очень мутная» [5, с. 72].

«Запах воды обусловлен наличием в ней летучих пахнущих веществ, которые попадают в воду естественным путем либо со сточными водами» [5, с. 72]. Запах определяют при комнатной (20 °С) и при повышенной (60 °С) температуре воды. Он может быть естественным и искусственным.

Биоиндикаторы – виды организмов, по которым судят о качестве воды. К ним относятся донные макробеспозвоночные, ряска малая и др. [3].

Оценка качества воды рек по донным макробеспозвоночным проводится по шкале классов качества вод [3, 4]. «В качестве индикаторных таксонов приняты как отдельные виды донных беспозвоночных, так и более крупные систематические ранги и даже экологические группы. Присутствие в водоеме представителей таксонов приурочено к двум или трем классам качества воды» [3, с. 30]. Например: бокоплав, вилхвостка – 1-й, 2-й классы качества воды; затворки, речной рак – 2-й, 3-й классы качества воды; плоские пиявки, плоские личинки поденок – 2, 3, 4-й классы качества воды; дедки (личинки стрекоз), червеобразные пиявки – 3-й, 4-й классы качества воды; водяной ослик – 3, 4, 5-й классы качества воды; мотыль (в массе), трубочник (в массе), крыска – 4-й, 5-й классы качества воды и др. [3].

С учетом гидрохимических показателей шести классов качества вод установлена индивидуальная классовая значимость таксонов в составе определенного класса качества вод: 1-й класс – 25 (очень чистые); 2-й класс – 6 (чистые); 3-й класс – 5 (умеренно загрязненные); 4-й класс – 7 (загрязненные); 5-й класс – 20 (грязные); 6-й класс – макробеспозвоночных нет (очень грязные) [3].

Точность определения качества воды зависит от количества обнаруженных видов-индикаторов. Главное в том, чтобы выделить среди многообразия отловленных животных

только виды-индикаторы. Составляется список обнаруженных таксонов. По каждому обнаруженному таксону делается запись, в каких классах качества воды он встречается. Затем вычисляется суммарная индикаторная значимость таксонов в соответствующем классе как произведение числа записей на величину индивидуальной классовой значимости таксонов [3]. Принадлежность воды обследованного створа к определенному классу качества определяется по максимальной суммарной значимости таксонов.

Экологическая оценка и практическое использование вод: 1-й, 2-й классы – полноценные (питьевое, рекреация, рыбохозяйственное, орошение, техническое); 3-й класс – полноценные (питьевое с очисткой, рекреация, рыбохозяйственное, орошение, техническое); 4-й класс – неблагополучные (ограниченное рыбоводство, орошение, техническое); 5-й класс – неблагополучные (техническое); 6-й класс – неблагополучные (техническое с очисткой) [3].

Оценка качества речной воды по ряске малой может проводиться в водоемах с медленно текущей и стоячей водой [2]. Для определения загрязненности воды нужно собрать ряску с поверхности (примерно 0,5 м²) с небольшим количеством воды, разделить ее на четыре части и сосчитать: количество растений, количество щитков, количество щитков с повреждениями, процент щитков с повреждениями от общего числа щитков. «К повреждениям щитков относятся черные и бурые пятна (некроз), пожелтения (хлороз). Количество и размер пятен не учитываются» [2, с. 118].

Для выявления загрязнения воды используют специальную таблицу «Степени загрязнения воды по ряске малой» (табл. 1). Степени загрязнения воды характеризуются следующим образом: I – очень чистая, II – чистая, III – умеренно загрязненная, IV – загрязненная, V – грязная [2].

Таблица 1

Степени загрязнения воды по ряске малой

% щитков с повреждениями	Отношение числа щитков к числу особей				
	0	1,0	1,3	1,7	> 2,0
0	I-II	II	III	III	III
10	III	III	III	III	III
20	III	IV	III	III	III
300	IV	IV	IV	III	III
40	IV	IV	IV	III	-
50	IV	IV	IV	-	-
>50	V	V	-	-	-

На третьем этапе организуется работа с обучающимися по исследованию малой реки. Для этого необходимо иметь картографический материал, атласы-определители (беспозвоночных, растений и др.), сачки, кюветы (или прозрачные банки с широким дном), пробирки и колбу (или небольшие стеклянные банки), белую бумагу со стандартным печатным шрифтом.

Перед исследованием нужно наметить створы – места отбора проб воды для определения органолептических показателей, описания внешнего вида реки и оценки качества воды по биоиндикаторам. Количество створов определяется в зависимости от длины реки, от наличия притоков, пересекающих авто-, железных дорог и других объектов. Работа на створах может быть индивидуальной или организована в группах. Результаты исследования обучающиеся заносят в полевые дневники. В качестве примера приводятся результаты оценки качества воды в малых реках Гжелке, Чернавке, Хрипань.

Оценка качества воды в реке Гжелке проведена в 2013 г. по трем створам. В реке Гжелке 4–5-й классы качества воды. Это означает, что вода загрязненная, неблагополучная. Должно быть ограниченное рыболовство, ограниченное орошение, техническое использование воды. Гжелку загрязняют стоки от транспортных магистралей, плохо очищенные сточные воды предприятия и населенных пунктов, бытовой мусор.

В 1999 г. качество воды в реке изучалось учащимися Юровской школы. Сравнивая результаты 1999 и 2013 гг., можно сказать, что класс качества воды в реке остался без изменения, вода в реке по-прежнему остается загрязненной, но мы отмечаем, что за длительный период (14 лет) дальнейшего ухудшения экологического состояния реки Гжелки не произошло.

Оценка качества воды в реке Чернавке проводилась в 2014 г. в трех створах в нижнем течении реки. Чернавка фактически не существует в качестве постоянного водного потока. На территории нашего поселения она превратилась в канаву, несущую грязные стоки от городских очистных сооружений. Качество воды соответствует 5-му классу, т.е. вода очень грязная, пригодная только для технического использования.

Оценка качества воды в реке Хрипань проводилась в 2015 г. в двух створах до и после впадения в нее реки Чернавки. Русло реки Хрипань в нижнем течении изменено, оно превращено в канал. Обнаруженные виды донных макробеспозвоночных не являются индикаторами. Более эффективной оказалась экспресс-оценка качества воды по ряске малой. Выяснили, что вода в реке Хрипань имеет IV степень загрязнения.

Четвертый этап работы проводится в образовательной организации. Обучающиеся обрабатывают, анализируют, обобщают полученные в ходе исследования данные, делают

выводы об экологическом состоянии малых рек, оформляют отчет, создают презентацию, готовятся к публичному выступлению.

Результаты работы обучающиеся успешно представили на школьной и районной конференциях в 2013 г., на X Всероссийском конкурсе учебно-исследовательских экологических проектов «Человек на Земле» в 2014 г., на региональном этапе Российского национального юниорского водного конкурса в 2015 г., на Всероссийском молодежном форуме «ЮНЭКО-2015». Материалы исследований были опубликованы в журнале сельского поселения Заболотьевское «Родные просторы». В процессе работы обучающиеся смогли расширить свои представления о малых реках, совершенствовали умения исследовательской и проектной деятельности, на практике овладели методикой оценки качества речной воды, получили опыт публичного выступления и защиты своей работы.

Результаты исследовательской и проектной деятельности обучающихся по изучению и оценке экологического состояния малых рек родного края имеют практическое значение и использование.

Раменский район по площади один из крупнейших районов в Московской области. Он обладает разветвленной гидросетью. В настоящее время вопросы охраны рек на территории района решает Управление по охране окружающей среды и природопользования, которое ведет наблюдения за состоянием рек, но постоянных постов наблюдения мало или они отсутствуют. Результаты нашей работы делают метод биомониторинга реальным инструментом, позволяющим определить экологическое состояние любой реки (эффективно, малозатратно, познавательно).

Материалы наших исследований используются на классных часах и внеклассных мероприятиях, посвященных дню воды, для формирования понимания учащимися важности изучения и сохранения водных объектов.

Наша работа имеет очень важную социальную значимость, так как она направлена на воспитание у взрослых и подрастающего поколения экологически-сообразного мышления и любви к малой родине. Но главное, мы помогаем понять, что Гжелка, Чернавка, Хрипань и другие малые реки, хоть уже и не такие чистые, как прежде, до сих пор имеют важное значение для нас. И к ним следует бережно относиться.

Список использованных источников

1. Аверьянова, М. Г. Край Раменский. Очерки краеведа / М. Г. Аверьянова. – М. : Энциклопедия рос. деревень, 1995. – (Энциклопедия сел и деревень Подмосковья).
2. Алексеев, С. В. Практикум по экологии : учеб. пособие / С. В. Алексеев [и др.] ; под ред. С. В. Алексеева. – М. : АО МДС, 1996.
3. Асланиди, К. Биомониторинг? Это очень просто! / К. Асланиди, Д. Вачадзе. – Пушкино : Пушкинский научный центр РАН, 1996.
4. Атлас – определитель индикаторных таксонов макрозообентоса в малых водотоках : пособие для определения класса качества речных вод / сост. : Н. Е. Шиширина, Т. П. Ихер, О. А. Курчакова ; под ред. В. В. Стихарева, В. П. Жукова. – Тула : ТОЭБЦу, 2000.
5. Муравьев, А. Г. Экологический практикум : учеб. пособие с комплектом картин инструкций / А. Г. Муравьев, Н. А. Пугал, В. Н. Лаврова ; под ред. А. Г. Муравьева. – СПб. : Крисмас+, 2003.
6. Экологический атлас Раменского района / В. А. Балакин [и др.] ; под ред. А. Я. Бауэра, В. А. Балакина, А. В. Беляева. – Раменское : Раменский региональный экологический центр, 2013.

РЕКА КАК ОБЪЕКТ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ НА УРОКАХ И ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Поварова Е.С.,
МОУ «Клемовская СОШ»,
учитель биологии и химии,
Россия, Московская область, г.о. Серебряные Пруды,
E-mail: klemscool62@yandex.ru*

Аннотация. Статья знакомит читателей с формами организации исследовательской деятельности обучающихся на уроках и во внеурочной деятельности по изучению реки, с результатами, полученными в ходе проведенных исследований, с проблемами реки Осетр. Материал будет полезен педагогам для организации работы с детьми, а также обучающимся при проведении исследований малых рек.

Ключевые слова: малая река, объект исследования, камеральные исследования объекта, строение речной долины, мутность и прозрачность водного потока, скорость речного потока и определение расхода реки, физико-химический анализ речной воды, биота реки, характер зарастания водоема, причины зарастания водоема.

Abstract. Article introduces the forms of organization of research activity of students in the classroom and in extracurricular activities for the study of the river, the results obtained in the course of the research, the problems of the Sturgeon River. The material will be useful for teachers to organize the work with children and students during the study of small rivers.

Keywords: small river, the object of research, desk studies of the object, the structure of the river valley, haze and transparency of the water flow rate of the river flow and the determination of the river flow, physical and chemical analysis of river water, river biota, the nature overgrown pond, causes overgrowth of the water body.

Река – один из самых интересных объектов живой природы. Да-да, именно живой, ведь река живет своей, богатой событиями жизнью, правда жизнь эта длится многие сотни и даже тысячи лет. Как и любое живое существо, река может быть юной и быстрой, зрелой и полноводной, старой и медлительной. Она может быть здоровой и чистой, больной и почти умирающей...

Малая река – чрезвычайно занимательный объект для экологического изучения [3].

Нам удивительно повезло, на окраине нашего поселка протекает река Осетр, значение которой в жизни местного населения огромное. Это и место отдыха, и источник воды для полива, и место водопоя сельскохозяйственных животных. Воздействие человека на реку

возрастает с каждым годом. Уже заметны изменения, происходящие с водоемом. Она мелеет, зарастает водной растительностью, а по берегам ивняком.

Наша школа находится на берегу реки Осетр, поэтому данный объект наиболее полно используется в организации занятий учащихся, как на уроках биологии, так и на уроках химии.

Данная система приобщения учащихся к исследовательской деятельности содействует развитию у них интереса к знаниям в области биологии, экологии и химии, а также выявлению талантливых и одаренных школьников. И конечно, для некоторых учащихся это шаг к созданию исследовательского проекта. Так возникла исследовательская работа по экологии «Жизнь реки Осетр на территории моего поселка», в которой был обобщен накопленный материал, проведены результаты дополнительных исследований. Учащиеся провели камеральные исследования объекта, изучили общее строение речной долины, мутность и прозрачность водного потока, скорость речного потока и определили расход реки, провели физико-химический анализ речной воды, познакомились с биотой реки, изучили характер зарастания водоема и его причины.

В начале были «камеральные исследования» – предварительное знакомство с объектом. В энциклопедическом издании «Экология Подмосковья» нашли следующую информацию. «Река Осетр – правый приток Оки, берет начало у д. Мелеховки Тульской области на Среднерусской возвышенности на высоте 240 м а.в. впадает в Оку напротив д. Акатьево. Устье лежит на высоте 100 м а.в. Длина реки 228 км, площадь водосбора 3480 км². Общее количество рек в бассейне Осетра – 255 общей протяженностью 1339 км. Водосбор хорошо дренирован, что объясняется широким развитием оврагов, балок и ложбинной сети, а также фильтрацией воды в трещиноватые известняки. Средний уклон воды достаточно большой – 0,0006. Река врезается в известняки, местами порожи́ста. Продольный профиль не выработан. Река в верхнем течении врезается до 25 м, в низовьях до 45–60 м. По берегам развиты оползни, многочисленные овраги. Извилистость реки достаточно велика – 1,68. Осетр принимает притоки Веркушу, Мордвес, Березинку, Незнанку – слева и Веневку, Колосню, Кудесну, Пачогу, Осетрика – справа. Средний расход реки у д. Маркино равен 12,2 м³/с при норме стока 4,2 л/с км². Средний годовой расход реки в устье – 15,3 м³/с. По территории области Осетр протекает от д. Причаль до д. Акатьево. На реке расположены районные центры: Серебряные Пруды, Зарайск.

Осетр загрязнен (воды относятся к IV классу качества) аммонийным и нитритным азотом (3-5 ПДК), фосфатами – 5 ПДК, фенолами – 4 ПДК, медью – 7 ПДК, железом – 4,5 ПДК. Основными загрязнителями выступают очистные сооружения г. Зарайска. По берегам

развиты эрозионно-моренная плоско-волнистая равнина с широколиственными лесами из дуба, липы и клена. Река Осетр живописна и может быть использована для отдыха и туризма.

По народному преданию, в реку Осетр через Оку из Волги заходили на нерест осетровые виды рыб, из-за чего река и получила свое название. В настоящее время, в связи со строительством системы плотин, шлюзов и гидроэлектростанций данные виды рыб исчезли из Осетра» [1].

Из вышесказанного можно сделать вывод, что Осетр – типичная малая река России. Ведь в гидрологии к малым принято относить реки, длина которых не превышает 250 км, площадь водосбора – до 10 000 км², типичная меженная скорость течения 0,1 м/с и глубина 3,5–4,0 м.

Далее была исследована карта в целях изучения рисунка речной сети. По карте видно, что для Осетра характерен дендрический рисунок речной сети. Его можно считать классическим: главный ствол, начинаясь тоненькой веточкой в истоках, принимает притоки поочередно то справа, то слева, причем каждый приток – самостоятельное ответвление со своими «веточками».

Следующим шагом исследования стало выявление общего строения речной долины. Для этого было проведено нивелирование речной долины с помощью простейшего угломера, состоящего из двух вертикальных полуметровых реек, которые свободно скреплены (на манер параллелограмма) двумя горизонтальными двухметровыми планками. К первой рейке жестко крепится круговой транспортир и отвес с уголком, позволяющий удерживать «горизонталь». При этом измерении записываются углы профиля, т.е. угол между горизонтальным катетом уголка и поверхностью верхней планки.

Русла малых и средних рек характеризуются большой извилистостью, пойменные берега обычно крутые, высотой до полутора и более метров.

Измерения, проведенные на местности, позволили получить следующие данные. Общая ширина долины составляет приблизительно 100 м, ширина поймы – 30 м. Превышение уровня бровки долины над урезом составляет 4 м. Глубина реки 2–2,5 м, уровень в половодье достигает 3,5–4 м. Дождливом летом высота летних паводков 20–30 см.

Мутность воды обусловлена содержанием взвешенных в воде мелкодисперсных примесей – нерастворимых или коллоидных частиц различного происхождения. Мутность определяли визуально – по степени мутности столба высотой 10–12 см в мутномерной пробирке с описанием следующим образом: прозрачная; слабо опалесцирующая; опалесцирующая; слабо мутная; мутная; очень мутная [2].

Результаты показали, что вода в реке прозрачная, поэтому наносы незначительные.

Далее ребята определяли скорость течения реки и расход воды. Скорость потока была измерена с помощью трех поплавков. Для измерения скорости течения был выбран относительно прямолинейный участок с чистой акваторией без препятствий в виде густых группировок водных растений, переброшенных через речку мостков, низко наклонившихся над водой деревьев и т.д. Длина участка-полигона была предварительно измерена. Она составила 100 м.

$$v_{\text{ср}} = (0,2 + 0,19 + 0,2) : 3 = 0,2 \text{ м/с}$$

Чтобы узнать расход (т.е. объем воды, протекающий через поперечное сечение русла в единицу времени), следует скорость умножить на площадь поперечного сечения. Расход воды в реке измеряется в м³/с и колеблется от нескольких литров на самых малых водотоках до полутора-двух десятков кубов в низовьях самых больших из малых рек.

$$\text{Расход воды составляет: } 30 \cdot 2,0 : 0,2 = 12 \text{ м}^3/\text{с} [7].$$

Любое знакомство со свойствами воды начинается с определения органолептических показателей. Органолептическая оценка дает много прямой и косвенной информации о составе воды и может быть проведена быстро и без каких-либо приборов. К органолептическим характеристикам относятся цветность, мутность (прозрачность), запах, вкус и привкус, пенистость.

Органолептическая оценка качества воды – обязательная начальная процедура санитарно-химического контроля воды (табл. 1).

Таблица 1

Результаты органолептического исследования

№ п/п	Показатель	Полученные данные
1	Цветность	Светло-желтоватая
2	Запах	Заметный, рыбный
3	Прозрачность	Прозрачная

Химический анализ пробы воды, проводимый в лаборатории кабинета химии, позволил установить pH воды, содержание хлорид- и сульфат-ионов и катионов железа, меди и свинца (табл. 2).

Таблица 2

Результаты химического анализа

pH	HCO ₃ ⁻	CO ₃ ²⁻	SO ₄ ²⁻	Cl ⁻	Fe ³⁺ , Fe ²⁺	Cu ²⁺	Pb ²⁺
7	Содержит	Нет	Менее 5 мг/л	1–10 мг/л	Нет	Нет	Нет

К загрязняющим объектам реки на территории поселка относятся животноводческие фермы, сельскохозяйственные угодья, очистные сооружения. Проведенный анализ показал, что эти объекты не наносят реке большого вреда [5].

Следующий этап исследования – знакомство со структурой речной биоты. Появление живого в речном потоке связано с достаточно сложными процессами. Но малые и средние реки весьма активно осваиваются растениями – в XX в. экологи даже заговорили о феномене зарастания малых рек как о серьезной проблеме.

На протяжении всего русла реки на территории поселка происходит интенсивное зарастание, что приводит к снижению площади живого сечения русла. Тип зарастания вдольбереговое, а местами срединное по дну.

Изучая основу биоты – водные растения, удалось определить видовой состав прибрежных растений, погруженных, плавающих и подводных (табл. 3).

Таблица 3

Видовой состав прибрежных растений

Зона изучения	Наиболее распространенные виды
Зона прибрежных растений	Осока острая, осока вздутая, рогоз узколистый, тростник приречный
В стороне от течения	Стрелолист обыкновенный, ежеголовник ветвистый
Русловая зона погруженных растений	Рдест пронзеннолистный, рдест блестящий, сусак зонтичный, роголистник погруженный, элодея канадская
Русловая зона — плесы с плавающими видами	Кубышка желтая, ряска

Растения способствуют увеличению численности животных, которые могут использовать их в качестве пищи или укрытия от хищников. Был изучен видовой состав позвоночных животных. На реке встречаются: из млекопитающих – ондатра, бобр; из пресмыкающихся – уж обыкновенный; из земноводных – лягушка озерная, тритон гребенчатый. По словам рыбаков, в реке встречаются следующие виды: щука обыкновенная, плотва, голавль обыкновенный, красноперка, уклейка обыкновенная, лещ, карась золотой,

сазан обыкновенный, пескарь обыкновенный, вьюн обыкновенный, ерш обыкновенный и др. [6].

По результатам проведенного исследования был составлен паспорт реки на территории пос. Новоклемово (прил. 1).

Проведенный мониторинг необходим для того, чтобы спасти нашу речку. Много можно сделать самим, с друзьями, родителями, со знакомыми.

Так, можно очистить берег и реку от бытового мусора. Ученики нашей школы ежегодно проводят акцию «Чистый берег». В ней принимают участие не только старшеклассники, но и ребята из начальной школы. Огромное количество бытового мусора приходится вывозить с берега. Трудно! Но как приятно видеть плоды своего труда и осознавать свою причастность к великому делу сохранения чистоты окружающей среды.

В прежние времена крестьяне весьма пристально следили за состоянием русла:
углубляли бочаги, чтобы было место, где можно купаться и полоскать белье;
выкашивали чересчур разросшиеся группировки водных растений;
вычерпывали с отдельных участков ил;
поднимали утопленные бревна;
разбирали заломы из упавших в русло деревьев и т.д.

Список использованных источников

1. Брызгалина, Е. В. Экология Подмосковья : энциклопедич. пособие / Е. В. Брызгалина, Ю. М. Дедков. – М. : Современные тетради, 2001.
2. Воробьев, Г. А. Исследуем малые реки / Г. А. Воробьев. – Вологда : Русь, 1997.
3. Колбовский, Е. Ю. Изучаем малые реки / Е. Ю. Колбовский ; худож. Г. С. Нечаева, А. А. Селиванов. – Ярославль : Академия развития: Академия Холдинг, 2004.
4. Комплексная экологическая практика школьников и студентов. Программы. Методики. Оснащение : учеб.-метод. пособие / под ред. проф. Л. А. Коробейниковой. – 3-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Крисмас +, 2002.
5. Муравьев, А. Г. Руководство по определению показателей качества воды полевыми методами / А. Г. Муравьев. – СПб. : Крисмас +, 2004.
6. Растения и животные : руководство для натуралиста / пер. с нем. ; К. Нидон, д-р И. Петерман, П. Шеффель, Б. Щайба. – М. : Мир, 1991.
7. Школьный экологический мониторинг : учеб.-метод. пособие / под ред. Т. Я. Ашихминой. – М. : АГАР, 2000.

Паспорт реки Осетр на территории пос. Новоклемово

Область: Московская область.

Район: Серебряно-Прудский.

Населенный пункт: п. Новоклемово.

1. Название реки: Осетр.

2. Принадлежность к бассейну: бассейн внутреннего стока.

3. Откуда река начинается: у д. Мелеховки.

4. Куда впадает река: в р. Оку.

5. Какие притоки впадают в нее: Мордвес, Аксень, Осетрик, Незнанка, Чернышовка,

Истоминка.

6. Направление течения: на север, северо-запад.

7. Высота уреза воды в реке над уровнем моря (определяется по карте): 177 м.

8. Превышения бровки долины над урезом в метрах: 4 м.

9. Размеры:

- ширина: 20–25 м;

- глубина: 2,5 м.

Уровень в половодье: 3,5–4 м.

10. Продолжительность весеннего половодья: 5–7 дней.

11. Наличие и высота летних паводков: дождливым летом 20–30 см.

12. Скорость течения: 0,2 м/с.

13. Расход воды: 12,2 м³/с²; годовой 15,3 м³/с².

14. Характеристика долины и русла реки (наличие террас, их число и размеры, пойма, ее ширина, общая ширина долины): островов нет; имеется брод; дно песчаное; перекастов нет; одна терраса; долина и пойма неширокие. Общая ширина долины – 100 м. Ширина поймы – 30 м.

15. Река судоходная, сплавная: нет.

16. Пересыхает ли летом: нет.

17. Промерзает ли зимой: нет.

18. Имеются ли по реке выходы родников: да, многочисленные родники.

19. Загрязняется ли река (если да, то чем): да. Это фермы, минеральные удобрения с полей, также очистные сооружения.

20. Имеются ли на реке запруды: да.

21. Имеются ли выходы труб или канавы от промышленных предприятий: да, очистные сооружения.

22. Имеются ли к реке удобные подъезды: да.

23. В каких целях используется вода реки: для питья, варки пищи, хозяйственных целей, промышленных целей, водопоя скота, тушения пожаров, водопоя скота в сельском хозяйстве.

РОЛЬ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В ИЗУЧЕНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ ВОДНЫХ ОБЪЕКТОВ
МАЛОЙ РОДИНЫ

*Решетникова И.А.,
МБОУ «Средняя школа № 1»,
учитель биологии и химии,
Россия, Московская обл., г. Зарайск.
E-mail: reshetnikova-68@mail.ru*

Аннотация. Статья посвящена организации и проведению проектно-исследовательской деятельности по экологии, которая направлена на расширение предметных знаний, позволяет выявлять и развивать интеллектуальные и творческие способности школьников.

Ключевые слова: федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, экологическое образование, внеурочная деятельность, проектно-исследовательская деятельность.

Abstract. One of the requirements state Federal educational standard of basic General education is formation at students of bases of culture of research and design activities. Organization of project and research activities on ecology aimed at enhancing the substantive knowledge used to identify and develop intellectual and creative abilities of students.

Keywords: federal state educational standard of general education, environmental education, extracurricular activities, design and research activities.

*Если в поле у тебя нет родной былинки,
в лесу – родной березки,
на реке – родного бережка,
значит, нет у тебя того священного уголка земли,
который мудрые люди называют родиной.
Ведь природа и родина имеют один корень...*

В. Ярошенко

Одним из требований федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) основного общего образования является формирование у обучающихся основ культуры исследовательской и проектной деятельности, навыков разработки, реализации и общественной презентации обучающимися результатов исследования, предметного или

межпредметного учебного проекта, направленного на решение научной, лично и (или) социально значимой проблемы.

В основе ФГОС лежит системно-деятельностный подход, который обеспечивает: формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию; активную учебно-познавательную деятельность обучающихся.

Технологии проектной и исследовательской деятельности как нельзя лучше подходят для реализации данного подхода в процессе обучения.

Что же такое «проектная деятельность»?

В примерной основной образовательной программе для основной школы, автор определяет термин так: «проектная деятельность – особая форма учебной работы, способствующая воспитанию самостоятельности, инициативности, ответственности, повышению мотивации и эффективности учебной деятельности» [1, с. 21].

Организация проектной деятельности должна быть осуществлена в соответствии с требованиями ФГОС, связанными с достижением личностных, метапредметных и предметных результатов.

Остановимся на тех из них, которые непосредственно связаны с проектной деятельностью.

Личностные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования должны отражать:

воспитание патриотизма, уважения к Отечеству, воспитание чувства ответственности и долга перед Родиной;

формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, взрослыми в процессе образовательной, общественно-полезной, учебно-исследовательской, творческой и других видов деятельности.

Метапредметные результаты:

умение самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учебе и познавательной деятельности;

умение самостоятельно планировать пути достижения целей, в том числе альтернативные, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач;

умение соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата, корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией;

умение оценивать правильность выполнения учебной задачи, собственные возможности ее решения;

умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками, работать индивидуально и в группе; находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учета интересов; формулировать, аргументировать и отстаивать свое мнение;

формирование и развитие компетентности в области использования информационно-коммуникационных технологий на уровне общего пользования, включая владение поиском, построением и передачей информации, презентацией выполненных работ, основами информационной безопасности, умением безопасного использования средств ИКТ и сети Интернет.

Предметные результаты с учетом специфики предмета биологии:

овладение умениями формулировать гипотезы, конструировать, проводить эксперименты, оценивать полученные результаты; овладение умением сопоставлять экспериментальные и теоретические знания с объективными реалиями жизни;

воспитание ответственного и бережного отношения к окружающей среде;

формирование умений безопасного и эффективного использования лабораторного оборудования, проведения точных измерений и адекватной оценки полученных результатов, представления научно обоснованных аргументов своих действий, основанных на межпредметном анализе учебных задач [2].

Остановимся на исследовательском проекте как одном из видов учебных проектов, в котором при сохранении всех черт проектной деятельности одним из ее компонентов выступает исследование.

Какие же условия необходимо соблюдать при организации исследовательского проекта?

Прежде всего исследовательский проект должен быть выполним и соответствовать возрасту, способностям и возможностям обучающегося.

Организацию проектной и исследовательской деятельности по экологии необходимо начинать как можно раньше, как только школьники перешли в 5-й класс.

«Мир, окружающий ребенка, – это прежде всего мир природы с безграничным богатством явлений, с неисчерпаемой красотой. Здесь, в природе, вечный источник детского разума», – отмечал советский педагог-новатор В. А. Сухомлинский.

Поэтому занятия внеурочной деятельности по экологии часто проходят в форме экскурсий. Наша школа находится в старинном русском городе Зарайске, расположенном на берегу реки Осетр.

Я Русь свою люблю до боли.
Люблю привольные ветра,
Люблю Зарайские раздолья,
Хрусталь осенний Осетра.

(К. Букринский.)

На первых занятиях внеурочной деятельности по экологии я обычно выясняю, какие вопросы детям данного класса наиболее интересны. Так оказалось, что обучающиеся 5-го класса, все мальчики, которые любят ходить летом на ближайшие водоемы купаться и ловить рыбу, обеспокоены ситуацией на реке Незнанке – левом притоке Осетра.

Наши исследования начались с изучения литературных источников и опросов старожилов деревень, где протекает данная река.

Оказалось, что еще в 80-е гг. прошлого века в целях создания оросительной системы полей на реке была построена плотина, которая привела к подъему уровня воды в реке Незнанке и затоплению части территорий, ранее используемых для полеводческих работ. В результате на реке в районе деревни Жемово образовался пруд со стоячей водой. Ледостав на этом участке реки гораздо продолжительнее, чем в проточной воде. С середины лета вода зацветает и приобретает грязно-зеленый цвет.

Такое вмешательство человека в природную среду привело к существенным изменениям в экосистеме реки: значительно изменился как растительный, так и животный мир. Данную информацию обучающиеся школы получили из бесед со старожилами деревни и в процессе собственных наблюдений. В такой тихой заводи появились птицы, которых раньше не было видно: утки, цапли, чайки.

Потом здесь появились бобры. Данные животные за десяток лет своего пребывания также привели к изменениям водной экосистемы. Все ивы, растущие по берегам водоема, бобры обгрызли, купаться стало невозможно из-за сучьев и палок, которыми покрыто дно.

Раки, живущие здесь и прекрасно размножающиеся, стали исчезать. Постепенно сокращается и количество рыбы.

В ходе исследовательского проекта нам предстоит выяснить причины такой ситуации и предложить пути решения данной проблемы.

Впереди нас ждет исследование качества воды и знакомство с водой как средой обитания организмов.

Таким образом, организация проектно-исследовательской деятельности по экологии направлена на расширение предметных знаний, позволяет выявлять и развивать интеллектуальные и творческие способности школьников. Сочетание этих технологий позволяет осуществить интеграцию урочной и внеурочной деятельности обучающихся по

развитию у них универсальных учебных действий и достигнуть планируемых личностных, метапредметных и предметных результатов.

Список использованных источников

1. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / сост. Е. С. Савинов. – М. : Просвещение, 2011.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://минобрнауки.рф/документы-Приказ_1897.pdf (дата обращения: 12.02.2017).

РЕКА И ЧЕЛОВЕК

*Родионова М.В.,
МБОУ «Лицей № 23»,
учитель химии,*

Россия, Московская область, г. Мытищи

E-mail: rodionovamarina2008@yandex.ru

Аннотация. Исследовательская работа учащихся под руководством учителя посвящена изучению экологического состояния рек родного города. Наибольшей антропогенной нагрузке подвержены реки внутри поселений – Яузы и Сукромки. Река Борисовка находится в менее доступном месте и, следовательно, менее загрязнена: здесь были встречены и дикие птицы, и насекомые. Река Работня уже около 50 лет заключена в коллектор, из которого выходит всего лишь дважды. Учащиеся отобрали пробы воды на всех водных объектах и выполнили анализ проб.

Ключевые слова: малые реки, загрязнение, окисляемая органика, состав воды.

Abstract. Research work of students under the guidance of a teacher dedicated to the study of ecological state of rivers in his native city. The greatest anthropogenic load of the affected river within the settlements of the Yauza and Sokraki. River Borisovka is less accessible and therefore less contaminated: here were met and wild birds, and insects. River Workers for nearly 50 years, is enclosed in a reservoir, from which comes out only twice. Students took samples of water in all water bodies and analyzed the samples.

Keywords: small rivers, pollution, oxidizable organic matter, the composition of the water.

По территории Московской области протекает 348 малых рек и две средние – Клязьма и Москва.

Москва-река – главная в гидрографической сети Подмосковья. Река Москва имеет около 100 притоков, из которых наиболее известный – Яуза. Яуза вытекает из обширного болота около города Мытищи (рис. 1).

Ее общая протяженность – 48 км, из которых 9 она протекает в черте нашего города.

Название реки впервые упоминается в летописи 1154 г. Тогда она была частью торгового пути из Москвы-реки в Клязьму. Благодаря ключам, бившим по берегам болота, Яуза отличалась исключительно чистой водой.

В 1804 г. был создан первый столичный водопровод и в столицу пошла вода из Мытищ, как раз из тех родников, из которых берет начало Яуза. Яузу можно назвать рекой-



Рис. 1. Верховье Яузы

музеем. Ведь до сих пор сохранились на ее берегах Покровская церковь, построенная при сыновьях Пожарского (XVII в.), церковь во имя Троицы (XVII в.), церковь Богоявления Господня, Благовещенский храм в селе Тайнинском (XVII в.), Лефортовский дворец и усадьбы известнейших людей своего времени – князя Пожарского, чаоторговца В. С. Перлова. С дачными поселками на берегах Яузы связаны жизнь и творчество И. А. Крылова, Н. М. Карамзина. Сюда часто приезжали Анненков, Вяземский, Оболенский. Детские годы К. А. Коровина прошли в Мытищах. В своих произведениях он оставил воспоминания об этом периоде жизни:

«...А как выйдешь на крыльцо, видишь большой синий лес. Лес – Лосиный остров – огромный... Там есть речка Яуза... В реке шли большие рыбы... Боже, какие рыбы!».

Антон Павлович Чехов неоднократно приезжал порыбачить на Яузу. Со временем весь лесной массив, лежащий между железной дорогой и Ярославским шоссе, разбили по участкам и прорубили просеки, ставшие впоследствии улицами.

Еще двести лет назад не были в диковинку встреча с выхухолью и скопой, беркутом и балобаном. Считались обычными такие растения, как венерин башмачок, чилим, лунник оживающий, ятрышник. Но из-за строительства фабрик и заводов, загрязнения людьми окружающей среды птицы и животные потеряли свои естественные места обитания. Живые существа стали задыхаться от смога. Исчезли практически все виды летучих мышей, медведи и рыси, выдры и барсуки, лебеди и журавли. Исчезли сумский василек, кубышка, горицвет, кувшинка, жимолость.

С каждым годом всё меньше и меньше птиц прилетают на берег реки. Если 200 лет назад в границах Москвы и Подмосковья насчитывали около 264 видов птиц, то сейчас их всего 193, они занесены в Красную книгу Москвы и Подмосковья, и 80 из них находятся на грани исчезновения. Численность ястребов-перепелятников не превышает 8–13 пар на территории Лосиногостовского Острова и ближайшего Подмосковья. В Красную книгу занесены 140 видов насекомых.

Непоправимый ущерб природе наносит массовый сбор цветов и трав, под угрозой исчезновения находится ландыш майский, кувшинка, сон-трава, венерин башмачок, волчье лыко, любка душистая, купальница европейская, колокольчик персиколистный, ирис желтый и др. В настоящее время 130 видов местных растений считаются редкими и уязвимыми, 29 видов подлежат специальной охране на территории Москвы и Московской области.

Но Яузу по большей части всё же загрязнили не мы, а наши предки...

В летописях XVI в. указано, что на Яузе стоит множество мельниц, и поэтому плавать по ней уже нельзя. В XVII в. Петр I построил на Яузе парусную фабрику, кожевенный двор и мануфактуру по производству бумаги. И с того времени берега реки начали превращаться в промышленную зону. В 1797 г. москвичи жаловались на загрязненную воду Павлу I, и тот приказал уничтожить все красильные фабрики по берегам реки и очистить ее русло. Но ничто уже не помогло...

Учащиеся 9–11-х классов нашего лицея решили пройти вдоль русла реки Яузы – от самых истоков реки в парке-заповеднике «Лосиный Остров» до пересечения ее со МКАД, чтобы исследовать и записать экологическое состояние реки. Маршрут в 9 км – по всей длине Яузы на территории г. Мытищи, – был пройден нами впервые в 2004 г., затем такая же экспедиция была повторена в 2009 и в 2014 гг. Кроме этого ребята исследовали русла притоков Яузы – рек Работня, Борисовка, Сукромка.

Основной целью нашей работы явилось изучение экологического состояния реки Яузы, ее притоков и прибрежных зон.

Задачи:

1. Провести анализ исторических литературных источников.
2. Овладеть методикой и организацией исследований.
3. Опытным путем изучить химический состав воды рек, веществ в имеющихся образцах речной воды.

Следует отметить, что по сравнению с 2004 г. река Яуза стала значительно чище, с ее берегов исчезли свалки мусора, появились места для отдыха горожан. На большом протяжении проведены работы по укреплению берегов Яузы, прочищено ее русло. Много уток – крякв, чаеток, в труднодоступных местах встретились овсянки и зеленушки. В воде

достаточно много элодеи, роголистника, цветут водные растения – белокрыльник, водокрас, стрелолист. В беседе с рыбаками было выяснено, что здесь водятся плотва, окунь, ерш, изредка заходит щука. Пробы воды на всем протяжении Яузы показали наличие большого количества ионов аммония, хлоридов, нитратов и фосфатов (качественный анализ). Проба воды с окислителем – перманганатом калия – обнаружила высокую концентрацию органических веществ, вода без запаха, без цвета.

Последние 1-2 км маршрута, где река Яуза покидает наш город и далее протекает по территории г. Москвы, по сравнению с 2004 г. изменились в худшую сторону – между пос. Тайнинское и МКАД местность сильно заболочена и заросла рогозом, идти вдоль реки невозможно.

Наиболее сложным оказался маршрут по реке Работне, русло которой почти на всем протяжении застроено и перекрыто для доступа, чем и пользуются недобросовестные владельцы заводов и гаражей, сваливая в реку мусор. В верхнем течении Работня проходит через территорию нового пивзавода и его очистных сооружений, ниже которых берега реки засыпаны разным строительным мусором (рис. 2).



Рис. 2. То, что осталось от русла Работни

Далее, за прудами, река Работня заключена в коллектор, вновь на поверхность она выходит уже в районе Ярославского шоссе. Здесь также были отобраны пробы воды и обнаружено высокое содержание хлорид- и фосфат-ионов, много окисляемой органики, вода имеет землистый запах, цвет серовато-землистый.

Исследование другого притока реки Яузы – реки Сукромки – показало, что за прошедшие 10 лет с момента первого исследования берега ее приведены в порядок: больше

нет огромных мусорных куч на берегах, прочищено русло. Но качество воды по сравнению с пробами прошлых лет не улучшилось: так же характеризуется высокими концентрациями органических веществ, нитратов, хлоридов и фосфатов. Природный ландшафт реки Сукромки сильно разрушен, а родники, которые подпитывали ее чистой водой, засыпаны при строительстве нового микрорайона. Особенно неприятно, что пострадали купальни Благовещенского храма в с. Тайнинское, где сотни горожан ежегодно на праздник Крещения проводили омовение (рис. 3). На берегах мы отметили большое количество удобных мест для пикников и рыбалки, пообщались с рыбаками. Когда-то существовали планы, по которым эта территория отводилась под парковую зону, и очень жаль, что эти планы не были реализованы, потребность в таких островках живой природы, находящихся в шаговой доступности, очень велика.



Рис. 3. Река Сукромка у Благовещенского храма

Образцы воды нами были отобраны и проанализированы, вода, как и раньше, содержит большое количество сульфат- и хлорид-ионов. Окисляемая органика не обнаружена.

Реку Борисовку – приток Сукромки – нам пришлось некоторое время искать, несмотря на имевшиеся карты, – настолько незаметной и заросшей она была. Здесь мы увидели множество гнезд птиц на деревьях и наблюдали за стайкой уток-крякв. В траве шуршали мыши, в воде промелькнула водяная крыса. Борисовка – совсем короткая речка, от

населенных частей города отделена Сукромкой, и поэтому она сохранилась в большей степени, и мусора на ее берегах мы не отметили (рис. 4). Воды Борисовки также были подвергнуты анализу.



Рис. 4. Отбор пробы воды из реки Борисовки

Выводы. Некогда катастрофически загрязненная, река Яуза в настоящее время становится достойной рекреационной зоной города. Конечно, до разрешения на купание еще далеко, но берега ее очищены и укреплены. Притоки Яузы – Сукромка, Работня, Борисовка – еще ждут помощи от человека. Особенно катастрофично состояние Сукромки – ее берега в наибольшей степени пострадали при строительстве новых микрорайонов.

Результаты исследований образцов воды рек Сукромки, Борисовки, Яузы и Работни показали высокое содержание хлоридов, сульфатов и фосфатов, много окисляемых органических веществ на всем протяжении маршрута.

Мы изучили состав мусора, он достаточно типичный: металлы, пластик, стеклотара, все они поддаются вторичной переработке. В Московском государственном институте стали и сплавов получили патент на изготовление дорожной плитки на основе ПЭТ – тары (ведь сжигать их нельзя, так как образуются очень токсичные продукты), а в смеси с битым кирпичом и измельченным гравием получается экологически чистая и дешевая плитка.

После обсуждения полученных в ходе экспедиции результатов, мы выпустили газету «Город, в котором мы живем» и провели семинар, на котором рассказали ребятам о критическом состоянии реки. Посмотрев фотографии и оценив проблематичность ситуации,

приняли единогласное решение: продолжить работу по комплексной оценке состояния рек будущей весной и летом. Несомненно, что такая деятельность способствует формированию ответственного отношения к природе.

С помощью проведенной работы нам не только удалось на конкретном примере оценить степень антропогенной нагрузки на малые реки, но и комплексно воздействовать на личность каждого ребенка в целом, так как во время экспедиции задачи обучения, воспитания и оздоровления решались одновременно. Для ребят такие экспедиции всегда желанны и интересны, потому что любая встреча с природой – это всегда новые впечатления и открытия. Закончить хочется словами К. Д. Ушинского, который писал о том, что прекрасный ландшафт имеет такое огромное воспитательное влияние на развитие молодой души, с которым трудно соперничать влиянию педагога, что день, проведенный ребенком среди рощ и полей, стоит многих недель, проведенных на учебной скамье.

И пусть пока мы не можем повлиять на количество и качество сточных вод, попадающих в наши реки, но то, что нам по силам, мы сделаем.

Список использованных источников

1. Князев, Ю. А. Прошлое земли Мытищинской / Ю. А. Князев – М. : Собеседник, 1998.
2. Горохов, В. Родные сокровища / В. Горохов, С. Вишневская. – М., 2001.
3. Медведева, В. Практикум по экологической химии / В. Медведева [и др.]. – Ижевск, 1999.
4. Мансурова, С. Е. Школьный практикум: следим за окружающей средой / С. Е. Мансурова, Г. Н. Кукуева. – М. : Владос, 2001.

БЕЗ МАЛЫХ РЕК НЕТ БОЛЬШИХ РЕК

*Юдко Н.А.,
МОУ «Серебряно-Прудская СОШ
имени маршала В. И. Чуйкова»,
учитель географии,
Россия, Московская обл., г. о. Серебряные Пруды
E-mail: yudko58@mail.ru*

Аннотация. В статье описывается исследовательская и проектная деятельность членов клуба «Эколог», направленная на изучение малых рек родного края.

Ключевые слова: клуб «Эколог», члены клуба, исследовательская и проектная деятельность, малые реки.

Abstract. Research and design activity of clubmen «Ecologist» in studying of small rivers of the native land is described in article.

Keywords: Ecologist club, club members, research and design activity, small rivers.

В нашей школе вот уже 20 лет под руководством учителей географии и биологии работает клуб «Эколог», который объединяет обучающихся с 5-го по 11-й класс, тех, кого интересуют вопросы экологии, исследования. Также ребята занимаются подготовкой проектов.

Задачи клуба: воспитание экологической культуры школьников на основе формирования экологических знаний, умений по ведению наблюдений и исследований, оценке экологической ситуации своей местности, соблюдению правил поведения в природе, организации и проведению экологических мероприятий по охране природы; развитие экологического мышления учащихся; формирование здорового образа жизни и воспитание чувства патриотизма.

Эмблема клуба – литография Пабло Пикассо к стихотворению Поля Элюара «Лик всеобщего мира». Девиз: «Охранять природу – значит охранять Родину» (М. Пришвин).

Открытые заседания клуба бывают один раз в четверть, а текущие – один раз в месяц.

Направления деятельности: эколого-просветительская, научно-исследовательская и практическая работа. Заседаниям клуба «Эколог» предшествует подготовительная работа, связанная с созданием проектов членами клуба. Многие исследовательские работы учащихся были представлены на разных конкурсах, конференциях, олимпиадах. Кроме исследований, ребята готовят творческие проекты.

Ежегодно силами клуба «Эколог» организуется месячник экологии, во время которого проходят мероприятия, охватывающие обучающихся всей школы: экологические игры, викторины, конкурсы экологических плакатов. Члены клуба активно сотрудничают с учащимися школ района в рамках совместных экологических мероприятий: различных конкурсов, «Экологических троп», краеведческих викторин, которые проводятся на базе клуба «Эколог». Традиционными стали такие мероприятия, как акции, межшкольные викторины и конкурсы, а также совместное участие в муниципальной экологической конференции «Вернем Земле ее цветы». Важен тот факт, что практически все мероприятия посвящены изучению и исследованию природы родного края.

Главный объект исследований членов клуба – реки Серебряно-Прудского края, которые по праву можно назвать украшением округа. По образному выражению В. С. Лапшенкова, профессора Новочеркасского инженерно-мелиоративного института, «без малых рек нет больших рек». Наши речушки служат источниками питания крупных, известных всем рек – Оки и Волги.

У наших малых рек – большие проблемы: есть фермы на берегах, а очистных сооружений нет, в прибрежных зонах свалки, водоохранные зоны распаханы или застроены. Поэтому они мелеют, становятся короче и могут совсем исчезнуть.

В городском округе Серебряные Пруды более 20 рек и ручьев.

Члены клуба «Эколог» в результате практической деятельности решают вопросы, связанные с особенностями рек:

1. Каков водный режим рек?
2. Какова скорость течения и от чего она зависит?
3. Что такое речной сток и расход воды?
4. Почему вода в реках пресная?
5. Какими горными породами сложены берега?
6. Особенности речных долин.
7. Какова флора и фауна в бассейнах рек?
8. Происхождение названий рек.
9. Каково экологическое состояние рек?

Члены клуба проводят исследования истоков рек, их берегов, изучают горные породы, растительный и животный мир. Ребята выявляют экологические проблемы рек и по мере возможности занимаются их устранением.

Для создания гидрографической схемы реки Осетр была составлена таблица.

Выполняя проект «Геологическая история края», ребята проводили исследования горных пород по берегам рек, которые сложены выходами известняка. По обе стороны реки

Осетр в заброшенном карьере у села Курбатово ученики находили окаменевшие кораллы и ракушки. В карьере севернее Курбатово часто встречается кремень бурых тонов; здесь же попадаются крупные брахиоподы в виде внутренних слепков. На дне оврага в русле ручья в северной части Серебряно-Прудского леса среди каменноугольных отложений найдены окаменелые остатки морских организмов – плеченогих, кораллов, моллюсков. Предположительно они принесены ледником с Валдая.

За длительную историю геологического развития территория родного края испытала неоднократные смены морского и континентальных режимов. Понять это смогли, исследуя окаменелости и отпечатки древних животных и растений. Особенно богаты такими ископаемыми каменноугольные и юрские отложения в карьерах, на дне оврагов вдоль берегов рек и ручьев Серебряно-Прудского края. Предложенную гипотезу подтверждает геологическая история Московской области.

При работе над проектом «Фауна и экология животных родного края» обучающиеся проводили наблюдения за животными, обитающими как в реках, так и по их берегам, например, за бобрами. В реки городского округа животные были выпущены в 1990 г. Они хорошо прижились и активно расселяются. Зона их обитания – бассейн реки Осетр. Здесь им живется очень спокойно, и они активно хозяйничают даже в пределах поселка. Так же вольготно бобр себя чувствует в районах рек Кудесны, Истоминки, Березинки, Пачоги, Чернышевки. Ученые спорят сегодня о том, чего больше от бобров: пользы или вреда.

«Наблюдения ученых-зоологов показывают, что бобры не мирятся с загрязнением водоемов, постоянно очищают ложе реки и ручья от гниющего ила и обрастаний. Выброшенные животными на берег донные отложения окисляются не за счет кислорода воды, а за счет кислорода воздуха, а это способствует улучшению кислородного режима водоема. Даже бобровые продукты метаболизма (кал и моча), поступающие в воду, взаимодействуя с различными минеральными веществами, улучшают качество воды» [1].

Природа нашего городского округа уникальна. Только у нас встречаются животные лесных, лесостепных и степных ландшафтов, которых надо охранять. С этой целью на территории края созданы заказники и памятники природы, которые расположены в бассейне реки Осетр. Заповедные территории, созданные для сохранения флоры и фауны, способствуют охране вод малых рек. К ним относятся заказники: Серебряно-Прудская дубрава, Дубрава в кв. 36–42 Серебряно-Прудского лесничества, Широколиственный лес в кв. 35, 44–49 Серебряно-Прудского лесничества, Широколиственный лес на реке Мордвес, Александровский лес, Лодыжинский лес, Остепненные склоны долины реки Полосни, Остепненные луга в верховьях реки Полосни. А также в их состав входят памятники

природы: Карьер в окрестностях с. Подхожее, Остепненный участок долины реки Полосни, Разнотравный луг к западу от дер. Ламоново, Остепненные луга к западу от дер. Лишняги.

Члены клуба, также занимаются вопросами происхождения названий малых рек, т.е. гидронимов. Наименования водоемов пришли к нам из более далеких времен, чем названия селений, улиц и площадей, их трудно расшифровать. Речные названия в топонимике – это своеобразный каркас, они служат важнейшим средством привязки объектов к местности, их ориентировки в пространстве. Ученикам удалось найти следующую информацию о названиях рек:

Осетр – название реки балтского происхождения, корень -стр- означает быстрый;

Березинка – вдоль реки росли березовые леса;

Кудесна – «чудесная», «красивая», во времена Петра I по реке сплавляли корабельные сосны;

Пачог (от слов «пач» и «гать»), заболоченная река.

Исследования водоемов родного края будут продолжены. Но наряду с исследовательской работой необходимы и практические действия. Силами нашего клуба были проведены природоохранные акции по очистке берегов малых рек от мусора, очистке родников. Продолжается работа с населением по разъяснению значения малых рек, необходимости сохранения их полноводными и чистыми.

Список использованных источников

1. Дежкин, В.В. Бобровый народец / В.В. Дежкин // Охота и охотничье хозяйство. – 2009. – № 5. – С. 1–5.

РЕГИОНАЛЬНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «РАЗВИТИЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ В СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ПОДМОСКОВЬЯ (К 75-ЛЕТИЮ НАЧАЛА КОНТРНАСТУПЛЕНИЯ БИТВЫ ПОД МОСКВОЙ)», 8 ДЕКАБРЯ 2016 Г.

УДК 930.2

ПРОЛОГ ВЕЛИКОЙ ПОБЕДЫ

Найденко Б.Н.,

д.ист.н., профессор,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

кафедра социальных дисциплин,

истории и культурного наследия, профессор,

Россия, г. Москва

E-mail: kaf.istorii@asou-mo.ru

Аннотация. Статья посвящена историко-политическому значению битвы под Москвой (1941–1942 гг.) в связи с 75-летием контрнаступления войск Красной Армии, которое отмечалось в 2016 г. Данная тема рассматривается как важнейший исторический источник патриотического воспитания. Статья обращена к учителю истории с призывом оказания достойного противодействия фальсификаторам истории и демонстрации материалов этого в школьной образовательной среде на уроках и во внеурочной деятельности.

Ключевые слова: И. В. Сталин, организации ВКП(б) и ВЛКСМ, военачальники Красной Армии, формирование антигитлеровской коалиции, герои-панфиловцы, стойкость, мужество и героизм советских воинов и всего народа, вера в победу, фальсификация, природный и климатический факторы.

Abstract. The article is devoted to historical and political significance of the Battle of Moscow (1941–1942 gg.): in connection with the 75th anniversary of the counteroffensive of the red Army, which was celebrated in 2016. This theme is seen as the most important historical source of patriotic education. Article facing the history teacher with an appeal to the provision of decent countering falsifiers of history \ and demonstration of the materials in the school learning environment in the classroom and in extracurricular activities on history.

Keywords: IV Stalin, the organization of the CPSU (b) and the Young Communist League, commanders of the Red Army, the formation of the anti-heroes of Panfilov, resistance, courage and heroism of the Soviet soldiers and the people, faith in victory, the natural and climatic factors.

В 2016 г. отмечалось 75-летие начала Великой Отечественной войны и ее первой крупной битвы – битвы под Москвой, ставшей прологом Великой Победы.

По своему накалу, размаху, военно-политическим и стратегическим итогам Московская битва стала одной из крупнейших битв Великой Отечественной и Второй мировой войн. В ходе битвы под Москвой были продемонстрированы:

- морально-политическое превосходство нашей армии над противником;
- выдающиеся организаторские способности лидеров государства, ВКП(б), военного руководства;
- высокий уровень патриотизма советских людей;
- повседневная мобилизующая работа партийных и комсомольских организаций, особенно г. Москвы и Московской области;
- военное искусство советских военачальников, сумевших превзойти высококлассных военных специалистов нацистской Германии;
- искусство советской дипломатии, благодаря чему в дальнейшем был создан широкий фронт борьбы международного сообщества против стран фашистского блока – антигитлеровская коалиция государств под руководством СССР, Великобритании и США.

16 ноября 2016 г. в Центральном выставочном зале «Манеж» открылась выставка, посвященная 75-й годовщине битвы под Москвой. Символично, что это событие произошло в день памятного боя героев-панфиловцев. В церемонии открытия выставки принял участие министр культуры России В. Мединский, который небезосновательно поднял в своем выступлении проблему фальсификации истории и той угрозы для России, которую она несет. Не случайно выбрано и название интерактивной экспозиции выставки «Война и мифы». Все годы после нашей Великой Победы фальсификаторы истории Второй мировой и Великой Отечественной войн активно работали над искажением исторического достижения советского народа в 1945 г. и многого добились.

Надо отметить, что зарубежным фальсификаторам удалось вскормить подобных себе «выдающихся историков» в постсоветской России. К ним мы смело можем отнести С. Мироненко, Ю. Пивоварова, А. Фоменко, Г. Носовского, Л. Млечина, Н. Сванидзе, А. Зубова и других, которые, пользуясь своим должностным положением, статусом ученых-историков, писателей, публицистов, занимаются историей и, так или иначе, влияют на умы и сознание людей, особенно молодежи. Министр культуры не случайно встревожен. Сегодня фальсификаторы оспаривают значение героизма воинов-гвардейцев-панфиловцев, в чем преуспел экс-глава Государственного архива РФ доктор исторических наук С. Мироненко. Вновь, как и в 90-е гг. XX в. делается попытка яростной атаки на нашу историю, прежде всего советского периода. Печально, что этим занимаются люди, которые по своему

научному положению должны охранять нашу историю, применять ее в качестве источника в целях патриотического воспитания молодежи. В то же время заметим, что официальное отношение к истории (как к науке и учебной дисциплине) в России сегодня не совсем честное. Имеется в виду замалчивание объективной исторической правды применительно к советскому периоду, в данном случае правды о Великой Отечественной войне, в том числе о битве под Москвой. Как известно, замалчивание исторических фактов, явлений и процессов есть фальсификация.

Рассматривая тему битвы под Москвой (1941–1942 гг.) как пролога Великой Победы, представляется важным обозначить ряд аспектов, которые требуют объективного освещения в силу их забвения, откровенного игнорирования, т. е. фальсификации.

Во-первых, это вопрос о роли И. В. Сталина в руководстве обороной и контрнаступлением войск под Москвой и в целом в Великой Отечественной и Второй мировой войнах.

Во-вторых, требует освещения деятельность партийных организаций ВКП(б) и ВЛКСМ, в частности Москвы и Московской области, направленная на мобилизацию масс на разгром врага в ходе битвы.

В-третьих, необходимо более объективное отражение роли советских военачальников в оборонительных операциях и контрнаступлении.

В-четвертых, важными представляются усилия высшего руководства страны в деле формирования антигитлеровской коалиции, достигнутые успехи и проблемы, с этим связанные

В-пятых, хотелось бы подвергнуть критике сторонников распространенного мнения о том, что необъятные просторы России и суровые климатические условия стали главной причиной неудач вермахта.

О роли И. В. Сталина. Как известно, уже в начале Великой Отечественной войны И. В. Сталин возглавлял: Государственный комитет обороны СССР (высший орган государственного и военного управления), Ставку Верховного главного командования (т.е. был верховным главнокомандующим), Наркомат обороны (был главой военного ведомства) и ЦК ВКП(б) (оставался генеральным секретарем). Таким образом, на И. В. Сталина был возложен процесс руководства всей военно-организаторской работой.

Во время оборонительного периода битвы он находился в Москве, несмотря на то, что все органы центральной власти были передислоцированы в Куйбышев. Немало спекуляций нам приходится слышать о том, что Сталин собирался покинуть Москву, однако многие исторические источники свидетельствуют об обратном. Один из охранников Сталина, А.Т. Рыбин, в своих воспоминаниях отмечает: «Личному шоферу А. Кривченкову Сталин

сказал: “Остаюсь с народом в Москве. Пока я в Москве, враг не пройдет. Пройдут только через мой труп”» [1, с. 9].

«То же самое говорил Сталин Жукову, находившемуся со штабом фронта в Перхушково», – цитировал В. М. Молотова известный советский журналист Ф. Чуев. А когда, опасаясь захвата немцами командного пункта штаба фронта, Жуков обратился к Сталину с просьбой о переводе своего КП к Белорусскому вокзалу, Сталин твердо заявил: «Если Жуков перейдет к Белорусскому вокзалу, то я займу его место» [2, с. 56].

А вот что мы читаем в мемуарах Г. К. Жукова: «Сталин был уверен в том, что врагу не удастся взять Москву, и он не покидал Москву в процессе всего сражения и всей войны. Эта уверенность ГКО была продемонстрирована, как вам известно, парадами войск 7 ноября в Москве, Куйбышеве и других районах...»

В отличие от «разоблачителя культа личности» И. В. Сталина Никиты Хрущева, считавшего Сталина никчемным военным руководителем, пользующимся при разработке стратегических операций не картами, а глобусом, Г.К. Жуков был убежден в обратном. Оценивая военно-организаторские и полководческие способности И. В. Сталина, маршал Жуков утверждает: «Могу твердо сказать, что И. В. Сталин владел основными принципами организации фронтовых операций и операций групп фронтов и руководил ими со знанием дела, хорошо разбирался в больших стратегических вопросах... В руководстве вооруженной борьбой в целом И. В. Сталину помогали его природный ум, опыт политического руководства, богатая интуиция, широкая осведомленность. Он умел найти главное звено в стратегической обстановке и, ухватившись за него, оказать противодействие врагу, провести ту или иную наступательную операцию. Несомненно, он был достойным Верховным Главнокомандующим» [3, с. 221].

Нечестность в официальном отношении к Сталину в современной России, неуклюжие попытки замалчивания его роли в истории Великой Отечественной войны (в том числе в битве под Москвой) работают на фальсификаторов истории России, усугубляя для нее национальную угрозу.

О роли партийных организаций ВКП(б) Москвы и Московской области в мобилизации народных масс на разгром врага.

С сентября 1941 г., т. е. с началом битвы под Москвой, партийные организации г. Москвы и Московской области приняли самое непосредственное участие в военно-организационной работе, в формировании народного ополчения. 13 октября собрание партийного актива г. Москвы постановило: «...Мобилизовать всю Московскую городскую парторганизацию, всех коммунистов и комсомольцев, всех трудящихся Москвы на... защиту Москвы, на организацию победы». 17 октября секретарь ЦК и МГК ВКП(б) А. С. Щербаков,

выступая по радио, сказал: «За Москву будем драться упорно, ожесточенно, до последней капли крови. Планы гитлеровцев мы должны сорвать во что бы то ни стало» [4, с. 120].

В июле – ноябре 1941 г. на территории Москвы и Московской области (в восточной части Подмосковья) при непосредственном участии парторганизаций были открыты курсы усовершенствования командного состава «выстрел», при армейских управлениях – курсы командиров взводов, при политуправлениях фронтов и даже политотделах армий – курсы младших политруков. Сегодня принято замалчивать роль политработников в войсках Красной Армии периода Великой Отечественной войны, а фальсификаторы часто демонизируют образ политработников и коммунистов в целом. А между тем главной обязанностью политрука (заместителя командира по политической части) в боевой обстановке являлось обеспечение успеха своего подразделения, в том числе личным примером, часто ценой собственной жизни. В битве под Москвой эталоном образа политрука роты стал герой-панфиловец Василий Клочков, вместе с бойцами отражавший атаки немецких танков, чья крылатая фраза: «Велика Россия, а отступать некуда, позади Москва!», – стала вдохновенным призывом для всех воинов Красной Армии, участвовавших в обороне Москвы.

Важнейшим делом в работе парторганизаций был прием в ВКП(б). Если в период оборонительных сражений в войсках, защищавших Москву, было принято в ВКП(б) около 90 000 человек, то в период контрнаступления – в декабре 1941 – апреле 1942 г. – 324 000 человек. Как правило, заявления в партийные организации писали красноармейцы перед боем и часто с такой припиской: «...если погибну, прошу считать меня коммунистом». Это свидетельствовало о широком доверии советского народа коммунистической партии, а значит, и политическому режиму советского государства.

Выполняя указания ЦК ВКП(б), партийные комитеты создавали в тылу фашистских войск, на оккупированных врагом территориях, подпольные партийные комитеты для организации партизанского движения и подрывной диверсионной работы. Руководил этой работой секретарь Московского областного комитета партии А. И. Максимов. Активно действовали партизанские отряды Осташковского, Уваровского, Шаховского, Лотошинского и других районов области.

В связи с этим необходимо вновь обратиться к примерам мужества и героизма советских людей. Зоя Космодемьянская, 18-летняя комсомолка, выполняя диверсионное задание, была схвачена оккупантами, жестоко замучена и казнена. Перед казнью успела обратиться к жителям деревни Петрищево (ныне Рузский район Московской области) и к оккупантам-палачам. «Эй, товарищи! Чего смотрите невесело? Будьте смелее, боритесь, бейте немцев, жгите, травите! Мне не страшно умирать, товарищи... Это – счастье умереть

за свой народ... Прощайте, товарищи! Боритесь, не бойтесь! С нами Сталин! Сталин придет!...». В адрес палачей ею было сказано: «Вы меня сейчас повесите, но я не одна, нас двести миллионов, всех не перевешаете. Вам отомстят за меня...» [5]. Как известно, Зоя Космодемьянская стала первой из женщин, которым в годы Великой Отечественной войны было присвоено звание Героя Советского Союза. Подвиг Зои стал символом мужества и беззаветного патриотизма для советской молодежи военных и послевоенных лет.

Выдающаяся роль ВКП(б) состоит еще и в том, что разгром немецких войск под Москвой нанес удар по моральному духу солдат и офицеров вермахта, подорвал веру гитлеровцев в успешный исход военной кампании. Именно в Московской битве наиболее ярко проявилась роль морально-психологического фактора в разгроме врага. В этой битве советскими воинами были продемонстрированы высокое патриотическое сознание, верность воинскому долгу, мужество и героизм, способность преодолевать танко- и самолетобоязни, вести борьбу с превосходящими силами противника и т. д. Всё это опровергает фальшивки доморощенных фальсификаторов современного пошиба типа Л. Млечина о том, что парторганизация города Москвы и ее неадекватный лидер А. С. Щербаков бездействовали, в октябре руководство горкома партии было подвержено чуть ли не панике и пьянству [6, с. 67].

В битве за Москву 110 особо отличившимся воинам было присвоено звание Героя Советского Союза. Учрежденной 1 мая 1944 г. медалью «За оборону Москвы» были награждены 1 028 600 человек. За выдающиеся заслуги москвичей, их мужество и героизм в борьбе с врагом 6 сентября 1947 г. столица удостоилась ордена Ленина. В год 20-летия Великой Победы (1965) Москве было присвоено почетное звание «Город-герой» с вручением ордена Ленина и медали «Золотая Звезда».

В Московской битве мужество, стойкость и массовый героизм в борьбе за свободу и независимость Отечества проявили защитники городов Елец, Дмитров, Наро-Фоминск, Козельск, Волоколамск. Указом Президента России этим городам присвоено почетное звание «Город воинской славы».

О роли советских военачальников, сумевших превзойти в военном искусстве высококлассных германских специалистов, стоит сказать следующее.

В этом вопросе было бы не совсем верно выделять в качестве авторов успеха только Г. К. Жукова и К. К. Рокоссовского, 120-летие со дня рождения которых отмечалось 1 и 21 декабря 2016 г.

Все решения по обороне и контрнаступлению принимались коллегиально, сначала на заседаниях ГКО, затем Ставкой ВГК. Часто в тени событий оставляют Генштаб РККА. Однако в исходе битвы огромная заслуга Б. М. Шапошникова, А. М. Василевского,

А. Г. Карпоносова, В. В. Курасова и других генштабистов; командующих фронтами И. А. Ерёменко, И. С. Конева; командующих армиями Д. Д. Лелюшенко, Л. А. Говорова, К. Д. Голубева, И. Г. Захаркина и других военачальников.

То, что к концу ноября 1941 г. немецкие армии выдохлись под Москвой, является свидетельством не только просчетов в немецкой стратегии, но и умелого построения обороны, перераспределения ресурсов, умелой перегруппировки наших войск. Наконец, своевременного планирования контрудара. Этим занимались Генштаб, СВГК и командующие фронтами. Рассчитать, что враг не сможет оказать действенного сопротивления, – это, несомненно, искусство. В 1945 г. Геббельс признал превосходство советских военачальников над германскими, записав в своем дневнике следующее: «Мы вообще не в состоянии были конкурировать с советскими маршалами и генералами. Фюрер полностью разделяет мое мнение» (Из дневника Геббельса. 1945 г.).

Об успехах и проблемах формирования антигитлеровской коалиции

Именно успехи Красной Армии в декабре 1941 г. ускорили процесс ее создания. В это время в Москву прибыл спецпредставитель президента США Гарри Гопкинс (судя по всему для зондирования возможности дальнейшего сотрудничества). Вот как он описывал свои впечатления от встречи со Сталиным: «Не было ни одного лишнего слова, движения, ужимки. Казалось, что говоришь с замечательно уравновешенной машиной, разумной машиной. Иосиф Сталин знал, чего он хочет, знал, чего хочет Россия, и он полагал, что Вы тоже это знаете. Если он всегда такой, как я его слышал, то он никогда не говорит зря ни слова. Кажется, что у него нет сомнений. Он создает у Вас уверенность в том, что Россия выдержит атаки немецкой армии» [7, с. 547–548].

Г. Гопкинс считал Сталина выдающимся военным руководителем, с которым возможно самое тесное сотрудничество в рамках антигитлеровского союза. Через несколько дней после визита Гопкинса Сталин получил послание от президента Рузвельта. Это случилось 16 декабря. В послании президент США писал: «По моему мнению, крайне важно предпринять немедленно шаги с целью подготовки почвы для совместных действий не только на ближайшие недели, но также для окончательного поражения гитлеризма» [8, т. 2, с. 15].

Так закладывались основы для будущей широкомасштабной антигитлеровской коалиции.

Трудности формирования антигитлеровской коалиции

На этапе создания коалиции главным препятствием в этом было то, что СССР, США и Великобритания были классово чуждыми государствами. В дальнейшем это отразится на сроках открытия второго фронта, лишь после того как в 1943 г. Сталин санкционировал

ропуск Коминтерна, в 1944 г. был открыт второй фронт. Этот же факт, коренное различие в государственных устройствах, отразится на длительном поиске вариантов послевоенного устройства мира и Европы, в частности послевоенной Германии.

В дальнейшем на международных конференциях в Тегеране (1943), Ялте (1945), Потсдаме (1945) эта проблема обсуждалась многократно.

Однако то, что наш успех в битве под Москвой привел к серьезному изменению военно-политической обстановки в мире, расширил масштабы Второй мировой войны, в которую после этого были вовлечены все крупнейшие державы мира, – бесспорный факт. После битвы под Москвой расстановка сил на международной арене складывалась в пользу антигитлеровской коалиции.

О русской зиме и наших дорогах

Чтобы там ни говорили и писали сторонники этой версии, ясно, что немцы жестоко просчитались, сделав ставку на блицкриг. И то, что ноябрь и декабрь немецкие солдаты встретили в лучшем случае в осенней одежде и, как отмечал Г. К. Жуков, завшивели, – большой минус германскому генштабу. И таким авторитетам, как Ф. фон Бок и Гудериан, сторонникам блицкрига. Что касается русской зимы и наших дорог, то и немецкие войска, и войска Красной Армии находились в одинаковых условиях.

Другое дело, что советский народ вел войну освободительную, за свою независимость. Он был сплочен, как никогда, ибо был воспитан в духе высочайшего патриотизма и любви к своей Родине. Москва же для советского народа была символом своего народного государства, его сердцем. Вполне закономерно, что битва под Москвой стала прологом нашей общей Великой Победы.

Список использованных источников

1. Великая Отечественная война 1941–1945 гг. Краткая история. – М., 1989.
2. Жуков, Г.К. Воспоминания и размышления / Г.К. Жуков: в 3 т. – М.: АПН, 1989.
3. Лидов, П. Таня / П. Лидов // Правда. – 1942. – 27 января.
4. Млечин, Л. Один день без Сталина. Москва в октябре 1941 года / Л. Млечин. – М., 2012.
5. Переписка Председателя Совета Министров СССР с Президентами США и Премьер-министрами Великобритании во время Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.: в 2 т. – М.: Госполитиздат, 1958.
6. Рыбин, А.Т. Сталин предвидел / А.Т. Рыбин. – М., 1992.
7. Чуев, Ф. Сто сорок бесед с Молотовым / Ф. Чуев. – М.: Терра, 1991.

8. Шервуд, Р. Рузвельт и Гопкинс. Глазами очевидца / Р. Шервуд: в 2 т. – М., 1958. – Т. 2.

ИЗУЧЕНИЕ МАТЕРИАЛОВ БИТВЫ ПОД МОСКВОЙ КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР
ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ

Семёнов В.В.,

заслуженный работник образования Московской области,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

кафедра социальных дисциплин,

истории и культурного наследия, доцент,

Россия, г. Москва

E-mail: 7emenov@rambler.ru

Аннотация. В статье анализируются некоторые проблемы, связанные с изучением материалов битвы под Москвой в годы Великой Отечественной и Второй мировой войн.

Ключевые слова: битва под Москвой, Великая Отечественная война, Вторая мировая война, Московская область, подвиг советского народа, Красная Армия, патриотические качества личности, федеральный государственный образовательный стандарт, историко-культурный стандарт, профессиональный стандарт педагога, социологическое исследование.

Abstract. This article examines some of the problems associated with researching the battle of Moscow during the great patriotic war and the second world wars.

Keywords: the battle of Moscow, the great patriotic war, the second world war, Moscow Oblast, a feat of the Soviet people, the Red Army, patriotic personality, Federal State standard, historical-cultural standard, professional standard educator, a sociological study.

Накануне 70-летия Победы Московским гуманитарным университетом проводилось социологическое исследование «Отношение современной российской молодежи к подвигу советского народа в Великой Отечественной войне», которое включало в себя социологический опрос. В нем участвовали около **800** студентов из вузов Москвы и других российских городов. Согласно результатам опроса 96 % студентов считают, что подвигами героев Великой Отечественной войны можно гордиться и сегодня, однако при этом знания респондентов о ее важнейших этапах и героях – организаторах Победы и людях, отдавших жизнь за Родину, весьма скудны. Из полководцев Великой Отечественной войны чаще других называют Г. К. Жукова (**57 %**), и К. К. Рокоссовского (**19 %**); встречаются имена Конева, Ворошилова, Ватутина, Тимошенко, Малиновского, Чуйкова, Василевского. Только **14 %** опрошенных правильно вписали имя Верховного главнокомандующего Красной Армии в годы войны, каковым был И. В. Сталин.

Среди студентов встречаются и такие, которые к полководцам Великой Отечественной войны относят: Рузвельта, Суворова и Кутузова, и даже Гитлера. Но больше трети (37 %) не смогли вписать ни одного имени. Из героев войны чаще других вспоминают Зою Космодемьянскую (24 %), опять же Г. К. Жукова (13 %), Александра Матросова (10 %), называют также Гастелло, Панфилова, Кожедуба, Покрышкина, Талалихина, Маресьев и др., но почти половина (47 %) не указали никого.

Среди судьбоносных военных операций около четверти опрошенных не знают о Курской битве, битве за Сталинград, битве за Москву, а битва за Ленинград известна лишь половине опрошенных (54 %), битва за Берлин – одной трети (35 %).

Многое из истории войны студентам почти неизвестно. Для каждого четвертого опрошенного Великая Отечественная война уже в далеком прошлом наряду с Отечественной войной 1812 г., Первой мировой войной и другими историческими событиями.

Уходит живая информация о войне и из семей. Сегодня только одна четверть студентов довольно много знают об участии в войне своих близких из их рассказов, семейных архивов (писем, фото); 38 % – что-то об этом слышали, но подробностей не знают; другие же еще дальше в этой эстафете поколений. Около 13 % вообще не знают, участвовал ли кто-то из их родственников в войне или нет.

Исследователи спросили студентов и о том, какие художественные фильмы о войне они видели? В ответах студентов значились 84 фильма, из которых чаще всего называются два – фильм Леонида Быкова «В бой идут одни старики» (22 %) и фильм Станислава Ростоцкого по повести Василя Быкова «А зори здесь тихие» (20 %).

Приведенные цифры заставляют задуматься: а все ли у нас делается правильно для воспитания достойных граждан нашей страны. Государством принимаются различные программы, постановления, стандарты, заинтересованные лица постоянно отчитываются о количестве проведенных мероприятий, не задумываясь об их качестве и влиянии на последующее формирование патриотических качеств личности. Вместе с тем часто это дает низкий результат. Почему в современном российском обществе усиливаются проявления экстремизма, национализма, часть наиболее активных граждан в поисках лучшей жизни уезжает за рубеж. Все это происходит на фоне сложной международной обстановки, психологического противоборства России и Запада; событий, происходящих в некогда братской Украине; роста международного терроризма и ряда других негативных процессов. Соответственно в данных условиях обостряется необходимость в формировании личности, способной качественно решать проблемы, с которыми столкнулось современное российское государство и общество, а в случае необходимости встать на защиту своей Родины. Этой

работой должны заниматься все заинтересованные стороны и прежде всего государство, общество, семья и конечно школа.

Знания молодых людей о Великой Отечественной войне в своем большинстве формируются на основе содержания официальной истории, теоретической подготовки и гражданской позиции учителя, который преподает тот или иной предмет. В требованиях федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) записано о том, что патриотизм закладывается в основу содержания образования, выполняющего, наряду с содержательно-обучающей, важные воспитательные функции: осмысление места России в мире, осознание включенности каждого в жизнь своей страны.

Одним из важных факторов патриотического воспитания граждан является воспитание их на примерах подвигов их предков. Благодатным источником для данной работы являются материалы, связанные с войнами, особенно с событиями Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. За последние годы в рамках научно-исследовательской работы кафедрой социальных дисциплин, истории и культурного наследия был проведен ряд научно-практических конференций по данной проблематике, которые вызвали интерес у педагогического сообщества Московской области. Сегодня проводится очередная конференция, связанная с 75-летием битвы под Москвой, сыгравшей огромное историческое значение в ходе Великой Отечественной и Второй мировой войн.

В годы Великой Отечественной войны Подмоскovie стало ареной ожесточенных боев с немецко-фашистскими захватчиками. Враг причинил колоссальный ущерб народному хозяйству Московской области. Города, которые оказались в зоне боевых действий, были разрушены полностью или в значительной степени. В руинах оказались Волоколамск, Можайск, Руза, Верея, Наро-Фоминск, Клин, Истра, Солнечногорск и др. Всего в Московской области 640 населенных пунктов было уничтожено полностью, 1600 разрушено частично. Фашисты взорвали выдающийся памятник архитектуры – Новоиерусалимский монастырь в Истре, разгромили Дом-музей П. И. Чайковского в Клину, сожгли Бородинский музей в Можайске. Благодаря мужеству и героизму советского народа, прежде всего ожесточенному сопротивлению Красной Армии, врагу не удалось захватить столицу нашей Родины – г. Москву.

Наступательная операция войск Красной Армии под Москвой началась 5 декабря 1941 г., в ходе этой операции противник был отброшен от стен столицы на 100–250 км. Полностью были освобождены Тульская, Рязанская и Московская области, многие районы Калининской, Смоленской и Орловской областей. День начала контрнаступления советских войск против немецко-фашистских войск в битве под Москвой в 1941 г. – 5 декабря –

является Днем воинской славы России. В битве под Москвой было разгромлено 38 вражеских дивизий, в том числе 15 танковых и моторизованных дивизий.

На полях Подмоскovie было нанесено первое крупное поражение немецко-фашистской армии во Второй мировой войне, развеян миф о ее непобедимости. Советское командование расценило итоги контрнаступления таким образом, что Красная Армия вырвала у врага инициативу и создала условия для перехода в общее наступление. После победы в сражении под Москвой Англия, США и еще 26 стран объявили о создании антигитлеровской коалиции. Победа под Москвой обострила противоречия внутри фашистского блока и сорвала расчеты гитлеровского командования на вступление в войну против СССР Японии и Турции. По оценкам ряда специалистов, прежде всего военных историков, битва под Москвой послужила началу коренного перелома в годы Великой Отечественной и Второй мировой войн.

В знак памяти о событиях, связанных с битвой под Москвой, в послевоенные годы в Московской области был создан рубеж Славы – это комплекс мемориальных сооружений в местах наиболее ожесточенных боев Московской битвы в годы Великой Отечественной войны. Наиболее значительные из этих сооружений: противотанковые ежи в честь защитников столицы у Зеленограда, мемориал героям-панфиловцам у дер. Дубосеково в Волоколамском районе, монумент на Перемиловских высотах близ Яхромы в Дмитровском районе, памятник Зое Космодемьянской в дер. Петрищево в Рузском районе.

Особое значение в формировании героической истории нашей страны имеют города Московской области, которые за мужество, отвагу и яростную борьбу с фашистами получили статус «Город воинской славы». Это почетное звание присваивается городам Российской Федерации, на территории которых или в непосредственной близости от них в ходе ожесточенных сражений защитники Отечества проявили мужество, стойкость и массовый героизм. В России почетное звание «Город воинской славы» присвоено всего 40 городам. В Московской области находится четыре таких города: это Дмитров (2008), Наро-Фоминск (2009), Волоколамск (2010) и Можайск (2012).

Победа в битве под Москвой была достигнута не только благодаря успешной наступательной операции Красной армии, но и благодаря действиям партизан, подпольщиков, тружеников тыла.

В годы войны на оккупированной территории в Московской области действовали партизанские отряды, а в Сходне длительное время находился Белорусский штаб партизанского движения, здесь имелаcя хорошо оборудованная радиостанция для связи с партизанскими соединениями на территории Белоруссии.

К началу Великой Отечественной войны в Московской области был создан огромный экономический потенциал. Выросло большое количество промышленных предприятий, появилось много новых городов. В 1937–1939 гг. в Московской области статус города получили 14 населенных пунктов, только в 1940 г. городами стали пять населенных пунктов [5]. Среди городов, образованных в те годы, можно назвать города, население которых в настоящее время превышает сто тысяч жителей. Это Красногорск, Электросталь, Королёв, Химки и самый большой по численности населения в настоящее время г. Балашиха. Характерно, что в этих и других городах Подмосковья ряд предприятий, в основном градообразующих, были связаны с военной промышленностью или имели двойное назначение. Соответственно, когда началась война, экономика Московской области за короткий срок была переведена на военный лад. Промышленные предприятия Подмосковья поставляли фронту самолеты, танки, самоходные установки, минометы, автоматы, различные боеприпасы, военное обмундирование для воинов Красной Армии. В связи с приближением фронта многие крупные предприятия Московской области были эвакуированы вглубь страны, в то же время возникали новые производства по выпуску боеприпасов, ремонту вооружения и военной техники. На площадях эвакуированных заводов в Московской области действовало более 20 специализированных производств по выпуску артиллерийского оборудования и стрелкового оружия, 11 заводов Подмосковья изготавливали корпуса для ручных гранат. Для производства боеприпасов, обмундирования и военно-инженерного имущества было мобилизовано 59 промышленных комбинатов и 375 артелей промкооперации. В Коломне, Серпухове, Подольске, Химках, Загорске (современный Сергиев Посад), Мытищах, Ногинске, Орехово-Зуеве наладили выпуск и ремонт боевой техники и оружия. В Коломне ремонтировались танки, в Серпухове – самолеты и артиллерийские орудия. В Подольске выпускались противотанковые гранаты, минометные плиты, танковые сани, бронеколпаки. Основная продукция города Калининград (Королёв) в годы войны – это научные разработки по созданию новейших видов оружия. Большинство предприятий легкой промышленности поставляли фронту различную продукцию: например, предприятия Пушкино выпускали шинельное сукно, шили кожаные сапоги, делали ремни для винтовок, сумки под шанцевый инструмент, изготавливали для армии лыжи, делали керосиновые лампы. Текстильные предприятия Красноармейска в годы войны выпускали хлопчатобумажную обувную ткань с лавсаном, башмачное полотно, ворсистый холст, технические ткани и, главное, кирзу для шитья сапог. Предприятия Щелково выпускали шапки-ушанки, ткани для шитья плащ-палаток, марлю, шили белье, вещевые мешки [5]. На предприятиях работали в основном женщины и подростки, которые в условиях жесткой военной дисциплины показывали высокие результаты в работе.

Многие жители Московской области, те, кто не был призван в действующую армию, а это в основном женщины и подростки, составляли трудовой фронт. Они участвовали в строительстве оборонительных сооружений на дальних и ближних подступах к Москве, заготавливали торф и дрова. Жители Подмосковья, как и москвичи, вступали в батальоны народного ополчения, многие из них погибли на подступах к Москве. Как рассказывали очевидцы, там, где проходила линия фронта под Солнечногорском, на протяжении многих лет при производстве строительных работ и копке огородов местные жители находили оправы для очков (на этой линии обороны с врагом сражалась московская и подмосковная интеллигенция). В Подмосковье были созданы истребительные батальоны, участвующие в боях на рубежах обороны Москвы. Истребительные батальоны обеспечивали безопасность работы тыла Красной Армии – бесперебойную работу предприятий, не допускали распространения вражеских листовок, ложных слухов и т. д.

В годы войны в Московской области находилось более 200 госпиталей: только в Ивантеевке их было 3; в Подольске – 6, в Раменском – 8, Мытищах – 12 [5].

В этом сообщении я попытался затронуть некоторые теоретические вопросы битвы под Москвой. Битва под Москвой, как и многие другие исторические события, происходила на земле, на которой мы с вами живем и трудимся. В современных условиях, когда по известным всем нам причинам все меньше остается участников событий тех лет, в условиях, когда резко усилилось противоборство России и Запада, когда появилась масса фальсификаций в целом о событиях Великой Отечественной войны и в частности битвы под Москвой, основная задачей учителя (преподавателя) – объективно раскрывать школьникам историческую правду о той эпохе на основе данных из различных исторических источников. Еще в XIX в. первый канцлер Германии Отто фон Бисмарк говорил о том, что франко-прусскую войну выиграли прусские школьные учителя, к этому хочется добавить, что Великую Отечественную войну выиграл советский учитель, а вот сможет ли выиграть современную психологическую войну современный российский учитель. Многое в данной работе зависит от личности самого школьного учителя, особенно учителя истории, который придерживается тех или иных взглядов, имеет те или иные предпочтения, но тем не менее, несмотря на то что по официальным документам у нас в настоящее время не существует государственной идеологии, он должен доносить до учащегося, используя исторический подход, события с точки зрения объективности. В пункте 4 рекомендаций, которые были положены в основу Концепции нового школьного учебника по курсу «История России», и соответственно рекомендаций для школьного учителя обращается внимание на то, что «при формировании у школьников на материале отечественной истории чувства патриотизма нужно иметь в виду, что гордость военными победами предков – неотъемлемая часть

отечественного исторического сознания. Желательно акцентировать внимание на массовом героизме в войнах освободительных, прежде всего Отечественных 1812 и 1941–1945 гг. Важно подчеркнуть подвиг народа как пример высокой гражданственности и самопожертвования во имя Отечества. Вместе с тем, поскольку не только военные победы должны создавать позитивный пафос исторического сознания, самое пристальное внимание следует уделить достижениям страны в других областях. Предметом патриотической гордости, несомненно, является великий труд народа по освоению громадных пространств Евразии с ее суровой природой, формирование российского социума на сложной многонациональной и поликонфессиональной основе, в рамках которого преобладали начала взаимовыручки, толерантности и веротерпимости, создание науки и культуры» [2].

В профессиональном стандарте педагога, который начинает действовать с 1 января 2017 г., прописан ряд компетенций, предусматривающих, что современный педагог должен быть способен осуществлять обучение, воспитание и развитие с учетом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся [4]. Поэтому одной из важнейших задач, стоящих перед современным российским образованием, является задача подготовки такого учителя, который обладает не только высокими профессиональными, но и моральными качествами, учителя который может эффективно работать в условиях современного вызова времени. Это задача стоит сегодня перед современным учителем и преподавателем, работающими с молодежью, перед российской школой, соответствующим вузом, а также организациями, занимающимися повышением квалификации учителей. Кафедрой, которую я представляю, проводится определенная учебная и научно-методическая работа, связанная с подготовкой учителя истории и социальных дисциплин для работы в современных условиях.

В рамках курсов повышения квалификации и переподготовки читаются лекции по военной проблематике, в свое время была подготовлена программа курсов повышения квалификации «Содержание и методика преподавания модульного курса “Великая Отечественная война в исторических реалиях, научных и идеологических дискуссиях”». Сотрудники кафедры систематически участвуют в научно-практических конференциях по патриотическому и духовно-нравственному воспитанию учащейся молодежи. На наш взгляд, перспективными направлениями для качественной работы учителя являются педагогическое краеведение и музейная педагогика. Это обусловлено следующими причинами:

1. В условиях активного замещения населения внутри России, в том числе в результате внутренней и внешней миграции, в Московской области оказалось не только большое число учащихся из других субъектов РФ, из ближнего и дальнего зарубежья, но и учителей различных предметов, в том числе учителей истории, которые недостаточно

владеют краеведческим материалом, однако преподают даже региональный курс по истории Московской области. В результате складывается не совсем нормальная ситуация, например:

а) когда на курсах повышения квалификации некоторые учителя вместо того, чтобы выполнить задания, связанные с историей Московской области, сдают задания, связанные с историей других субъектов РФ, и даже стран ближнего зарубежья;

б) несколько лет назад по поручению оргкомитета конкурса «Педагог года Подмосковья» нами были подготовлены задания, связанные с событиями Великой Отечественной войны. Лучшим учителям Московской области было предложено тестовое задание, содержание которого было обозначено следующим образом, надо было назвать районный центр из числа нижеперечисленных, который не был захвачен немцами в годы ВОВ: 1) Можайск, 2) Клин, 3) Истра, 4) Дмитров. Значительное количество конкурсантов не ответило на данное задание.

2. Колоссальная занятость учителя истории в связи с его учебной и внеучебной нагрузкой, подготовкой учащихся к ГИА, олимпиадам различного уровня и т. п.

В данной ситуации учителю в повседневной работе помогут не только курсы повышения квалификации, но и использование в урочной и внеурочной деятельности музейной педагогики. Роль музеев в сохранении историко-культурного наследия человечества трудно переоценить. В их коллекциях собраны бесценные памятники истории, культуры и искусства. Музей сегодня – это не только культурное, но и образовательное пространство. Современный учитель, особенно учитель истории, должен использовать экспозиции и фонды музеев для собственного самообразования, ведь это настоящий кладезь знаний. Обладая таким культурным богатством, музеи должны прививать учащимся интерес к предмету.

Богатейший материал по истории Московской области собран не только в государственных музеях Подмосковья, но и в школьных музеях. В настоящее время, по данным «Центра развития творчества детей и юношества» Министерства образования Московской области, в области насчитывается 704 школьных музея различной направленности, прежде всего исторического и историко-военного направлений.

Школьные музеи должны являться не только центрами воспитательной работы личности в школе. Они через практические навыки поисковой, исследовательской деятельности, развитие инициативы, общественной активности школьников должны формировать патриотические качества личности, чувство любви к малой родине, уважения к опыту предыдущих поколений. В образовательных организациях Московской области ведется поиск новых форм работы и методических приемов, новейших подходов для приобщения подростков к нормам и правилам общественной жизни. Историко-

краеведческое воспитание средствами школьного музея имеет огромное значение в становлении личности, является эффективным методом совершенствования образовательной среды.

По заданию Министерства образования Московской области ряду кафедр Академии социального управления, в том числе кафедре социальных дисциплин, истории и культурного наследия, было поручено организовать работу по созданию виртуального музея Московской области в целях совершенствования работы педагогического состава и повышения качества обучения школьников.

В заключение хочется сказать следующее, что государство должно не только принимать различные программы, постановления, стандарты, чтобы заинтересованные лица постоянно отчитывались о количестве проведенных мероприятий, но и прежде всего должно обращать внимание на качественные показатели этих мероприятий, динамику изменений в тех или иных направлениях, а для этого необходимо постоянно создавать соответствующие условия для творческой работы учителя.

Список использованных источников

1. Великая Отечественная война 1941–1945 гг. Краткая история. – М., 1989.
2. Города Подмосковья: в 3 т. – М.: Московский рабочий, 1979, 1980, 1981.
3. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2016–2020 гг.».».
4. Жуков, Г. К. Воспоминания и размышления / Г. К. Жуков: в 3 т. – М.: АПН, 1989.
5. Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории. – М., 2013.
6. Концепция духовно-нравственного воспитания школьников. – М., 2009.
7. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 13.10.2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»».
8. Указ Президента РФ от 29 октября 2015 года № 536 «О создании Общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации “Российское движение школьников”».
9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – М.: Просвещение, 2010.

ОТРАЖЕНИЕ МАТЕРИАЛОВ МОСКОВСКОЙ БИТВЫ В РЕГИОНАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ
ПОСОБИЯХ ПО ИСТОРИИ МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ

Сухов В.В.,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

кафедра социальных дисциплин,

истории и культурного наследия, доцент,

Россия, г. Москва

E-mail.ru: vv.suhov@mgou.ru

Аннотация. Изучение Московской битвы по региональным учебным пособиям по истории Московской области позволяет углубить представления учащихся о первом значительном поражении фашистской Германии. Реализация принципов развивающего обучения в предъявлении содержания и организации учебной деятельности будет способствовать формированию навыков работы с документами и зрительным рядом, историческими картами и картосхемами. Разнообразные задания помогут ученикам подготовиться к ОГЭ и ЕГЭ.

Ключевые слова: Московская битва, оборонительное сражение, контрнаступление, подвиг, региональное учебное пособие, развивающее обучение.

Abstrac. Study of the Moscow regional battle textbooks on the history of the Moscow region helps deepen students' view about the first substantial defeat of Nazi Germany. Implementation of the principles of developmental education in the presentation of the contents and organization of training activities will contribute to the formation of skills of work with documents, a number of Visual, historical maps and kartoshemami. A variety of jobs to help pupils prepare for JEG and EGE.

Keywords: battle, defensive battle, the counterattack, feat, regional training manual, developing training.

В 2001 г. в издательстве «Народный учитель» вышло учебное пособие «История Московской области» (Сухов В. В., Морозов А. Ю., Абдулаев Э. Н., Жигирева Е. Г.), рекомендованное Управлением по образованию Московской области для использования в качестве дополнительного материала по курсу истории и как материал для школьного компонента общеобразовательных учреждений Московской области. Пособие создавалось для 8-го класса.

В целом пособие дополняло и углубляло курс отечественной истории, но при написании параграфов, в которых прослеживалась история Московской области в XX в., мы опережали изучение основного курса. По этому авторским коллективом было принято решение вводить детей в понимание общих процессов, которые будут изучаться в 9-м классе.

Для изучения Московской битвы выделено два параграфа. В параграфе «Битва под Москвой: спасти столицу!» речь идет об оборонительном сражении, а в параграфе «Битва под Москвой: отбросить захватчиков!» рассматривается наступательный этап. Кроме текста, который в значительной степени дублирует содержание основного курса истории России, были приведены две карты и шесть схем. Из них четыре схемы иллюстрировали сражения на территории Московской области. Если материал, представленный в пособии по этой теме, рассмотреть на предмет соответствия требованиям историко-культурного стандарта, принятого в 2014 г., то мы получим следующую картину. Из восьми, перечисленных в стандарте государственных, военных деятелей и героев войны (Г. К. Жуков, К. К. Рокоссовский, Р. Зорге, И. В. Панфилов, Л. М. Доватор, В. Г. Клочков, З. А. Космодемьянская, В. В. Талалихин) в пособии упомянуты семь. Нет только И. В. Сталина. Биографические справки и фотографии даны на Л. М. Доватора, В. Г. Клочкова, З. А. Космодемьянскую, В. В. Талалихина. В тексте говорится о 32-й стрелковой дивизии полковника В. И. Полосухина, которая героически сражалась на Бородинском поле, о подвигах партизанки Веры Волошиной, разведчице из Рузы С. И. Солнцева и подрывнике из Волоколамска И. Н. Кузине. В обобщающих заданиях по карте в перечень мест и событий военной истории включены: Разъезд Дубосеково – подвиг гвардейцев-панфиловцев, Петрищево – место подвига З. Космодемьянской и г. Яхрома – первый контрудар в Московской битве. Пособие было издано тиражом 1 000 экземпляров в черно-белом варианте на газетной бумаге, и многие иллюстрации при тиражировании утратили качество первичных изображений. В 2004 г. пособие переиздали тиражом 2 500 экземпляров на плотной бумаге, и к нему были разработаны методическое пособие для учителя и рабочая тетрадь.

В 2007 г. пособие переработали и издали в цветном варианте, что позволило карты сделать многоцветными, отказаться от схем и поместить, на ряду с более качественными, многофигурными фотографиями, репродукции произведений живописцев. Текст проиллюстрирован работой художника В. Памфилова «Подвиг гвардейцев-панфиловцев», картиной художников Кукрыниксов «Таня» и полотном художника П. Кривоногова «Советская конница в боях под Москвой». Прежний текст дополнен таблицей «Соотношение сил СССР и Германии на Московском направлении осенью 1941 года» и заданием на определение по символам факторов, способствующих победе под Москвой. В обобщающие

задания по карте включили памятник курсантам военного училища в Подольске и памятник 3. Космодемьянской на Минском шоссе.

Когда в 2012 г. представилась возможность еще раз переиздать книгу, обновленный авторский коллектив (Сухов В. В., Клемешов А. С., Жигирева Е. Г.) решил отказаться от прежнего, дублирующего основной курс, принципа отбора содержания и от дидактической концепции организации учебной деятельности. Как и в предыдущем пособии для изучения Московской битвы выделено два параграфа: «Линии подмосковного Фронта» и урок-практикум «Герои и подвиги».

При написании первого варианта учебного пособия мы придерживались традиционного подхода. Сначала писали текст, а затем к нему подбирали зрительный ряд и разрабатывали методический аппарат. Новый вариант мы создавали, опираясь на принципы развивающего обучения. Сначала ставилась содержательная учебная задача (СУЗ) всего курса, в понимание которой учащиеся вводились на уроке предварительного обобщения. Затем определялись СУЗ к разделам пособия, и только после этого ставились задачи к отдельным параграфам. После определения системы учебных задач разрабатывался методический аппарат, подбирались зрительный ряд, а затем писался текст. Такой подход позволяет не давать учащимся готовых ответов на поставленные СУЗ, а значит, заставляет думать – анализировать текст, представленные документы, карты, зрительный ряд. Чтобы легче было работать с пособием, содержание и зрительный ряд даются не в постраничном, а в разворотном макете. Первый разворот является своеобразным блоком предварительного обобщения. По горизонтали он разделяется стилизованной, ступенчатой лентой времени. На ленте размещены фотографии военачальников, участников Московской битвы с указанием направлений, на котором они воевали. Среди них командующий Западным фронтом Г. К. Жуков, командующий 16-й армией К. К. Рокоссовский и многие другие. Над лентой в левом верхнем углу размещена фотография мемориала «Противотанковые ежи» на 24-км ленинградского шоссе, ставшего символом стойкости защитников столицы. Изображение сопровождается фрагментом сообщения Совинформбюро от 12 декабря 1941 г. о провале немецкого плана окружения и взятия Москвы. С правой стороны из анализа исходного противоречия выводится содержательная учебная задача темы: *Почему единство армии и тыла в Московской битве обеспечило победу над врагом?*

Ниже ленты времени в левом и правом углах разворота помещены карты. В левом: «Заключительный этап оборонительного сражения под Москвой в середине ноября – начале декабря 1941 года». В правом: «Контрнаступление советских войск в декабре 1941 – январе 1942 годов». Такое расположение карт позволяет сравнить положение на фронте, определить направление главных ударов, сформировать представление о результатах, достижениях

сторон в этом сражении. Специальным значком обозначено задание на создание общего представления об основных этапах Великой Отечественной войны. Этот материал может быть представлен учителем на вводно-мотивационном этапе урока или получен в ходе подготовки к уроку. Следующим значком обозначены вопросы и задания на установление связей между общероссийской и местной историей. Эти связи устанавливаются на уровне Россия – Московская область, область – район город, город – семья.

Следует отметить, что технология изучения истории Московской области с использованием нашего пособия предполагает знакомство с параграфом до урока. На самом же уроке учащиеся должны разработать свой вариант решения содержательной учебной задачи, что соответствует требованиям концепции историко-культурного стандарта.

Зрительный ряд второго разворота представляет памятники, которые установлены на территории Московской области. В нижнем левом углу мы поместили фотографию мемориала памяти 28 героев-панфиловцев. Мемориал символизирует стойкость и мужество защитников столицы. В верхнем правом углу памятник воину на Перемиловской высоте. Этот памятник напоминает о начале контрнаступления под Москвой в районе Яхромы. Памятник Зое Космодемьянской в Петрищево свидетельствует о зверствах оккупантов на нашей земле, а памятник фронтовой сестре милосердия, установленный в Химках, напоминает о том, что на территории нашей области были созданы десятки госпиталей, в которых залечивали раны бойцы и командиры Красной Армии.

На третьем развороте мы рассказываем о вкладе мирного населения в победу под Москвой, поместив фотографию с места строительства противотанковых рвов на подступах к столице. Фотография позиции расчета бронебойщиков у одного из памятников на Бородинском поле свидетельствует не только о боевом прошлом нашей родины, но и о достойной смене защитников земли русской.

Четвертый разворот посвящен сражениям на Ленинградском направлении. Именно здесь фашистам удалось приблизиться к Москве на расстояние менее 20 км. На левой части разворота мы поместили фрагмент диорамы «Бои за станцию Крюково» художников А. и Д. Ананьевых, а на правой стороне карту и схему этого сражения.

Пятый разворот посвящен началу контрнаступления под Москвой. В правом нижнем углу мы расположили панораму сражения на Перемиловской высоте художников Б. Толстошеина и Б. Чупрова. Здесь еще до начала всеобщего наступления нашим войскам удалось остановить врага, рвущегося к Дмитрову, и отбросить его на западный берег канала Москва – Волга.

На шестом развороте мы рассказываем о вкладе промышленных предприятий Подмоскovie в победу и о деятельности в Красногорске антифашистского комитета «Свободная Германия».

После поражения под Москвой немецкий генерал Ф. Гальднер признавал: «Разбит миф о непобедимости немецкой армии. С наступлением лета немецкая армия добьется в России новых побед, но это уже не восстановит миф о ее непобедимости. Поэтому 6 декабря 1941 года можно считать поворотным моментом, причем одним из самых роковых в краткой истории Третьего рейха».

Завершает изучение Московского сражения урок-практикум. Для написания этой работы мы приводим фрагмент приказа немецкого командования от 10 октября 1941 года о поведении войск на востоке, воспоминания очевидца казни Зои Космодемьянской А. Ф. Сивцова и протокол допроса обвиняемого Клубкова Василия Андреевича от 11–12 марта 1942 г. (о подвиге Зои Космодемьянской).

Учащимся предлагается написать небольшую работу «Как становились героями?» по следующему плану:

1. Что заставило выпускницу московской школы взять в руки оружие?
2. Какое задание получали бойцы диверсионных отрядов перед отправкой в тыл врага?
3. В чем вы видите подвиг Зои Космодемьянской?
4. Почему Зоя отказалась назвать на допросе свое настоящее имя?
5. Почему она была удостоена звания Героя Советского Союза?
6. Почему по-разному повели себя бойцы разведывательно-диверсионной группы, оказавшись в плену у фашистов?
7. Заключение и выводы.

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ

«МОСКОВСКАЯ ОБЛАСТЬ, ТАЛДОМСКИЙ РАЙОН»

После публикации первого учебного пособия по истории Московской области администрация города Талдом предложила авторскому коллективу написать учебное пособие по истории Талдомского района (Сухов В. В., Морозов А. Ю., Абдулаев Э. Н., Антошин А. Ю., Жигирева Е. Г., Бекназарова Е. А.). В шестом параграфе «Всё для фронта, всё для победы» говорится о перестройке промышленных предприятий района на военный лад, о сборе средств на строительство танковой колонны, о передаче в фонд обороны денежных средств и посылке бойцам на передовую полушубков, валенок, меховых рукавиц и многого другого. Линия фронта проходила в 18 км от города. Часть предприятий была эвакуирована, в лесах района разместилось семь баз партизанских отрядов, из местного

населения создан истребительный батальон для выявления диверсантов. На территории района базировались истребительный и штурмовой авиационные полки. После разгрома немцев район из прифронтового становится тыловым. Талдомским военным комиссариатом в Красную Армию были призваны около 14 тысяч человек, из них более чем 6 тысяч не вернулись с полей сражений. За мужество и героизм, проявленные в Великой Отечественной войне, семь жителей Талдомского района удостоены звания Героя Советского союза. Полным кавалером ордена Славы стал один человек. На территории района находятся пять братских могил, в которых захоронены 149 воинов.

В восьмом параграфе, который посвящен поселку Запрудня, приведены воспоминания Б. И. Большакова из сборника «Прикрыли сердцем родину свою». Он писал: «Перед войной в поселке проживало 6 000 человек. На заводе работали 1 560... На фронт ушло большинство трудоспособного населения. Завод переключился на военные заказы: делали стеклянные детали для военной техники – колбы для ламп, а также фляги». С приближением немцев завод пришлось эвакуировать в далекий Томск, а в 1942 г. восстанавливать на прежнем месте. «В стекловарах и выдувальщиках ходили женщины да подростки. Они выдували болонны для подводных лодок. Ребята старались работать за себя и за ушедшего на фронт старшего товарища, выполняя норму на 200 процентов...».

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ

«МОСКОВСКАЯ ОБЛАСТЬ, ДМИТРОВСКИЙ РАЙОН»

После презентации учебного пособия по истории Талдомского района, на которую были приглашены соседи из Дмитрова, мы приступили к разработке учебно-методического комплекса по истории Дмитровского района (Сухов В. В., Морозов А. Ю., Абдулаев Э. Н., Жигирева Е. Г., Фёдоров И. Н.). Комплекс включал в себя: учебник, хрестоматию, методическое пособие для учителя, рабочую тетрадь и электронное приложение. В параграфе 22 «Воин на Перемиловской высоте» центральное место занимает прорыв фашистов на левый берег канала и ликвидация этого прорыва. 25 ноября вражеские войска (2 танковые и 1 моторизованная дивизия) ворвались на территорию района и устремились к Яхроме и Дмитрову. В Яхроме вражеские диверсанты, переодетые красноармейцами, сняли охрану и в ночь с 27 на 28 ноября овладели мостом через канал. Более 20 танков в сопровождении пехоты двинулись на Дмитров. Узнав о прорыве немцев через канал, Сталин приказал командующему 1-й Ударной армией генерал-лейтенанту В. И. Кузнецову ликвидировать продвижение фашистов: «Прорыв обороны в районе Яхромы и захват противником плацдарма на восточном берегу канала представляет серьезную опасность Москве. Примите все меры к нанесению контрудара по прорвавшейся группировке противника. Остановите продвижение, разгромите и отбросьте противника за канал. На вас

возлагаю личное руководство контрударом...». В ходе тяжелых боев 28–29 ноября вражеская группировка была разбита и отброшена за канал. В стихотворении «Монумент на Перемиловской высоте» Роберт рождественский писал:

«Запомните – от этого порога
В лавине дыма, крови и невзгод,
Здесь в сорок первом началась дорога
В победный сорок пятый год».

Первого декабря началось наступление наших войск на западном берегу канала. Седьмого декабря была освобождена Яхрома, а 11 декабря вся территория Дмитровского района очищена от фашистов. На всех фронтах сражались дмитровчане. Более 12 тысяч не вернулись на свою родную землю.

В приложении к учебному пособию приведены фотографии 19 Героев Советского Союза, 8 полных кавалеров ордена Славы. В разделе «Их имена на карте города Дмитрова» даны фотографии тех, чьи имена носят улицы древнего Дмитрова.

ХРЕСТОМАТИЯ

«МОСКОВСКАЯ ОБЛАСТЬ, ДМИТРОВСКИЙ РАЙОН»

В главу 10 хрестоматии «Московская область, Дмитровский район» (Сухов В. В., Морозов А. Ю., Абдулаев Э. Н., Жигирева Е. Г., Фёдоров И. Н.) включены:

Лелюшенко Д. Д. «Танки в боях за Дмитров. Москва – Сталинград – Берлин – Прага». Записки командарма. М., 1997.

Бутовецкий Д. А. «Бронепоезд № 73 НКВД СССР в боях за Дмитров. Баллада о бронепоезде». На огненных рубежах. М., 1986.

Лисицын Ф. Я. Начальник политотдела 1-й Ударной армии. «В те грозные годы: военные мемуары».

Голоднюк И. «Морская пехота в боях за Дмитров. В атаку идут моряки». «Память сердца». Дмитров, 1995.

Докладная записка В. С. Авакумова об обстановке в районе Яхромы. 9 декабря 1941 г. Народному комиссару внутренних дел Союза ССР тов. Л. Берия.

Бутко Г. В. Жительница г. Яхромы «Яхрома осенью 1941 года».

Тягачёв А. Ф., Курышев И. В. «Чужие они были, по чужому и делали».

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ

«МОСКОВСКАЯ ОБЛАСТЬ, ГОРОДСКОЙ ОКРУГ ХИМКИ»

В учебном пособии «Московская область, городской округ Химки» (Сухов В. В., Клемешов А. С., Жигирева Е. Г., Тучин В. А.) параграфы 13–14 посвящены Московскому сражению на территории Химкинского района. В этом пособии авторы впервые на

презентационном развороте использовали комбинацию горизонтальной ленты времени с вертикалью, обозначающей место событий. В этих параграфах лента времени стилизована под ленточку от медали «За оборону Москвы». Над лентой времени, на левой стороне разворота дано изображение мемориала «Противотанковые ежи», ставшего символом битвы за Москву, и исходное противоречие. На правой стороне: фотографии военачальников и содержательная учебная задача. Под лентой времени – задания на повторение и установление связей с историей России, хроника событий, характерное изображение.

Последние развороты посвящены Героям Советского Союза, кавалерам орденов Славы всех степеней и памятникам, установленным на территории района.

В параграфе 15 «Живая легенда» рассказывается о судьбе летчика, жизнь которого была связана с городом Химки в послевоенное время. Когда мы работали над параграфом, он был еще жив. В годы Великой Отечественной войны за 16 сбитых самолетов летчик-истребитель получал звание Героя Советского Союза. Так, трижды героями Советского Союза стали И. Н. Кожедуб и А. И. Покрышкин. Иван Евграфович Фёдоров (1914–2011) за 96 сбитых самолетов противника не был удостоен высшей награды родины, а стал героем в мирное время. Вот некоторые страницы его биографии:

1937–1938 гг. – участвовал в боевых действиях в Испании. Сбил 24 самолета врага.

Май 1940 г. – июль 1942 г. – летчик-испытатель. Участвовал в показательных полетах в небе Германии. Гитлер вручает крест «За виртуозный полет».

Ноябрь 1940 г. – май 1941 г. – командировка в Китай.

Июль 1942 г. – сбежал из учебного центра на Калининский фронт.

Июль – сентябрь 1942 г. – старший инструктор по технике пилотирования, командир группы штрафников.

С июля 1944 г. – заместитель командира 269-й истребительной дивизии.

1945–1954 гг. – летчик-испытатель в ОКБ С. А. Лавочкина.

5 марта 1948 г. – за героизм и мужество, проявленные при испытании авиационной техники, И. Е. Фёдорову присвоено звание Героя Советского Союза.

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ

«МОСКОВСКАЯ ОБЛАСТЬ, КРАСНОГОРСКИЙ РАЙОН»

Учебное пособие «Московская область, Красногорский район» предшествовало учебному пособию по истории Московской области и создавалось тем же авторским коллективом. Многие из того, что мы реализовали в учебном пособии по истории Московской области, впервые было смоделировано в этом пособии. Для изучения Московского сражения в пособии разработано два параграфа. На презентационном развороте, разделенном лентой времени по горизонтали, в левом верхнем углу на красной

подложке дана фотография памятника, установленного в Красногорске в честь победы в Великой Отечественной войне, и текст из выступления начальника противопожарной службы МПВО Москвы. В правом верхнем углу разворота на основе исходного противоречия ставится содержательная учебная задача: *«Почему фашистам не удалось прорваться к Москве на Волоколамском направлении?»*. Над лентой времени на левой части разворота помещены фотографии командиров Красной Армии, участников сражений на Волоколамском направлении (К. К. Рокоссовский, А. П. Белобородов и Л. М. Доватор), на правой стороне фотографии командира и комиссара Красногорского батальона народного ополчения и командира и комиссара Красногорского партизанского отряда. Под лентой времени на левой полосе размещены карты. Слева: «Заключительный этап оборонительных сражений под Москвой в середине ноября – начале декабря 1941 года. Справа: «Линия обороны на Красногорской земле в конце ноября – начале декабря 1941 года». В данном случае такое расположение карт позволяет представить всю панораму оборонительных сражений и сражение в районе Нефедьево, которое продолжалось до 5 декабря включительно. На правой стороне разворота под лентой времени, на стилизованной границе г. Москвы и Красногорского района помещена фотография Вечного огня, зажженного в память о героях войны. Специальными значками обозначены задания на установление связей с Московской битвой и с историей Красногорского района. На втором развороте говорится о подготовке населения района к предстоящим боям. В левом углу фотография, на которой жители Красногорска создают противотанковый ров в районе Линейной улицы. В правом углу разворота фотография командного состава 3-го истребительного батальона, созданного для охраны стратегически важных объектов на территории района. На третьем развороте слева представлена продукция военного назначения, произведенная на предприятиях города. Заслуживают внимания бетонные корпуса авиационных бомб, производство которых наладили на местном предприятии. Справа фотографии Зенитного расчета, защищавшего небо Москвы, и дота, установленного в городе.

Четвертый разворот рассказывает о сражении в районе Нефедьева. На левой стороне дана карта Красногорского района с указанием военных объектов, воинских частей и госпиталей. На правой стороне фотография лейтенанта П. Д. Гудзь, принявшего участие в военном параде на Красной площади 7 ноября 1941 г. на своем танке КВ. В день всеобщего наступления экипаж танка на оккупированной половине деревни Нефедьево вывел из строя 10 вражеских танков и 4 противотанковых орудия. Все танкисты его героического экипажа были удостоены правительственных наград, а командиру вручили орден Ленина.

На последнем развороте говорится о том, чем занимались жители Красногорского района, приближая победу. Это и ремонт танков в специально оборудованных мастерских, и

восстановление производства на эвакуированном оптико-механическом заводе, и изготовление деталей фугасных бомб на заводе № 1 «Стандарт-бетон».

На последующих разворотах представлен подвиг красногорцев на всех фронтах Великой Отечественной войны, а завершается изучение выполнением обобщающего задания. Учащимся предстоит найти на карте района места памятников, посвященных важнейшим событиям Великой Отечественной войны.

В настоящее время авторский коллектив готовит к печати новый вариант пособия по истории Московской области. Содержание всего пособия изменится примерно на 30 %. Будут учтены требования историко-культурного стандарта как по содержанию, так и по организации учебной деятельности. Тема «Великая Отечественная война» будет дополнена параграфом «Города воинской славы Московской области». В этом параграфе будут даны справки на города Волоколамск, Можайск, Наро-Фоминск, Дмитров, Каширу, Истру и Солнечногорск. Учащиеся на основе справок и дополнительного материала должны будут объяснить, за что эти города удостоены почетного звания «Город воинской славы».

Список использованных источников

1. Сухов, В. В. История Московской области: учеб. пособие для общеобразоват. учрежд. / В. В. Сухов, А. С. Клемешов, Е. Г. Жигирева. – М.: Перо, 2012.
2. Сухов, В. В. История городского округа Химки: учеб. пособие для общеобразоват. учрежд. / В. В. Сухов [и др.]. – М.: Зарницы, 2009.
3. Сухов, В. В. Красногорский район: учеб. пособие для общеобразоват. учрежд. / В. В. Сухов [и др.]. – М.: Народный учитель, 2011.
4. Сухов, В. В. История Талдомского района: учеб. пособие для общеобразоват. учрежд. / В. В. Сухов [и др.]. – М.: Магистр-Пресс, 2005.
5. Сухов, В. В. История Московской области: учеб. пособие для общеобразоват. учрежд. / В. В. Сухов [и др.]. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство МГОУ, 2005.
6. Сухов, В. В. История Московской области: учеб. пособие для общеобразоват. учрежд. / В. В. Сухов [и др.]. – М.: Издательство МГОУ, 2001.
7. Сухов, В. В. История Дмитровского района: учеб. пособие для общеобразовательных учреждений / В. В. Сухов [и др.]. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Финансовый контроль, 2008.

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОТИВОСТОЯНИЯ

*Мижериков В.А.,
к. пед. н., Почетный работник ВПО РФ,
ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,
научно-методический центр содержания образования,
старший научный сотрудник,
Россия, г. Москва.
E-mail: migerikov@list.ru*

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с проблемой осложнения патриотического воспитания школьников и учащейся молодежи в весьма нестабильной ситуации, характеризующейся не только постоянным, но и всё время усиливающимся информационным противоборством как в международных отношениях, так и внутри России.

Ключевые слова: воспитание, патриотизм, патриотическое воспитание, информационное противостояние.

Abstract. The article deals with issues related to the problem of patriotic education of complications pupils and students in a very unstable situation characterized not only constant, but all the while strengthening information confrontation in international relations and within Russia.

Keywords: education, patriotism, patriotic education, information confrontation.

Как известно, в 1990-е гг. вследствие обострения кризисных явлений во всех сферах общественной жизни произошел резкий спад в деятельности по патриотическому воспитанию граждан России. С началом перестроечных процессов в нашем обществе роль и значение патриотического воспитания (как, впрочем, и воспитания вообще) потеряли былую актуальность, а деятельность, которая осуществлялась в этом направлении, подверглась неумной и деструктивной критике, в чем особенно преуспели средства массовой информации (СМИ) как зарубежные, так и отечественные. Это в значительной мере способствовало дискредитации не только советской системы патриотического воспитания, ее огромного опыта в его организации и проведении, но и самой идеи формирования и развития личности гражданина и патриота.

Результаты социологических исследований свидетельствуют о том, что у части российских граждан в значительной степени деформированы чувства любви к отчужденному дому, родной природе, к своему народу, России. Ценности великой российской культуры, как

народной, так и классической, вытесняются примитивными стереотипами массовой культуры, ориентированными на достижение «ценностей» западного, прежде всего американского образа жизни. В качестве образца для подражания навязывается эдакий «негативный лидер», который со вкусом демонстрирует такие свои «лучшие» качества, как эгоизм, циничность, агрессивность, примитивизм, но при всём при этом преуспевает в жизни, не «замораживаясь» с выбором средств. В попытках ущемить национальные интересы России и возможности российского общества по их достижению особые усилия предпринимаются главным образом в сфере информации, где оголтелая пропагандистская экспансия распространяет свое активное воздействие на всё информационное пространство России, деструктивно влияя не только на нравственное, но и на психическое здоровье значительной части россиян, усиливая нестабильность в обществе, усугубляемую сложностями переходного периода, протекающего в условиях санкций со стороны западного сообщества. Наблюдения последних лет исследователей-социологов свидетельствуют о возрастании неблагополучного психического состояния у значительной части россиян: около 50 % из них испытывают тревожность, беспокойство, неуверенность в себе; ощущениями незащищенности страдают более 80 % опрошенных. Телеэкраны захлестнул вал низкокачественной аудио- и видеопродукции, а также беспардонной, лживой, всепроникающей и агрессивной рекламы, зачастую напрямую пропагандирующей насилие, порнографию, потребительство, которые мутным потоком льются в сознание детей и взрослых. Известная народная мудрость говорит: «Если много раз в день называть человека свиньей, то он, в конце концов, захрюкает». Под воздействием всепроникающей и постоянной силы информационного воздействия сознание человека начинает давать сбои: происходит подмена исторически сложившихся морально-ценностных установок, сформировавшихся веками и заложенных в основу образа жизни россиян.

Патриотизм, с одной стороны, это одна из базовых составляющих национального самосознания народа, выражающаяся в чувствах любви к Родине, преданности своему отечеству, его истории, культуре, традициям и быту, в чувстве нравственного долга его защиты, а также в признании самобытности и самоценности других сообществ, в осознании их права на самобытность и существование без конфронтации друг с другом. А с другой стороны, он проявляется в чувстве ценности и жизненно важной необходимости включения каждого человека в большую семью народов, населяющих нашу страну и в инстинкте самосохранения каждым народом своей самобытности. Смысл патриотизма состоит:

а) в сохранении российского народа как культурного, территориального, государственно-политического, экономического целостного единства входящих в него народов и этносов;

б) в той духовной силе, которая приводит в действие потенциалы и средства, поддерживающие единство россиян: язык, национальную культуру, чувство исторической традиции и преемственности, национальные черты его религии, целостность и неприкосновенность территории. Поэтому угасание патриотизма – самый верный признак кризиса социума, а его искусственное разрушение – путь уничтожения народа.

Будучи многогранным и многоаспектным явлением, патриотизм представляет собой сложный комплекс свойств и характеристик, по-разному проявляющихся на различных уровнях функционирования социальной системы. На уровне индивида он (патриотизм) может быть рассмотрен как один из компонентов личностной подструктуры гражданина и отнесен к области высших чувств и устойчивых личностных особенностей (ценностей, убеждений, норм поведения, критериев оценки социальных явлений).

В состав патриотизма как сложного интегрального личностного образования входит: любовь к Родине, бескорыстная преданность и служение ей, неразделимое единство с ней, общность личных интересов с интересами Отечества, патриотические чувства к Родине как к «духовной реальности», признание ее в качестве высшей ценности, активная гражданская, просоциальная позиция, проявляющаяся в приоритете общественных интересов над индивидуальными или узко профессиональными, готовность всеми силами, вплоть до жертвенности, отстаивать интересы своей Родины, действовать во имя сохранения и развития ее благополучия, гордость за культуру и достижения своего народа; преклонение перед его святынями, историческим прошлым и лучшими традициями (при одновременной их взвешенной и критической оценке) при сохранении уважения к другим народам и культурам.

Патриотизм как общественный принцип характеризует отношение людей к своей стране, которое проявляется в их действиях. В обществе патриотизм в большинстве случаев проявляется во время больших исторических потрясений, событий, например, таких, как возвращение Крыма в состав России.

Вспоминая тяжелые дни сражения за Москву, Г. К. Жуков отмечал, что «не грязь и не морозы остановили гитлеровские войска после их прорыва к Вязьме и выхода на подступы к столице. Не погода, а люди, советские люди! Это были особые, незабываемые дни, когда единое для всего советского народа стремление отстоять Родину и величайший патриотизм поднимали людей на подвиг».

Чтобы мы сегодня почувствовали себя единой нацией и народом, понадобились кровь братского народа Украины на Донбассе, Луганщине и в Одессе, сбитого турецкой военщиной российского летчика, погибших от минометного обстрела медсестер из Биробиджана в госпитале сирийского города Алеппо, освобождаемого от террористов.

Понятие «патриотизм» наиболее точно, на наш взгляд, определил Н. М. Карамзин: «Патриотизм есть любовь к благу и славе Отечества и желание способствовать им во всех отношениях».

В прошлом году мы отметили 70-летие последнего военного дня, возвестившего всему миру о подвиге народа, победившего в самой страшной войне XX в. Наши деды и отцы завещали нам эту память, мы обязаны передать ее дальше, поэтому праздник, посвященный Дню Победы, не ограничился лишь торжественными мероприятиями этого дня, он состоялся как значимое явление всего 2015 г. и явился эффективным средством патриотического воспитания наших детей и молодежи. Вспомним, как в рамках подготовки акции «Бессмертный полк» вся страна, в том числе и Московская область вновь обратилась к памяти о тех чрезвычайно трудных, сопряженных с огромными людскими, финансовыми и материальными потерями днях. И в нашей семье вновь вспоминали о моем героическом отце, Андрее Власовиче Мижерикове. Он прошел всю Великую Отечественную войну, будучи командиром торпедного катера. Участвовал практически во всех операциях Черноморского флота по обороне и освобождению от фашистов не только наших приморских территорий, но и Болгарии, Румынии, воевавших поначалу на стороне Гитлера, а потом, когда советские войска встали на их границах, принявших участие в разгроме немецких фашистов на своей территории.

А в этом году мы отмечаем 75-летие битвы под Москвой, где был развеян миф о непобедимости немецко-фашистских войск, легко овладевших целым рядом стран Европы.

К сожалению, кризисные явления в социально-экономической, политической, культурной и других сферах общественной жизни, происшедшие в 1990-е гг., значительно ослабили основу воспитания подрастающего поколения, связанную с созданием условий для формирования и развития личности гражданина и патриота России, готового и способного отстаивать ее интересы.

Это вызывает у всех нас беспокойство за будущее России. Ведь очевидно, что дальнейшее ее развитие в полной мере зависит от развития общества, основу которого составит поколение молодых людей.

В последнее время у всех на слуху термин «информационная война». В рамках данной статьи мы хотели бы использовать более адекватное (на наш взгляд) понятие – *«информационное противостояние»*, понимаемое нами как действия, направленные на достижение информационного превосходства над противостоящей стороной с помощью специально подготовленной информации и воздействия на противостоящие информационные системы, одновременно обеспечивая защиту собственной информации и информационных систем. Составной частью информационного противостояния является

информационная агрессия, которая определяется нами как комплекс преднамеренных злоупотреблений информацией и информационными системами для осуществления дезинформационных, провокационных, и иных враждебных действий или акций.

Историкам хорошо известно, что информационное противостояние Запада с Россией началось еще во времена Ивана Грозного и продолжается по сей день. Вся мощь антироссийской пропаганды направлена на создание различных дезинформирующих продуктов (фэйков) посредством тщательного переименования, переписывания и прямого искажения истории Второй мировой войны. Дело дошло до того, что жителей Европы настойчиво убеждают в том, что, во-первых, «дикие орды москвитов», в пилюлях с красными звездами, вторглись в 1944 г. в Германию, поголовно насилуя и истребляя мирное население. Во-вторых, европейскую культуру спасли доблестные американские солдаты, которые разгромили Гитлера, героически сокрушили Третий рейх, а затем сумели остановить нашествие «русских варваров» на Европу. А о том, как авиация союзников, используя так называемые ковровые бомбардировки, полностью уничтожила находящийся в глубоком тылу Лейпциг вместе с его 250 тысячами жителей, западные СМИ упорно замалчивают. Согласно двойным стандартам посольство США оперативно поддержало упреки Эстонии в адрес России по поводу «чрезмерных бомбардировок» Таллина советской авиацией в годы войны, приведших к гибели 4 000 его жителей, умолчав о том, что Таллин, будучи в то время военно-морской базой германского флота, усиленно охранялся немецкими войсками. Упреки в адрес Советского Союза по поводу бомбардировок столицы Эстонии выглядят довольно лицемерно, если вспомнить ядерные бомбардировки японских городов Хиросимы и Нагасаки во время второй Мировой войны, ковровые бомбардировки Северного Вьетнама, сравнительно недавние бомбежки Югославии, Ирака, Ливии. Но об этом никто в США и Европе не вспоминает – ведь удары наносились доблестными войсками демократических государств исключительно ради защиты европейской цивилизации. Зато весь Запад зашелся в истерику, когда в 2008-м «коварный Путин» обрушил свои танковые армады на мирную, процветающую Грузию, а сегодня «диктатор Путин» собирается послать свои танковые дивизии, чтобы раздавить свободу и демократию на Украине, в странах Прибалтики, затем обрушиться на Польшу, Швецию, Финляндию.

К сожалению, над созданием подобного мифа работают не только западные так называемые добросовестные исследователи. И в России находится достаточное количество историков, презрительно называемых «грантоедом», распространяющих оплаченные из-за рубежа «научные» трактаты о том, как «орды русских варваров» бесчинствовали в Германии. Население и США и Европы в большинстве своем уверены, что именно американцы сокрушили Третий Рейх и спасли мир от фашизма. Даже президент США Обама умудрился

заявить, что его дед, оказывается, освобождал Освенцим. Достойно сожаления, что фильмы российских режиссеров «Сволочи» и «Несколько дней в мае», якобы «основанные на документальных фактах», вышли на широкий экран. И когда их поймали на заведомой лжи, то они оправдывали свои инсинуации правом художника на «свободу творчества».

Военная операция России против запрещенного в России «Исламского государства» (ИГ) вызвала новый шквал антироссийской информационно-психологической истерии со стороны Запада. Используя СМИ, наши западные соседи продолжают нагнетать атмосферу русофобского отношения к руководству России и проводимой им политики. К антироссийскому хору западных стран присоединились представители отечественной так называемой пятой колонны, ведущие, если честно сказать, подрывную деятельность внутри страны и старающиеся изо всех сил понизить международный авторитет России, формируя протестные настроения внутри страны, нанося значительный ущерб государству во всех сферах его жизнедеятельности. В связи с этим возникает необходимость более пристального внимания к информационно-психологическому противоборству, тщательному анализу его характерных черт и особенностей.

В настоящее время осуществлению информационно-психологического воздействия на военно-политическое руководство и общественное мнение России и других стран, на мировое сообщество в целом руководство США придало статус основного содержания подготовки к войне против России.

Цель зарубежной информационно-психологической экспансии, по мысли ее вдохновителей, состоит в управлении сознанием и действиями россиян, в принуждении их поддерживать информационного агрессора, действуя вопреки своим интересам, не используя имеющиеся социально-психологические защитные возможности. По этому поводу американский публицист Роберт Грин высказался следующим образом: «Влияйте на людей так, чтобы они делали те выводы, которые желательны для вас, полагая при этом, что додумались до искомого самостоятельно».

По утверждению сотрудников Белорусского регионального отделения Академии военных наук РФ Ю. Е. Кулешова, Б. Б. Жутдиева и Д. А. Федорова, цель информационно-психологического давления достигается решением ряда таких задач, как:

- подмена у граждан традиционных нравственных ценностей и ориентиров, создание атмосферы бездуховности, разрушение национальных духовно-нравственных традиций и культивирование негативного отношения к культурному наследию противника;
- манипулирование общественным сознанием и политической ориентацией социальных групп населения страны по осуществлению так называемых демократических преобразований в интересах создания обстановки политической напряженности и хаоса;

- дезорганизация системы госуправления, создание препятствий функционированию государственных институтов за счет снижения качества их информационного обеспечения и управления в целях затруднения принятия важных решений;
- дестабилизация политических отношений между партиями, объединениями в целях провокации конфликтов, нагнетания атмосферы недоверия органам госуправления;
- обострение политической борьбы, провоцирование репрессий против оппозиции – сети неправительственных организаций (так называемых демократических сил) и отдельных «независимых» активистов;
- дезинформация населения о работе государственных органов, подрыв их авторитета, дискредитация органов управления;
- провоцирование социальных, межпартийных, межнациональных и межрелигиозных столкновений;
- мобилизация протестных настроений и инициирование забастовок, массовых беспорядков и других акций экономического протеста;
- подрыв международного авторитета государства, его сотрудничества с другими странами;
- нанесение ущерба жизненно важным интересам государства в политической, экономической, оборонной и других сферах.

В качестве основных средств информационно-психологической агрессии выступают информационно-коммуникационные сети, сети связи, военная информационная инфраструктура, средства массовой информации США и их союзников.

Находясь в эпицентре обозначенных выше коллизий, затрагивающих интересы больших слоев общества, проблема патриотического воспитания детей и молодежи становится одной из актуальнейших. Именно патриотизм и гражданственность являются основами вхождения в государственный, общественный социум, уводят молодое поколение от антисоциального поведения, воспитывают сострадательное отношение к ближайшему окружению, способствуют передаче традиций от поколения к поколению.

В советские времена патриотов страны повсеместно воспитывали через пионерскую и комсомольскую организации, используя конкурсы строя и песни, проводя военно-патриотические слеты, организуя тимуровское движение. Сегодня эти формы работы возвращаются из забвения. Ярким тому примером стало опубликование Указа Президента РФ от 29 октября 2015 г. № 536 «О создании Общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации “Российское движение школьников”» в целях «совершенствования государственной политики в области воспитания подрастающего поколения на основе присущей российскому обществу системе ценностей». В документе

указаны три государственные структуры, на которые возлагается ответственность за организацию работы в этом направлении (совместно с общественными объединениями и гражданами России): Федеральное агентство по делам молодежи, Министерство образования и науки и создаваемый для этих целей «Российский детско-юношеский центр». Таким образом, мы видим, что проблемы нравственно-патриотического воспитания населения в целом и подрастающего поколения в частности снова выходят на первый план, снова приоритетом государственной политики в отношении детей и юношества становится воспитание молодого человека как настоящего патриота и гражданина своего Отечества.

Как известно, основные направления гражданско-патриотического воспитания сформулированы в государственной программе «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2011–2015 годы» (и продолжают быть актуальными в настоящее время) на основе таких базовых направлений, как *духовно-нравственное, историко-краеведческое, гражданско-правовое, социально-патриотическое, военно-патриотическое, спортивно-патриотическое и культурно-патриотическое*. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2016–2020 годы», являющаяся продолжением предыдущего документа, содержит положение о необходимости организации информационного сопровождения деятельности системы патриотического воспитания граждан, о привлечении к патриотической работе СМИ, широком использовании возможностей Интернета для обеспечения эффективного функционирования системы патриотического воспитания. Кроме того, программа предусматривает систему мер информационного обеспечения, в рамках которой планируется обновление баз данных, мониторинг интернет-пространства, более широкое представление патриотической темы в СМИ и т. д.

Патриотическая работа с обучающимися (школьниками и студентами) – проверенный временем способ приобщения молодого поколения к необходимости собственного участия в сохранении и приумножении могущества нашего государства, в ходе которого у него создается ощущение понимания неразрывности своей собственной судьбы и судьбы Родины. Долг старшего поколения сегодня – создание благоприятных условий для возрождения настоящего, а не показушного, квасного, патриотизма. В этой связи становится актуальным переосмыслить традиционные формы и виды работы с детьми и молодежью по содержанию деятельности, организационному статусу, возможностям и условиям для возрождения патриотического сознания, осмысления своей роли и места в жизни общества, судьбе Отечества. Возрастание роли патриотического направления в работе современных образовательных организаций требует освоения и использования инновационных методов в работе с подрастающим поколением, в частности использования информационных технологий в активной общественно значимой практической деятельности.

В заключение следует отметить следующее:

В целях преодоления негативного действия информационного противостояния враждебных СМИ на духовно-нравственное и патриотическое воспитание школьников и в рамках реализации государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» предлагается:

1. В связи с довольно широкой типологией категории патриотизма и существованием большого количества форм лжепатриотизма необходимо определить понятие «патриотизм» на государственном уровне, поскольку это не сделано в государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы», ограничивая спекулятивные рассуждения ангажированных исследователей и журналистов по этому поводу.

2. Необходимо налаживать более тесный контакт государства со СМИ.

3. В связи с повышением значения патриотического воспитания необходимо определение социального заказа на пропаганду патриотизма в государственных рамках с учетом перехода СМИ к доминирующей роли воздействия на общество.

Государственная стратегия России должна постоянно опираться на ее историческое и духовное наследие, на всю героическую и драматическую историю Руси, России, на ее величайшую культуру и традиции, представляющие собой многовековые корни духовных и патриотических ценностей, являющихся стержнем общественного бытия, деятельности в любой сфере нашей жизни.

Первоочередной задачей, требующей безотлагательного решения в сфере духовно-нравственного и патриотического воспитания граждан РФ, является, на наш взгляд, предотвращение информационно-психологического противоборства, которое может быть осуществлено по следующим основным направлениям:

- выработка цивилизованных форм и способов общественного контроля формирования в обществе духовных ценностей, отвечающих национальным интересам России, воспитание патриотизма и гражданской ответственности за ее судьбу;

- совершенствование законодательства Российской Федерации, регулирующего отношения в области конституционных ограничений, прав и свобод человека и гражданина;

- формирование правовых и организационных механизмов обеспечения конституционных прав и свобод, повышения правовой культуры граждан в интересах противодействия сознательному или непреднамеренному нарушению конституционных прав и свобод граждан в сфере духовной жизни общества;

– разработка действенных организационно-правовых механизмов доступа средств массовой информации и граждан к открытой документированной информации о деятельности федеральных органов государственной власти и общественных объединений, постоянное информирование граждан о важнейших событиях и проблемах духовной жизни;

– разработка специальных правовых и организационных механизмов противодействия насильственным и монопольным информационно-психологическим воздействиям на массовое сознание общества, неконтролируемой коммерциализации культуры и науки, а также механизмов, обеспечивающих рациональное использование накопленных обществом информационных ресурсов, составляющих национальное достояние;

– установление ответственности должностных лиц, органов государственной власти, юридических лиц и граждан за соблюдение требований информационно-психологической безопасности;

– разработка и создание механизмов формирования и реализации государственной информационной политики России;

– разработка методов повышения эффективности участия государства в формировании информационной политики государственных телерадиовещательных организаций, других государственных средств массовой информации.

Информационное обеспечение духовно-нравственного и патриотического воспитания граждан РФ должно включать в себя следующее:

– утверждение гражданственности, патриотизма, готовности к достойному служению Отечеству в качестве важнейших ценностей в сознании и чувствах людей, особенно в тесной связи с интересами государства, общества, отдельной личности;

– активное использование элементов патриотического воспитания в СМИ в целях преодолеть сложившиеся негативные стереотипы и комплексы;

– противодействие попыткам дискредитации, девальвации этих ценностей со стороны государственных и общественных деятелей в средствах массовой информации, литературе и искусстве, оказывающих интеллектуальное и эмоциональное воздействие на сознание российских граждан;

– целенаправленное и творческое использование позитивных возможностей идей гражданственности и патриотизма в процессе осуществления воспитательной деятельности со всеми категориями населения, прежде всего подрастающего поколения, при активном участии соответствующих социальных и государственных институтов, особенно таких ключевых министерств и ведомств, как Министерство образования и науки Российской

Федерации, Министерство по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций, Минкультуры России, Минобороны России, МВД России и др.

Список использованных источников

1. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2016–2020 гг.».
2. Мижериков, В. А. Патриотическое воспитание детей и молодежи в Московской области на современном этапе / В. А. Мижериков // Жизнь национальностей. – 2015. – № 3. – С. 44–51.
3. Указ Президента РФ от 29 октября 2015 года № 536 «О создании Общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации "Российское движение школьников».

РОЛЬ МУЗЕЯ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ

Блинова И.М.,

учитель истории,

МБОУ «СОШ № 4»,

Россия, Московская обл., г. Солнечногорск

E-mail: irina.blinowa2013@yandex.ru

Аннотация. В статье показан опыт работы учителя истории и обществознания по патриотическому воспитанию школьников на примере использования материалов школьного музея народного образования.

Ключевые слова: патриотизм, музей народного образования, Великая Отечественная война, ветераны, современное поколение.

Abstract. This article shows the experience of the teacher of history and social studies on patriotic education of schoolchildren on an example of the use of the materials in the school Museum of education.

Keywords: patriotism, Museum of national education, The Great Patriotic War, Veterans, the modern generation.

Сегодня патриотическое воспитание подрастающего поколения – одна из актуальных задач государства, общества, школы и семьи. На современном этапе развития общества формирование патриотизма выступает как одно из условий, необходимых для становления и развития человека. Проблема патриотического воспитания детей постоянно находится в центре внимания современной общественности. Она была актуальна во все времена и всегда привлекала большое внимание ученых, политиков и педагогов.

Согласитесь, мы живем в непростое время. Всё труднее учить добру и милосердию, находить образец для подражания, проводить трогательные встречи, праздники, уроки. Но делать это необходимо ради будущего. Школьники в настоящее время мало знают о подвигах героев Великой Отечественной войны, об истории своего города и района. Возникает постоянная необходимость приблизить бессмертные подвиги народа, примеры гражданского долга к сознанию и чувствам ребят, укрепить живую связь времен и поколений. А поможет нам в этом музей. Он учит любить свою школу, город, район и страну. Школьный музей – это не просто собрание материалов, не только создание экспозиции, это еще и многогранная деятельность, направленная на повышение качества образования и формирование исторического сознания.

Мне бы хотелось пригласить вас в Музей народного образования, который находится в Солнечногорском муниципальном районе на территории средней общеобразовательной школы № 4, в которой работаю уже более 20 лет.

Музей был создан в 1987 г. и является первым в области Музеем народного образования. В нем прослеживаются события, связанные с развитием образования, более чем за три века, сохранились уникальные учебные пособия, есть большой краеведческий материал о природе, жизни и быте людей многих поколений. Здесь проводятся экскурсии для детей, подростков, учителей и родителей. Музей – наш большой друг в патриотическом воспитании подрастающего поколения. Какова же роль Музея народного образования в патриотическом воспитании школьников? Давайте познакомимся с самыми интересными его экспонатами.

Согласитесь, что понятие «патриотическое воспитание» включает в себя знакомство с историей своего края в разный период времени. Поэтому мы сначала подойдем к стенду «Народное образование до 1917 года». Село Солнечная Гора. Так раньше назывался наш город. Первое упоминание о школе относится к 1846 г. Ученики знают, что школа размещалась в доме крестьянина Лариона Уколова. В ней обучалось 11 девочек и 20 мальчиков. Обучение начиналось с изучения азбуки, церковной и гражданской литературы. Упоминание о школе есть в сборнике «О Всенародном распространении грамотности» (1880). Изучая информацию, размещенную на этом стенде, и слушая лектора, я вижу, с каким интересом ребята разглядывают старые фотографии, на которых изображены первые ученики и учителя.

А теперь вместе с учениками давайте подойдем к стенду «Образование в первые годы Советской власти». Что узнают ребята? Образование теперь бесплатное, а девочки и мальчики начинают обучаться совместно. Заинтересовал ребят и тот факт, что в 1936 г. в Солнечной Горе была открыта первая средняя школа, образовавшаяся на базе фабрично-заводской школы.

А вот стенд «Народное образование в школах в годы Великой Отечественной войны». Задержимся около него. Все фотографии и экспонаты раздела – золотой фонд нашего музея, играющий ключевую роль в патриотическом воспитании школьников. Мы с ребятами всегда задерживаемся здесь, внимательно разглядывая все исторические материалы. Еще бы! Ведь это – живая история.

Вот ребятам предлагают рассмотреть фотографии учителей – участников Великой Отечественной войны. Кто-то из учеников узнает своих родственников. Опять замечаю, как ребятам интересно. Как внимательно они слушают рассказ лектора Музея народного образования Татьяны Владимировны Подвойской. Но еще больший интерес вызывают

фотографии учеников разных школ района, которые проводили большую и полезную общественную работу в годы войны. «Среди них был мой прадедущка. Он учился в начальной школе № 4», – с гордостью говорит один из учеников. Действительно, как же не гордиться этими людьми. Да, в годы Великой Отечественной войны они были еще детьми, чуть постарше того паренька, который вспомнил своего прадеда. Но это не помешало ученикам начальной школы № 4 собрать 42 кг лекарственных трав для фронта, изготовить 1217 подарков, отправить их в действующую армию и собрать средства на строительство танка «Пионер». Несколько учащихся были награждены медалью «За доблестный труд в годы Великой Отечественной войны». А за высокие трудовые успехи и большую патриотическую работу ученики 4-й начальной школы получили благодарность Верховного Главнокомандующего И. В. Сталина. В телеграмме говорилось: «Передайте учащимся, собравшим средства на строительство танка “Пионер”, благодарность Красной Армии и мои пожелания здоровья и успехов в учебе». Современные школьники начинают рассуждать, задавать вопросы: «Как дети начальной школы могли справиться со всеми трудностями?». И сами отвечают: «Огромная любовь к Родине. Искренняя вера в Победу. Желание помогать Красной Армии, чтобы своими делами и поступками приблизить час окончания войны».

Сегодня, в год 75-летия героического контрнаступления советских войск под Москвой, мы, конечно, говорим с ребятами об освобождении Подмосковной земли от фашистских захватчиков. И мне бы хотелось познакомить вас, уважаемые коллеги, с информацией, которую получают ребята на основе краеведческих материалов музея, и которую мы, безусловно, считаем одной из самых важных в вопросе патриотического воспитания школьников. Конечно, вы, уважаемые коллеги, можете сказать, что эти сведения касаются другого района; может, не стоит тратить время на данную информацию. Но согласитесь, что мы с вами живем на Подмосковной земле и должны знать своих героев, в каком бы районе они не жили, а данные, с которыми я познакомлю, может быть, будут вам полезны для работы с детьми в рамках патриотического воспитания.

5 декабря 1941 г. началось контрнаступление советских войск под Москвой. 16 января 1942 г. в постановлении Военного Совета 1-й ударной Армии отмечалось: «Население Дмитровского, Коммунистического, Солнечногорского, Клинского, Волоколамского и Высоковского районов, временно оккупированное германскими разбойниками, оказывало всемерную помощь частям Красной Армии и партизанам. В этой борьбе по истреблению фашистских захватчиков многие из жителей проявили мужество и доблесть, выполняя патриотический долг в Отечественной войне. Спасая раненых бойцов и командиров, проявляя о них материнскую заботу, укрывая их от фашистских извергов, тем самым подвергали себя, свои семьи и имущество опасности быть уничтоженными». Среди них были

и учителя. О них хранит память Музей народного образования Солнечногорского района. Учитель Солнечногорской средней школы № 1 Иван Васильевич Никитин, вспоминая те дни, пишет "... 21 июня в городской школе № 1 (ныне школа № 7) шел выпускной вечер. В белых платьях девушки и в черных костюмах юноши кружились в вихре вальса. Чудесную молодежь выпускала в жизнь школа. И, наверное, поэтому так празднично было на душе у нас, учителей. Празднично и грустно».

Международное положение было сложное. На итоговом совещании учителей района по результатам учебного года в новой школе № 5 была прочитана лекция о международном положении. В голосе лектора чувствовалась неизбежность войны, но кто знал, что она так внезапно начнется. Днем через детекторный приемник слышали... началась война...

В Солнечногорск немецко-фашистские оккупанты вошли 23 ноября 1941 г. и хозяйничали в нем 24 дня. За это время городу и району был нанесен ущерб на 77 миллионов рублей. Общий ущерб народному образованию составил 6 798 138 рублей. Помимо разрушенных и сожженных школ и изб-читален, фашисты предали огню 1257 общественных построек, 40 деревень и сел сожгли до тла. Три четверти населения осталось без крова. От рук немецко-фашистских захватчиков в городе и районе в период оккупации погибло 160 мирных жителей, 31 человека угнали в рабство. На территории района замучено 190 раненых советских воинов. Погибли учительницы: Валентина Ивановна Полякова, Мария Ивановна Кулагина, Анастасия Фёдоровна Новакова. Из воспоминаний секретаря комсомольской организации колхоза: «Ноябрь был на исходе. Всё слышнее канонада. Через Осипово, Вертлино потянулись повозки с беженцами. Вместе с ними решила уйти из деревни и учительница немецкого языка и географии Вертлинской школы Анастасия Фёдоровна Новакова. В деревню входили немцы. У околицы её окликнули и спросили, как пройти в Тараканово? Оглянувшись, она увидела двоих русских бойцов, они притаились за сараями. Женщина проводила их и, возвращаясь домой, повстречала ещё троих. Это были командиры Советской Армии. Вывести их на безопасную дорогу учительница не смогла, так как фашисты окружили деревню. Перебежками, огородами добрались они до избы. Решили сделать так: переодевшись в гражданскую одежду, офицеры укроются в надёжном месте. В укрытии воины находились несколько дней. Знание немецкого языка помогло Новаковой собрать ценные военные сведения. Их она сообщила офицерам. Наконец представилась возможность переодетым воинам ночью перебраться в расположение советских частей. Уходя, они поручили Анастасии передать письмо партизанам. Учительница зашила записку в подкладку пальто». Очевидцы рассказывали, как утром в дом нагрянули фашисты. Учительницу кто-то выдал врагам. Когда освободили наш город, в отдел народного образования пришёл офицер Советской Армии и справлялся об Асе Новаковой. Он и

рассказал всё подробно о письме, которое ей поручили переправить партизанам и о её действиях в тылу врага».

Весной, когда растаял снег, одна колхозница из деревни Осипово пошла за хворостом и там под кучей веток, недалеко от деревни обнаружила труп. Об этом она сообщила в сельский совет. Под хворостом вниз лицом лежала без пальто зверски убитая учительница. На руках перчатки, одна рука вывернута, другую Ася закусил зубами. На спине поломаны рёбра, на ногах 3 большие раны, на голове штыковая рана. Около валялось несколько пустых гильз от винтовки. Все жители деревни оплакивали Асю Новакову. Похоронили Анастасию Фёдоровну около Вертлинской школы. Затем её перезахоронили на месте гибели в деревне Осипово. Небольшой могильный холмик и скромный памятник напоминают живым о подвиге простой русской женщины-учительницы. Сегодня учащиеся и ученики Лицея № 1 взяли шефство над могилой и постоянно ухаживают за ней. А в День освобождения Солнечногорска (12 декабря) и накануне Дня Победы с гордостью несут Вахту Памяти.

Около трёх недель находился наш район под фашистской оккупацией. Пострадали все 49 школ района, все требовали большого или малого ремонта. Из 44 сельских школ 22 были уничтожены полностью. Инспекторы районо после освобождения города вместе с учителями ходили по деревням и подыскивали под школы помещения в уцелевших крестьянских домах. Мастерили примитивную мебель – столы, скамейки. Не все дети могли ходить в школу из-за отсутствия одежды и обуви. Голодали дети и учителя. Учительница Новодеревенской школы В. С. Комлева вспоминает: «Было голодно. Ребята на завтрак приносили в школу капустные кочерыжки, брюкву и грызли во время перемен». В некоторых сельских школах вместо завтраков поили детей морковным чаем, а в городских школах на завтрак давали маленький кусочек хлеба. О. Н. Санова, заслуженная учительница РСФСР, вспоминала, как мужественно переносили все невзгоды учителя и дети. Не было ни одной школы, которой не была бы оказана помощь. Большинство школ района с февраля 1942 г. начали работать, городские школы и раньше. Открыли новые начальные школы в Майдарове, Савельеве, Колтышеве. Весенние экзамены 1941/42 уч. г. прошли успешно. С 1943 г. ученики стали получать бесплатно тетради, появилось больше учебников. Государство выделяло обувь, одежду для нуждающихся школьников. Работой по строительству и восстановлению школ руководила в то время заведующая районо Е. А. Баранова – мужественная, энергичная, инициативная женщина. Рабочих рук не хватало. Лес на строительство школ валили, пилили, возили женщины. Заведующая Соколовской школой Т. В. Виноградова по своей инициативе поехала в Москву (до станции Крюково и обратно шла пешком), добилась приема у первого секретаря Ленинградского райкома партии, который тогда шествовал над разоренным Солнечногорским районом, попросила помощи для восстановления школы. Помощь была

оказана: выделили наряды на кровлю, гвозди, стекло, приехал столяр. Особое место в воспоминаниях очевидцев войны занимают дни оккупации. Один из учителей средней школы № 1 вспоминал, как 67 учеников старших классов (теперь школы № 7) добровольно отправились на строительство оборонительных укреплений под Сухиничи, Ельню и Смоленск. По заданию Государственного Комитета обороны вместе со взрослыми ученики солнечногорских школ, учителя и другие работники народного образования строили доты и рыли противотанковые рвы в районе Подрезково-Черкизово. Вместе со взрослыми ученики сушили сено, пололи овощи, собирали колоски, копали картошку до первого снега. Городские школьники уезжали в колхозы на целую неделю и только по воскресеньям приезжали домой. Это был настоящий труд во имя Победы! В марте 1946 г. большая группа учителей района и 9 учащихся были награждены медалью «За доблестный труд в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.», а позже в 1948 г. другими медалями и орденами.

Вот такую информацию на основании материалов Музея народного образования получают ученики. Я думаю, что работа учителей нашей школы имеет положительный результат. Я в этом уверена. И вот примеры. По инициативе ученического управляющего совета школы, при поддержке учителей, на основании материалов музея в школе создана постоянно действующая экспозиция «Великой Победе посвящается...». В этом году ее основная тема: «75-летию битвы под Москвой посвящается...».

И, конечно, нельзя обойти стороной встречи учащихся нашей школы с ветеранами Великой Отечественной войны. Школьники с большим вниманием слушают их рассказы о воинах и боях, которые шли на Подмосковной земле. Чаще всего ветераны рассказывают о своих фронтовых товарищах, но у каждого из них свой боевой путь. Их военные мундиры украшают многочисленные ордена и медали. Не могу не назвать имена некоторых ветеранов Великой Отечественной войны, которые являются нашими большими друзьями и всегда желанными гостями.

Иван Семёнович Пороскун – участник битвы на Орловско-Курской дуге.

Николай Иванович Чебыкин – участник Сталинградской битвы.

Василий Иванович Чебаков – участник битвы за Берлин.

К сожалению, год от года вести работу по военно-патриотическому воспитанию молодежи и школьников с привлечением ветеранов Великой Отечественной войны становится всё сложнее, потому что уменьшается число участников этой войны. Именно поэтому, я думаю, мы должны использовать любую возможность, чтобы встретиться и поговорить с ветеранами.

Ежегодно в мае в нашей школе проходит Парад Победы, в котором участвуют учащиеся 2–10-х классов. Ребята маршируют и поют военные песни. На это мероприятие мы

обязательно приглашаем ветеранов Великой Отечественной войны. Отрадно отметить, что к нам приходят и жители нашего микрорайона.

В настоящий момент наши ученики участвуют в школьном проекте «История моей семьи». На основе материалов Музея народного образования и личных документов идет работа по созданию Малой Книги Памяти, посвященной родственникам учеников нашей школы, принимавшим участие в Великой Отечественной войне. Кроме того, ребята участвуют в шествии «Бессмертный полк» в школе и районе. После проведения таких мероприятий школьникам становится ясно, как выстоял наш народ 1418 бесконечно долгих военных дней и ночей против немецко-фашистских войск.

Итак, уважаемые коллеги, согласитесь – всё начинается с детства. Именно в детстве формируются в человеке те качества, которые определяют его характер, нравственные черты, долг, честь и смелость. Сегодня патриотическое воспитание – важная составляющая любого образовательного учреждения. Народы нашей страны вписали в свою историю незабываемые страницы героической борьбы с внешними врагами. И мы должны сделать всё возможное, чтобы их ратные подвиги и беззаветное служение своему Отечеству навсегда остались в памяти всех поколений. Ведь «гордиться славой своих предков, – писал А. С. Пушкин, – не только можно, но и должно».

Список использованных источников

1. Гревс, Т. М. Экскурсионные методы. Формы познавательной деятельности / Т. М. Гревс. – М.: Наука, 1910. – С. 9–12.
2. Шалахова, Н. В. Музей и школа / Н. В. Шалахова. – М., 1986. – С. 75–80.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНОГО МУЗЕЯ
ПО СОХРАНЕНИЮ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ У ШКОЛЬНИКОВ

Левкина Т. В.,

к.. пед. н.,

МОУ «СОШ № 18 им. Н. В. Менчинского»,

учитель истории и социальных дисциплин,

Россия, Московская область, г. Павловский Посад

E-mail: tvlev21@rambler.ru

Аннотация. В статье дается характеристика деятельности школьного музея по формированию исторической памяти у школьников на основании уникальности краеведческих материалов зала «Боевой Славы», выделены основные подходы, оптимизирующие данный процесс. Ценностной основой краеведческих материалов являются оригиналы фотографий, воспоминания фронтовиков, работников тыла, документальные и вещественные источники, собранные учащимися на протяжении многих лет. Особое внимание уделено содержанию экспозиций, посвященных Московской битве, подчеркивается значимость музейной работы в школе.

Ключевые слова: школьный музей, ценностное отношение, историческая память, краеведческие материалы, содержание экспозиции, поисковый отряд, воспоминания фронтовиков и работников тыла, защитники столицы.

Abstract. In the article the characteristic of activity of the school museum on formation of historical memory of school students on the basis of uniqueness of local history materials of the hall of «Fighting Glory» is given, as well as the basic approaches optimizing given process are allocated. Originals of the photos, reminiscence of the front-line soldiers, workers of the back, the documentary and material sources collected by pupils throughout many years are valuable basis of the local history materials. Special attention is paid to the maintenance of the expositions devoted to the Moscow fight, the importance of museum work at school is emphasized.

Keywords: school museum, valuable relation, historical memory, local history materials, the exposition maintenance, search group, memoirs of the front-line soldiers and workers of the back, defenders of the capital.

Под влиянием современных общественных тенденций все большее внимание в деятельности образовательных учреждений обращается на укрепление воспитательной парадигмы образовательного процесса. Данный подход включает в себя творчество и

сотворчество педагогов, учеников, родителей, социума, заинтересованных в эффективности и результативности воспитания подрастающего поколения в духе патриотизма и гражданственности.

В настоящее время объективно меняется отношение к исторической памяти о событиях Великой Отечественной войны. Все дальше уходят от нас тяжелые годы военных испытаний, наполненные горькими потерями и радостью долгожданных побед. Актуальность проблемы личностного развития взрослеющего человека на патриотических и нравственных идеалах заключается в том, чтобы донести до души нынешнего школьника все те духовные ценности, которые были присущи нашему народу на протяжении многих поколений, ставших реальной силой в годы Великой Отечественной войны.

Деятельность школьного музея позволяет формировать ценностное отношение учащихся к сохранению исторической памяти о Великой Отечественной войне. С учетом ценностных ориентиров современных школьников возрастающее значение приобретает выбор подходов в освещении таких масштабных событий, как Московская битва. К наиболее востребованным подходам относятся аксиологический, личностно-деятельный, возрастной и интегративный. Аксиологический подход основывается на введении учащихся в мир нравственных ценностей и оказание помощи в выборе личностно значимой системы патриотических смыслов. Личностно-деятельный подход предполагает формирование и развитие у школьников качеств патриота в процессе деятельности, когда воспитанник выступает как ответственная личность, понимающая необходимость выполнения долга по защите Отечества. Возрастной подход учитывает особенности развития личности детей с дифференциацией применения средств, методов и приемов в деятельности школьного музея, направленной на постоянную аудиторию учащихся начальной, основной и старшей школы. Интегративный подход включает в себя содержательное насыщение изучаемого исторического события краеведческими материалами из других разделов школьного музея. «Эти подходы обеспечивают целостность и органичность педагогического процесса, ориентирует работу школьного музея в патриотическом воспитании учащихся не прямым воздействием на их сознание, а через формирование и закрепление смыслообразующих ценностных мотивов в развитии личностных интересов и потребностей по созиданию и защите Родины» [3, с. 87].

В школе № 18 имени Н. В. Менчинского зал «Боевой Славы» был открыт 23 февраля 1965 г. В нем представлен ценный краеведческий материал об участниках битвы за Москву. Он собран поисковыми отрядами на протяжении нескольких десятков лет. Систематизация, оформление и переоформление ранее и вновь поступающих материалов происходит

постоянно. Этим занимаются ребята, которые являются членами исторического кружка «Друзья музея».

Оригиналы фотографий, воспоминания, письма, личные вещи, благодарности, книги, газеты по истории Московской битвы размещены на стенде «Битва за Москву», частично находятся в фондах зала «Боевой Славы». В экспозициях «Они приближали Победу», «В тылу, как на фронте», «Партизанское движение», «Письма с фронта и на фронт», «А он не вернулся из боя», «Госпиталь в школе», «Опаленные войной» также имеются материалы, относящиеся к подготовке и проведению сражения по защите столицы. Они дополняют содержание основной экспозиции, обогащая ретроспективу событий и фактов московского сражения, помогая школьникам осознать особое военное и моральное значение подвига его участников.

В рядах бойцов, остановивших врага на подступах к Москве, были наши земляки, которые составляют фонд Памяти защитников столицы. Это Сергей Иванович Борунов, Федор Кузьмич Мосейкин, Леонид Иванович Латий, Борис Васильевич Волков, Александр Александрович Белов и многие другие. Ценным в подготовке рассказов о битве под Москвой, экскурсий, классных часов, уроков мужества, занятий по внеурочной деятельности являются бережно хранимые воспоминания фронтовиков.

Так, Федор Кузьмич Мосейкин при встречах с учениками вспоминал, что во время обороны Москвы 217-я стрелковая дивизия, в которой он служил, обороняла Тулу, бои были очень жестокие, но никто не отступил, все бойцы стояли насмерть!

Александр Иванович Нестеров рассказывал о том, как была организована защита московского неба: «Мне довелось участвовать в обороне Москвы в составе 864-го зенитного артиллерийского полка в качестве командира орудием. Первый налет на Москву фашистская авиация совершила ровно через месяц после начала войны в ночь с 21 на 22 июля 1941 года. В этом налете участвовало 200–250 самолетов противника. Четырьмя эшелонами на высоте 2 тысячи метров они вторглись в московское небо, но их встретил мощный зенитный заслон. Впоследствии налетов врага было много, но ему не удалось уничтожить Москву...» [1].

Работа с воспоминаниями направлена на создание у школьников образа защитника столицы, обладающего высшими воинскими достоинствами, такими как честь, отвага, способность к преодолению трудностей.

В срыве наступления немецко-фашистских войск немалое значение имело партизанское движение. В Московской области в тылу захватчиков действовал 41 партизанский отряд. Комиссаром одного из них был наш земляк Иван Никитович Еранов. Материалы раздела «Партизан Подмосковья Еранов Иван Никитович» посвящены его отряду, который оказывал помощь регулярным частям Советской Армии. В тылу врага

летели под откос немецкие эшелоны, взлетали в воздух склады с боеприпасами. Об этом писала газета «Правда» от 17 февраля 1942 г.

Во время экскурсии по музею особенно ценным является рассказ о встречах Ивана Никитовича с учениками нашей школы, где он всегда подчеркивал тот факт, что его партизаны давали присягу верности народу 7 ноября 1941 г., в день, когда на Красной площади в Москве проходил военный парад.

При изучении материалов зала «Боевой Славы» школьного музея раскрывается ценностный смысл работы тружеников тыла. Во время войны солдаты, сражающиеся с оружием в руках на фронте, и мирное население объединились в одну большую армию защитников Отечества. Наши ученики записывали рассказы своих прабабушек, бабушек о войне, передавали в музей их фотографии. Было собрано много записей и фотографий о Евдокии Захаровне Беловой, Галине Романовне Обмолковой, Тамаре Ивановне Хреновой, Евдокии Александровне Фадеевой и других женщинах. На их основе создана экспозиция «В тылу, как на фронте», где отражена добросовестная работа наших землячек на предприятиях города и колхозных полях.

Ткачиха С. Шаненкова рассказывала о первых месяцах войны. Она всегда обращала внимание детей на то, что даже в самое опасное для страны время, в период битвы за Москву, фабрика ни на один день не останавливала выпуск нужной фронту продукции: «Мы вырабатывали плотную ткань для плащ-палаток. Ассортимент для работы очень тяжелый, но никто не жаловался, потому что все горели желанием как можно больше сделать для фронта, для разгрома ненавистного врага. Мы хорошо понимали, что плащ-палатка для бойца, как и шинель, совершенно незаменимая часть обмундирования. Она была и одеждой, и постелью, а нередко и единственной крышей над головой. Мы работали не покладая рук, каждый день выходили, несмотря ни на что, на работу» [7].

Много и тяжело женщины трудились в колхозах.

*Качается рожь несжатая,
Шагают бойцы по ней.
Шагаем и мы – девчата,
Похожие на парней.*

Простая русская женщина-мать Мария Алексеевна Демидова, заменив отца, ушедшего на фронт, возглавила колхоз в деревне Прокунино. Под ее руководством бригады полеводов, овощеводов, механизаторов смогли бесперебойно снабжать фронт сельхозпродукцией.

Наш ученик Сергей Солдатенков, участник поискового отряда, родом из этой деревни, написал в своем сочинении: «В первые дни войны деревня обезлюдела, почти все

трудоспособные мужчины ушли на фронт. Их заменили женщины и дети. Чтобы управиться с делами, люди трудились с раннего утра до позднего вечера. В конце октября 1941 г. колхозу пришлось выполнять поручение Государственного комитета обороны – спасти племенные стада от возможной оккупации. Колхозники погнали сотни коров, лошадей, овец на восток в Горьковскую область. Домой перегонщики вернулись только в конце января 1942 г. Потом в один из военных дней в районе появился плакат: “Женщины на трактор!”. Этот призыв поддержали 35 девушек, которые, пройдя курсы механизаторов, стали работать вместо мужчин. Среди них Дуся Шелуханова, Лида Федотова, Маша Трухачева, Шура Никифорова, Аграфена Большакова и другие» [6].

Красной нитью в содержании экспозиции «В тылу, как на фронте» проходит главная мысль - все свои силы женщины разного возраста от молоденьких девушек до пожилых женщин направляли на то, чтобы помочь фронту.

Большой интерес вызывает у школьников экспозиция «Письма с фронта и на фронт», где представлены скромные треугольники военных писем. Помятый, пожелтевший треугольник со штампом «Проверено цензурой» и печатью, а как дорог этот маленький листок, который так мучительно ждали родители, дети, сестры и жены. Они очень переживали за судьбу своих солдат и безмерно радовались каждому письму с фронта. Не один раз перечитывали дорогую весточку и хранили, как драгоценную реликвию. В ответ родственники посылали на фронт сообщения о себе, собирали посылки с нужными вещами и снова ждали ответов. Своей верой в Победу поддерживали солдат. У нас имеются записи писем, которые предоставили родственники Руфины Красавиной, Александра Барышева, Евгения Суслонова, Александра Хомякова, Ивана Петрова, Александра Ивановича Кошелева и другие.

Вот строки из письма ученика школы № 18 Александра Барышева с фронта своим родным: «Здравствуйте, мои дорогие. Только, что остановились на короткий привал после двух ночей боев с фашистами. Нам пришлось первыми прорвать оборону. С задачей справились с честью. Громили фашистов крепко... Очень жаль, что мало времени через 20 минут, получу большую задачу и снова в бой...» [4].

Строки из письма Анастасии своему мужу Александру Пчелинцеву на фронт: «Дорогой Саша, из сводок Информбюро знаем кое-что о фронте. Радует каждый шаг продвижения наших солдат. Но больше о делах на фронте нам рассказывает тетя Дуня, наша соседка. Она очень часто извещает о ваших победах словами, кричит с радостью: “Наша берет!”. Но бывает и врет, продвижения не было, а все свое: “Наша берет!”.

Мы, вранье ей прощаем, потому что знаем, что она очень хочет победы. Саша, мы тоже верим в Победу. Саша, дорогой береги себя, мы за тебя молимся. Очень хотим тебя

видеть. За нас не беспокойся. У нас лучше, чем на фронте, не стреляют и бомбы не рвутся. Мы все ждем тебя очень, очень. Твои Настя и дети Галя, Вова, Гена и Витя» [5].

Ценность работы с письмами заключается в доверительном контакте с человеком из далекого военного прошлого, который через свои чувства, переживания, надежды становится близким и понятным современным детям.

Экспозиция «А он не вернулся из боя» посвящена ученикам и педагогам, которые ушли на войну буквально в ее первые дни. Это восемь учителей и 19 учеников. Они были талантливыми учителями и способными учениками, но война забрала у них возможность учить и учиться. Учителя Николай Петрович Черняков, Александр Иванович Кошелев на фронт ушли добровольцами. Николай Георгиевич Макаров, Андрей Георгиевич Сахаров, Хазби Федорович Дзантиев были призваны на фронт в начале войны. Участвуя в поисках, школьники узнавали судьбу учеников-солдат, оформили Книгу памяти о них. Приведу меня тех, о ком у нас имеются сведения, это: Александр Устинов, Владимир Соколов, Иван Михалев, Михаил Мартынов, Александр Туманов, Серяков Михаил, Жбаненков Владимир и другие ребята. В школу часто приходил Николай Михайлович Юдов, выпускник 1941 г., ветеран Великой Отечественной войны, один из подольских курсантов, защищавших в 1941 г. г. Тулу. Однажды, когда он был в музее, увидел фотографию своего одноклассника и друга Владимира Шумилова, о котором у нас не было сведений. Он рассказал, что тот погиб во время боев под Москвой, его мама была учительницей в начальной школе, он был ее единственным сыном. Так, заполнилась страница в Книге памяти школьного музея о выпускнике 1941 г., защищавшем Москву. К сожалению, неизвестна судьба некоторых учеников, о них только скупые строки – учился в школе № 18, ушел на фронт, погиб или пропал без вести. Выпускники школы, не вернувшиеся с войны, навсегда останутся в нашей памяти молодыми.

Во время войны в школе размещались эвакуационные госпитали. О них рассказывает экспозиция «Госпиталь в школе». Уже в июле 1941 г. все классы превращались в палаты, зал заседаний оборудовали под операционную. Из городских поликлиник подбирался лучший медицинский персонал, формировался штат профессиональных работников.

Шли кровопролитные бои под Москвой, каждый день с фронта в госпиталь привозили много раненых и изувеченных бойцов. Медсестра Мария Пирожкова рассказывала, что поступавшие были с тяжелыми ранениями верхних и нижних конечностей, грудной клетки и головы, больны бронхитом и воспалением легких, зимой очень много обмороженных. Тяжелораненые размещались на втором и третьем этажах, не хватало кроватей, приходилось укладывать на матрасы, набитые сеном, возле стен коридоров, часто раздавались стоны, невозможно было видеть страдания раненых.

В госпитале работали врачи разных специальностей: хирурги, терапевты, урологи, невропатологи и другие, но больше всего работы было у хирургов. В иные дни им приходилось делать более 15 операций. Сохранились воспоминания ведущего хирурга Антонины Николаевны Симакиной: «Госпиталь начинал работать в очень трудный период войны. Шло ожесточенное сражение с врагом недалеко от Москвы. Ежедневно и бесперебойно прибывали в госпиталь раненые солдаты. Особенно трудно было нам хирургам, потому что операции нужно было делать, не теряя времени. Хирург, кроме всех навыков, должен был обладать и такими качествами, как чувство сострадания к людям, душевным теплом к больным защитникам Родины. И все мы очень старались вернуть солдатам здоровье, хотя это удавалось не всегда.

Прошло много лет с той поры, но всегда помнится та огромная вера в победу в этой войне. Все люди сплотились в одну огромную силу, которая помогала одолевать голод, болезни, страх, другие невзгоды, чтобы выстоять. И мы выстояли. Пришла долгожданная Победа. 9 мая 1945 года наш народ ликовал. Враг побежден. Жаль только, дожидаться этого дня удалось не всем. Многие погибли в бою или умерли от ранений. Вот почему нам 9 мая бывает не только радостно, но и очень тяжело» [2].

Ценность воспоминаний заключается в ясности мысли, доступности слова, что создает образ военного времени понятный школьникам. Школьный музей как особое воспитательное пространство способствует саморазвитию, самореализации, самовоспитанию личности учащихся. Здесь всегда найдется для каждого что-то новое, интересное, что позволяет реализовать ученику свои способности в разных направлениях работы: экскурсионной, исследовательской, архивной, документирующей, оформительской, поисковой, краеведческой. Каждое из них имеет свое смысловое поле, но общее состоит в анализе, обобщении краеведческого материала, нацеливает школьников на социальное личностно значимое дело. Оно может, например, выразиться в создании проектов, проведении исследований, практическим результатом которых является готовый интеллектуальный продукт, представляемый на конкурсах, конференциях, семинарах, патриотических акциях, уроках, классных часах, а нравственная ценность заключается в сохранении исторической памяти о подвигах земляков, всего нашего народа.

Деятельность школьного музея в ненавязчивой форме проецирует ребят в военно-историческое прошлое школы, города, страны, опирается на воспитательный потенциал историко-краеведческого материала. Данный подход обусловлен тем, что в нем сохранена объективность и чистота помыслов людей, отдавших свои силы и жизнь Великой Победе, которая начала свой путь от стен Москвы.

Список использованных источников

1. Воспоминание Нестерова А. И. // Музей МОУ СОШ № 18 г. Павловского Посада.
2. Воспоминание Симакиной А. Н. // Музей МОУ СОШ № 18 г. Павловского Посада.
3. Материалы, подготовленные рабочей группой секции «Военно-патриотическое воспитание молодежи», проходившей в рамках XIX Международных Рождественских образовательных чтений: сб. докладов, выступлений, науч.-метод., информацион.-справоч. и организацион.-практ. материалов. – М.: Перо, 2012. – 264 с.
4. Письма с фронта // Знамя Ленина. – 1970. – 5 октября.
5. Письмо // Музей МОУ СОШ № 18 г. Павловского Посада.
6. Сочинение С. Солдатенкова // Музей МОУ СОШ № 18 г. Павловского Посада.
7. Шаненкова, С. Воспоминания Почетного гражданина города / С. Шаненкова // Знамя Ленина. – 1975. – февраль.

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЗЕЙНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ
ШКОЛЬНИКАМИ ИСТОРИИ БИТВЫ ПОД МОСКВОЙ
И ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

*Переведенцева Т.И.,
учитель русского языка и литературы,
руководитель школьного
историко-краеведческого музея,
МБОУ «Космодемьянская СОШ»,
Россия, Московская обл., Рузский м. р-н.
E-mail: perevedencevy@yandex.ru*

Аннотация. Статья посвящена роли музейной педагогики в современной школе и использованию музейной технологии при изучении школьниками истории битвы под Москвой и Великой Отечественной войны в МБОУ «Космодемьянская СОШ».

Ключевые слова: музей, музейная педагогика, музейная технология, музейный предмет, урок, экспозиция музея.

Abstract. The article is devoted to the role of Museum pedagogy in modern school and the use of the Museum of technology in studying students the history of the battle of Moscow and the great patriotic war in the MBOW «Kosmodemyanskaya school».

Keywords: museum, museum education, museum technology, museum object lesson, the museum exposition.

Музейная педагогика в наши дни – наиболее активно развивающееся направление деятельности, которое все чаще включается в современный учебный процесс. Музейно-педагогическая технология снабжает педагога новыми эффективными методами обучения и воспитания на основе использования музейного материала в образовательном процессе, позволяет сделать жизнь ребенка более насыщенной и интересной, поднимает его культуру, развивает интеллект, дает в руки новый инструмент для познания мира. Данная педагогическая отрасль образовалась на стыке музееведения, педагогики и психологии и рассматривает музей как образовательную систему, выполняющую функции познания, воспитания, творчества и социализации. Предметом исследования музейной педагогики является культурно-образовательная деятельность в условиях музея. Музей в настоящее время выступает богатейшим источником «живой» культуры, которая представлена различными предметами старины, коллекциями, историческими документами. Деятельность

в условиях музея порождает единство словесно-логического и эмоционально-образного воздействия на разум и чувства аудитории. Именно в музее информация приобретает наглядность, образность, способствует активизации воображения, визуального мышления, обогащает словарный запас, становится средством передачи культурного и социального опыта. Музейная педагогика имеет обширный запас форм образовательно-воспитательной работы, к ним относятся: лекция, экскурсия, консультация, научные чтения, кружки, студии, клубы, литературные вечера, киносеансы, концерты, встречи с интересными людьми, праздники, исторические игры, конкурсы и викторины.

Роль музея в формировании личностных качеств обучающихся и метапредметных универсальных учебных действий определяется его специфическими особенностями:

- музей как панорама человеческой жизни, раскрывающая общечеловеческие и личностные ценности (взаимопомощь, сочувствие, достоинство, самоуважение); в музейных материалах представлены характеры и судьбы людей прошлого и настоящего, мотивы их поступков, модели их поведения, служащие ребенку культурными эталонами для подражания;
- экспонаты музея или музейный предмет рассматриваются как продукты творческой деятельности человека, как результат его взаимодействия с окружающим миром, с другими, с самим собой в разных жизненных ситуациях;
- в музее учащийся осмысляет социальные явления и противоречия жизни, совершает внутренний акт самоопределения, изменения себя, соотнося свои взгляды, представления, ценности с нормами людей других эпох и культур, используя для этого социокультурный потенциал экспонатов, т. е. формируется музейная культура.

Программа работы школьного музея призвана обеспечить ценностно-смысловую определенность системы нравственного воспитания. Школьный музей позволяет расширить образовательный процесс, сделать его наглядным, конкретным, в контексте исторических событий и социально-экономических условий. Краеведение дает возможность использовать на уроках фактический местный материал, что вызывает у детей естественный интерес к прошлому родного края и людям, живущим рядом с ними. В рамках работы школьного музея обучающиеся имеют возможность приобщиться к исследованию родного края в разных формах, принять участие в созидательной деятельности, развивать свои творческие способности. Работа школьного музея имеет несколько направлений: *поисково-собираательское, экспозиционное (оформительское), экскурсионное, культурно-массовое*. Здесь формируются навыки музееведения, образовательные, эстетические, коммуникативные умения.

Рассмотрим использование музейной технологии при изучении школьниками истории битвы под Москвой и Великой Отечественной войны в МБОУ «Космодемьянская СОШ» Рузского муниципального района Московской области.

Школьный историко-краеведческий музей «Всеу начало здесь, в краю родном...» открыт 14.02.2007 г., но экспонаты собирались долгие годы, накоплен богатый материал и опыт музейной работы. В экспозиции представлено более 600 экспонатов в разделах «История поселка Космодемьянский и окрестных деревень», «История совхоза Зои Космодемьянской», «Подвиг Зои Космодемьянской», «Николай Дмитриев», «История Космодемьянской школы». Налажено сотрудничество с Советом ветеранов, Рузским благочинием, музеями Зои Космодемьянской в дер. Петрищево, с. Осиновые Гаи Тамбовской области.

Разработаны тематические циклы *музейных уроков* по возрастным категориям: «Здравствуй, музей» (для 1–4-х кл.), «За страницами школьных учебников» (для 5–8-х кл.), «Я в современном мире» (для 9–11-х кл.). При изучении школьниками истории битвы под Москвой и Великой Отечественной войны предложены следующие занятия (учебные и во внеурочной деятельности):

I. «Здравствуй, музей»

Предлагаются следующие предметы и объекты к рассмотрению:

- Фотография героя.
- Условия, в которых оказались люди.
- Личные предметы участников Великой Отечественной войны.
- Письма – свидетели жизни человека.
- Одежда защитников Отечества.
- Наградные документы.

Цель: знакомство с отдельными музейными экспонатами, различными предметными комплексами. Занятия носят подготовительный характер, ведут к последующему осознанию предметов и явлений в их историческом значении.

Темы занятий:

- «О чем рассказала реликвия».
- «Идет война народная».
- «Рассмотри, запомни, назови».

Цели занятий: ответить на вопросы: «Зачем мы храним предметы?», «В чем выражается память о людях?», «Зачем хранить эту память?», воспитать у ребенка уважительное отношение к памятникам прошлого, чувство патриотизма.

II. «За страницами школьных учебников»

Формы занятий: музейный урок, урок мужества, урок-диспут, урок памяти, историческая игра, викторина, конкурс, состязание.

Темы занятий:

- «История одного музейного экспоната».
- «Исповедь опаленной души».
- «Рассказы о предметах».
- «Война и дети».
- «Уроки трудных дней».
- «Чеканные листья истории».

III. «Я в современном мире»

Цель тематического цикла: пробудить историческое сознание, следуя логическому алгоритму «миросозерцание – мировосприятие – самосознание – мировоззрение».

Основные направления цикла:

- Система ценностей и отношение к миру.
- Человек в истории Отечества и собственной судьбе.
- Духовная преемственность поколений.

На занятиях преобладают диалог, обмен мнениями, откровенный разговор. Источниками информации служат музейные экспонаты, живые свидетели исторических событий.

Основу занятий составляют вопросы учащихся и ведущего, что позволяет вскрывать противоречивые стороны явлений, разбираться в вопросах мировоззренческого, идеологического характера. Создаются проблемные ситуации: «Как бы вы поступили, оказавшись в подобной ситуации?».

На занятия приглашаются люди старшего поколения (современники событий, представители искусства, краеведы, ветераны), через призму взглядов, отношений которых учащиеся приходят к выводу, что дорожить высшими ценностями человека – это долг. Вопросы, предлагаемые ребятам, позволяют оценить свои поступки, отношения с окружающими, осознать свои чувства, переживания, обнаружить противоречия в себе и задуматься над вопросом: «Кто я, какой я?».

Темы занятий:

- «Портрет на фоне...»
- «Исполняя свой долг...»
- «Я в современном мире...»

- «Помним?!»
- «А мы могли бы вот так погибнуть за Москву?..»

Формы занятий: диспут, дискуссия, спор-час, публичная лекция, занятие-размышление, занятие-презентация, деловая и ролевая игры и др.

Например, в 2006 г. учителями и учащимися школы был снят фильм «Участники Великой Отечественной войны и мы», где школьники могли задать вопросы тогда еще живым ветеранам. В канун 75-летия битвы под Москвой состоялся круглый стол, во время которого обучающиеся старших классов отвечали на вопросы, поставленные в фильме десять лет назад.

При реализации **направлений деятельности музея** проводятся следующие мероприятия по изучению школьниками истории битвы под Москвой и Великой Отечественной войны.

Поисково-собираательское. Направление дает возможность детям проявить себя в исследовательской работе, показать исследовательские умения. В школе собран большой материал о Герое Советского Союза Зое Анатольевне Космодемьянской, ее предках, составлена родословная. Обучающиеся по «Книге памяти погибших, умерших и пропавших без вести воинов в Великой Отечественной войне 1941–1945 годов. Т. 15. Наро-фоминский р-н» составили списки погибших земляков п. Космодемьянский и окрестных сел и деревень. Согласно этим спискам школьники ведут поиск информации о местных героях Великой Отечественной войны, оформляют исследовательские работы, делают альбомы в школьный музей и в дар родственникам погибшего. В музее собран и представлен материал об учительнице Богородской школы А.В. Булычёвой, расстрелянной фашистами. Неоднократно работы учащихся школы были представлены в номинации «Земляки» на конкурсе исследовательских краеведческих работ «Отечество» на тему «Фронтной путь моего земляка». Изучаются письма участников Великой Отечественной войны, формы письма, оформление, содержание, по ним прослеживается боевой путь наших земляков. Результаты работы представляются на конкурсе «Мой музей».

Экспозиционное (оформительское). Специфика музейной экспозиции заключается в том, что то или иное событие отражается в ней с помощью не только музейных предметов, но и художественных и технических средств. К 75-летию битвы под Москвой обучающиеся школы оформили выставку «Ты не могла не выстоять, Москва». Постоянно обновляется и пополняется новыми экспонатами экспозиция, посвященная подвигу Зои Космодемьянской. В школьном музее оформлены альбомы о ветеранах Космодемьянского округа. В экспозиции музея имеются живописные работы учащихся и выпускников школы.

Экскурсионное. Музейная экскурсия – форма культурно-образовательной деятельности музея, основанная на коллективном осмотре музея под руководством экскурсовода по заранее намеченной теме и специальному маршруту. Особенностью музейной экскурсии является сочетание показа и рассказа при главенствующей роли зрительного восприятия, которое дополняется впечатлениями и моторного характера: осмотр с разных точек зрения, на различном расстоянии. Составлением текста экскурсии в школьном музее занимаются экскурсоводы совместно с руководителем музея. Подготовлены экскурсии: «Подвиг Зои Космодемьянской», «Наши земляки, погибшие за Родину», «Николай Дмитриев о войне и мире», «История поселка Космодемьянский», «Село Богородское и храм Покрова Пресвятой Богородицы в годы Великой Отечественной войны», «Село Архангельское и храм Архангела Михаила в годы Великой Отечественной войны». В 2015 г. видеоэкскурсия «Ее подвиг в наших сердцах» была представлена на смотр-конкурс музеев, комнат боевой славы образовательных организаций в Московской области, посвященный 70-летию Победы в Великой Отечественной войне.

Культурно-массовая работа. Одним из основных критериев в оценке работы музея является разнообразие форм массовой и учебно-воспитательной работы: проведение экскурсий и уроков по экспозиции, встреч с участниками Великой Отечественной войны, выдающимися деятелями науки, культуры и искусства, работа с местным населением. Одним из главных мероприятий, проводимых в МБОУ «Космодемьянская СОШ», является «Посвящение в космодемьянцы», которое проводится ежегодно 29 ноября, в день гибели Зои Космодемьянской. На торжественной линейке в музее Зои Космодемьянской в дер. Петрищево при участии членов Совета ветеранов Рузского района, представителей районной администрации выступают старшеклассники, рассказывают о подвиге Зои Космодемьянской, потом обучающиеся 2-го класса дают клятву, им вручается паспорт космодемьянца. Это очень важный день в жизни второклассников и их родителей.

Много лет школьники выступают с агитбригадой «Мы живые – наш черед», которая написана на местном краеведческом материале. К 75-летию битвы под Москвой подготовлена агитбригада «Ты не могла не выстоять, Москва» о подвиге Москвы и москвичей.

Каковы результаты использования музейной технологии в школе? Что же дает ребенку участие в работе школьного музея? Это не только расширение знаний по истории края и страны, а сопереживание, в определенной степени соучастие в событиях прошлого и настоящего, дети видят связь времен и свое место в ходе исторического процесса, гордятся подвигом предков, учатся чтить традиции прошлого, уважать и ценить людей, любить малую

родину. В ходе такой работы порой меняются взгляды, мировоззрение, что отражается на душе ребенка, дети становятся милосерднее, их помыслы чище, поступки добрее.

Список использованных источников

1. Артемов, Е. Г. Музейно-педагогические технологии / Е. Г. Артемов. – СПб.: ФГУК ГМПИР, 2006.
2. Казанцева, В. В. Музейная педагогика как технология в школьном историческом образовании // Теория и практика образования в современном мире: материалы VII междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2015 г.). – СПб.: Свое издательство, 2015.
3. Кетова, Л. М. Музейная педагогика как инновационная педагогическая технология / Л. М. Кетова // Человек в мире культуры. – 2012. – № 4.
4. Столяров, Б. А. Музейная педагогика: история, теория, практика / Б. А. Столяров. – М.: Высш. школа, 2004.

ВОСПИТАНИЕ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ И ПАТРИОТИЗМА НА УРОКАХ ИСТОРИИ
И ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ПРИМЕРАХ МУЖЕСТВА И ГЕРОИЗМА В
ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ ЖИТЕЛЕЙ ПОДМОСКОВЬЯ

Шелагурова С. В. ,

учитель истории и обществознания,

МБОУ Крюковская средняя общеобразовательная школа,

Россия, Московская обл., Чеховский м.р.

E-mail: svetlana.shelagurova.64@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена приемам работы учителя по формированию у подростков гражданственности и патриотизма на краеведческом материале. Автором использованы различные источники информации, представлен опыт работы, подтверждающий широкое применение при изучении тем о Великой Отечественной войне материала по истории деревни Крюково в военные годы. Показана актуальность обращения к изучению истории ВОВ при реализации духовно-нравственного направления в воспитании школьников.

Ключевые слова: воспитание, гражданственность, патриотизм, Родина, земляки.

Abstract. The title of the article is «Education of citizenship and patriotism in school on courage and heroism of fellow countrymen during the great Patriotic war». The article provides the reader with some techniques of teachers in the formation of the teenagers' civic consciousness and patriotism on local history material. It draws our attention to various sources of information. Much attention is given to the teacher's experience in using great Patriotic war local materials. The article is of interest to schoolteachers giving moral and patriotic education to schoolchildren.

Keywords: education, citizenship, patriotism, Motherland, fellow countrymen.

Воспитание патриотизма в современном российском обществе признано приоритетной национальной задачей. В первую очередь ее решение относится к системе образования, к воспитанию подрастающего поколения. Дети, молодежь – это будущее страны, государства, нации.

Большинство педагогов современной российской школы являются воспитанниками советской системы образования. Они несут в себе черты советского патриотизма, коммунистической любви к Родине. Но что в этом плохого? Да, в СССР понятие патриотизма было однобоко идеализировано, подвиги приукрашались, просчеты ретушировались, но

любовь к Родине была искренней и деятельной даже у тех, кто критиковал существующий режим.

Современное российское общество находится в стадии формирования, многие наши граждане аполитичны, равнодушны к общественным проблемам, предпочитают хулить государство и ничего не делать. Родители наших учеников в подавляющем большинстве именно такие, занятые добыванием «хлеба насущного». Ждать от них действенной помощи в воспитании активных, сознательных граждан и патриотов педагогам не приходится. Поэтому главной силой патриотического воспитания становится школа, а также институты культуры. Именно им предстоит реализовать практическую связь времен – от досоветского и советского периодов до сегодняшнего дня.

Всегда в единении нации главную роль играло трудное и славное прошлое. Чтобы выжить, выстоять в очередных бедах, народу нужна была память о героях былых времен. Былины, сказания, жития, исторические романы и фильмы – сколько примеров из истории мы знаем! Памятник Минину и Пожарскому спустя 200 лет, фильмы о Суворове, Петре Первом, Александре Невском, созданные в 40-е гг. XX в., восстановление в 1996 г. Храма Христа Спасителя, возведенного в честь победы в войне 1812 г. И сейчас наше искусство вновь обращается к прошлому, ища надежду и утешение, силы для жизни, для борьбы.

Изучение истории Великой Отечественной войны для современных учащихся – одна из возможностей найти себя, поверить в свои силы, определить цели и жизненные ориентиры, осознать свое место в обществе. Уже далекая от нас война, а главное, победа в ней позволяют нам чувствовать единство со всем народом и испытывать гордость за славное прошлое. Знакомство с делами и мыслями, чувствами людей военного времени открывает для нас совершенно другой мир, другой образ жизни. Важно, что изучение материалов военного времени дает подросткам новый, непривычный эмоциональный опыт.

Каждая тема о войне значима и богата примерами мужества и героизма во имя Родины, но все-таки примеры начального этапа войны, когда еще не было побед, имеют особый вес и значение. На конференции, посвященной 75-летию битвы за Москву, хочется говорить о мужестве и героизме именно защитников столицы, сердца нашей Родины, и тем более нам, жителям Подмосковья. Краеведческий подход к освещению событий битвы за Москву позволяет привести в процесс изучения истории личностные мотивы: это происходило здесь, рядом, в этом участвовали мои родные или родные моих знакомых. Участники этих событий еще живы, они с нами.

ПО КНИГЕ «КРЮКОВСКИЕ ВЕХИ» Кима Саранчина (1996)

Перед самой войной, в 1939 г., на базе полукустарных мастерских бывшей ситценабивной фабрики был создан Крюковский машиностроительный завод. Триста

крюковчан стали трудиться на новом предприятии. Все заводское оборудование, т. е. механосборочный цех, умещалось на первом этаже здания бывшей фабрики. Транспорт завода был гужевым. Но завод постепенно наращивал свое производство и... грянула война.

Известие о вероломном нападении Германии земляки встретили с болью и ненавистью. На многочисленных митингах трудящиеся единодушно выражали готовность защищать родную землю, многие заявляли о добровольном вступлении в народное ополчение. На митинге рабочих и служащих Крюковского завода стахановец Алексей Комыкин заявил: «Подлый бандитский налет германских фашистов на нашу Родину встретит сокрушительный отпор со стороны многомиллионного народа. Наша задача – повседневно крепить оборонную мощь нашей Родины, повышать производительность труда. А если потребуется, по первому зову партии мы все, как один, выступим на защиту нашего социалистического Отечества». Лопасненский военный комиссариат работал круглосуточно. Из-за постоянных бомбежек и перегруженности железных и шоссейных дорог мобилизованных до ноября 1941 г. отправляли в военные лагеря города Горького (ныне Нижний Новгород) пешим ходом. Всего за годы войны в Лопасненском районе было призвано более 9 тысяч человек (до войны в районе проживало около 40 тысяч, из них в 1939 г. 3,5 тысячи в районном центре).

Мирная жизнь советских людей была нарушена, началась Великая Отечественная война, долгая и кровопролитная. Более 200 крюковчан ушло на фронт, в том числе и кадровые рабочие завода. Погибло 139 человек.

На место ушедших встали крюковские женщины и молодежь, на ходу осваивая рабочие профессии. Вся страна перешла на военное положение: на заводе отменили пропуска, рабочий день увеличили до 11 часов в сутки, ввели карточки на продовольственные и промышленные товары (рабочий хлебный паек составлял 500 граммов, иждивенца – 300).

В годы войны Крюковский машиностроительный завод стал специализироваться на выпуске центровых и осевых вентиляторов промышленного назначения, выполнял спецзаказы для авиации. А трудились крюковчане по-фронтовому. По призыву советских и партийных органов была организована работа по строительству оборонительных сооружений, мобилизации техники для нужд армии, эвакуации промышленных предприятий и скота в глубь страны, формированию оборонительных отрядов для поддержания порядка и охраны, созданию партизанского подполья и перестройке хозяйства на выпуск военной продукции. В первые месяцы войны большая группа крюковчан была призвана в отряды народного ополчения, а также в Лопасненский истребительный батальон, штаб которого располагался в районном центре. Уже в июле 1941 г. из добровольцев был сформирован Лопасненский батальон народного ополчения, который направили для пополнения 4-й дивизии народного ополчения Куйбышевского района Москвы (с 26 сентября 1941 г. – 110-я стрелковая дивизия,

а с апреля 1943-го – 84-я гвардейская стрелковая дивизия). Командиром батальона был назначен А. И. Адамчук, комиссаром Н. Ф. Зайцев. Командиром дивизии стал генерал-майор А. Н. Сидельников, комиссаром – А. И. Бормотов, начштаба – полковник А. Д. Борисов. 8 июля 1941 г. формирование 4-й дивизии было завершено. Одновременно был сформирован 49-й Лопасненский истребительный батальон из 220 бойцов под командованием М. И. Блинова, состоявший из семи взводов. До 10 октября бойцы находились на своих производствах, после перешли на казарменное положение. В ноябре – декабре батальон участвовал в боевых действиях в составе войск 43-й и 49-й армий.

Также в Лопасне в основном из работников милиции и комсомольцев района формируются два партизанских отряда, командирами которых стали председатель райисполкома Иван Иванович Петров и начальник городского отдела милиции Иван Васильевич Демидов. Отряды активно готовились к боевым действиям, в них было немало девушек. Из состава комплектовались спецгруппы для отправки в тыл врага. Партизаны вместе с бойцами истребительного батальона участвовали в сражениях на Стремиловском рубеже, задерживали шпионов и диверсантов. Партизаны, хорошо знавшие местность, не раз переходили линию фронта, выполняли задания штаба 17-й стрелковой дивизии, которая защищала западные границы нашего района.

Одновременно без отрыва от производства рабочая сила мобилизуется на лесозаготовки и строительство оборонительных сооружений на территории района. Фронт, круглосуточно напоминавший о себе артиллерийским гулом, разрывами авиабомб, находился в 30 километрах от Крюкова, за селом Стремиловым.

Опасность вторжения врага на территорию района заставила установить «ежи» на танкоопасных направлениях, заминировать перекрестки дорог и мост через реку Лопасню на перекрестке Симферопольского и Стремиловского шоссе. 11 тысяч жителей района участвовали в этой работе: и днем, и ночью, под дождем и снегом, в морозы и слякоть, часто под бомбежками и обстрелами возводили рвы, траншеи, лесные завалы, преграждая путь фашистам к столице. Трудились старики, женщины, подростки. 160 старшеклассников из Лопасни, в том числе и крюковчане, возводили оборонительные сооружения в Смоленской области. Всего в Лопасненском районе в 1941 г. было построено более 30 км оборонительных сооружений (остатки некоторых можно увидеть и сегодня около Дубны и Ермолово).

В 1941 г., когда фашистские войска упорно рвались к Москве, немецкие бомбардировщики почти ежечасно налетали на столицу и ее окрестности. На Крюково и близлежащие села фашисты выбрасывали листовки. Но однажды сбросили бомбу, завод уцелел чудом. В срочном порядке был создан отряд противовоздушной обороны, который строго следил за светомаскировкой не только на заводе, но и во всем селе. Также строго и

внимательно следили за каждым незнакомым, новым человеком: вдруг немецкий парашютист-диверсант.

Война разгоралась, армии требовалось все больше и больше оружия. Не снижая темпов в производстве своей основной продукции, крюковчане начали изготавливать пистолеты. Рабочие не отходили от своих станков по 2-3 смены подряд. Особенно отличились на изготовлении пистолетов М. А. Гудкова (Уханова), К. Львов, В. Савельев, Г. Красавчиков, которые перевыполняли производственное задание в 2-4 раза. И работали высокопроизводительно. Немало для эффективной работы завода сделали и технические кадры, возглавляемые главным инженером С. А. Рысиным. Технические нововведения, проводимые под его руководством, значительно повлияли на выполнение производственных заданий завода. Директором в годы войны был М. К. Демин. Он отлично вписался в то тревожное время, когда особенно важны были строжайшая дисциплина и четкое выполнение приказа подчиненными.

А война затягивалась. Снова уходили на фронт подросшие мужчины, снова к станку вставала молодежь, которая также быстро осваивала нужные профессии и тоже значительно перевыполняла производственные задания. Лозунг «Все для фронта, все для победы!» был и руководством к действию. Прекратилась доставка каменного угля, нечем топить котельные – создали бригаду лесорубов, в основном из женщин. Возникли перебои с электроэнергией – село перешло на керосиновые лампы и свечи, а на заводе поставили второй силовой двигатель для электросварочного цеха. Выпуск пистолетов достиг 150 % от плана. Из газеты «Правда» за 1 мая 1942 г.: «Коллектив рабочих Крюковского завода взял на себя обязательство отремонтировать и собрать к 1 мая три станка, сданные в утиль. Это обязательство выполнено досрочно. 27 апреля станки были собраны и поставлены на фундамент. При этом высокие образцы труда показали механик Кочетков, токари Родионов и Новиков, машинисты Красавин и Арбузов. Все они обязались к 10 мая отремонтировать и собрать еще два сданных в утиль станка. Хорошо работают кузнецы тт. Дьячков и Тарасов, которые ежедневно повышают выработку на кузнечно-паковочных работах. Скворцов».

Но в военное лихолетье не забывали крюковчане и о нуждах тыла. Как и военные, своевременно выполнялись заказы колхозов и совхозов: детали для комбайнов, молотилок, косилок. Чтобы поддержать рабочих, выживающих на бедном военном пайке, завод выделил им земельные участки под огороды. При самом заводе организовали подсобное хозяйство и открыли столовую на 200 мест. Так как в цехах в основном трудились женщины, заменившие мужчин, ушедших на фронт, встала детская проблема. Тогда в новых домах, построенных перед самой войной, в нескольких квартирах открыли детские ясли и сад на 35-40 мест (мебель всю сделали сами). Это произошло 24 августа 1942 г. Заведовать детсадом было поручено

Е. К. Иглиной, старательно трудившейся на этом посту долгие годы. Крюковские школьники продолжали учиться в семилетней школе и не только. Приведем выдержки из печатных периодических изданий. Из газеты «Красное Знамя» за 12 апреля 1942 г.: «Мы, ученики Крюковской неполной средней школы, помогаем сейчас колхозу в подготовке к севу, собираем удобрения – золу. Как только мы окончим учебный год, то с большой охотой пойдем опять работать в колхоз, помогать выращивать хлеб и овощи. Этим самым мы поможем нашей доблестной Красной Армии разбить лютого врага. Пионеры Крюковской школы Наслузова Евгения, Куликова Татьяна, Сергеева Варвара». Из газеты «Красное Знамя» за 1 мая 1942 г.: «На постройку танка “Таня” (в честь Зои Космодемьянской) по инициативе пионеров г. Москвы в школах Московской области начался сбор средств. Учащиеся Крюковской школы горячо откликнулись на этот призыв. В один день они собрали 540 рублей. Каждый пионер и школьник горит желанием всем, чем только можно, ускорить разгром подлого врага». Из газеты «Красное Знамя» за 7 июня 1942 г.: «Ученик Крюковской неполной средней школы Игорь Иглин отличник. Он добросовестно готовится к занятиям, не жалеет времени для приготовления уроков. Но Игорь не забывает и о других своих обязанностях. Он знает, что должен помочь Родине в борьбе с врагом. Чем больше он соберет и сдаст металлического лома, тем больше снарядов выпустят военные заводы. Игорь Иглин собрал уже около 500 килограммов металлолома. Крюковская школа может гордиться таким учеником».

Из газеты «Правда» за 3 мая 1944 г.: «Президиум Верховного Совета СССР принял Указ “Об учреждении медали “За оборону Москвы”». В положении о медали сказано, что ею «награждаются все участники обороны Москвы – военнослужащие Красной Армии и войск НКВД, а также лица из гражданского населения, принимавшие непосредственное участие в обороне». Всего медалью «За оборону Москвы» были награждены 1020 тысяч человек. Среди них есть и мои земляки. Крюковчане внесли свой вклад в нашу победу.

К 30-летию Великой победы в Крюкове был установлен памятник в честь земляков, погибших на фронтах Великой Отечественной войны. Открытие памятника состоялось осенью 1975 г. Одним из организаторов открытия являлся «Крюковский вентиляторный завод». Война принесла горе потерь в каждую семью, поэтому среди жителей деревни было много вдов, осиротевших детей и матерей. На открытии памятника было торжественно и многолюдно. Женщины по-деревенски покрыли свои головы траурными платками. Почти у каждого в руках были портреты своих сыновей, мужей, отцов, братьев. Равнодушных не было! И вот настал момент, с памятника сняли покрывало, и все увидели фигуру солдата, со скорбно опущенной головой. Многие всматривались в лицо солдата, стараясь найти в нем родные черты. Позже некоторые приняли для себя решение, приходить сюда как на могилу родного человека. В комплексе с памятником расположили монумент 139 воинам-крюковчанам, павшим в боях за

независимость Родины в 1941–1945 гг. В наше время в деревне Крюково ежегодно 9 мая и 22 июня, а также 9 декабря и 23 февраля около памятника, проходит митинг и панихида по почившим воинам и всем безвинно убиенным в годы Великой Отечественной войны.

Конечно, рамки уроков очень ограничены для подробного изучения истории края, но во время учебного занятия формируется нужная мотивация, возникает желание узнать конкретные детали, нюансы вопроса. Педагогу важно пробудить желания ученика: узнать, найти, понять!

В своей работе по организации изучения вопросов истории Новейшего времени, в особенности Великой Отечественной войны, часто даю задание узнать у родителей или других членов семьи о родственниках, живших в изучаемое время. В последние годы очень помогают в этом вопросе общественные движения «Бессмертный полк», «Книга памяти».

Для создания на уроках соответствующего эмоционального настроя использую документальные видеоматериалы и фрагменты художественных произведений. После просмотра прошу кратко описать мысли, эмоции, чувства.

Очень большую поддержку в воспитании гражданственности и патриотизма можно получить, используя материалы школьного историко-краеведческого музея и зала Боевой славы. Традиционно повторно-обобщающие уроки по теме «Великая Отечественная война» проходят в формате историко-литературного вечера.

В последнее время, к сожалению, мы редко встречаемся с ветеранами. Наши встречи происходят по большим праздникам и длятся недолго. Компенсируем потерю этого эффективного средства воспитания при помощи веб-сайтов и современных образовательных технологий. Результативным при изучении темы Великой Отечественной войны показал себя метод проектов.

И все же внеурочная деятельность является самой эффективной, яркой, легко запоминающейся и надолго остающейся в сознании ребенка формой воспитательной работы. Тематические вечера к юбилейным и праздничным датам, фестивали военно-патриотической песни, спортивные эстафеты в честь учителей нашей школы – ветеранов Великой Отечественной войны.

За пределы школьного пространства выходят литературные вечера в сельской библиотеке, творческие выступления учащихся в клубах сельского поселения, на митингах во время празднования Дня Великой Победы. Активно участвуют наши учащиеся в общественных акциях «Вахта Памяти», «Георгиевская ленточка», «Чистый обелиск», «Ветеран живет рядом», в военно-спортивной игре «Зарница».

Тема Великой Отечественной войны остается наиболее значимой в воспитании гражданина и патриота.

Список использованных источников

1. Алексеев, С. П. Московская битва. 1941–1942: рассказы для детей / Сергей Алексеев. – М., 2010.
2. Дорога памяти (путеводитель). – Чехов, 2008.
3. Живая память. Воспоминания наших земляков о Великой Отечественной войне. – Чехов, 2000.
4. Книга Памяти погибших, умерших и пропавших без вести воинов в Великой Отечественной войне 1941–1945 годов. – Т. 26. Химкинский район. Чеховский район. – М., 2002.
5. Лопасня и Лопасненский район в Великой Отечественной войне 1941–1945. Краткая хроника / составл. и общ. ред. Т. В. Лобановой. – Чехов, 1995.
6. Награды ветеранов. – Чехов, 2000.
7. Письма лопасненцев с фронта. – Чехов, 1995.
8. Прокин, А. М. Колыбель и слава предков (Волость Лопасня и город Чехов) / А. М. Прокин, А. В. Макаров, Ю. Ф. Соловьев. – М., 1998.
9. Прокин, А. М. Город Чехов и его окрестности / А. М. Прокин, Ю. Ф. Соловьев. – М., 1977.
10. Саранчин, К. Крюковские вехи. Записки краеведа, написанные вольной прозой / Ким Саранчин. – Чехов, 1996.
11. Скрыпников, А. В. Московская битва / А. В. Скрыпников [и др.]. – М., 2015.
12. Степанов, В. В. 1941. На подступах к Лопасне / Валерий Степанов. – М., 2010.

ШКОЛЬНЫЙ ИСТОРИЧЕСКИЙ МАРАФОН
«ОСНОВНЫЕ СРАЖЕНИЯ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ...»

*Еловская Р.И.,
зам. директора по воспитательной работе,
МОУ «Школа № 8»,
Россия, Московская обл., г.о. Жуковский
E-mail paniellora@yande.ru*

Аннотация. В статье говорится о проекте «Школьный исторический марафон “Основные сражения Великой Отечественной...”», целью которого является сохранение памяти о событиях Великой Отечественной войны. Исторический марафон охватывает события 1941–1945 гг. и включает в себя восемь мультимедийных уроков в форме спектаклей. Нестандартные уроки с использованием дополнительных материалов представляют собой ожившую историю, рассказанную обучающимися.

Ключевые слова: исторический марафон, мультимедийный урок-спектакль, Москва.

Abstract. The project «School historical Marathon» major battles of the great patriotic war...», which aims to preserve the memory of the Great Patriotic War events on today pretty relevant. The historic Marathon covers the events of 1941–1945, and includes 8 individual for today multimedia lessons. This is a non-standard history lessons with additional material, revived the st

Keywords: historic marathon, multimedia lesson-show, Moscow.

Во все времена наш народ проявлял мужество и героизм в борьбе против врагов, которых у нашего государства было предостаточно. Начиная с XIII в. чудо-богатыри из поколения в поколение передавали клич: «Кто с мечом к нам придет – от меча и погибнет», а в XX в. наши защитники пели: «Чужой земли мы не хотим не пяди, но и своей вершка не отдадим». Сегодня еще живы те, кто брал Берлин, кто участвовал в той страшной и жестокой войне. Свою эстафету они передали потомкам. С каждым годом редуют ряды наших героев, а кому-то не нравится, как мы храним память о Великой Отечественной войне. Наверное, нужно возвращать в содержание патриотическую песню «Вновь богачи разжигают пожар, миру готовят смертельный удар...». По всей Европе катится волна борьбы с вандалами, уничтожающими памятники советским героям, погибшим в битве с нацизмом. Кому-то так хочется стереть нашу историческую память...

Обстановка в мире сегодня очень напряженная. Нередки попытки переписать историю Второй мировой.

И сегодня учителя, родители, общественность, государство должны выполнить свою миссию: все, что получили в наследство от своих отцов, передать нашим детям и внукам, чтобы они знали, чтобы они помнили!

Проект «Школьный исторический марафон “Основные сражения Великой Отечественной...”», целью которого является сохранение памяти о событиях Великой Отечественной войны, сегодня очень актуален.

Исторический марафон охватывает события 1941–1945 гг. и включает в себя восемь мультимедийных уроков в форме спектаклей. Это нестандартные уроки с использованием дополнительных материалов, позволяющие увидеть ожившую историю в лицах, рассказанную самими обучающимися.

Мультимедийный урок – спектакль включает в себя две составляющие: мультимедийную часть в виде презентации и инсценированную историко-литературно-музыкальную композицию.

Использование компьютерных презентаций дает возможность получить учащимся более полное представление о событиях, местах, и людях – участниках этих событий, помогая подросткам погрузиться в атмосферу тех суровых лет.

Документальные события в мультимедийном уроке – спектакле преподносятся в хронологическом порядке. Для облегчения восприятия и усиления эмоционального воздействия в презентации звучат стихи и песни о войне, используются кадры военной хроники. Информационным материалом для подготовки и создания проекта послужили воспоминания командующих фронтами, распоряжения ставки Верховного Главнокомандования, сообщения сводок Информбюро, заметки военных корреспондентов.

Исторический марафон – это цикл уроков-спектаклей, каждый из которых посвящен одной из известных страниц Великой Отечественной войны, среди них: «Оборона Брестской крепости», «Битва за Москву», «Блокада Ленинграда», «Сталинградская битва», «Курская дуга», «Битва за Днепр», «Взятие Берлина».

Содержание каждого урока-спектакля тесно связано с программой преподавания курса истории, это дает возможность расширять кругозор учащихся, систематизировать и закреплять знания по теме «Великая Отечественная война» с привлечением дополнительного материала, художественных произведений, которые помогают глубже познать историю Родины и своего родного края.

Мы не ставили целью создать спектакль. Прежде всего это все-таки урок, который вышел за пределы классных стен. Мы раздвинули рамки привычного урока и преподнесли его как историко-литературно-музыкальную композицию, где в форме диалога, монолога от имени исторической личности звучит текст, а ведущие подают материал основного

содержания. На экране одновременно с монологом появляется портрет исторического деятеля с указанием имени, фамилии, звания, должности, или фотография времен войны, а также кадры военной хроники.

Мультимедийные уроки – спектакли являются инновацией в нашей воспитательной работе, которые помогают нам осуществлять образовательную и досуговую деятельность. В мероприятиях марафона принимает участие от 30 до 90 человек в одном уроке-спектакле.

Мультимедийные уроки мы систематически проводим для наших учащихся, а также для обучающихся школ города, приглашаем на них родителей, ветеранов. Урок по теме «Курская дуга» был проведен на областном семинаре «Знаменательные даты военной истории в патриотическом воспитании обучающихся».

К каждому мультимедийному уроку – спектаклю подготовлено два приложения. Это конспект-сценарий и презентация о битве.

Создавая проекты, мы обращаемся к многовековой истории России и Московского края. Москва всегда оказывалась в центре исторических событий, происходящих в нашей стране.

Составленный проект «Школьный исторический марафон “Основные сражения Великой Отечественной...”», посвященный историческим событиям Великой Отечественной войны, может быть реализован не только в городах Московской области, но и в других регионах с учетом местных особенностей.

День Победы, День Победы

Подарили нам наши деды.

За подвиг их великой в той войне,
Должны мы благодарны быть вдвойне.

И как бы нам достойно так прожить,
Чтоб внукам что-то тоже подарить.

Вячеслав Мясников

Список использованных источников

1. Жуков, Г. К. Воспоминания и размышления: в 3 т. / Г. К. Жуков. – М.: АПН, 1989.
2. Великая Отечественная война 1941–1945 гг. Краткая история. – М., 1989.

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Обоимова О. Н.,

учитель истории и обществознания

МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 16»,

Россия, Московская обл., г. Клин

E-mail: s16-klin@eandex.ru

Аннотация. В статье речь идет о необходимости в образовательной организации решать вопросы гражданского и патриотического воспитания. Представлен опыт работы педагогического коллектива, доказывающий взаимосвязь данных понятий. Названы условия успешной реализации программы воспитания, которые предусматривают учет возрастных особенностей обучающихся, систематический характер проводимой работы по программе, использование традиций школы как важнейший фактор, способствующий формированию сопричастности к истории семьи, края, страны.

Ключевые слова: гражданское и патриотическое воспитание, школа, обучающийся, программа воспитания, традиция.

Abstract. The article is spoken about the importance of solving the problems of civil and patriotic education in a school. The results of our working experience show that these two questions are connected with each other. Composing educational programmers' its necessary to take into consideration the pupils age. The work should be systematical. The use of school tradition is the main tractor of forming respect and love to our country and tamely.

Keywords: civil and Patriotic education, school, student, education, tradition.

Воспитание – целенаправленное формирование личности, способствующее подготовке ее к участию в жизни страны в соответствии с социокультурными нормативными моделями. По определению академика И. П. Павлова, воспитание – это механизм обеспечения сохранения исторической памяти популяции. Какие задачи ставит школа в процессе организации воспитательной работы? Основу воспитательной работы любой образовательной организации должны составлять задачи гражданского, патриотического воспитания. Для России, решающей сегодня сложнейшие проблемы строительства правового государства, гражданского общества, данное направление в воспитательной деятельности любого образовательного учреждения занимает особо важное место. Такие понятия, как

гражданин, гражданственность, гражданская позиция, патриот, патриотизм, объясняют необходимость данного направления работы.

Термин «гражданин» имеет не только юридический смысл (принадлежность лица к государству), но и особый моральный. Быть гражданином – значит занимать активную нравственную позицию, глубоко осознавать свой патриотический долг и ответственность по отношению к Отечеству, народу, национальным ценностям, святыням, культуре.

Гражданственность – нравственная позиция, выражающаяся в чувстве долга и ответственности человека перед гражданским коллективом, к которому он принадлежит: семья, школа, малая Родина, большая страна.

Гражданская позиция – стремление отстаивать свои права и интересы, соблюдение прав и интересов других людей.

Гражданское воспитание – направление воспитательной деятельности в системе образования, связанное с формированием общественной роли личности, ее общественного лица.

Патриотизм (греч. πατριότης – соотечественник, πατρίς – отечество) – нравственный и политический принцип, социальное чувство, содержанием которого является любовь к Отечеству и готовность подчинить его интересам свои частные интересы. Патриотизм предполагает гордость достижениями и культурой своей Родины, желание сохранять ее характер и культурные особенности и идентификация себя с другими членами народа, стремление защищать интересы Родины и своего народа.

Патриотическое воспитание – процесс выполнения данных задач, формирование понимания того, что Родина – это не что-то абстрактное, а, наоборот, очень конкретное – твоя жизнь в коллективе близких тебе людей, активная жизненная позиция каждого в маленьком или большом коллективе.

Патриотизм и гражданственность включают в себя взаимосвязанную совокупность нравственных чувств и черт поведения: любовь к Родине, сохранение традиций своего народа; бережное отношение к историческим памятникам и обычаям родной страны; привязанность и любовь к родным местам; стремление к укреплению чести и достоинства Родины, готовность и умение защищать ее; воинская храбрость, мужество и самоотверженность; нетерпимость к расовой и национальной неприязни; уважение обычаев культуры других стран и народов, стремление к сотрудничеству с ними. Насколько актуальны для сегодняшнего общества слова писателя Томаса Манна: «Великая духовная потребность участвовать в управлении страной не может быть воспитана в человеке в один день, и если в ребенке с детства не воспитать это качество, не стоит ожидать, что оно появится у взрослого человека».

Муниципальное общеобразовательное учреждение – средняя общеобразовательная школа № 16 города Клина Московской области, принимая программу развития образовательной организации, определяет гражданско-патриотическое направление исходя из необходимых условий достижения результатов:

- гражданско-патриотическое воспитание имеет главной целью воспитание гражданина для жизни в демократическом государстве, гражданском обществе;
- основано для полноценного участия личности в решении общественно-значимых задач и предполагает сочетание формирования навыков социальной практики с глубоким освоением основ социальных наук;
- носит интегрированный характер и ориентировано на деятельностное освоение учащимися социально-экономических явлений;
- представляет собой единый комплекс, стержнем которого является политическое, правовое и нравственное образование, реализуемое посредством организации учебных курсов, внеклассной и внеурочной работы, а также создания демократического уклада школьной жизни и правового пространства школы, класса, формирования социальной и коммуникативной компетентности школьников;
- должно осуществляться на всех уровнях общеобразовательной подготовки.

Главная идея:

- понятия гражданственность, патриот предполагают освоение и реализацию ребенком своих прав и обязанностей по отношению к самому себе, своей семье, коллективу, к родному краю, Отечеству. Гражданин, патриот с педагогической позиции – это самобытная индивидуальность, личность, обладающая единством духовно-нравственного и правового долга;
- воспитательный процесс должен строиться в соответствии с возрастными особенностями обучающихся, на основе традиций, существующих в школе.

Направления деятельности:

- использование педагогического потенциала социального окружения, помощь учащимся в освоении общественно-исторического опыта путем вхождения в социальную среду, выработка своего индивидуального опыта жизнедеятельности

Формы работы и направления работы:

1. Клин – моя малая Родина

- экскурсии в музеи города (краеведческий музей, музей П. И. Чайковского, музей А. П. Гайдара, музей «Клинское подворье»);
- классные часы «История моего города, моей улицы», «Знаменитые люди моего края», «История моего города в истории страны»;

- возложение цветов на Мемориале Памяти (традиционно 01 сентября, 15 декабря, 23 февраля, 9 мая)

- экскурсии по местам боев на Клинской земле;
- встречи с известными людьми района.

2. Поклонимся великим тем годам!

- встречи с ветеранами Великой Отечественной войны;
- посещение Центрального музея истории Вооруженных Сил, Центрального музея Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. на Поклонной горе;
- история Великой Отечественной войны в произведениях художников, в произведениях киноискусства;
- классные часы «История подвига», «Награда в моей семье», «Фронтовое письмо»;
- уроки мужества;
- цикл классных часов «Русская воинская доблесть» (работа с Федеральным законом «О днях воинской славы»).

3. Гражданином быть обязан

- классные часы «Символика страны», «Символика Клина»;
- уроки России (традиционно 12 декабря);
- классные часы «Там русский дух, там Русью пахнет» (народные праздники, народные промыслы).

4. Я и моя семья

- творческие конкурсы «Моя мама», «Мамы всякие нужны», «Я и бабушка», «На работе у папы», «Об отце говорю с уважением»;
- концерты «Праздник бабушек и мам», «Подарок папе»;
- классные часы «Мы приглашаем в гости в класс»;
- конкурсы «Мама, папа, я – спортивная семья», «Воскресенье с папой и мамой»;
- совместное участие в творческих конкурсах, выставках.
- клуб дискуссий «Что значит быть хорошим сыном, дочерью», «Каково на дому, таково и самому», «Моя будущая семья».

Проиллюстрируем фотографиями некоторые страницы из школьной жизни.





Особое место в учебно-воспитательном процессе занимает работа школьных музеев. Школьный музей – это место, где дети могут проявить себя, где видят работы, которые вызывают чувство уважения к достойным страницам прошлого и настоящего, знакомятся с историей своего района и судьбами своих земляков. Они могут прикоснуться к истории

В школе два музея, работа которых тесно связана: картинная галерея ветерана Великой Отечественной войны, художника, педагога А. С. Ларионова, Комната Памяти воинов – клинчан, погибших при исполнении воинского долга в Афганистане. Музей – большой помощник в обучении и воспитании обучающихся. Он учит детей любить школу, способствует развитию творческой самостоятельности и общественной активности обучающихся, расширяет кругозор, формирует познавательные интересы и способности, помогает овладевать практическими навыками поисковой, исследовательской работы. Главные принципы, которым следует педагогический коллектив в данной работе: обновление материалов, регулярность работы экскурсионных групп, расширение аудитории, с которыми работают экскурсионные группы, составление экскурсий с разнообразной тематикой.

Как критерий результативности гражданско-патриотического воспитания характеристики выпускника школы:

- знающий историю своего края, своей Родины, уважающий свой народ, его культуру и духовные традиции;
- осознающий и принимающий традиционные ценности семьи, российского гражданского общества, многонационального российского народа, человечества, осознающий свою сопричастность судьбе Отечества;
- креативный и критически мыслящий, активно и целенаправленно познающий мир, осознающий ценность образования и науки, труда и творчества для человека и общества;
- готовый к сотрудничеству, способный осуществлять учебно-исследовательскую, проектную и информационно-познавательную деятельность;
- осознающий себя личностью, социально активный, уважающий закон и правопорядок, осознающий ответственность перед семьей, обществом, государством, человечеством;
- уважающий мнение других людей, умеющий вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания и успешно взаимодействовать с другими людьми.

Список использованных источников

1. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы», утв. Постановлением Правительства РФ от 30.12.2015 г. № 1493 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/71296398/> (дата обращения: 23.03.2016).
2. Закон Московской области № 114/2015-03 «О патриотическом воспитании в Московской области» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.mosoblduma.ru/Zakoni/Zakoni_Moskovskoj_oblasti/item/43103 (дата обращения: 23.03.2016).
3. Иванов, И. П. Энциклопедия коллективных дел / И. П. Иванов. – М.: Педагогика, 1989. – 122 с.
4. Сайт МОУ – СОШ № 16 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www/School16klin.narod.ru (дата обращения: 23.03.2016).
5. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, утв. Распоряжением Правительства Российской Федерации от 29.05.2015 г. № 996-р [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://edu53.ru/np-includes/upload/2016/03/11/9720.pdf> (дата обращения: 23.03.2016).
6. Сулопарова, Л. Д. Семейные традиции / Л. Д. Сулопарова. – М.: Знание, 1985. – 96 с.

7. Целевая комплексная программа развития Муниципального общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 16» на 2016–2020 гг.

ЗНАКОМСТВО С ОБРАЗЦАМИ МУЖЕСТВА И ГЕРОИЗМА
ЖИТЕЛЕЙ МОСКВЫ И ПОДМОСКОВЬЯ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ
ВОЙНЫ НА УРОКАХ И ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР
ВОСПИТАНИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ И ПАТРИОТИЗМА
(ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

*Коштурская Е. И.,
учитель английского языка
МБОУ «Щёлковский лицей № 7»,
Россия, Московская обл., г. Щёлково
E-mail: elena.coshturskaya@yandex.ru*

Аннотация. Статья посвящена примерам мужества и героизма жителей Щёлковского района – нашим землякам, их роли и значению в формировании духовно-нравственной личности, воспитании патриотизма и гражданственности.

Ключевые слова: Великая Победа, чувство патриотизма, духовно-нравственная личность, героический пример, преданность своему народу, семейный архив, письма с фронта, общенациональный праздник.

Abstract. The paper is devoted to examples of courage and heroism of the residents of Shhjolkovskogo district-our countrymen, their role and importance in the formation of spiritual and moral identity, patriotism and citizenship.

Keywords: great victory, a sense of patriotism, spiritual and moral personality, the heroic example, devotion to his people, family archive, letters from the front, a national holiday.

Наша цель – сохранить в памяти героические страницы военных лет и изучить исторические события. Наш класс шефствует над ветеранами Великой Отечественной войны, и у нас есть возможность не только проявить внимание к замечательным людям, ставшим для нас друзьями, но и узнать много интересного. В память о встречах ведем «Классные вести». Нам удалось собрать и систематизировать большой материал о ветеранах. Это публикации в СМИ, фотодокументы, письма с фронта, а также подготовленные презентации. Мои юные журналисты приняли участие в съемках телевизионного проекта «Открытый урок» на Щёлковском телевидении (эфир от 22 января 2016 г.). Выпуск программы посвящен 90-летию В. Н. Чепурова, заслуженного учителя России, Народного учителя России, Почетного гражданина Московской области, ветерана Великой Отечественной войны.

Мы собрали интересный материал и подготовили проекты о наших родственниках в годы Великой Отечественной войны. Отчет о проделанной работе разместили на сайте лица: mlc1961@mail.ru. В работе используем разнообразные методы и формы: исследование и изучение документов и архивных документов, знакомство с фронтовыми письмами, воспоминания фронтовиков, анкетирование и анализ результатов. Встречаемся с разнообразными специалистами и работниками библиотек и музеев. Печатаемся в СМИ. Изучаем семейные архивы. Мы участники Всероссийской акции школьников издательства «Просвещение» «Карта памяти». Я преклоняюсь перед всеми ветеранами войны. Мои родственники тоже прошли суровые испытания военного времени. Дорожу их воспоминаниями и бережно храню семейные архивы и письма с фронта.

Ровесники моих воспитанников знают о войне из книг и фильмов, а мой класс имеет возможность слушать воспоминания участников войны, и вместе с ними мысленно пройти через суровые военные годы. Считаю своим долгом оставить в памяти моих учеников события тех лет! Направлению Великой Отечественной войны придаю огромное значение. Внеурочную, внеклассную, научно-практическую и исследовательскую деятельность строю на изучении истории Великой Отечественной войны, ее исторического значения. Победа в Великой Отечественной войне и ее историческое наследие играют ключевую роль в формировании патриотического отношения к Родине, духовности и гражданской зрелости. Большое внимание уделяю становлению духовной личности на примере патриотизма советских людей во время Великой Отечественной войны. Проводя беседы и анкетирование, понимаешь, что школьники не могут назвать имена знаменитых российских деятелей, расшифровать аббревиатуру СССР, вспомнить, когда началась Великая Отечественная война, не могут назвать ее ключевые этапы. Учащиеся не знают города-герои, не читают о героических событиях военных лет. Кто такие пионеры-герои или комсомольцы-молодогвардейцы, им неведомо.

Тема Великой Отечественной войны чрезвычайно актуальна в современном обществе, способствует объединению, сплочению народа. Но в то же время Великая Отечественная война для наших детей – далекая история. Если мы, внуки и правнуки воевавших, не передадим своим детям то, что хранится в нашей памяти как свидетельство того, что пережили наши дедушки и бабушки, связь времен, семейная нить прервется. Начиная с 5-го класса знакомя учеников с историей страны. Верно сказано: «Забыл прошлое – потерял будущее».

Ветераны Великой Отечественной войны – люди, достойные уважения, внимания, заботы, люди долга и дела, величайшего примера и доброты. Независимо от национальности, они вместе побеждали врага и вместе трудились в мирное время. Сегодня ветераны

рассказывают детям и внукам о далеком военном прошлом, чтобы они знали, помнили, гордились погибшими и живыми, победившими в страшной войне. Нередко продолжением таких бесед становятся классные часы, посвященные Великой Отечественной войне. В настоящее время подготовлено и оформлено несколько сценариев таких мероприятий.

Нами изучен ряд информационных справочников и документов, книг и материалов из семейных архивов о событиях военных лет. Сотрудничая с различными социальными службами, включая организации воинов-ветеранов и районный военный комиссариат, ученики получили представление о масштабе бед и страданий, связанных с войной. Работа с документами и письмами с фронта далась эмоционально тяжело.

Направления проекта предполагают организацию просветительской, исследовательской, творческой, поисковой деятельности среди учащихся с привлечением общественности. Каждая семья причастна к Великой Отечественной войне! Невозможно ее изучение без участия родителей, поэтому был организован ряд акций и мини-проектов с привлечением мам и пап учеников. Родительская общественность с большим желанием выполняла порученную работу. Так, осуществилась связь поколений. Семейное воспитание играет огромную роль в формировании гражданской позиции, и мои ученики получили запоминающийся урок: «День Победы со слезами на глазах!» Цель работы была достигнута. Но останавливаться на этом нельзя, воспитательный процесс должен проходить постоянно.

Как известно, чувство любви к Родине начинается с любви к малой родине. Город Щёлково – не просто районный центр, а культурно-исторический центр, и важно привить ученикам любовь к городу и землякам. Щёлково имеет города-побратимы, осуществляется культурный обмен делегациями. Ученики собрали богатый, разнообразный страноведческий материал. На английском языке представили научно-практический проект «Улицы города Щёлково, носящие имена людей, связанных с Великой Отечественной войной». Юные исследователи не только собрали и обобщили краеведческий материал, но и составили карту города, а также обратились в администрацию города с просьбой установить таблички с информацией о том, в честь кого названа та или иная улица. Мы гордимся нашими земляками! Ученики общаются с героями телевизионных программ и передач. Ребята видят и понимают, что не всегда известность служит гарантом богатства и его символом. Искренность и доброта этих людей восхищают детей, и многое они переоценивают в жизни. Одно из главных направлений – служение Родине и людям, преданность Отечеству, а не забота о личной выгоде и благополучии.

Более 10 лет мы оказываем шефскую помощь ветеранам. Хочется назвать имена некоторых из них. Это Виктор Николаевич Чепуров (о нем упоминалось ранее), с гордостью называет себя прадедушкой нашего класса. Николай Антонович Подлесных – ветеран МВД,

более 35 лет отслужил в Щёлково. Анастасия Макаровна Катомина – партизанка Брянщины. Николай Гаврилович Черкасов – ветеран Великой Отечественной войны, танкист.

Учащиеся принимают участие в творческих конкурсах и викторинах. Являются призерами и победителями в разных номинациях. Будучи классным руководителем, стараюсь быть примером для моих воспитанников. Активное участие в жизни лицея и района создает сильную мотивацию для учащихся тоже быть активными участниками общественной жизни с четкой гражданской позицией. Детям нравится путешествовать. Поездки по Подмосковию, Золотому кольцу России и другие экскурсии формируют не только познавательный интерес, но и помогают пробудить чувство гордости за нашу Родину! Где бы мы ни были, обязательно посещаем места и музеи, посвященные Великой Отечественной войне.

Мной разработана целая система воспитательной работы. Моя деятельность носит постоянный характер. К каждой памятной дате Великой Отечественной войны мы проводим огромную работу.

В год 75-летия битвы под Москвой проводилась особая работа. К исследовательской деятельности подключился наш краевед Г. В. Ровенский. Он автор более 50 книг о Щёлковском районе. Используя различные источники информации, мы собрали разнообразный материал и оформили летопись битвы под Москвой.

В первые же часы после объявления по радио о нападении фашистской Германии на заводы и фабрики Москвы и области состоялись митинги рабочих и служащих. Тысячи патриотов требовали немедленной отправки на фронт, чтобы лично принять участие в вооруженной борьбе с врагом. В конце июня 1941 г. Ставкой было принято решение о формировании дивизий народного ополчения из числа лиц, не подлежащих призыву, в возрасте от 17 до 55 лет.

В течение нескольких дней в Москве и Московской области было подано свыше 300 тысяч заявлений о добровольном вступлении в народное ополчение. Среди них 600 щёлковцев – наших земляков! Мы изучили путь народного ополчения. На открытии экспозиции, посвященной Щёлковскому народному ополчению, ученики представили литературно-музыкальную композицию. Среди ветеранов была дочь народного ополченца Н. И. Иванова (Плюснина).

Некоторые учащиеся посвятили стихи этому событию.

*Герои Щёлкова отважны и храбры,
В их честь мемориалы и цветы!
Страну родную защищали вы,
Врагов разбили и Родину спасли!*

*Безжалостно время стирает
Память о прошлых боях,
А ветераны нас оставляют,
Но память о них сохраним навсегда!*

Такие встречи незабываемы, они навсегда остаются в памяти.

Мои ученики знают, что на двери подъезда, где живет ветеран войны, висит информационная табличка со звездочкой и георгиевской лентой.

6 июля 1941 г. был сформирован батальон народного ополчения и в Щелковском районе. В него вошли рабочие всех предприятий района. Командиром батальона был назначен старший лейтенант запаса начальник милиции поселка Лосино-Петровский Федор Силаев. Щелковский батальон вошел в состав 3-го полка 4-й дивизии народного ополчения Куйбышевского района г. Москвы. В первых числах июля из добровольцев было сформировано 12 дивизий народного ополчения. И только 5 декабря, перегруппировав свои силы и перейдя в наступление, ополченцы восстановили положение в районе Савеловка-Атепцево. Тяжелые бои под Наро-Фоминском продолжались с октября до 18 декабря. А в ночь с 18 на 19 декабря 110-я и 113-я стрелковые дивизии, прорвав оборону врага на реке Нара, перешли в наступление. 3 января был освобожден Боровск, а 19 января освободили Верею. Три месяца издевались фашисты над населением города. Прямо на улицах среди белого дня они снимали с людей валенки и теплую одежду. Фашисты сожгли в городе 309 зданий.

В городе было обнаружено много трупов пленных красногвардейцев, зверски замученных фашистами. Эти чудовищные злодеяния оставили глубокий след в сердцах воинов дивизии, они породили еще большую ненависть к врагу.

За месяц наступательных боев 110-я дивизия освободила 23 населенных пункта.

Освобождением Вереи завершился значительный и ответственный период боевого пути 4-го дивизионного ополчения.

За время декабрьских и январских боев 502 бойца, командира и политработника были удостоены правительственных наград.

После освобождения Вереи дивизия несколько дней оставалась в городе, а 24 января выступила из Вереи и перешла границу Московской области.

Начался дальнейший славный боевой путь 110-й стрелковой дивизии. В 1943 г. дивизия получила звание Гвардейской, а после освобождения города Карачева стала именоваться 84-й Карачевской ордена Суворова Гвардейской стрелковой дивизией. И еще

одним орденом – орденом Боевого Красного Знамени, – была награждена дивизия, пройдя славный путь от Москвы до Кенигсберга.

Таков боевой путь, который прошли наши земляки, ушедшие в народное ополчение.

Мы собрали и систематизировали большой краеведческий материал об улицах города Щёлково и Щёлковского района, названия которых увековечены в честь героев Великой Отечественной войны. Мы прошли дорогой народного ополчения, почтили память И. И. Иванова, В. М. Комарова, З. А. Космодемьянской, Г. Я. Бахчиванджи. Мои воспитанники знают, почему улица Свирская так называется.

Мне посчастливилось принять участие в конкурсе проектов Губернатора «Наше Подмосковье», в номинации «Наследники Победы», и стать лауреатом Губернаторской премии, представив проект «Мы этой памяти будем достойны».

Мы участники Всероссийского проекта издательства «Просвещение» «Карта памяти». Мои ученики опубликовали в сетевом проекте информацию о памятниках нашего района, связанных с Великой Отечественной войной. Собрали материал о Героях СССР – наших земляках: 11 щёлковцев были удостоены высшей награды за мужество и героизм. Их фамилии высечены на мемориале. Сюда часто приходим и возлагаем цветы.

Мы подготовили и провели классные часы и воспитательные мероприятия по темам: «Города-герои», «Дети в годы Великой Отечественной войны», «Письмо с фронта». Учащиеся класса приняли участие в общешкольных и районных мероприятиях. 9 Мая мы приняли участие в городской акции «Живая память».

Памяти земляков-щёлковцев посвящены проекты «Мы этой памяти верны» (г. Дмитров, февраль 2015 г.), «Карта Победы города Щёлково» (г. Реутов, апрель 2015 г.), «Щёлковцы в годы Великой Отечественной войны» (г. Щёлково, слет научных обществ, март 2015 г.).

В прошлом году мы провели разнообразные мероприятия, посвященные 70-летию Великой Победы.

На занятиях кружка юных журналистов мы подвели итог нашей исследовательской деятельности и поздравили ветеранов на страницах газеты «Время».

В классе была организована акция «Мои родственники в годы Великой Отечественной войны». Получились интересные по содержанию работы. В подготовке проектов принимали участие целые семьи учеников класса. Родители, бабушки и дедушки, родственники исследовали семейные архивы, нашли письма с фронта и фотодокументы. Учащимися бережно записаны воспоминания тех лет. Какое чувство гордости испытал каждый ученик за своего родственника, внесшего героический вклад в Победу нашего народа. На сайте лицея информация о проделанной работе моих воспитанников. Антон

Саменко представил свое исследование на многих конкурсах и конференциях. Его работа отмечена среди лучших. Этот материал мы разместили на сайте лицея и на страницах газеты «Щелковчанка».

Мною налажено взаимодействие с различными общественными организациями города и района, в том числе с общественной организацией «Воронок», которая объединяет ветеранов войны и труда, детей войны и бывших узников концлагерей. Возглавляет организацию Н. П. Мещерякова. На различные мероприятия приходят представители этой организации. На 9 мая мои воспитанники подготовили концертную программу, посвященную великой дате, и пришли в гости к ветеранам. Встреча осталась у многих в памяти.

Ветераны часто приходят на «Уроки мужества», на круглые столы, принимают активное участие в мероприятиях. Материалы наших встреч и фотографии опубликованы на сайте лицея.

Мои ученики являются активными и заинтересованными, равнодушными и сознательными людьми. Любовь к Родине и служение своему народу стали для них важными жизненными ориентирами. Уважение национальных традиций и стремление быть полезным обществу – главное для моих воспитанников. Цель достигнута, но многое еще предстоит сделать каждому из них. Наши успехи и достижения подтверждают многочисленные дипломы и сертификаты, грамоты и благодарственные письма.

Список использованных источников

1. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2016–2020 гг.» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://government.ru/media/files/8qqYUwwzHUxzVkJ1jsKAErrx2dE4q0ws.pdf> (дата обращения: 23.03.2016).

2. Указ Президента РФ от 29 октября 2015 года № 536 «О создании Общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.viro36.ru/docs/ukaz_№536.pdf (дата обращения: 23.03.2016).

ГЕРОЙ РАБОТАЛ В НАШЕЙ ШКОЛЕ

Филин М. А.,

учитель истории и обществознания,

МОУ «Маливская средняя общеобразовательная школа»,

Россия, Московская обл., Коломенский р-н, д. Зарудня

E-mail: maksim.filin.1975@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена Герою СССР Д. Г. Фроликову. Автор исследует его биографию и боевой путь, раскрывает характер, стойкость, показывает решительность поколения. На основе имеющихся документов проводится работа по присвоению школе имени Героя и памятной доски. Собранные материалы, находящиеся в школьном музее МОУ «Маливская средняя общеобразовательная школа», являются важным средством воспитания патриотизма у школьников.

Ключевые слова: Герой СССР, материалы, воспоминания, храбрость, память.

Abstract. This article talks about the Hero of the Soviet Union D. G. Frolikov, explores his biography and way of fighting, character, fortitude, shows the determination of the generation. On the basis of the available documents is working on the assignment of the school name of the Hero and the memorial plaque. The collected materials located in the school Museum MOU Maleevskoy secondary school, are indicators for the education of patriotism among the younger generation of students.

Keywords: hero of the USSR, materials, memories, courage, memory.



Родился 8 ноября 1918 г. в с. Красное Сапожковского уезда Рязанской губернии (ныне Сапожковский р-н) в крестьянской семье. Окончил среднюю школу. С 1936 г. жил на ст. Пески Коломенского р-на Московской обл. Работал грузчиком. Заочно учился в педагогическом техникуме. В 1938 г. по направлению Коломенского горкома ВЛКСМ двадцатилетний рабочий комсомолец Дмитрий Фроликов пришел работать пионервожатым в Маливскую школу, которая в 1936 г. стала семилетней. Дмитрию новая работа пришлась по душе, по характеру был общительным и организаторскими способностями обладал. Выше среднего роста, крепкого телосложения русоволосый Митя – так в деревне стали называть его и учителя, и родители учащихся, а потом и все сельчане – быстро вошел в работу. Жизнерадостный, неунывающий, он сразу же увлек ребят делом. Начал с оборудования спортивных площадок, благо свободного места возле школы было много. А весной организовал ребят на оформление территории возле входа в здание. Пионервожатый не давал ребятам покоя. То проводил соревнования по волейболу, то уводил их на колхозное поле колоски собирать, то уходил с ними в поход, а то просто скликал под липами, что росли возле школы, или на берегу озера и рассказывал о дальних странах, о путешествиях, о минувших боях и сражениях, которые вела Красная Армия в Гражданскую войну...

Скучать не приходилось. Ребятам нравилось, что взрослый человек на равных с ними разговаривает, что он прост в общении, веселый по характеру. Особенно вырос авторитет Мити, когда школьники узнали, что их пионервожатый занимается в Коломенском аэроклубе, неподалеку отсюда на аэродроме у села Коробчеево учится летать на тренировочных самолетах, прыгал с парашютом.

В строй защитников Родины Коломенский военкомат направил Дмитрия Георгиевича Фроликова весной 1939 г. Он был зачислен в учебный отряд подводного плавания имени С. М. Кирова. Через год Дмитрию Фроликову предоставили краткосрочный отпуск с выездом на родину. Митя побывал в школе, встретился с друзьями, а потом поехал в село Красное, что на Рязанщине, где жили его мама и сестра.

В составе батальона морской пехоты принимал активное участие в советско-финляндской войне 1939–1940 гг. в качестве помощника командира взвода отдельной роты противотанковых ружей и секретаря комсомольского бюро роты.

Великая Отечественная война застала Д. Г. Фроликова на Балтике. Во многих боевых схватках участвовал торпедный катер, на котором служил Д. Г. Фроликов. После первого ранения его направили в 80-ю морскую стрелковую бригаду. И на суше моряк воевал отважно. Об этом свидетельствует приказ командующего 26-й армией генерал-майора Никишина № 061 от 26 июня 1942 г. о награждении сержанта Д. Г. Фроликова медалью «За отвагу».

В одной из схваток наши воины сошлись с фашистами врукопашную. Сержант Фроликов из пистолета уничтожил двух солдат и офицера, но и сам был ранен в руку и грудь. Падая, он последним усилием воли сумел выстрелить еще в одного гитлеровца.

После излечения – снова фронт. Еще дважды пришлось побывать в госпитале. В 1942 г. стал коммунистом. В начале 1943 г. командование направило Дмитрия Фроликова на учебу в Горьковское танковое училище. Младшим лейтенантом прибыл во 2-й гвардейский Тацинский танковый корпус. Здесь его назначили командиром танка Т-34 в 3-й батальон 4-й гвардейской танковой бригады.

Сражался бесстрашно, умно и хитро. Вскоре был назначен командиром взвода 3-го танкового корпуса. Особо отличился в боях за столицу Белоруссии – Минск.

3 июля 1944 г. от фашистов был освобожден Минск. Первыми в столицу Белоруссии ворвались бойцы танкового взвода младшего лейтенанта Дмитрия Фроликова. Танковый взвод, которым командовал Фроликов, входил в состав 1-го танкового батальона 4-й гвардейской бригады под командованием полковника Олега Лосика (будущего Героя Советского Союза и маршала бронетанковых войск). Два танка взвода Фроликова были подбиты на улицах Минска и сгорели вместе с экипажами. Танк командира взвода продолжал вести бой до подхода основных сил бригады.



Они первыми ворвались в Минск. В центре — командир танкового взвода 4-й гвардейской танковой бригады младший лейтенант Д.Г. Фроликов. Июль 1944 года

Указом Президиума Верховного Совета СССР от 24 марта 1945 г. за образцовое выполнение заданий командования в боях с немецко-фашистскими захватчиками и проявленные при этом мужество и героизм гвардии младшему лейтенанту Фроликову Дмитрию Георгиевичу присвоено звание Героя Советского Союза.

Но не довелось Герою-танкисту получить высшие награды Родины – орден Ленина и медаль «Золотая Звезда». Командир танковой роты Т-34 3-го танкового батальона 4-й гвардейской танковой бригады гвардии младший лейтенант Дмитрий Фроликов пал смертью храбрых в бою 2 февраля 1945 г. и был похоронен в литовском городе Кибартай на Русском городском кладбище.

Воинская часть КА,

Наименование награды Герой Советского Союза (орден Ленина и медаль «Золотая Звезда»),

Операция: Минская наступательная операция 5-го удара,

даты подвига 29.06.1944–04.07.1944,

номер фонда исторической информации – 3,

номер описи исторической информации – 686043,

номер дела исторической информации – 106.

(URL: https://pamyat-naroda.ru/heroes/podvig-chelovek_nagrazhdenie18943406/)

Именем Дмитрия Фроликова названы улицы в городе-герое Минске, а также в Барановичах, где установлена мемориальная доска. В городе Коломне Московской области установлен бюст героя. Он навечно зачислен в списки воинской части. Танк Т-34 гвардии младшего лейтенанта Д. Г. Фроликова. установлен на высоком пьедестале у Центрального Дома офицеров Белорусской Армии в городе-герое Минске как памятник мужеству и героизму советских танкистов.

Работа по сбору информации о Герое Советского Союза Д. Г. Фроликове началась еще 70-е гг. прошлого века. Поисковой группой было собрано много материала, связанного с жизнью Д. Г. Фроликова.

В апреле 1976 г. группа ребят вместе с учителем математики Н. Н. Ксенофонтовой и директором школы Л. И. Старостиным выехали в г. Минск, где встретились с местными краеведами и побывали на улице, носящей имя Д. Г. Фроликова.

В 1979 г. юные краеведы разыскали могилу воина-героя. Теперь на ней установлен обелиск, увековечивающий славу и подвиг мужественного патриота-танкиста.

В далекие 1980-е гг. сделали запрос в г. Рязск, откуда получили письмо от Василия Максимовича Косякина, который в суровые годы был в одном экипаже с младшим лейтенантом Дмитрием Георгиевичем Фроликовым.



За проделанную работу по увековечиванию памяти героя пионерской дружине Маливской средней школы было присвоено имя Д. Г. Фроликова.

Нынешнее поколение учащихся Маливской школы продолжает работу, начатую их родителями. При обращении в Министерство обороны России были найдены награды Д. Г. Фроликова, наградной лист, указ о награждении, приказ № 081 от 14 ноября 1944 г. о награждении Орденом «Отечественная война первой степени» Гвардейскому танковому Тацинскому Краснознаменному корпусу «О награждении личного состава».

Ежегодно обучающиеся Маливской средней общеобразовательной школы выступают на конференциях, круглых столах, представляя собранный материал по Д. Г. Фроликову.

В 2012–2016 гг. обучающиеся школы в апреле посещали в г. Коломне музей боевой славы, где проводили выездные классные часы о герое.

В 2014 г. 6-й класс с классным руководителем посетили музей боевой славы, где провели круглый стол «Час памяти Д. Г. Фроликова».

Обучающиеся 10-го класса 21.04.2016 г. приняли участие в районном конкурсе интегрированных проектов «История в литературе», который проходил в библиотеке им. И. И. Лажечникова на тему «Герой работал в нашей школе».

Поисковая группа в ноябре 2016 г. смогла пообщаться с племянницей Д. Г. Фроликова Верой Михайловной, проживающей в г. Москве. Из этого телефонного разговора удалось

узнать некоторые интересные факты из жизни Дмитрия Георгиевича. (По данным Веры Михайловны, у Д. Г. Фроликова имеется дочь, внучка, правнуки).

В настоящее время на основе собранного материала в школьном музее боевой славы совместно с администрацией района идет работа по присвоению школе имени Героя Советского Союза Дмитрия Георгиевича Фроликова и открытию памятной доски.

Проделанная работа оказывает положительное влияние на формирование у обучающихся чувства гордости за свою школу, страну, способствует воспитанию патриотизма, ответственности, решительности будущего поколения.

Список использованных источников

1. Кузовкин, А. И. Пионервожатый – моряк – танкист – Герой / А. И. Кузовкин [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://uz.colomna.ru/rubric/countryman/1393.html> (дата обращения: 23.03.2016).
2. Лосик, О. А. На острие броневое удара / О. А. Лосик. – М.: Русь РКБ, 2000. – 128 с.
3. Центральный архив Министерства обороны РФ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: archive.mail.ru (дата обращения: 23.03.2016).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ «ПЕРЕВЕРНУТЫЙ КЛАСС» НА УРОКАХ ИСТОРИИ В 9-Х КЛАССАХ

(НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ: «БИТВА ПОД МОСКВОЙ»)

Дергачева Н. С.,

учитель истории и обществознания,

МБОУ «Школа № 22»,

магистрант Института истории и политики

ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет»,

член экспертного совета секции социальной психологии и психотехнологий

Международной академии социальных технологий (МАСТ),

Россия, Московская обл., г. Балашиха.

E-mail: NDS1808@yandex.ru;

Дергачев А. В.,

магистрант Института истории и политики

ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет»,

Россия, г. Москва.

E-mail: andreydergachev14@gmail.com

Аннотация. В статье рассмотрены подходы к применению инновационной модели обучения «Перевернутый класс», а также промежуточные результаты использования данной технологии в обучении учащихся 9-х классов на примере изучения темы «Битва под Москвой».

Annotation. In the article are examined the approaches to the application of an innovation model of instruction “inverted class”, and also the intermediate results of using this technology in the instruction of the students of the 9th classes based on the example of the study of theme “battle in the environs of Moscow”.

Ключевые слова: инновационная модель «Перевернутый класс», смешанное обучение.

Keywords: innovative model «Flipped classroom», blended learning.

В реалиях современного образования все чаще возникает проблема внедрения в традиционный школьный урок инновационных технологий в обучении. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) основного общего образования относит к метапредметным результатам освоение универсальных учебных действий, а также формирование и развитие компетентности в области использования информационно-

коммуникационных технологий (ИКТ) [3, с. 7] Таким образом, ФГОС отсылает современного педагога к применению в его профессиональной деятельности смешанного обучения – сочетание традиционного урока с элементами электронного обучения.

При работе в классно-урочной системе, на наш взгляд, наиболее эффективным компонентом смешанного обучения является модель «Перевернутый класс». В классическом понимании суть данной инновационной модели заключается в изучении учащимися нового материала самостоятельно посредством просмотра учебных (художественных, документальных и пр.) фильмов (видео) и выполнения ряда заданий. Затем уже на уроке происходит проверка выполнения заданий и обсуждение материала. Но так ли однозначно применение модели?

По сути, «Перевернутый класс» – модель обучения, в которой изучение нового материала происходит: а) до урока, б) индивидуально. На самом уроке происходит лишь обсуждение темы, т. е. отчет учащихся о самостоятельной работе. И, на наш взгляд, самым главным здесь является принцип инновационной модели – самостоятельное доурочное изучение учащимися нового материала, что также отвечает и требованиям к результатам освоения универсальных учебных действий (познавательных, регулятивных).

Достаточно интересными являются результаты проекта, проведенного компанией «Мобильное электронное образование» (МЭО) в качестве апробации информационно-образовательной платформы «Мобильная дистанционная школа». Учителям предлагали оценить качество работы данной образовательной платформы. В итоге чуть более половины опрошенных педагогов ответили, что модель «Перевернутый класс» довольно легка в применении [2, с. 82]. Таким образом, на сегодняшний день разработаны образовательные платформы для помощи современному учителю в применении инновационных технологий и электронных ресурсов на уроках.

Но вернемся к самой модели. Как уже было сказано, применять технологию «Перевернутый класс» можно и в более упрощенном виде: давать учащимся новый материал (не только в виде фильмов, но и в виде текстов) и задания к нему на самостоятельное изучение до урока, а затем проводить его обсуждение. Такой подход призван: а) обеспечить большую доступность материала; б) решить проблему индивидуального подхода в образовании; в) повысить успеваемость учащихся по предмету.

Для того чтобы это доказать, нами был проведен эксперимент (он длился две учебные четверти) с учащимися 9-х классов. Один класс (основная группа) занимался два месяца в традиционных формах классно-урочной системы. В следующей четверти этот класс перешел на модель смешанного обучения «Перевернутый класс». Результаты успеваемости учащихся (по итогам написания контрольных и проверочных работ) приведены ниже (рис. 1 и 2). В

итоге результаты получились следующими: успеваемость учеников, обучающихся по модели «Перевернутый класс», возросла по всем показателям, что доказывает эффективность применения инновационной технологии.

Для чистоты эксперимента была сформирована контрольная группа, представленная учениками другого класса. Они обучались без применения технологии «Перевернутый класс». Ученикам обоих классов была дана одна и та же проверочная работа. Более высокий результат показали дети, в обучении которых использовали модель «Перевернутый класс» (рис. 2), а более низкий результат был выявлен в классе с традиционным обучением (рис. 3).

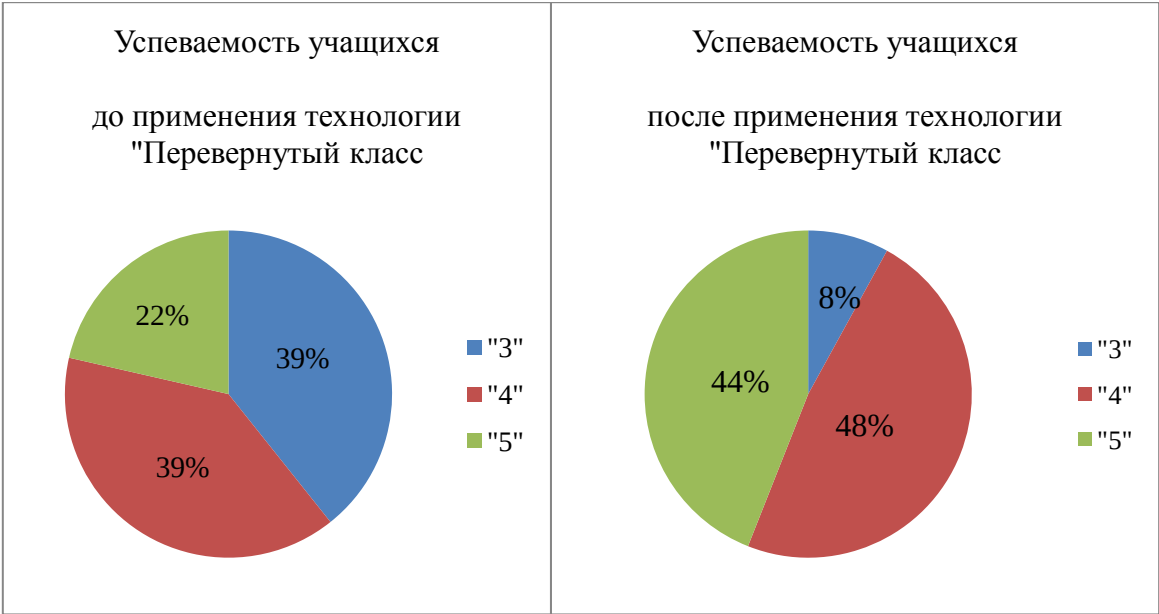


Рис. 1

Рис. 2



Рис. 3

Таким образом, данный эксперимент доказал эффективность использования инновационной модели «Перевернутый класс», которая позволила в достаточно короткие сроки повысить уровень успеваемости учащихся.

Применять модель смешанного обучения «Перевернутый класс» необходимо в качестве системного подхода для дальнейшего повышения качества успеваемости, т. е. образования в целом. В данной статье нам бы хотелось рассмотреть применение этой модели и как частный случай на уроках истории на примере темы «Битва за Москву».

Технология «Перевернутый класс» как нельзя лучше подойдет для изучения темы «Битва за Москву», так как она позволяет решить достаточно широкий спектр образовательных задач. Например, усвоение и закрепление основных событий и фактов, а также формирование специальных умений – умение работать с историческим источником, умение работать с картами, схемами и пр., умение работать по заданному плану / составлять свой план и др. Так почему же именно применение модели «Перевернутый класс» будет наиболее эффективно при изучении этой темы? Ответ прост. Битва за Москву – один из первых ярчайших примеров героизма советских солдат в Великой Отечественной войне; память об этих событиях до сих пор жива и должна передаваться от поколения к поколению.

То есть формированию уважительного отношения к героическому прошлому России, патриотизма, а также гражданской идентичности может поспособствовать домашний просмотр кинохроник, документальных и художественных фильмов, например одноименного фильма 1985 г. «Битва за Москву», а также их дальнейший самостоятельный анализ, что даст возможность учащемуся более полно пропустить через себя эту тему. Вдобавок, если это возможно, общение с родственниками – очевидцами событий может способствовать более глубокому погружению в тему.

Модель «Перевернутый класс» поощряет и развивает у учащихся творческий подход к решению различных задач. Например, в процессе изучения темы о битве за Москву учащиеся могут не только познакомиться с основными событиями и персоналиями, но и как бы стать непосредственными участниками благодаря самостоятельной переработке материала.

При изучении темы «Битва за Москву» с применением модели «Перевернутый класс» ученикам можно не только дать задание посмотреть определенный фильм или учебное видео по теме, но и проявить творческий подход. Например, дать задания на трех уровнях познавательной самостоятельности учащихся: воспроизводящем, преобразующем и творческо-поисковом [1, с. 35]. Задания познавательной самостоятельности помогут решить проблему, связанную с индивидуальным подходом в образовании. Естественно, учитель

должен правильно оценить возможности каждого ученика заранее, чтобы более верно подобрать задания.

Основным исходным материалом для изучения выбранной темы могут послужить: а) текст параграфа учебника, б) дополнительные исторические документы: воспоминания участников и современников, доклады и официальные документы тех времен, в) карты боевых действий, г) художественные / документальные фильмы о событиях, связанных с битвой за Москву. И задания, которые ученики должны выполнить по итогам самостоятельного ознакомления с темой.

В качестве примера приведем несколько заданий, которые могут быть использованы при изучении темы «Битва за Москву». На первом уровне познавательной самостоятельности учащихся (воспроизводящем) можно предложить вопросы, связанные с фактическим материалом непосредственно (например, как называлась операция германской армии по захвату Москвы – столицы СССР?). Это в дальнейшем позволит систематизировать полученные знания и составит некую базу фактического материала для запоминания.

На втором уровне (преобразующем) учащимся предлагаются вопросы для более глубокого осмысления. Работа с такими вопросами и заданиями позволит сформировать у учеников умение аргументировать свою точку зрения, строить причинно-следственные связи, логические цепочки и делать выводы. Например: «Приведите не менее трех аргументов, почему немецкие войска потерпели поражение в битве за Москву? Расставьте свои аргументы с точки зрения значимости лично для вас. Свою позицию поясните». Такие задания формируют у учеников комплексное видение событий, приводят к пониманию причин тех или иных событий.

И, наконец, третий уровень познавательной самостоятельности учащихся (творческо-поисковый), на котором ученикам предлагаются задания более сложного уровня, выполнение которых потребует хорошей базы знаний. Задания направлены на поиск информации, ее обработку, т. е. умение выделять главное и второстепенное, а также умение информацию представить (например: «Представьте, что вы советское командование 1941 г. Неприятель уже находится на подступах к Москве. Вам необходимо, опираясь на исторический материал, составить свой собственный план ведения битвы за Москву»). На данном уровне учащиеся смогут не только систематизировать свои знания, но и понять основные причинно-следственные связи тех или иных событий, более глубоко погрузиться в материал, стать как бы участниками исторических событий, пропустить их через себя.

В дальнейшем на уроке произойдет обсуждение темы с представлением выполненной учениками работы. Учащиеся будут владеть основной необходимой информацией, и это

позволит учителю: а) только лишь обобщить изученный материал; б) играть роль сопровождающего процесс образования педагога, что на сегодняшний день требует ФГОС.

Таким образом, применение инновационной модели смешанного обучения «Перевернутый класс» позволяет не только повысить уровень качества образования, но и решить несколько проблем современного образования, связанных с индивидуальным обучением и ролью современного педагога в школе в целом.

Список использованных источников

1. Гора, П. В. Повышение эффективности обучения истории в средней школе / П. В. Гора. – М., 1988.
2. Мобильное электронное образование. Итоги проекта «Апробация комплексного электронного образовательного продукта «Мобильная Дистанционная школа», 2015. [Электронный ресурс] URL: <https://mob-edu.ru/wp-content/uploads/2016/03.Итоги-апробации.pdf>. (04.12.2016).
3. ФГОС основного общего образования (5–9 класс). Приказ Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://инобрнауки.рф/документы/938/файл/749/10.12.17-Приказ_1897.pdf. (дата обращения: 04.12.2016).

МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ»,
8-9 ДЕКАБРЯ 2016 Г.

УДК 376.42

О РАЗРАБОТКЕ РАБОЧИХ ПРОГРАММ ПО МАТЕМАТИКЕ ДЛЯ 1–4 КЛАССОВ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ, ОСУЩЕСТВЛЯЮЩИХ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО
АДАПТИРОВАННЫМ ОСНОВНЫМ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОГРАММАМ
ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ
(ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)

Алышева Т.В.,

доцент кафедры специального и инклюзивного образования

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

доцент, канд. пед. наук,

Россия, г. Москва.

E-mail: tat-alisheva@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с разработкой рабочих программ по математике для обучающихся с легкой умственной отсталостью. Рассказано о разработке и содержании примерных рабочих программ по математике для 1-го дополнительного и 1-го классов. Рассмотрены особенности использования указанных примерных рабочих программ при разработке учителем собственной рабочей программы по математике при организации образовательной деятельности по достижению планируемых результатов освоения адаптированной основной общеобразовательной программы образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (вариант 1).

Ключевые слова: изучение математики обучающимися с умственной отсталостью в 1–4-х классах, рабочая программа по математике, примерная рабочая программа по математике для 1-го дополнительного класса, 1-го класса, реализация адаптированной основной общеобразовательной программы образования обучающихся с умственной отсталостью.

Abstract. The article deals with issues related to the development of working on math programs for students with mild mental retardation (intellectual disabilities). It talked about the design and content of about workers math programs for 1 and 1 additional classes. The features of the use of these exemplary operating programs in the development of mathematics teacher's own

work program in the organization of educational activities to achieve the expected results of development of the adapted basic comprehensive program of education of students with mental retardation (intellectual disabilities) (option 1).

Keywords: the study of mathematics by students with learning disabilities in grades 1–4, work program in mathematics, approximate working math program for one additional class, 1st class, implementation of the adapted basic comprehensive program of education of students with mental retardation.

В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) рабочие программы учебных предметов, курсов являются обязательным компонентом содержательного раздела адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП).

Рабочие программы по математике в образовательной организации, осуществляющей деятельность по АООП, разрабатываются на основе требований к результатам освоения АООП в предметной области «Математика» и должны обеспечить достижение планируемых результатов освоения АООП в соответствии с Примерной АООП образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Цель рабочей программы по математике – создание условий для планирования, организации и управления образовательным процессом.

Задачи рабочей программы по математике – дать представление о практической реализации компонентов ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в предметной области «Математика» в рамках реализации конкретного варианта ФГОС (вариант 1 или вариант 2); определить содержание, объем, порядок изучения учебного предмета «Математика» с учетом целей, задач и особенностей образовательно-коррекционной работы в соответствии с контингентом обучающихся. Требования к *структуре* рабочей программы по математике определяются положением ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в отношении структуры рабочей программы учебного предмета, курса [1, п. 2.9.5].

В настоящее время в рамках открытого конкурса по проекту «Разработка программно-методического и учебно-дидактического обеспечения реализации требований федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью

(интеллектуальными нарушениями) (1-й дополнительный, 1-й классы)», проводимого Министерством образования и науки Российской Федерации в 2016 г., нами разработаны примерные рабочие программы по математике для первого дополнительного и первого классов образовательных организаций, осуществляющих деятельность по АООП образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (вариант 1). Проекты данных программ были размещены на сайте издательства «Просвещение», которое являлось ведущей организацией по исполнению указанного проекта, прошли обсуждение на сайте издательства и специально организованных круглых столах. Рассмотрим основные положения указанных примерных рабочих программ и особенности их использования при организации образовательной деятельности по изучению математики обучающимися с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Примерные рабочие программы учебного предмета «Математика» для первого дополнительного и первого классов образовательных организаций, реализующих АООП образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (вариант 1), разработаны на основе:

ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями);

Примерной АООП образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (вариант 1).

Примерные рабочие программы учебного курса «Математика» являются основой для разработки учителем собственной рабочей программы по математике, учитывающей особые образовательные потребности конкретных обучающихся, которыми должна быть освоена АООП, реализуемая в образовательной организации.

Содержание примерных рабочих программ учебного предмета «Математика» для первого дополнительного и первого классов представлено следующими разделами:

1. Пояснительная записка.
 - 1.1. Цели образовательно-коррекционной работы.
 - 1.2. Общая характеристика учебного предмета.
 - 1.3. Описание места учебного предмета в учебном плане.
 - 1.4. Личностные и предметные результаты освоения предмета.
2. Основное содержание учебного предмета.
3. Календарно-тематическое планирование.
4. Рекомендации по учебно-методическому и материально-техническому обеспечению образовательной деятельности по предмету.

5. Планируемые результаты освоения учебного предмета.

В Пояснительной записке к каждой программе определены цели и задачи обучения математике детей с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в соответствии с целями и задачами, определенными Примерной АООП.

Согласно Примерной АООП (вариант 1), организация первого дополнительного (Г) класса направлена на решение диагностико-пропедевтических задач [4, п. 2.1.1], которыми необходимо руководствоваться при осуществлении образовательной деятельности по изучению математики на данном этапе.

Задачи образовательно-коррекционной работы в процессе изучения математики в первом дополнительном (Г) классе, определенные Примерной рабочей программой, состоят в следующем:

1) выявить имеющиеся знания и умения обучающихся по математике и индивидуальные возможности, особенности психофизического развития каждого ребенка, оказывающие влияние на овладение учебными умениями и навыками;

2) сформировать у обучающихся физическую, социально-личностную, коммуникативную и интеллектуальную готовность к освоению АООП в предметной области «Математика»;

3) сформировать готовность к участию в различных видах деятельности на уроках математики, в разных формах группового и индивидуального взаимодействия с учителем и одноклассниками;

4) обогатить представления обучающихся о предметах и явлениях окружающего мира на основе усвоения элементарных дочисловых математических представлений;

5) сформировать у обучающихся начальные математические знания и умения, готовность их использования при решении соответствующих возрасту жизненных задач из ближайшего социального окружения.

Основные задачи, стоящие перед курсом математики в 1-м классе, направлены на достижение личностных и предметных результатов освоения АООП, и заключаются в следующем:

1) формирование у обучающихся системы начальных математических знаний и умений, развитие способности их использования при решении соответствующих возрасту жизненных задач из ближайшего социального окружения;

2) коррекция и развитие познавательной деятельности обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) средствами математики с учетом их индивидуальных возможностей;

3) личностное развитие обучающихся, основанное на принятии новой для них социальной роли ученика и включение в образовательную деятельность на основе интереса к содержанию и организации процесса изучения математики.

В пояснительной записке к Примерной рабочей программе по математике для 1-го класса, особо подчеркнуто, что если в образовательной организации прием обучающихся проводится с зачислением в первый класс, т.е. ранее не осуществлялось обучение детей в первом дополнительном классе, то данные задачи дополняются диагностико-пропедевтическими задачами, обозначенными Примерной АООП [4, п. 2.1.1] в отношении первого дополнительного (I') класса.

В общей характеристике учебного предмета, которая дается в пояснительной записке, указано, что изучение курса математики начинается с пропедевтического периода, который представлен в примерных рабочих программах разделом «Пропедевтика».

Основное математическое содержание пропедевтического периода состоит в формировании (уточнении, развитии) элементарных математических представлений о величине, количестве, форме предметов, а также пространственных и временных представлений.

Раздел «Пропедевтика» является обязательным для изучения в начале школьного обучения: в дополнительном первом классе (по учебному плану для дополнительного первого класса (I')–IV классов [4, п. 2.3.1]) или в первом классе (по учебному плану для I–IV классов [4, п. 2.3.1]).

После завершения пропедевтического периода обучающиеся начинают изучение систематического курса математики, который состоит из арифметического материала и элементов наглядной геометрии.

Содержание курса математики, который следует после раздела «Пропедевтика», представлено разделами: «Нумерация», «Единицы измерения и их соотношения», «Арифметические действия», «Арифметические задачи», «Геометрический материал». Указанная структуризация курса математики соответствует структуре программы по математике для I–IV классов, содержащейся в Примерной АООП образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (вариант 1) [4, п. 2.2.2]. В пояснительных записках к примерным рабочим программам дана общая характеристика изучения каждого раздела математики с учетом возрастных особенностей обучающихся с легкой умственной отсталостью и в соответствии с целями и задачами изучения математики в первом дополнительном или первом классах. Указано на необходимость осуществления коррекционной направленности обучения, что является специфической особенностью изучения математики обучающимися с интеллектуальными нарушениями. Формирование

новых математических знаний и умений, а также их закрепление следует проводить с использованием технологий, активизирующих познавательную деятельность обучающихся, способствующих коррекции и развитию у них приемов умственной деятельности (сравнить, проанализировать, обобщить, провести аналогию, выполнить классификацию объектов, установить причинно-следственные связи, выявить закономерность и пр.). Необходимо также средствами математики оказывать влияние на коррекцию и развитие у обучающихся памяти, внимания, речи, моторных навыков и пр., учитывая их индивидуальные особенности и возможности.

В основе организации процесса обучения математике школьников с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) лежат дифференцированный и деятельностный подходы, определенные Примерной АООП как основные при обучении детей указанной категории. Основным средством реализации деятельностного подхода в изучении математики является обучение как процесс организации познавательной и предметно-практической деятельности обучающихся, обеспечивающий овладение ими содержанием образования. Дифференцированный подход предполагает учет особых образовательных потребностей обучающихся, которые проявляются в неоднородности возможностей освоения ими содержания учебного предмета «Математика». В примерной рабочей программе по математике для каждого класса дифференцированный подход представлен в виде двух уровней достижения планируемых предметных результатов освоения АООП – минимальному и достаточному.

При организации образовательной деятельности по изучению математики особое внимание следует уделить формированию у обучающихся с легкой умственной отсталостью базовых учебных действий: личностных, коммуникативных, регулятивных, познавательных. На этапе обучения в первом дополнительном (I') классе базовые учебные действия будут способствовать формированию у обучающихся социально-личностной, коммуникативной и интеллектуальной готовности к освоению АООП (вариант 1) в предметной области «Математика». В пояснительной записке к каждой примерной рабочей программе подробно раскрыта специфика формирования указанных видов базовых учебных действий в процессе изучения математики с учетом особенностей обучающихся.

В каждой примерной рабочей программе по математике определены планируемые личностные и предметные результаты освоения АООП на момент окончания обучающимися первого дополнительного или первого классов, которые представлены в разделе «Планируемые результаты освоения учебного предмета». В структуре планируемых результатов ведущее место принадлежит личностным результатам.

Определенные Примерной рабочей программой по математике планируемые личностные результаты учитывают типологические, возрастные особенности обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и возможности их личностного развития в процессе целенаправленной образовательной деятельности по изучению математики. Однако ввиду индивидуальных особенностей и возможностей обучающихся с умственной отсталостью планируемые личностные результаты, представленные в Примерной рабочей программе, следует рассматривать как возможные личностные результаты освоения учебного предмета «Математика» и использовать их как ориентиры при разработке учителем собственной рабочей программы с учетом особых образовательных потребностей и возможностей обучающихся.

Планируемые предметные результаты предусматривают овладение обучающимися математическими знаниями и умениями и представлены дифференцированно по двум уровням: минимальному и достаточному. Минимальный уровень освоения АООП в предметной области «Математика» является обязательным для большинства обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Вместе с тем, как особо указывается в Примерной АООП (вариант 1), отсутствие достижения этого уровня отдельными обучающимися не является препятствием к получению ими образования по этому варианту программы. Данным положением Примерной АООП следует руководствоваться при организации образовательной деятельности по изучению математики отдельными обучающимися, у которых отмечаются локальные поражения ЦНС (например, обучающиеся с грубой акалькулией). В отношении подобных обучающихся следует предусмотреть осуществление образовательной деятельности по математике на доступном для них уровне, по индивидуальной программе.

В Примерной рабочей программе для первого класса определены единые планируемые предметные результаты освоения учебного предмета «Математика» на момент окончания обучающимися первого класса, вне зависимости от того, по какому варианту учебного плана осуществлялась образовательная деятельность по освоению АООП (по учебному плану для дополнительного первого класса (I')–IV классов или для I–IV классов). После обсуждения примерных рабочих программ на сайте издательства «Просвещение» и на круглых столах, в пояснительную записку к Примерной рабочей программе для первого класса внесено дополнение, учитывающее трудности обучающихся с легкой умственной отсталостью по достижению ими планируемых предметных результатов освоения АООП в предметной области «Математика», которые могут возникнуть в случае отсутствия в образовательной организации первого дополнительного класса (что наблюдается в настоящий момент в большинстве образовательных организаций, осуществляющих деятельность по

АООП). Это дополнение предусматривает возможность снижения требований к планируемым предметным результатам по математике в первом классе в отношении нумерации чисел второго десятка с обязательным включением данных требований в планируемые предметные результаты по математике для второго класса.

Основное содержание учебного предмета для первого дополнительного и первого классов структурировано в примерных рабочих программах по отдельным разделам математики в соответствии со структурой программы по математике для I–IV классов, содержащейся в Примерной АООП образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (вариант 1) [4, п. 2.2.2]. В Примерной рабочей программе по математике для первого класса представлено два варианта основного содержания учебного предмета: для первого класса, обучение в котором проводится по учебному плану для дополнительного первого (I')–IV классов (в этом случае дети продолжают изучение математики, которое было начато ранее в первом дополнительном классе), и для первого класса, обучение в котором проводится по учебному плану для I–IV классов (в этом случае дети начинают изучать математику с пропедевтического периода). В соответствии с указанной возможностью изучения математики в первом классе по двум вариантам учебного плана, которая предусмотрена Примерной АООП, в Примерной рабочей программе по математике для первого класса представлено два варианта календарно-тематического планирования: 1-й класс (дополнительный первый класс (I')–IV классы); 1-й класс (I–IV классы).

Реализация изучения математики в первом дополнительном и первом классах обучающимися с легкой умственной отсталостью на основе примерных рабочих программ обеспечено учебниками математики для первого класса (автор – Т.В. Алышева) [2; 3], рекомендованных Министерством образования и науки Российской Федерации, и рабочими тетрадями по математике того же автора. Для изучения математики в первом дополнительном классе рекомендуется использовать первую часть указанного учебника, в которой полностью представлено содержание курса математики, определенного примерной рабочей программой для этого класса.

В настоящее время подготовлены к экспертизе учебники математики для 2, 3, 4-го классов общеобразовательных организаций, реализующих адаптированную основную общеобразовательную программу образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (вариант 1), которые идут в комплекте с разработанными нами рабочими программами и методическими рекомендациями. Данные УМК по математике для 1–4-х классов обеспечивают достижение обучающимися планируемых результатов освоения АООП в соответствии с определенными Примерной

АООП планируемыми предметными результатами по математике на момент окончания 4-го класса. В случае получения положительного заключения экспертизы по данным учебникам рабочие программы по математике для 2, 3, 4-го классов будут доступны для использования и, надеемся, помогут учителю в организации образовательной деятельности по достижению планируемых результатов освоения АООП обучающимися с легкой умственной отсталостью.

Список использованных источников

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. № 1599. – URL: http://минобрнауки.рф/документы/5133/файл/4069/Prikaz_No_1599_ot_19.12.2014.pdf
2. Алышева, Т.В. Математика. 1 класс: учебник для общеобразовательных организаций, реализующих адаптированную основную общеобразовательную программу образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (вариант 1): в 2 ч. / Т.В. Алышева. – 7-е изд. – М., 2017. – Ч. 1.
3. Алышева, Т.В. Математика. 1 класс: учебник для общеобразовательных организаций, реализующих адаптированную основную общеобразовательную программу образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (вариант 1): в 2 ч. / Т.В. Алышева. – 7-е изд. – М., 2017. – Ч. 2.
4. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). – URL: <http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-adaptirovannaya-osnovnaya-obshheobrazovatel'naya-programma-nachalnogo-obshhego-obrazovaniya-obuchayushhixsya-s-umstvennoj-otstalostyu/>

КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОВЗ
С УЧЁТОМ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС

*Ахмерова Н.М.,
профессор кафедры социальной работы
ГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»,
д. пед. н.,
Россия, г. Екатеринбург.
E-mail: kafedrasr@uspu.ru*

Аннотация. В данной статье представлены материалы, раскрывающие суть проблемы образования детей с ОВЗ в общеобразовательных, массовых школах России. Рассмотрены потребности и возможности таких детей, которые обеспечивает государство и общество для полноценного развития и адаптации таких обучающихся в современном социуме. Также представлены приоритетные направления коррекционной работы, и рассмотрены понятия «инклюзивного образования» и принципы, на которые следует опираться специалистам образовательных учреждений, в рамках реализации ФГОС.

Annotation. Materials are presented in this article, exposing essence of problem of education of children with Limit Possibilities of Health in general, mass schools of Russia. Necessities and possibilities of such children that is provided by the state and society for valuable development and adaptation of such student in modern society are considered. Priority correction work assignments are also presented, and concepts "education specially for children with Limit Possibilities of Health" and principles on that it is necessary to lean to the specialists of educational establishments are considered, within the framework of realization Federal State Standard.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, ФГОС, инклюзивное образование, коррекционная работа, сопровождение, психолого-педагогическая поддержка, социальная адаптация, интеграция, социализация

Keywords: Children with Limit Possibilities of Health, Federal state standard, special education (инклюзивное), correction work, accompaniment, psychological and pedagogical support, social adaptation, integration, socialization

В большинстве образовательных учреждений нашей страны на нынешнем этапе развития общества обучаются дети, испытывающие затруднений в образовательном процессе, обусловленные различными видами отклонений, таких как: задержка психического развития, нарушения опорно-двигательного аппарата, сенсорные нарушения и дефекты.

Безусловно, каждому из них необходимо оказывать поддержку со стороны различных институтов: государства, семьи, педагогического состава, которые могут обеспечить для них полноценную социализацию и интеграцию в общество, дадут шанс не только знакомиться, осваивать и развиваться относительно общеобразовательных программ, но и освоить умения социальной адаптации, реализовывать свои способности, таланты и приобрести профессиональную компетентность, необходимую для каждого человека. Педагоги нашего времени должны серьёзно отнестись к вопросу сопровождения детей с ОВЗ с привлечением к данному процессу профессиональных специалистов. Педагогические составы современных школ должны уметь заранее выявлять трудности и проблемы у таких воспитанников; заниматься организацией и оказанием различных видов помощи обучающимся, учитывая их индивидуальные особенности и уровни социального и познавательного развития.

С 1 сентября 2013 года в законе «Об образовании в РФ» можно найти статьи, посвящённые потребностям и интересам детей с ограниченными возможностями здоровья. В соответствии с этими нововведениями необходимо отметить, что получение более качественного образования, а также полноценной адаптации в обществе, для детей с ОВЗ является приоритетным именно в общеобразовательных учреждениях, наравне со сверстниками, а не в образовательных учреждениях специального типа. Это нововведение называется «инклюзивным образованием», которое раскрывает горизонты и возможности перед детьми с ОВЗ не зависимо от их умственного, физического, социального развития, давая полноценные шансы на получение качественного образования.

Необходимо также отметить и тот факт, что сейчас идёт обсуждение проекта «Специального федерального государственного стандарта общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья», разработанный в Институте коррекционной педагогики РАО. Стандарт данного вида является необходимым, потому что дети с ОВЗ – это дети со своеобразными воспитательными и образовательными потребностями и возможностями.

Самой важной целью Стандарта является: гарантированное получение образования детьми с нарушениями развития через индивидуально адаптированные программы, а также оказание специализированной помощи и поддержки детям с ОВЗ, способным получать образование в условиях общеобразовательной школы.

Психолого-педагогическая поддержка является целенаправленный, систематическим и необходимым условием обязательным условием освоения и усвоения нового стандарта - обеспечение специальных условий для становления и реализации особых образовательных потребностей, включая помощь в формировании полноценной жизненной позиции и мировоззрения.

Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья предъявляет свои определённые требования к педагогам, а особенно полноценное включение в деятельность по коррекционной работе. Теперь каждый педагог обязан определить для себя ближайшие цели в данном направлении, принять новшества и инновации, освоить их включение в образовательную среду с другой точки зрения, с точки зрения инклюзивного образования.

Касательно обстоятельств, относящихся к коррекционной работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья наиболее важны и приоритетны направления тренировки, укрепления и повтора универсальных учебных действий.

Реализация коррекционной работы происходит с применением специальных форм, методов, способов и приёмов обучения, воспитания и организацией процесса обучения.

Чтобы деятельность, имеющая коррекционную направленность, перешла на качественно новый уровень нужно выполнять следующие условия:

- формировать УУД на каждом этапе процесса получения образования;
- обеспечивать приобретение и формирование представлений у детей о таких процессах как: выявление существенных, особенных признаков предметов, сравнение, обобщение, классификация, анализ, формулировка общих и частных выводов и т.д.;
- мотивировать к живому, речевому общению и коммуникации;
- устанавливать взаимосвязи между деятельностью, предметом и его описательными характеристиками;
- использовать учёт темпа обучения либо его снижение, либо ускорение, а также обязательное повторение изученного;
- изучать практические действия парциально;
- использовать задания, направленные на развитие восприятия, внимания, памяти.

Коррекционная работа включает в себе: обоснованный научный материал, необходимый для усвоения детьми, благодаря которому они будут иметь возможность адекватно ориентироваться в окружающей действительности и успешно адаптироваться к общеобразовательному процессу. Составные части, входящие в содержание коррекционной работы, направлены на приобретение специальных социальных и адаптационных знаний, которые получают детьми вследствие работы с предметом в режиме реального времени, а также получения опыта взаимодействия с реальными явлениями окружающей среды.

Необходимо также учитывать специальные требования при выполнении коррекционной работы с детьми с ОВЗ:

- а) делать упор на самостоятельность выбора учебной и познавательной деятельности обучающимся (уровень сложности, темп, объём), применять методы мотивации и активного

включения не только в процесс обучения, но и в деятельность творческой направленности, исключения принудительных методов.

б) организовывать самостоятельную работу на различных уровнях, поэтапно, чтобы обеспечить прогресс познавательной деятельности от лёгких заданий к более сложным и трудоёмким.

в) организовать целенаправленность образовательного процесса, помочь в раскрытии своеобразных способностей и возможностей, обеспечивая выполнение заданий, требующих смекалки и творческого подхода, создавать ситуацию успеха и вести дневник достижений.

г) обеспечивать комфортное психологическое состояние обучающихся за счёт поддержания микроклимата в ученическом коллективе за счёт положительных и дружественных отношений между участниками педагогического процесса.

Организовывая коррекционную работу стоит учитывать индивидуальные особенности и возможности каждого ребёнка – любое упражнение, требование или задание необходимо строить на доступном и умеренном уровне, чтобы была создана мотивация и возможность переживания успеха обучающимся, особенно на начальных этапах коррекционной работы. По мере роста умений, знаний и навыков ребёнка сложность выполняемых задач нужно увеличивать.

Чтобы работа с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, шла успешно, а уровень качества знаний возрастал, нужно помнить о специальных принципах, которые, безусловно, необходимо применять педагогу в своей профессиональной деятельности:

- принцип динамичности – учебный процесс базируется на многоуровневом, постепенном обучении, включающем в себя достоверную информацию, при освоении которой и решении проблем разной сложности ученики могут реализовать в учебной деятельности и развить свои возможности;

- принцип продуктивной обработки информации – развитие практического мышления у обучающихся, подразумевающее освоение алгоритма принятия самостоятельного решения;

- принцип развития и коррекции высших психических функций – в образовательном процессе задействуются все психические процессы (речь, память, восприятие, мышление, внимание и т.д.);

- принцип мотивации к учению — организация самостоятельной работы требует творческого подхода к решению проблем ;

- соблюдение интересов ребёнка – максимальный учёт познавательных интересов и индивидуальных целей каждого обучающегося;

- принцип системности – охватывает все этапы коррекционной работы (диагностический, коррекционный, развивающий), предусматривает сплочённую и целенаправленную деятельность специалистов различных профилей по решению проблем детей с ограниченными возможностями здоровья.

- принцип непрерывности – гарантия для обучающегося и его семьи (законных представителей) полноценного решения проблемы и разработки индивидуального плана и подхода для её решения;

- принцип вариативности – обеспечения разных вариантов учебных программ, адаптированных для обучающихся, имеющих различные степени нарушений, физических или психических недостатков;

- принцип рекомендательного характера оказания помощи - обеспечение соблюдения гарантированных законодательством прав родителей (законных представителей) детей с ограниченными возможностями здоровья на самостоятельный выбор формы получения образования, образовательного учреждения, защиты законных прав и интересов детей, включающее обязательное согласование с родителями (законными представителями) вопроса о переводе детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательные учреждения специального типа (классы, группы).

Как уже было сказано выше образовательный процесс для детей с ОВЗ, должен строится на учёте направлений коррекционной работы:

1. Диагностическое направление. Предусматривает своевременное обеспечение определения детей с ограниченными возможностями здоровья, оказание им комплексного и всеобъемлющего обследования и разработку методик и рекомендаций для специалистов учреждения по их сопровождению и оказанию психологической и педагогической поддержки;

2. Коррекционно-развивающее направление. Оказание профессиональной специализированной помощи в освоении изучении общеобразовательных программ, а также коррекционное и развивающее воздействие на психологические или физические недостатки обучающихся, сопровождающееся освоением и формированием УУД (личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных);

3. Консультационное направление. Предоставление необходимой информационной и практической поддержки обучающихся с ОВЗ, специалистов по работе с такими детьми, а также их родителей, с целью осуществления разнообразия и многоаспектности психолого-педагогических условий и программ обучения, воспитания, коррекции, развития и социальной адаптации обучающихся;

4. Информационно-просветительское направление. Подробное и профессиональное объяснение по вопросам, связанным с особенностями и нововведениями процесса обучения и воспитания для детей с ОВЗ, со всеми участниками образовательного процесса — обучающимися (как имеющими, так и не имеющими недостатки в развитии), семьями (законными представителями), педагогическим коллективом.

Таким образом, необходимо отметить, что все вышеперечисленные требования обязательны для исполнения, так как эти обстоятельства способствуют реализации целей коррекционного образования: образовательной, коррекционной, воспитательной. Образовательная цель раскрывает сущность учебного процесса, объясняя, что именно на данном учебном занятии педагог хочет научить. Коррекционная цель решает определение методологической основы построения учебного занятия, для более полноценного охвата психологических, физических и социальных трудностей обучающихся. Воспитательная цель позволяет осуществить формирование правильных ценностных ориентаций, мировоззренческих позиций у обучающихся, строя и планируя положительное влияние на субъекты педагогического взаимодействия. Осуществление этих целей должно протекать одновременно и слаженно.

Подводя итог, хотелось бы сказать о том, что материалы, представленные в данной статье, подобраны таким образом, чтобы оказать помощь, как нынешним работникам педагогической сферы, так и будущим профессионалам, определиться с построением собственных учебных планов по коррекционной работе, с учётом всех потребностей и возможностей обучающихся. Анализ собственной педагогической деятельности на каждом этапе её становления, учёт изменений и инновационных преобразований в педагогической сфере, изучение современных форм, методов, способов и приёмов коррекционной работы - это те условия, без которых сегодня не мыслима педагогическая деятельность в условиях инклюзивного образования.

Список использованных источников

1. Выготский Л. С. Основы дефектологии. - СПб. : Лань, 2003. - 654 с
2. Шевченко С.Г. Коррекционно-развивающее обучение: Организационно-педагогические аспекты: Метод. пособие для учителей классов коррекционно-развивающего обучения. – ВЛАДОС, 2001.- 125с.
3. Шевченко С.Г., Бабкина Н.В., Вильшанская А.Д. Дети с ЗПР: коррекционные занятия в общеобразовательной школе. – М.: Школьная пресса, 2006.- 78с.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Ахмерова Н.М.,

профессор кафедры социальной работы

ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»,

д. пед. н.,

Россия, г. Екатеринбург.

E-mail: kafedrasr@uspu.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности обучения детей с нарушением зрения в образовательном учреждении, которые способствуют повышению качества образования школьников с дефектом зрения.

Ключевые слова: нарушения зрения; образовательная организация; педагог; условия.

Abstract. The article discusses the features of teaching children with visual impairment in educational institution that contributes to the quality of education students with visual impairment.

Keywords: visual impairment; educational organization; pedagog; conditions.

Способность видеть, то есть ощущать и понимать находящуюся вокруг реальность посредством зрительного анализатора, называется зрением. Больше всего впечатлений и воспоминаний о внешнем мире мы получаем через зрение. Оно считается определяющим в формировании представлений о реально существующих предметах и явлениях.

Благодаря зрению познаются существенные признаки разнообразных объектов (свет, цвет, величина), осуществляется ориентировка в пространстве, воспринимается изобразительное и архитектурное искусство, изменения в природе. Каждый человек, в том числе и ребенок, узнает окружающий мир с помощью органов зрения, осязания, слуха и обоняния. Но, к сожалению, некоторые дети имеют определенные патологии данных органов. К ним относятся и дети с нарушением зрения.

В зависимости от степени нарушения зрения они разделяются на слепых и слабовидящих. Так, слепые (незрячие) — подкатегория лиц с нарушениями зрения, у которых полностью отсутствуют зрительные ощущения. А слабовидящие — подкатегория лиц с нарушениями зрения, у которых острота зрения лучше видящего глаза с коррекцией очками составляет 0,05—0,2.

И, несмотря на ряд своих особенностей, дети с нарушением зрения могут обучаться наравне со своими сверстниками в общеобразовательных организациях. А учреждение в

свою очередь должно быть готово, создать все необходимые условия для обучения и саморазвития таких детей.

Для начала, хотелось бы сказать об особенностях развития детей с нарушением зрения. Во-первых, органом восприятия предметов у людей с нарушениями зрения считается рука, и у них должны быть отлично развиты кистевой, ладонный и пальцевой способы восприятия. Как говорил И.М.Сеченов: «Рука, ощупывающая внешние предметы, дает слепому все, что дает нам глаз, за исключением окрашенности предметов и чувствования вдаль, за пределы длины руки». [4, с. 65]

Во-вторых, зрительная сосредоточенность у слабовидящих снижена, а память развита хорошо, и вся полученная информация сохраняется в памяти. В-третьих, у слепых и слабовидящих детей снижены активность, мотивационная сфера, потребности и интересы. Вместе с тем, зрительный недостаток никоим образом не воздействует на такие сферы психики, как мировоззрение, убеждения, нрав, характер, и пр. Значит, нарушение зрения оказывает воздействие только на отдельные составляющие личности, но не в такой степени, чтобы радикально ее перестроить.

В-четвертых, речь не нарушается, но сужена область интенсивного общения, познавательной деятельности и подражания. Нередко у слепых имеется вербализм, когда они используют в речи большой лексический запас слов, не всегда принимая во внимание их смысл. Вследствие этого при обучении надо обращать на это внимание и, когда возможно, чаще использовать наглядность, учить практическому применению знаний и навыков.

В современном обществе наблюдается тенденция, когда буквально в каждом классе общеобразовательной школы есть дети с нарушением зрения. Так как, такие ребята воспринимают мир по-другому, методы их воспитания и обучения имеют свои особенности.

Школы для таких детей считаются частью единой государственной системы образования, в которой для них должны быть созданы специальные образовательные условия:

- специальная освещенность
- наличие тифлотехнических средств
- специальные учебники
- психолого-педагогическое сопровождение детей специалистами-тифлопедагогами, тифлопсихологами
- организованы специальные коррекционные занятия: ритмика, лечебная физкультура, занятия по социально-трудовой и пространственной ориентировке и др.

Опираясь на необходимые условия для нахождения и обучения детей с нарушением зрения, школе необходимо максимально создать комфорт для таких ребят.

Как правила, дети с дефектом зрения в первую очередь взаимодействуют в школе с обучающимися и педагогами. И именно на педагога ложится большая ответственность при проведении учебного процесса.

В первую очередь при работе с детьми с нарушениями зрения педагогу необходимо ознакомиться с заключением врача о состоянии зрения школьника, испытывающего трудности в обучении. Ведь не всем детям рекомендуются очки для постоянного ношения, а некоторые дети, испытывая чувство стеснения перед сверстниками, не надевают их вовсе.

Так же важным условием обучения в школе слабовидящего ребенка является создание у него определенного психологического настроя. Он должен быть готов к преодолению трудностей, которые могут у него возникнуть. В классе нужно создать благоприятную обстановку, ребят познакомить с особенностями такого ребенка и сформировать доброжелательное отношение к нему.

Для лучшей работоспособности ребенка с нарушением зрения в процессе усвоения знания, умений и навыков педагогу следует учесть, что из-за своего дефекта обучающийся испытывает трудности в пространственной ориентировки, поэтому его лучше всего в классе располагать в центре, на первой или второй парте. И хорошо, если его рабочее место будет оснащено дополнительным освещением, чтобы ребенок не испытывал дискомфорт. А педагогу в свою очередь, работающему с таким ребенком, не стоит стоять в помещении против света, на фоне окна.

В одежде педагогу рекомендуется использовать яркие цвета, которые лучше воспринимаются ребенком, но не во вред другим обучающимся.

Так как темп работы детей со зрительным нарушением замедлен, то следует им давать больше времени для выполнения заданий (особенно письменных).

При работе с таким ребенком в образовательной школе необходимо подключить деятельность, например, педагога-психолога. Ребенку с нарушением зрения могут понадобиться дополнительные занятия, направленные на развитие навыков письма и черчения по трафарету, навыков штриховки, ориентировки в микропространстве (на листе бумаги), развитие зрительного восприятия, внимания, памяти. Ведь дополнительные занятия помогут ребенку усвоить наиболее подробно и полно материал какого-либо предмета, чтобы избежать пробелов в обучении. А так же раскрыть себя, свой внутренний мир, избавиться от комплексов, научиться навыкам общения.

В процессе проведения урока рекомендуется смена видов деятельности с использованием упражнений для снятия зрительного утомления, например, это может быть зрительная гимнастика, а так же включение в учебно-воспитательный процесс динамических

пауз, которые являются своеобразным отдыхом для глаз. Тем самым ребенок снимет усталость за короткий промежуток времени и будет готов к продолжению работы на уроке.

Так же одной из особенностей в обучении таких детей является то, что педагогу при проведении урока необходимо говорить более медленно, ставить вопросы четко, кратко, конкретно, чтобы дети могли осознать их, вдуматься в содержание. Учитель должен проговаривать все, что он делает: пишет на доске, рисует, демонстрирует опыт и т.п. Так как практически всю информацию в процессе обучения дети с нарушением зрения получают на слух.

Если ребенку с отклонениями задали вопрос на уроке, то не следует торопить их с ответом, а нужно дать 1 -2 мин на обдумывание. Потому что, как правило, у таких детей нарушены навыки коммуникации, и для того чтобы сформулировать и выразить свое мнение (или ответить на вопрос), ему нужно некоторое время.

При проведении занятий с детьми, имеющими нарушение зрения, следует чаще использовать указки для прослеживания объекта в полном объеме (обводят его контур, часть), а так же использовать различные средства наглядности: реальные объекты (предметы, явления, процессы), их изображения (фотографии, рисунки, видеофильмы), с помощью которых можно сделать понятными для детей события, явления, процессы, не доступные их непосредственному наблюдению; модели изучаемых объектов и явлений. Это позволит детям лучше усвоить пройденный материал, несмотря на их особенности. А так же, желательно, чтобы пособия, которые используются на разных уроках, были не только наглядными, но и рельефными, чтобы незрячий ученик смог их потрогать.

Когда используется лекционная форма занятий, учащемуся с плохим зрением или незрячему следует разрешить пользоваться диктофоном — это его способ конспектировать.

Улыбка или кивок головы как способ поощрения и одобрения не всегда доступны ребенку с нарушением зрения. Лучше всего положить руку на плечо или же погладить его, но словесная похвала еще важнее, так как ее слышат и другие дети. В коллективе зрячих ребенку с нарушением зрения приходится одолевать всевозможные комплексы: боязнь пространства и новых незнакомых людей, неуверенность в себе. В этом ему надо помочь, преподавателю нужно предоставить обучающемуся побыть лидером, например, капитаном команды.

Почти все дети с нарушением зрения, имея комплексы, стараются не привлекать внимания к своим проблемам и стесняются попросить помощи и поддержки у взрослого или у одноклассников. В этих случаях преподавателю необходимо каждый день ребенка держать в поле своего зрения и попытаться увидеть и почувствовать, когда ему нужна помощь.

Важно, чтобы в этой ситуации ребенок сохранял чувство собственного достоинства и стремился сам оказывать помощь в соответствующей его возможностям ситуации.

Но, нельзя забывать и о факторах, которые могут препятствовать ребенку с нарушением зрения в процессе обучения:

1. Обучение детей-инвалидов в массовых школах является дорогостоящим (техническое оснащение, дополнительный персонал). Что не каждая школа может себе позволить.

2. В России на 10-12 % имеется недостаток специальных педагогов (во многих педагогических ВУЗах сейчас введены курсы коррекционной педагогики, что будет способствовать интеграции детей-инвалидов в общеобразовательные учреждения). Конечно, в школе, где обучаются дети с нарушением зрения, должен быть специальный педагог, который смог бы сопровождать, оказывать помощь, работать с такими детьми, ведь у них могут возникнуть трудности на любом этапе их обучения в школе.

3. Неготовность общества к принятию ребенка с нарушениями. Многие учителя, дети и родители не хотят, чтобы в их классе обучались дети-инвалиды. [1, с. 45]

Для комплексного преодоления недостатков психического развития, связанного со зрительным дефектом, также недостатки физического развития (в ориентировке в пространстве, осанке, моторике, в координации движений и др.) нужна комплексная коррекционная работа. Эта работы включает в себя: направленность общеобразовательного процесса; специальные коррекционные занятия со специалистами; занятия в семье; самокоррекция. Нами подробно был рассмотрен общеобразовательный процесс, с целью создания всех необходимых условий для обучения детей с нарушениями зрения.

Итак, при создании и соблюдении всех особенностей и условий обучения детей с нарушением зрения в общеобразовательной школе, позволяет нам достигнуть относительно высоких результатов в интеллектуальном развитии таких детей, приобретению ими тех личностных качеств, которые к началу их самостоятельной жизни будут необходимы для активного участия в жизни общества.

Список использованных источников

- 1.Выгодский, Л.С. Проблемы дефектологии / Л.С. Выгодский. – М., 1995. – 211 с. 4.
- 2.Гильбух, Ю.З. Психодиагностика в школе / Ю.З. Гильбух.– М.: Знание, 1989. – 279с.
- 3.Гонеев, А.Д. Основы коррекционной педагогики / А.Д. Гонеев. – М., 1999. – 187 с.
- 4.Григорьева, Л.В. Психофизиологические исследования зрительных функций нормально видящих и слабовидящих школьников / Л.В.Григорьева. – М.: Педагогика, 1988. – 150 с.

ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ ДОСТУПНОЙ СРЕДЫ В ЦНО «УГРЕША»

Балоян Б.М.,

директор ГАПОУ «Колледж «Угреша»,

д-р техн. наук, академик РАЕН,

Россия, Московская обл., г. Дзержинский.

E-mail: center@uni-u.ru;

Крель Н.А.,

зам. директора ГАПОУ «Колледж «Угреша»,

канд. пед. наук,

Россия, Московская обл., г. Дзержинский.

E-mail: center@uni-u.ru

Аннотация. Статья раскрывает опыт создания доступной среды в государственном автономном профессиональном образовательном учреждении Московской области «Колледж «Угреша».

Ключевые слова: доступная среда, адаптированные локальные акты, адаптированные образовательные программы, служба инклюзивного образования, образовательный реабилитационный модуль.

Abstract. The article summarizes the experience of designing and deploying an accessible educational environment at the Ugresha College autonomous professional training institution located in the Moscow region.

Keywords: accessible environment, adapted local acts, adapted educational programmers, inclusive education service, educational rehabilitation module.

В настоящее время в Московской области реализуется государственная программа «Социальная защита населения Московской области на 2014–2018 годы». Она включает в себя подпрограмму «Доступная среда», благодаря которой в центре непрерывного образования «Угреша» (ЦНО) создается универсальное безбарьерное пространство [1].

В этой связи в ЦНО, в состав которого входят филиал университета «Дубна» и колледж «Угреша», разработан инновационный проект «Доступная среда в ЦНО «Угреша». Первый этап был реализован в 2014–2015 учебном году. Техническая служба ЦНО выполнила комплекс работ по созданию универсальной беспрепятственной среды, который предусматривал: благоустройство участка, капитальный ремонт входной группы, зон целевого назначения, санитарно-гигиенических зон, установку подъемников, монтаж средств

передачи информации. Были приобретены аппаратно-программные комплексы и комплекты индивидуальных средств для незрячих и слабовидящих обучающихся, а также для обучающихся с нарушением слуха и нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Второй этап реализации программы (2016–2017) предполагает создание адаптированной учебно-методической и учебно-воспитательной среды. Важнейшими направлениями на этом этапе являются:

1. **Адаптация имеющихся и разработка новых локальных актов**, в том числе предусмотренных Методическими рекомендациями по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования [2]:

Положение о ситуационной помощи инвалидам;

Положение об обеспечении специальных условий для обучающихся инвалидов и обучающихся с ОВЗ;

Положение об особенностях определения содержания и организации учебного процесса для обучающихся инвалидов и обучающихся с ОВЗ;

Инструкции для дежурных администраторов, работников охраны, волонтеров.

2. **Организация работы службы инклюзивного образования**. В ее состав будут входить: специалист учебно-методического отдела, тьютор, социальный педагог, педагог-психолог и специалист по специальным техническим и программным средствам обучения. Основная цель деятельности службы - создание условий по обеспечению инклюзивного обучения инвалидов по программам подготовки квалифицированных рабочих, служащих, программам подготовки специалистов среднего звена и программам высшего образования.

К задачам создаваемой службы относятся: профориентационная работа, сопровождение инклюзивного обучения, решение вопросов обслуживания и развития информационно-технологической базы инклюзивного обучения, программ дистанционного обучения, социокультурной реабилитации, содействие трудоустройству.

3. **Разработка и реализация плана переподготовки и повышения квалификации** педагогических работников с целью получения знаний о психофизиологических особенностях обучающихся с ОВЗ и инвалидов, специфике приема-передачи учебной информации, применении специальных технических средств обучения с учетом разных нозологий.

4. **Разработка адаптированных образовательных программ (АОП)** для всех уровней профессионального образования и профессионального обучения. АОП представляет собой программу подготовки квалифицированных рабочих и служащих или программу подготовки специалистов среднего звена, адаптированную для обучения

инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающую коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц [3].

Предполагается разработка адаптированных образовательных программ как в отношении учебной группы инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, так и индивидуальных программ для студентов в смешанных группах. Программы будут разрабатываться для обучающихся с конкретными видами ограничений здоровья - нарушения слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата.

Следует отметить ряд *проблем*, возникающих в процессе реализации проекта «Доступная среда в ЦНО «Угреша». К ним мы относим:

1. Несовершенство многочисленных информационных источников, не позволяющих получить представление о возможностях той или иной профессиональной образовательной организации в области инклюзивного образования [4; 5; 6; 7; 8]. Информации на сайте Центра недостаточно для обеспечения набора по отдельным нозологическим группам. Необходимо расположение систематизированной, доступной информации на региональном сетевом ресурсе.

2. Отсутствие региональной базы данных по подбору узких специалистов: сурдо- и тифлопедагогов для возможности оформления с ними, в том числе срочных договоров на оказание услуг.

3. Трудности в поиске специалистов по наладке и техническому обслуживанию сложного специализированного оборудования.

4. Отсутствие механизма формирования адресной поддержки обучающихся инвалидов на пути от детского сада до профессиональной организации.

5. Нехватка методических разработок, отражающих конкретные способы, приемы и технологии посредством которых обучающиеся различных нозологических групп будут осваивать содержание образования, в том числе в смешанных учебных группах.

Что касается последней проблемы, то в ЦНО «Угреша» ведется подготовительная работа по формированию **образовательных реабилитационных модулей (ОРМ)**, которые включают в себя:

1. *Воспитательную систему*, предусматривающую развитие у учащихся терпимости к отклонениям в физическом развитии окружающих, чувства уважения, сострадания, взаимопомощи.

2. *Обучающую систему*, включающую формы, методы, технологии, средства обучения и направленную на максимальную адаптацию процесса преподавания и учения к особенностям здоровья студентов.

Сегодня основной задачей службы инклюзивного образования является разработка новых форм привлечения молодежи к образовательным и культурно-массовым проектам, реализуемым в ЦНО.

Познакомившись на сайте ЦНО «Угреша» с предложениями в области образовательных услуг и организации досуга, все желающие смогут оперативно подать заявку с пожеланиями о необходимости присутствия сурдопереводчика, тифлопереводчика, обученных волонтеров для сопровождения в специальном лифте или при пользовании подъемником и т.д.

Таким образом, у молодых людей, имеющих инвалидность, появится возможность не только учиться в ЦНО, но и просто посещать медиацентр, лектории, курсы рукоделия, литературные вечера творческой площадки «Вишневый лес», шахматные турниры, занятия в Академии тенниса (в том числе для слабослышащих), студенческие спектакли, концерты, спортивные секции и другие мероприятия. Подобный подход расширит круг общения ребят с особыми потребностями, сделает их жизнь более разнообразной и содержательной.

Список использованных источников

1. Государственная программа «Социальная защита населения Московской области» на 2014–2018 годы". [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://my.mosreg.ru/all/sotspodderzhka/documents/gosudarstvennye-programmy/gosudarstvennaya-programma-moskovskoy-oblasti-sotsialnaya-zashchita-naseleniya-moskovskoy-oblasti-na-2014-2018-gody->

2. Методические рекомендации по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащенности образовательного процесса (утв. Минобрнауки России 08.04.2014 № АК-44/05вн). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_159405/

3. Методические рекомендации по разработке и реализации адаптированных образовательных программ среднего профессионального образования (Утв. Минобрнауки России 20.04.15 г. № 06-830вн). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_178632/

4. Профориентационный портал для обучающихся Московской области [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://мой-ориентир.рф/образование/образовательные-организации/>

5. Портал для инвалидов «Disilif» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dislife.ru/> <http://>

6. Портал «Знаем, можем!» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.znaem-mozhem.ru/taxonomy/term/31%2C5?page=2>

7. Сайт Министерства социальной защиты Московской области [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://old.mszn.mosreg.ru/obr_inv/

Сайт социального интернет-проекта «Инвалидов Нет!» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://invalidov.net/>

К ВОПРОСУ ПРОЯВЛЕНИЙ ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ
В РЕЧЕВОМ И КОГНИТИВНОМ РАЗВИТИИ
У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Батяева С. В.

МПГУ,

ГБУ ГППЦ ДОгМ ТО «Соколиная гора»,

учитель-логопед,

Россия, г. Москва

E-mail:svbat77@rambler.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема индивидуальных проявлений в речевом и когнитивном развитии детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. На основе многофакторного анализа экспериментальных данных описываются варианты сочетаний проявления нарушений вербального и невербального интеллекта у детей с ОНР. Доказывается, что у дошкольников в структуре дефекта ОНР можно выделить типологические комбинации нарушений речевого и когнитивного развития.

Abstract. The article is devoted to the problem of individual appearances in speech and cognitive development of preschool children with general speech underdevelopment (GSU). Based on multivariate analysis of experimental data, it describes different scenarios of appeared combinations of verbal and nonverbal intellectual disorders of GSU children. The article argues that preschool children GSU defect structure can be characterized by typological combinations of speech and cognitive development disorders.

Ключевые слова: Общее недоразвитие речи; тяжелые нарушения речи; вербальный и невербальный интеллект; индивидуально-типологические проявления нарушений развития.

Keywords: general speech underdevelopment, severe speech disorders; verbal and nonverbal intelligence; individually-typological appearances of developmental disorders.

На современном этапе развития общества, особое внимание уделяется переосмыслению научно-практических подходов к развитию, обучению и воспитанию детей с особыми образовательными потребностями, поиску наиболее эффективных методов коррекционно-развивающего воздействия. (Н.Н. Малофеев, Е.Н.Гончарова, О.Е.Грибова, О.И. Кукушкина, Е.А.Стребелева, Г.В.Чиркина и др.).

Исследователями в области дефектологии отмечается, что среди детей с особыми образовательными потребностями многочисленную группу составляют дети с тяжелыми

речевыми нарушениями, среди которых выделяются дети с общим недоразвитием речи [3, с. 35].

Общее недоразвитие речи рассматривается как сложный комплекс языковых и неязыковых расстройств, который указывает на системный характер данного вида речевого недоразвития (В.К. Воробьева, Н.С. Жукова, Р.Е.Левина, Е.М. Мастюкова, Е.Ф. Соботович, Т.Б. Чиркина).

Наличие взаимосвязи между речевыми нарушениями с другими сторонами психического развития одной из первых обосновала Р.Е. Левина. Ученый выделила в структуре речевого дефекта ОНР вторичные нарушения, описала характер их проявлений и обосновала механизм влияния вторичных нарушений на формирование и развитие речевой функции у детей с ОНР. [1;5;7].

В дальнейшем проблема взаимосвязи и взаимовлияния речевых и когнитивных нарушений получила широкое распространение в психолого-педагогических исследованиях, посвященных проблеме коррекционно-развивающего обучения дошкольников с ОНР [2;3;6].

Анализ литературных источников указывает на общность взглядов ученых относительно характера сформированности невербальных психических функций у дошкольников с ОНР. По мнению авторов (И.Т. Власенко Л.С. Волковой, Г.С. Гуменной Ю.Ф. Гаркуша, О.Н. Усанова, Т.А. Фотекова и мн. др.) невербальные функции имеют задержанные сроки формирования, носят выраженный характер проявления нарушений [6;8].

Так, в работах И.Т. Власенко, Ю.А Гаркуши, В.А. Ковшикова, Е.Ф. Соботович и мн.др. говорится о нарушениях зрительной и слуховой памяти детей с ОНР, значительном снижении продуктивности их запоминания как вербального, так и невербального материала.

О расстройствах слухового и зрительного восприятия, ритмического чувства, нарушениях внимания отмечается в работах В.К. Воробьевой, В.,А Ковшикова, Р.Е.Левиной, Н.Н. Трауготт, О.Н.Усановой, С.Н. Шаховской и др.

Е.М. Мастюкова, а также Ю.Ф. Гракуша, О.Н. Усанова, Т.А. Фотекова отмечают у детей с ОНР снижение скорости выполнения перцептивных реакций, низкий уровень внимания, ограниченные возможности его распределения.

В работах А. Куссмауэля, Р.А. Беловой-Давыдовой, а позже Б.М. Гриншпуна, В.А. Ковшикова, Р.Е. Левиной и др. у детей с ОНР выделяется вторичное недоразвитие мышления.

«...Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети с ОНР без специального обучения не овладевают

анализом и синтезом, сравнением и обобщением»- отмечают в исследованиях Т.Б.Филичева, Г.В. Чиркина. [8].

В какой мере верна данная позиция? Действительно ли все дети с ОНР не могут без специального обучения освоить мыслительные операции? Каким образом, имея своеобразие в формировании зрительно-пространственных отношений, слухо-речевой памяти, внимания, сформированность предпосылок в овладении мышлением у детей с ОНР можно считать «полноценным»?

Наш многолетний практический опыт в работе с детьми с ОНР показывает значительную вариативность в формировании и развитии невербальных функций у детей данной категории. Не у всех детей с ОНР в равной степени отмечаются нарушения в формировании ВПФ, не все дети с ОНР не могут овладеть мыслительными операциями без специального обучения.

Поэтому, для нас наиболее близка позиция Е.М. Мастюковой, которая подчеркивала высокую полиморфность группы детей с ОНР. Она подчеркивала, что каждой группе ОНР соответствует своя картина несформированности познавательной сферы, что объясняется зависимостью от выраженности и локализации органической и функциональной недостаточности ЦНС.

Следовательно, при определении направлений и содержания коррекционно-развивающей работы дошкольников с ОНР, необходимо учитывать вариативность нарушений вербальных и невербальных функций, индивидуально-типологические различия их проявлений.

Таким образом, встает вопрос о необходимости проведения специального исследования дошкольников с ОНР, которое позволило бы выявить типологические особенности в формировании речевых и неречевых функций и оценить индивидуальные ресурсные возможности.

Результаты данного исследования будут положены в основу разработки коррекционно-развивающей программы дошкольников с ОНР, в которой найдут отражения методы и приемы работы, в зависимости от вариантов проявления нарушений.

Данное исследование нами было проведено в 2014-2015 учебном году на базе ГБУ ГППЦ ДОгМ ТО «Соколиная гора». В исследовании принимало участие 70 детей ОНР I-II уровня речевого развития, в возрасте 4,3-4,8 лет.

Методологическую основу исследования составили: теория деятельностного подхода к развитию психики в онтогенезе (А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.); теоретические положения о структуре дефекта (Л.С. Выготский, Т.А. Власова, В.И. Лубовский, М.С. Певзнер и др.); теория о психологических и клинических критериях

диагностики (С.С. Ляпидевский, Е.М. Мастюкова, О.В. Правдина, А.М. Смирнова, М.Е. Хватцев и др.); положение о ведущей роли обучения и воспитания в психологическом развитии ребенка (Л.С. Выготский).

Диагностическое исследование включало:

1. Исследование мотивационно-личностного компонента (сформированность произвольного внимания, работоспособность, обучаемость, проявления реакций на одобрение, замечания.)

2. Исследование сенсорно-перцептивного компонента (определение уровня сформированности симультантных и сукцессивных процессов на невербальном и вербальном уровне: зрительно-пространственного гнозиса, зрительной и слухо-речевой памяти, пространственно-временных отношений).

3. Исследование интеллектуальных компонентов (мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации: особенностей в установлении логических причинно-следственных связей между предметами, явлениями, действиями)

4. Исследование речевого компонента (определение сформированности фонематического, лексического, морфологического и синтаксического уровней речевого развития).

По результатам диагностического исследования были проведены корреляционный и факторный анализ, согласно которым было установлено, что диагностические методики можно распределить по пяти факторам (F): мышление (F2), зрительно-пространственный гнозис, сенсорно-перцептивное восприятие (F3), фонетико-фонематическое восприятие, слухо-речевая память (F4), мотивационный фактор (F5). Полученные количественные данные каждого из факторов, были условно разделены по «уровню сформированности» следующим образом: «Высокий уровень» (уровень условно-нормативного развития), «Средний уровень» (уровень приближенный к условно-нормативному развитию), «Низкий уровень».

По результатам диагностики, каждый из факторов получил широкую вариативность по уровню сформированности: от низкого до высокого уровня сформированности (см. рис.1).

Поэтому, с целью распределения детей по схожести сформированности каждого из факторов, нами был проведен с помощью непараметрического дисперсионного анализа Краскелла-Уоллиса кластерный анализ, в результате которого испытуемые дети были распределены на три кластера.

В 1 кластер вошли дети (27 человек): ОНР-II (74%) ОНР-I (26%) , у которых F2 и F3 были сформированы на среднем уровне, F5- на высоком уровне, но F4 - на низком уровне.

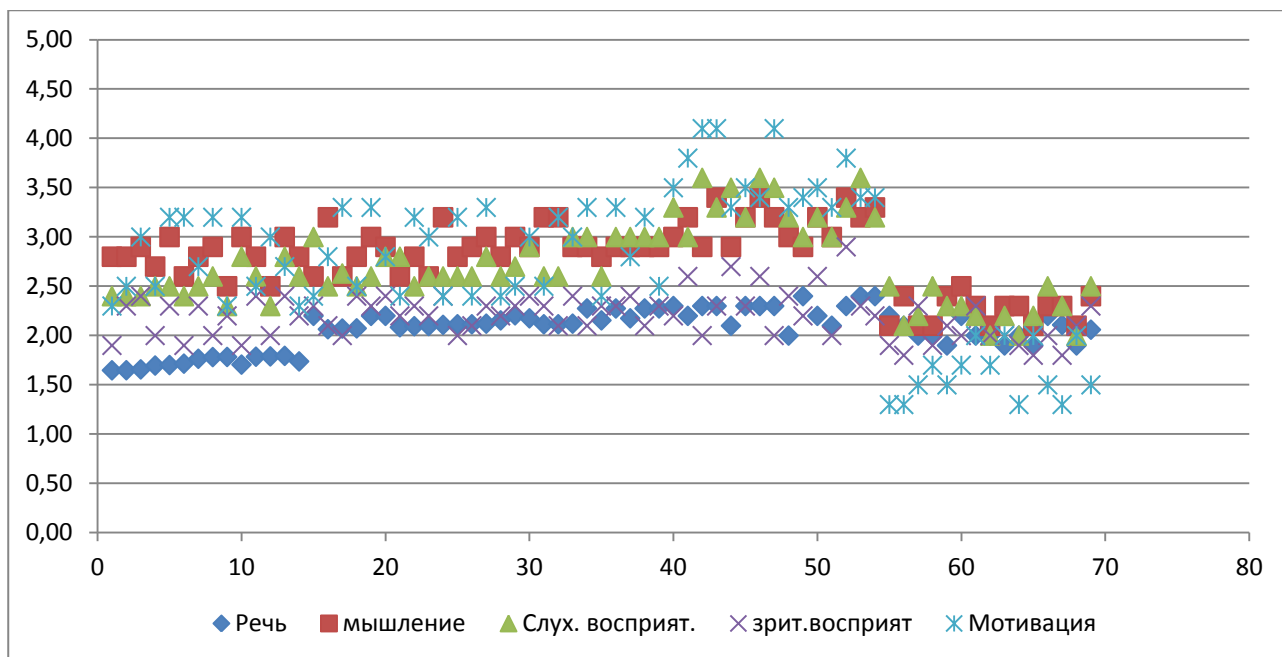


Рис 1. Показатели первичного диагностического исследования дошкольников с ОНР

В 2 кластер вошли дети (26 человек) ОНР-II (31%), ОНР I (69%): F2, F4-соответствовал среднему уровню развития, F3 и F5- низкому уровню.

В 3 кластер вошли 17 детей ОНР –II (82 %), ОНР-I (18%) с педагогической запущенностью, у которых сформированность всех факторов соответствовало низкому уровню развития.

Рассмотрим каждый из кластеров подробнее:

Кластер 1.

В кластер 1 вошли дети с ОНР-II (74%) и ОНР-I (26%), у которых уровень развития импрессивной речи *был* значительно выше произносительной возможности. Пассивный словарь испытуемых соответствовал нижней границе возрастной нормы. Дети понимали не прямые инструкции, могли запоминать и выполнить двухступенчатые инструкции. Интересно, что испытуемые данного кластера после обучения могли определять (!) разницу между словами, типа «цветок»-«цветочек», «дом- «домик», понимать грамматические изменения существительных (покажи, где дом, а где дома), пространственные отношения (покажи, кто сидит *на стуле*, а кто *под стулом*. Кто спрятался *за кустиком*, а кто спрятался *в кустике*). Однако задания на установление пассивно-активных конструкций, даже после обучения, доступны не были.

Мышление (F2): Задания на классификацию, группировку, нахождение лишних предметов выполнялись детьми на среднем уровне. Трудности возникали при попытке вербального объяснения своих действий. Однако, дети, не смотря на трудности в речевых возможностях, старались объяснить решения задач с помощью жестов, мимики, отдельных

слов, фраз: (Например, при сортировки картинок между мебелью и электрическими приборами, дети показывали на электрический шнур, розетку, проговаривая –«так», «да», «нет», и т.п.).

При составлении рассказов по серии картин, дети правильно определяли причинно-следственные связи в сюжете, пытались рассказать, что нарисовано на картинке: Так, Сережа К. рассказывал о мальчике, который играл мячом в доме и разбил чайник: «Масик. Бах, упал мясик, тяти ба-ба. Мама ой-о. няня! Масы пася». (Тут мячик. Мячик упал. Мама сказала: «Ой! ОЙ! так нельзя! Мальчик заплакал).

Зрительно-пространственные представления (F3). Развитие сенсорных эталонов было сформировано на среднем уровне. Дети хорошо различали цвета, формы (геометрические фигуры на плоскости- знали овал, трапецию, ромб), величину. Могли построить предметы по величине в заданной последовательности, определить место предмета в данном ряду, однако допускали ошибки в выполнении задания на оценку *сформированности зрительно-пространственного восприятия*: составление целого предмета из частей (объемных и плоскостных), конструирование по нарисованному образцу выполнялись преимущественно с обучающей помощью.

Слуховое восприятие (F4). Основными трудностями для детей данного кластера стали задания на изучение сформированности фонематического восприятия и слухо- речевой памяти. Дети различали далекие по звучанию неречевые звуки (колокольчик, бубен), могли после обучения повторить простой ритм (два удара с ударением на первый/ второй слог). Однако, звуки близкие по тональности (погремушка, бубен) не дифференцировались даже после обучения.

Мотивация (F5). Для детей данного кластера была характерна высокая мотивация в желании достичь результата. При неудачи дети данной группы просили помощи и переносили полученный опыт на выполнение аналогичных заданий.

Кластер 2

В 2 кластер вошли дети (78 человека) ОНР-III (35%), ОНР II (46%), ОНР I (19%): F2, F4- соответствовал среднему уровню развития, F3, F5- низкому уровню.

Отличительной чертой детей второго кластера была низкий уровень развития мотивационного компонента. Дети с большим трудом вступали в контакт со взрослым, часто отказывались от выполнения задания, если считали, что задание трудное, или, если понимали, что задание выполняют неверно. Дети хорошо справлялись с объединением предметов по предлагаемому признаку (цвет- форма- величина), собирали в пары предметы по значимому признаку (дождик-зонт, цветы- ваза), правильно выкладывали сюжетные картинки.

Интересно, что у детей данного кластера развитие слухового восприятия было сформировано на более высоком уровне, чем зрительное. Испытуемые самостоятельно, или с незначительной помощью экспериментатора могли воспроизводить пространственные, временные, динамические характеристики невербальных звучаний, определяли ритмические показатели. При этом, задания на ориентировку предмета в пространстве, нахождение зашумленных картинок, собирание и узнавание разрезных изображений вызывали значительные трудности.

Кластер 3

В 3 кластер вошли 17 детей (ОНР-II 83%, ОНР-I -17%), у которых сформированность всех факторов соответствовало низкому уровню развития, что отчасти было обусловлено педагогической запущенностью: родители не понимали серьезность нарушений своих детей. Никто из родителей не обращался ранее за помощью к профильным специалистам.

Диагностика показала, что дети в основном понимали высокочастотную лексику, не прямые инструкции. Двухступенчатые инструкции не запоминали даже после первичного обучения, и, следовательно, не выполняли их. Понимание лексико-грамматических конструкций было значительно затруднено. Выполнение классификаций, группировок с предметами, вычленение лишнего предмета, установление причинно-следственных связей возможно было только с обучающей помощью. Сформированность зрительно-пространственного восприятия, слухо-речевой памяти было сформированы на низком уровне: значительные затруднения вызывали задания на воспроизведение пространственных, звуковых, динамических характеристик невербальных звучаний. Узнавание основных цветов, форм, нахождение знакомых предметов при зашумленных изображениях, узнавание образа на разрезных картинках также представляли серьезные трудности для испытуемых данного кластера.

Вместе с тем, уже на первичном обследовании была установлена, что дети успешно обучаются, показывают критичность к успеху и неудачам. Наблюдался «сенсорный голод» детей. Испытуемым было интересно все: и сам специалист, и оборудование комнаты, где проходило обследование, и предъявляемый игровой материал. Однако, из-за быстрой истощаемости, дети часто отвлекались, «уходили» из процедуры обследования, поэтому, чтобы добиться диагностического результата, экспериментатору требовалась частая смена предлагаемых заданий, выполняемых в разных пространствах: у доски- под столом- на ковре- в домике- за столом.

Результаты диагностического исследования: кластерный анализ в нашем исследовании позволил установить следующие типологические особенности нарушений в речевом и когнитивном развитии у дошкольников с общим недоразвитием речи:

1. Общее недоразвитие речи со значительными нарушениями процессов восприятия (зрительного и/или слухового);
2. Общее недоразвитие речи в сочетании со значительными нарушениями мотивационного компонента;
3. Общее недоразвитие речи в сочетании с комплексными нарушениями когнитивного развития, обусловленного педагогической запущенностью.

Вывод: у дошкольников с ОНР наблюдаются варианты сформированности каждого из невербальных компонентов (от низкого уровня до условно-нормативного), а также различные комбинации нарушений речевого и когнитивного компонентов в структуре дефекта ОНР.

Учет проявлений индивидуально-типологических нарушений в речевом и когнитивном развитии позволит разработать варианты комплексной коррекционно-развивающей программы для дошкольников с общим недоразвитием речи, направленных на максимально возможную коррекцию нарушений.

Список использованных источников

1. Винарская, Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: периодика раннего развития текст.: эмоциональные предпосылки освоения языка.: кн. для логопеда / Е.Н. Винарская.- М.: Просвещение, 1987.- 160 с.
2. Власенко, И.Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи текст. / И.Т. Власенко; науч.-исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР.- М.: Педагогика, 1990.- 184 с.
3. Грибова О.Е. К проблеме анализа феномена устойчивой формы общего недоразвития речи / О.Е. Грибова // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология. Монографический сборник. М.: Изд-во «Прометей» МПГУ, 2005. -С. 30-37.
4. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников: (дети с общим недоразвитием речи) текст.: кн. для логопеда / Л.Н. Ефименкова.- 2-е изд., перераб.- М.: Просвещение, 1985.-.
5. Жукова, Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников текст. М.:гуманит. изд. центр ВЛАДОС,1990.
6. Ковшиков, В.А. Экспрессивная алалия текст.: учеб. пособие к спец. Курсу / В.А. Ковшиков. -М. Ин-т общегуманитар. исслед.: В.Секачев, 2001.
7. Левина, Р.Е. Свойства личности и овладение речью в норме и патологии текст. / Р.Е. Левина // Изучение личности аномального ребенка.-М., 1977.

8. Филичева Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста текст.: практическое пособие / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина.- М.: Айрис-пресс, 2004.-204 с.

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СОЗДАНИЯ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АТМОСФЕРЫ В ИНКЛЮЗИВНЫХ ГРУППАХ ДОО

Безбородов В. Г.,

вице-президент

Международной общественной организации

«Союз социальной защиты детей»,

Россия, г. Москва

E-mail: monitor12@mail.ru

Аннотация. В данной статье представлен опыт по созданию литературных произведений специально написанных для воспитателей и учителей-логопедов. Автор считает, что очень важно создавать краткие, яркие, ёмкие литературные произведения, дополняющие существующие и создаваемые методики, что может значительно повысить их результативность, а также возможно их применение в рамках инклюзивного образования, что позволяет создавать в группах атмосферу дружбы, взаимопомощи и помогающих преодолевать трудности в обучении и воспитании.

Ключевые слова: трудности в обучении; специально создаваемые стихи, воспитание лучших человеческих качеств.

Abstract. This paper presents some experiences in creating literary works specially written for teachers and teachers-speech therapists. The author believes that it is important to create short, clear and succinct literary works that complement existing and emerging techniques that can significantly improve their effectiveness, and their application is possible in the framework of inclusive education that allows you to create groups in an atmosphere of friendship, mutual assistance and help to overcome difficulties in training and education.

Keywords: learning difficulties; specially created poems, bring out the best human qualities.

Одна из причин значительных трудностей в организации работы в инклюзивной группе – неумение детей с ОВЗ взаимодействовать со сверстниками, сообща, на кооперативной основе, что приводит к снижению уровня произвольности, программирования, контрольных функций и существенно мешает становлению и развитию личности ребёнка как человека общественного.

Существенную помощь в воспитании и развитии в детях с нормальным развитием и детях с ОВЗ лучших человеческих качеств может оказать и оказывает литература для детей, особенно краткие, яркие стихотворения, которые, в силу особенностей стихотворных

текстов, лучше запоминаются, дольше держатся в памяти и постепенно учат детей осознавать всё новые стороны бытия, понимать друг друга, действовать с интересом, дружно и радоваться общим успехам.

В этом могут помочь как уже вошедшие в практику воспитания стихи, так и специально создаваемые, особенно учитывающие специфику инклюзивных групп. Такие стихи, охватывающие многие проблемы психологического обеспечения подготовки и проведения занятий, целесообразно применять наряду с пояснениями педагогов, что создаст синергетический эффект и повысит эффективность обучения и воспитания детей. Стихи также могут быть использованы родителями в процессе домашних занятий с детьми, предваряющими и закрепляющими занятия в группе и также направленные на становление личности ребёнка. Целесообразно вместо замечаний соответствующие стихи повторять в тех местах занятия, где между детьми возникают недоразумения, недопонимание и пр.

- А помните стихотворение...

В начале занятия целесообразно использовать совсем простые, понятные всем «разогревающие» стихотворения, помогающие детям настроиться, обрести душевный и тактильный контакт с товарищами.

Такие «разогревающие» действия целесообразно проводить перед каждым занятием, чтобы они стали понятными и мобилизующими для всех.

Начинаем занятие, наши дорогие работники! Встаньте в круг.

Ножками топ, топ!

Ручками хлоп, хлоп!

Похлопаем друг другу, какие мы все умные, добрые и хорошие! А теперь возьмёмся за руки.

Друга за руку бери

И «спасибо!» говори!

Вместе мы сильнее,

Вместе мы умнее!

Будем друга понимать,

Настроенье поднимать!

Всё беречь и не ломать,

Ничего не отнимать!

Не сердиться, не ругать,

А друг другу помогать!

*Трудиться будем сообща,
Талантливо, умело.
Друг другу будем сообщать,
Как лучше делать дело.*

Целесообразно в начале занятия предложить детям поотгадывать «интересные» загадки, отгадки в которых легко получаются, в рифму, что радует детей, поднимает их самооценку и готовности работать дальше.

Загадки могут быть повторены в процессе занятия, персонально для какого-либо ребёнка, по усмотрению педагога. Однако при этом должна быть уверенность, что ребёнок ответит, иначе, потерпев неудачу при всех, он может получить психологическую травму и уверенность в успехе.

*Научиться нам пора.
А поможет нам(игра)!*

*Что нас ждёт сегодня тут?
Радостный, весёлый(труд)!*

*Если стало трудно вдруг,
То всегда поможет(друг)!*

*Если ты знаком с трудом,
То построить сможешь(дом)!*

*Делай хоть аэроплан,
Если есть хороший(план)!*

*Буду мирно отвечать,
Я не тигр, чтобы(рычать)!*

*Для победы что нам нужно?
Уважение и(дружба)!*

В ходе совместных игр у некоторых детей проявляется стремление к конфликтам, безразличию, а то и силовому подавлению планов действий других детей, неумение и нежелание находить выходы из конфликтов. Нередко и стремление присвоить себе успех.

*Если вы в игре дружили,
Ваши мысли – не чужие!
И тогда уж в голове
Станет мыслей сразу две!
А поймёшь ты если всех,
Общим будет ваш успех!*

*Мы не просто говорим,
Мы играем и творим!*

*Все подружиться мы скоро:
Умный не затеет ссору!*

*Друг, вперёд не убегай.
Кому трудно – помогай!*

*Не хвалюсь, не тороплюсь,
Тем, что понял, поделюсь!*

*Понял всё, - пример подай:
Не дави, а обсуждай!*

Проблема разумной активности имеет и другой аспект: вовлечение в общую продуктивную работу детей, которым на планирование, обсуждение и выполнение требуется больше навыков, времени и сил. Их надо подбодрить

*Думаю и не молчу!
Вместе думать я хочу!*

*Помочь прошу
И всё решу!*

*Ты не плачь и станешь крепче!
С каждым разом станет легче!*

*Объяснили, научили
И работу поручили!*

*Не сбегу и не уйду!
Ни за что не подведу!*

*Хорошие вести:
Сделали вместе!
Буду и лично
Думать отлично!*

Большое значение имеет также индивидуальная и совместная рефлексия – анализ уже выполненного, устранение недостатков и постановка следующих целей и способов их выполнения.

*Если рядом друг – не враг,
Легче сделать верный шаг,
Вместе выйти в трудный путь,
И не сдаться, не свернуть!*

*Совершили, что решили!
Стоим вместе на вершине!*

*Я запомнил все слова,
Поумнела голова,
Стало легче вместе жить!
Будем дальше мы дружить!*

*Так мы прожили радостный день!
Не помешали нам зависть и лень!*

*Мы одолели вместе трудный шаг,
С открытыми глазами и ушами.
Запомнили, что сделали и как!
Нас не считают больше малышами!*

Целесообразно такие или другие короткие, ёмкие стихотворения использовать на занятиях не однократно, а постоянно, тогда эти своеобразные цитаты, мысли о дружбе, равноправии, взаимодействии и других лучших человеческих качествах постепенно войдут в сознание и подсознание, душу детей и станут одними из основ формирования личности,

нужных знаний и умений, помогут организовывать эффективные занятия и тратить гораздо больше времени и сил на обучение и воспитание детей

Нас ждут дела и успехи.

Слова – надёжные вехи!

Список использованных источников

1. Безбородов В.Г. Живое дерево игрушки. //Творчество в детском саду. №2, 2014 (с. 23-28).

ОБНОВЛЕНИЕ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СТРУКТУРЫ И СОДЕРЖАНИЯ
ПРОГРАММЫ ПО ПРЕДМЕТУ «ЧТЕНИЕ И РАЗВИТИЕ РЕЧИ» ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ
С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ 1-4 КЛАССОВ
УРОВНЯ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Бектаева К.Ж.,
профессор кафедры специального образования
Института педагогики и психологии им. Абая
Казахского Национального педагогического университета,
кан. пед. наук.
Казахстан, г. Алматы
E-mail: kafedraspkaznpy@mail.ru;
Своеволина С.Ю.,
учитель-дефектолог
специальной(коррекционной) школы № 6,
Казахстан, г. Алматы
E-mail: int6@edualmaty.kz*

Аннотация. В статье дана характеристика обновленной структуры и содержания программы по предмету «Чтение и развитие речи» для обучающихся с легкой умственной отсталостью 1-4 классов уровня начального образования.

Раскрывается содержание инновационных педагогических подходов к организации образовательного процесса в специальной коррекционной школе, т.к. подходы к обучению являются основными ориентирами в построении принципиально новой структуры и содержания учебной программы по предмету.

Ключевые слова: инновационный подход, основные ориентиры, принципиально новая структура, обновленное содержание программы.

Annotation. In the article the characteristic of the updated structure and content of the programme on the subject of "Reading and speech development" for students with mild mental retardation in grades 1-4 of primary education.

The content of innovative pedagogical approaches to organization of educational process in a special remedial school, because approaches to learning are the main guidelines in building a fundamentally new structure and content of the curriculum on the subject.

Keywords: innovative approach, the basic guidelines, a radically new structure, the updated contents of the program.

1.Пояснительная записка

Учебная программа разработана в соответствии с Типовым учебным планом начального образования для учащихся с легкой умственной отсталостью, утвержденным приказом МОН РК от 30 марта 2016 года № 233.

Она является учебно-нормативным документом, содержание и объем знаний, умений и навыков соответственно возрастным и познавательным возможностям учащихся.

В учебной программе гармонично сочетаются традиционные функции учебно-нормативного документа с описаниями инновационных педагогических подходов к организации образовательного процесса в современной школе. Подходы к обучению являются основными ориентирами в построении принципиально новой структуры учебной программы по предмету.

Ценностно-ориентированный, деятельностный, личностно-ориентированный, коммуникативный подходы, как классические основы образования, использованы для усиления приоритетности системы целей обучения и результатов образовательного процесса, что нашло отражение в обновленной структуре учебной программы.

В учебной программе сформулированы ожидаемые результаты, представленные в виде системы целей обучения, которые служат основой для определения содержания учебного предмета. В содержательном аспекте учебные программы раскрывают вклад конкретного учебного предмета в воспитание учащегося как субъекта своего учения и субъекта межличностного общения.

Развитие личностных качеств в органическом единстве с навыками широкого спектра являются основой для привития учащимся базовых ценностей образования: «казахстанский патриотизм и гражданская ответственность», «уважение», «сотрудничество» и «труд».

2. Цель и задачи изучения учебного предмета «Чтение и развитие речи»

Основная цель учебного предмета: научить школьников правильно читать доступный их пониманию текст вслух и «про себя», осмысленно воспринимать прочитанное; формирование функциональной грамотности и воспитание патриотической личности школьника через его читательскую деятельность.

Для каждого класса даётся примерная тематика и определяется уровень требований по технике чтения, анализу произведений, совершенствованию навыков устной речи.

Во 2 – 4 классах продолжается формироваться навык правильного, сознательного и плавного выразительного чтения.

Основными задачами уроков «Чтение и развитие речи» являются:

- выработка у учащихся навыков правильного, беглого, выразительного и сознательного чтения;

- развитие у школьников памяти, внимания, мышления;
- исправление недостатков произношения;
- развитие умения выражать свои мысли в устной форме.

Содержание программы составляет детская русская, казахская и мировая литература, отобранная с учетом художественно–эстетической и воспитательной ценности произведения, её доступности для данного возраста и возможностей учащихся..

Объем учебной нагрузки по учебному предмету составляет:

- 1) 2 класс – 3 часа в неделю, 102 часа в учебном году;
- 2) 3 класс – 3 часа в неделю, 102 часа в учебном году;
- 3) 4 класс – 3 часа в неделю, 102 часа в учебном году.

В процессе изучения учебного материала учитываются межпредметные связи с русским языком, развитием речи, с логопедическими занятиями, рисованием, предметно-практической деятельностью, миром вокруг, музыкой.

Уроки чтения способствуют нравственному, трудовому, эстетическому и экологическому воспитанию умственно отсталых учащихся. Именно на этих занятиях дети начинают осознавать красоту родной природы, знакомятся с различными поступками взрослых и детей, учатся давать им оценку. Сила воспитательного воздействия произведения зависит от его эмоциональной выразительности, от умения учителя довести ее до детей, связать с конкретными детскими переживаниями.

На уроках чтения значительно повышается и общее развитие учащихся, расширяются их представления о мире. Дети узнают много интересного о людях, их труде, о природе. Происходит знакомство с новыми словами, значения которых объясняются, закрепляются в процессе неоднократного употребления. Кроме того, расширяются и уточняются в процессе словарной работы значения уже известных школьникам слов.

Уроки чтения направлены на развитие связной устной речи детей. Не случайно в программе по чтению и развитию речи, содержащей требования к данным урокам, назван «Чтение и развитие речи». Навык связного изложения прочитанного текста из года в год совершенствуется: от ответов на вопросы по содержанию прочитанного в 1-м классе до творческого пересказа в старших классах, когда школьники строят рассказ не только на основе изучаемого произведения, но и с привлечением ранее увиденного или услышанного материала.

Эффективность дальнейшего обучения школьника всем другим предметам напрямую зависит от того, как сформированы у него навыки чтения

Во 2- 4-м классах проводится объяснительное чтение, которое представляет собой целую систему учебных занятий, в процессе которых у школьников совершенствуется

техника чтения, развиваются умения анализировать произведения, объяснять поступки героев и причинную обусловленность событий. Доступность анализа обеспечивается за счет группировки материала в соответствии с определенными темами, связанными с жизнью и опытом детей. Это сезонные изменения в природе, морально-этические проблемы («Что такое хорошо?», «Дружная семья», «Наша Родина Казахстан» и др.). такое расположение материала дает возможность опираться в разборе произведений на наблюдаемые в данный момент сезонные изменения в природе, школьные и классные мероприятия, поступки и дела детей. Доступность понимания читаемого достигается также и за счет специального отбора произведения по жанрам. В книге для чтения для 2-4-го классов включают, как правило, произведения малых форм: небольшие по объему и доступные по сюжету рассказы, сказки, стихотворения, басни, пословицы, загадки. Кроме художественных произведений в учебники помещают научно-популярные статьи. Их содержание в учебниках для младших классов во многом отражает тематику уроков по предмету «Мир вокруг».

Последовательность в отработке навыков чтения: в 1-м классе у детей формируют навыки орфографически правильного слогового чтения, умение отвечать на вопросы. Во 2-м классе продолжается работа над слоговым чтением с последующим переходом к чтению целыми словами структурно простых двухсложных слов. Детей учат пересказывать близко к тексту содержание, прочитанного материала. В 3-м классе школьник продолжают овладевать навыком чтения целыми словами и в 4-м классе учащиеся поэтапно переходят на орфоэпическое чтение, а также закрепляются навыки правильного, осознанного и выразительного чтения.

Школьники читают вслух и «про себя», осваивают полный и выборочный пересказ прочитанного текста.

Внеклассное чтение вводится в 3 классе по 15-20 минут 2 раза в неделю, а в 4 классе 1 час в 2 недели за счёт уроков чтения. На уроках внеклассного чтения учащиеся знакомятся с лучшими доступными их пониманию произведениями детской литературы. Формируется интерес к чтению, умение выбрать книги по интересу, привычка самостоятельно читать стихотворения, рассказы, сказки, статьи в книгах, газетах и журналах для детей.

Базовое содержание учебного предмета для 2 класса

Навыки аудирования (слушания) и чтения:

- Составление и чтение слов со сходными по звучанию и артикуляции звуками, со стечением согласных, с разделительным Ъ и Ь знаками.
- Осознанное, правильное чтение слов по слогам. Постепенный переход к чтению целыми словами. Соблюдение при чтении интонации в соответствии со знаками

препинания.

- Ответы на вопросы по содержанию прочитанного в связи с рассматриванием иллюстраций к тексту, картин; нахождение в тексте предложений для ответа на вопросы; элементарная оценка прочитанного.
- Пересказ содержания прочитанного по вопросам учителя с постепенным переходом к самостоятельному пересказу, близкому к тексту .
- Разучивание с голоса учителя или по учебнику коротких стихотворений, чтение их перед классом.
- Знакомство с доступными детскими книгами, рассматривание читаемой книги, правильное название книги, автора; ответы на вопросы: «О ком она? О чем в ней рассказывается?»

3. Педагогические подходы к организации учебного процесса и к оцениванию учебных достижений

Педагогические подходы к организации учебного процесса по предмету «чтению и развитию речи» основаны на принципах специальной педагогики, реализация которых направлена на удовлетворение особых образовательных потребностей обучающихся с легкой умственной отсталостью.

Требования к процедурам оценивания учебных достижений школьников с легкой умственной отсталостью продиктованы идеями гуманизации, природосообразности школьного обучения этой категории обучающихся.

Нормы оценки результатов усвоения учебного материала по чтению обучающихся с легкой умственной отсталостью основаны на уровневом целеполагании, и направлены на осуществление единых подходов при организации проверки и оценки учебных достижений учащихся.

Уровневое целеполагание, выполненное педагогом при проектировании процесса обучения чтению учащихся класса на основе ожидаемых результатов, представленных в настоящей программе, позволит при оценке достижений школьников использовать не только баллы, но и критериальную описательную оценку.

Оценочными средствами являются задания и упражнения, с помощью которых формировались навыки, определенные уровневыми целями обучения.

Оценивание достижений обучающихся с легкой умственной отсталостью осуществляется только средствами внутренней оценки. Результаты освоения учебных программ оцениваются в ходе образовательного процесса непосредственно учителем на занятиях. Следуя принципу специальной педагогики – «единство диагностики и коррекционно-развивающей работы», на основе которого строится весь педагогический

процесс с умственно отсталыми школьниками, педагоги должны систематически осуществлять контролирующие оценочные действия.

Оценка результативности обучения школьников с легкой умственной отсталостью реализуется в виде текущего (поурочного), периодического (тематического) и итогового контроля.

Применение критериальной описательной оценки достижений обучающихся с умственной отсталостью обеспечит объективность оценочной деятельности педагогов.

Список использованных источников

1. Петрова В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. – М., 1997
2. Воронкова В.В. Обучение грамоте и правописанию в 1-4 классов вспомогательной школы. – М., 1995
3. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в коррекционной школе. – М., 2002
4. Программы специальных (коррекционных) школ для умственно отсталых детей: Русский язык – Алматы, 2010

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРТ-ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ИМЕЮЩИМИ ПРОБЛЕМЫ В РАЗВИТИИ РЕЧИ

Беспалова Н.Р.,

педагог-психолог,

МДОУ Детский сад № 1,

Россия, Московская обл., г.о.Власиха

E-mail: jv_bespalovanata@mail.ru

Аннотация. Арт-терапия является одним из направлений коррекционной работы с детьми, имеющими отклонения в речевом развитии. Использование арт-технологий в повседневной жизни ребенка в условиях дошкольного образовательного учреждения позволяет повысить эффективность работы по его социализации и преодолению отрицательных эмоций.

Abstract. Art therapy is one of the directions of correctional work with children having deviations in speech development. The use of the art technologies in everyday life of children in conditions of preschool educational institutions improves the efficiency of work on his socialization and overcoming negative emotions.

Ключевые слова: дети с нарушениями в развитии речи; арт-технологии: социализация; эмоциональное развитие.

Keywords: children with developmental disorders of speech; art technology: socialization; emotional development.

Согласно концепции Федерального Государственного Образовательного Стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья – это дети с особыми образовательными потребностями. Образовательное пространство формируется культурными традициями обучения детей разных возрастов в условиях семьи и образовательных организаций. Отклонения в развитии ребёнка приводят к его выпадению из социально и культурно обусловленного образовательного пространства. Грубо нарушается связь ребёнка с социумом, культурой как источником развития, поскольку взрослый носитель культуры не может, не знает, каким образом передать ему социальный опыт, который обычно осваивается без специально организованных условий обучения. Преодолеть «социальный вывих» и ввести ребёнка в культуру можно, используя «обходные пути» особым образом построенного образования. Данная целевая установка может быть достигнута постановкой и

решением специальных задач, приданием специфичности содержанию образования, использованием соответствующих средств, методов, приемов, обеспечением системного психолого- педагогического сопровождения образования ребенка с ОВЗ. [1,с. 11]

Рассматривая применение арт-терапевтических техник в работе с детьми с нарушением речи (логопатами), следует отметить, что согласно классификации В.А. Лапшина и Б.П. Пузанова их можно отнести к категории детей с ограниченными возможностями. Данная группа имеет ряд специфических особенностей психического развития, и применение арт-терапевтических техник позволяет решать достаточно широкий круг психологических задач, связанных с сохранением и восстановлением психического здоровья этих детей.

Данная категория детей нуждается в специальном психолого-педагогическом сопровождении, отвечающем их потребностям и обеспечивающем:

следование за естественным развитием ребенка на определенном возрастном и социокультурном этапе онтогенеза;

создание условий для самостоятельного творческого освоения детьми системы отношений с миром и самим собой;

создание условий для максимального в данной ситуации личностного развития и обучения в рамках объективно данной ребенку социально-педагогической среды.

Все виды искусства, с которыми ребенок соприкасается в дошкольном и школьном возрасте, влияют на адекватность его поведения, помогают регулировать эмоциональные проявления в коллективе, семье, способствуют их коррекции. Психокоррекционный эффект воздействия искусства на ребенка с проблемами выражается также в том, что общение с искусством помогает ему «очиститься» от наслонившихся негативных переживаний, отрицательных проявлений и вступить на новый путь отношений с окружающим миром.

В настоящее время использование арт-терапевтического подхода в работе педагога-психолога с детьми дошкольного возраста становится все более распространенным явлением. Для этого есть объективные основания. Техники АТ (арт-терапии) очень гармонично вписываются в повседневный уклад жизни ребенка в детском саду, они просты и понятны детям, часто целиком или пошагово знакомы им. Работа в АТ сопровождается широким наполнением эмоционального компонента, что гарантирует интерес ребенка к деятельности.

Мы говорим об использовании именно элементов АТ в работе педагога-психолога т.к. психотерапия, как таковая, не входит в перечень направлений работы специалиста. Для достижения разноплановых целей и решения задач коррекционно-развивающей и развивающей работы использование элементов АТ представляет широкий спектр

возможностей. С помощью АТ можно решать задачи в целях развития эмоционально-волевой сферы (коррекция самооценки, уровня тревожных проявлений, развитие креативности, рефлексии, активной позиции), и в целях развития сферы интеллекта (развитие ВПФ, в том числе речи и моторики), а также при решении задач на социальное взаимодействие.

Среди широко используемых, в качестве элементов, направлений АТ в работе педагога-психолога можно назвать следующие: изодейтельность, танцевально-двигательная терапия, цветотерапия, музыкотерапия, а так же игротерапия. Элементы АТ хорошо сочетаются с другими видами развивающей деятельности: игровой и интеллектуальной.

АТ направление затратное по количеству материалов и по временному аспекту. Однако, именно оно является глубоко эмоционально экологичным и ресурсным направлением. Для достижения результатов развивающей работы, ресурсирование процесса развития является одним из важнейших условий. Помимо целей, определенных на основе психодиагностического исследования и по запросу (родителей, воспитателей), в коррекционно- развивающей работе решаются и другие важные задачи. Психика ребенка получает возможность самопроизвольного эмоционального отреагирования и ресурсирования. При этом, эмоциональная экологичность направления, делает для индивида этот процесс безопасным.

Индивидуальная работа с ребенком в области эмоциональной сферы подразумевает решение глубоких эмоциональных трудностей и в работе педагога-психолога используется экстренно, крайне редко. Трудности в более поверхностных, социально приближенных, слоях эмоциональной сферы, успешно решаются в групповой работе. При этом, терапевтичным является сам процесс групповой работы, а естественность условий проведения занятий (в группе) снижает уровень барьеров общения, и дополнительных причин для негативных переживаний (тревога, волнение, страх и т.д.). Каждое занятие с элементами АТ интересно и доступно ребенку в выполнении, и даже при отреагировании негативных эмоций, заканчивается позитивной эмоциональной наполненностью участников.

Отметим, что любое направление в работе специалиста может быть дополнено находками концептуального характера. Приведем пример: в работе с группой одним из ведущих является принцип «здесь и сейчас». Подробно изучить его можно в работе психотерапевта И. Ялома «Случаи из психотерапевтической практики». В соответствии с данным принципом, поведение и отношения членов группы на занятии трактуется как аутентичное их жизненной позиции. Опираясь на данное положение, можно построить работу с группой таким образом, чтобы создавать условия для изменения не только

содержания эмоциональных переживаний, личностных качеств, но и социальной позиции членов группы, в сторону их большей реалистичной адекватности.

Все виды искусства, с которыми ребенок соприкасается в дошкольном и школьном возрасте. Влияют на адекватность его поведения, помогают регулировать эмоциональные проявления в коллективе, семье, способствуют их коррекции. Психокоррекционный эффект воздействия искусством на ребенка с проблемами выражается также в том, что общение с искусством помогает ему «очиститься» о наслоившихся негативных переживаний, отрицательных проявлений и вступить на новый путь отношений с окружающим миром.

Словосочетание «арт-терапия» в научно-педагогической интерпретации понимается как забота об эмоциональном самочувствии и психологическом здоровье личности, группы, коллектива средствами художественной деятельности.

И ребенок, и взрослый приобретает в арт-терапевтическом процессе ценный опыт позитивных изменений. [3,с.16]

Ребенок, рисуя то, что его интересует и волнует, получает уникальную возможность «выплеснуть на бумагу свои переживания, а не «хранить» их в себе. Прорисовывая их, ребенок как бы «изживает» вызванный ими страх» [2,с.27]

Мысль Л.С. Выготского о том, что изобразительная деятельность – это своеобразный аналог графической речи, становится актуальной именно для детей с речевыми проблемами, так как для них легче выразить невербально свои внутренние чувства и события, чем объяснять их словами.

Список использованных источников

1. Концепция Федерального Государственного Образовательного Стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья.

2. Копытин А.И. Арт- терапия психических расстройств .-СПб.: Речь, 2011

3. Лебедева Л.Д, Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий.- СПб, 2008.

4. Медведева Е.А., Левченко И.Ю., Комиссарова Л.Н., Добровольская И.А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: уч для студентов и высш.пед.уч. заведений. –М.: Академия, 2001

О ПРЕИМУЩЕСТВАХ ГЕОМЕТРИЧЕСКОГО МЕТОДА ПРЕПОДАВАНИЯ
МАТЕМАТИКИ ДЛЯ ИНВАЛИДОВ И СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ

Брызгин А.С.,

ст. науч. сотрудник организационно-методического отдела

Центра развития профессионального образования

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

канд. техн. наук,

Россия, г. Москва.

E-mail: arcady1942@yandex.ru;

Морозова Н.В.,

начальник организационно-методического отдела

Центра развития профессионального образования

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

Россия, г. Москва.

E-mail: morozovanat@bk.ru

Аннотация. В статье обсуждается ряд вопросов, связанных с преимуществом геометрического способа преподавания математики направленного на его внедрение в системе среднего профессионального образования. В первую очередь предлагаемые методы могут быть полезны для детей с ограниченными возможностями здоровья. Кроме того авторами делается упор на единство геометрического и алгебраического подходов в преподавании математики. Для среднего профессионального образования с такими направлениями обучения, как машиностроение, авиационная промышленность, природопользование и т.п. предлагаемый подход может оказаться весьма эффективным.

Abstract. The article discusses several issues related to the advantage of the geometric method of teaching mathematics aimed at its implementation in the system of secondary professional education. First and foremost, the proposed methods can be useful for children with disabilities. In addition, the authors emphasize the unity of geometric and algebraic approaches in the teaching of mathematics. For secondary vocational education with such areas of study as engineering, aviation industry, environmental management, etc. the proposed approach can be very effective.

Ключевые слова: математика, образовательная программа, компетентность, алгебраический и геометрический подходы, инженерное образование, методика обучения.

Keywords: mathematics, educational program, competence, algebraic and geometric approaches, engineering education, teaching methods.

В последнее время отмечается неуклонный рост детей с различными отклонениями в развитии.

В образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья традиционные способы обучения действуют недостаточно эффективно. В соответствии с Федеральным законом «Об образовании» для лиц с ограниченными возможностями здоровья необходимо создание условий для образования, социальной адаптации и коррекции нарушений с применением специальных педагогических подходов, учитывающих их психофизические и индивидуальные возможности. Понятие «особые образовательные потребности» является основополагающим в определении целей и задач реабилитации лиц с ОВЗ через образование. Заметим, что Г.Н.Карелова, заместитель Председателя Совета Федерации, председателя Совета по делам инвалидов в Совете Федерации, в одном из своих публичных выступлений отметила, что самый эффективный способ повышения социального статуса и защищенности инвалидов и лиц с ОВЗ является получение полноценного профессионального образования [1].

Авторами выбран для обсуждения ряд вопросов, связанных с преимуществом, с их точки зрения, геометрического способа преподавания математики направленного на его внедрение в системе среднего профессионального образования. В первую очередь предлагаемые методы могут быть полезны для детей с ограниченными возможностями здоровья. При этом, хотя нами и делается упор на единство геометрического и алгебраического подходов в преподавании математики, но ведущая роль, на наш взгляд, должна принадлежать геометрическому методу. Для среднего профессионального образования с такими направлениями обучения, как машиностроение, авиационная промышленность, природопользование и т.п. предлагаемый подход может оказаться особенно эффективным;.

Рассмотрим какие имеются основания для подобного утверждения. Прежде всего, мы обратились к опыту вузовской школы, для того, чтобы изучить постановку инженерного образования в них и те пути, по которым вынуждены идти современные вузы, чтобы их выпускник инженерной профессии был востребован после окончания учёбы. Приходится признать, что сегодня основным методом изучения математических дисциплин стал сугубо алгебраический подход. Однако, в своё время Декарт и Адамар в рассуждениях о методах

высказывались, что алгебра, сводя математику до механического искусства, не способна совершенствовать ум, и что алгебра не способствует развитию изобретательности.

В научно-методических трудах Н.Е. Жуковского также есть заметки, о том, что большими преимуществами обладает геометрический подход. Объясняется это тем, свойственные ему смысловые, наглядно-образные представления лучше усваиваются студентами. Обучение становится менее формализованным и более осмысленным. Дидактическая же ценность отдельной задачи или метода может оказаться не меньше ценности общей теории. Действительно, смысл теории проявляется именно через примеры, через конкретные модели, а сама она при объяснении выступает как более или менее очевидное следствие своего частного случая. Таким образом, делается вывод, что установка на поиск примеров и развивающих задач, становится важнейшим методологическим принципом преподавания.

Приведенные нами ниже примеры, основываются на принципах, изложенных замечательным американским математиком, профессором и преподавателем колледжа Полом Локхардом[2]. Заметим, что в его работах основной тезис несколько иной – сделать математику привлекательной для гораздо большего числа учащихся (в идеале – всех). То есть превратить её из инструмента обслуживания естественных наук в увлекательный предмет исследования, предмет искусства. Полностью разделяя эту позицию, авторы обращаются к той части его работы, в которой приводимые примеры наиболее удачно иллюстрируют их намерение – сделать первый шаг, который в дальнейшем может привести к созданию междисциплинарного курса преподавания математики для студентов СПО Московской области. Содержание этого курса предполагает не только дать идею обучения учащихся технике решения различных задач, но и сделать подбор именно необходимых, развивающих задач и оформить их подачу в надлежащей форме. Простой пример – одна из старинных задач: ”Даны сумма и разность двух чисел. Каковы сами числа?”. Такие задачи ученики должны получать до их знакомства с понятием X и Y , и уравнений с неизвестными. Точно также знакомство с теоремой Пифагора – это повод лишний раз вспомнить про иррациональные числа. Тем более, дать возможность учащимся впервые услышать об истории взаимодействия человека и чисел. Рассказать о вавилонских табличках, папирусе Ахмеса, книге Абака и т.д. Помнить, что математика — решение задач, и это положение должно быть в центре всего обучения. Техника образуется в процессе работы, так было исторически.

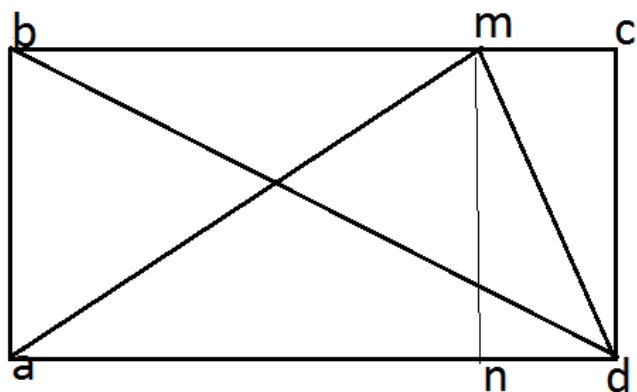


Рис. 1. Треугольник, вписанный в прямоугольник

Обратимся для начала к рис 1., на котором изображён прямоугольник $abcd$. Нас интересует соотношение площадей треугольника amd и этого прямоугольника. Заметим при этом, что вершина m треугольника "плавающая", то есть по условию она может находиться в любой точке стороны bc . Как решит задачу среднестатистический школьник или студент?

Он вспомнит формулу говорящую, что площадь треугольника равна половине произведения основания на высоту, в нашем случае $\frac{1}{2}ad \times mn$.

Отсюда следует, что площадь треугольника amd составит половину площади прямоугольника $abcd$. Следовательно, задача решена, но... Далеко не всякий пойдёт дальше и сделает простое заключение: "Площади треугольников, вписанных в $abcd$ одинаковы", притом, что этот вывод доступен любому младшему школьнику, не знакомому ещё ни с какими формулами вообще. Если внимательно изучать рисунок, то можно увидеть, что площади треугольников pmd и cmd равны. Чтобы в этом убедиться, достаточно просто наложить их друг на друга. То же самое справедливо для треугольников pma и bam . Следовательно, площадь треугольника amd (как сумма отмеченных двух) равна половине площади прямоугольника $abcd$.

Но сам рис 1. для решения этой задачи очень неудачен. Вот как он должен выглядеть (рис. 2):

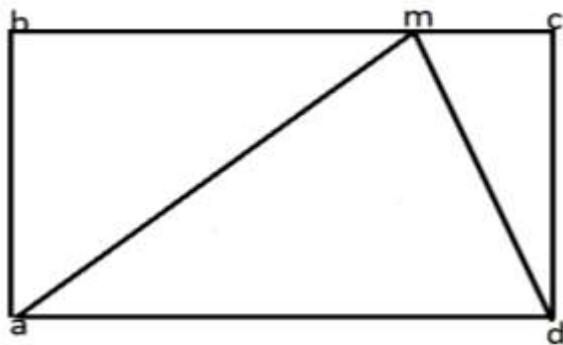


Рис. 2. Треугольник, вписанный в прямоугольник (вариант 2)

Учащийся должен догадаться произвести дополнительное построение, а именно – провести перпендикуляр из точки m на основание ad . Этого достаточно для решения поставленной задачи. Изящнее выглядит пример решения задачи с треугольником в полукруге (рис. 3). Нужно доказать, что угол при вершине треугольника прямой, то есть углы abd и acd прямые.

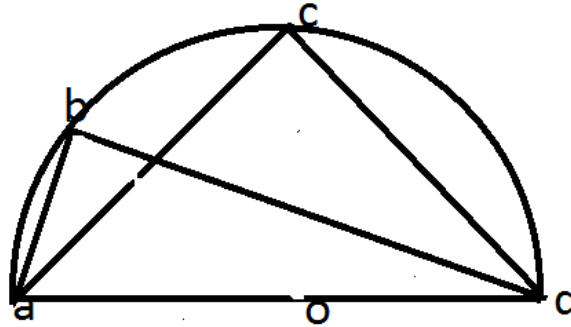


Рис. 3. Треугольник в полукруге

Можно решать эту задачу, проведя дополнительное построение, а именно – соединив, к примеру, точку b на окружности с её центром (точка O), использовать теоремы о сумме углов треугольника и равнобедренном треугольнике (в нашем случае появится треугольник aob), постулат о сложении углов и т.д. Но гораздо проще – повернуть треугольник внутри круга по часовой стрелке на пол-оборота и получить параллелограмм $abcd$ (рис. 4). Этот параллелограмм одновременно и прямоугольник, поскольку его диагонали, как диаметры круга, равны. Без сомнения эти два метода несравнимы по простоте и изяществу второго решения. Заметим, что это решение принадлежит ученику седьмого класса.

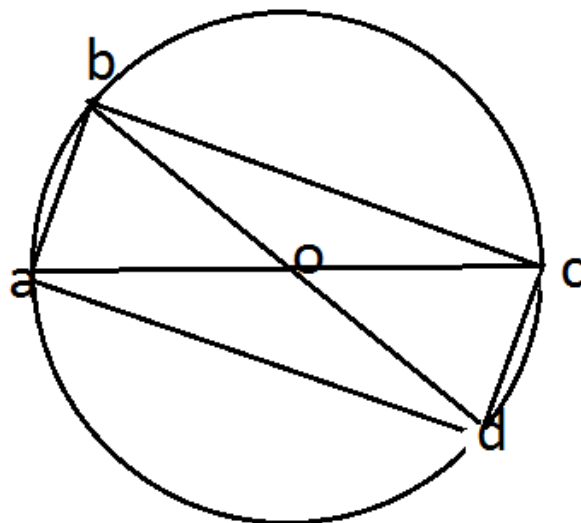


Рис. 4. Вращение треугольника в полукруге

Теперь о непосредственно проблеме написания или выбора методик. Подача материала, подбор специальных задач, в силу естественных причин в высшей школе начали решать гораздо раньше[3]. Опыт высшей школы, перенесённый на уровень ПОО, может быть также полезен и эффективен. Понятно, что в формировании технической, инженерной ментальности (неважно образовательная организация высшего образования это или организация СПО) нужно соблюсти пропорцию в преподавании учебных специальных и общеобразовательных дисциплин. Авторам понятно также, что привить сегодня такие оптимальные методики в системе ПОО будет гораздо труднее, чем в высшей школе, но отдача от этого по их убеждению будет большей. Заметим, что динамика развития специальных дисциплин объективно гораздо выше динамики развития дисциплин классических, скажем, математики, физики, теоретической механики и т.д. В то же время ясно, что бесполезно пытаться освоить специальные предметы технического направления, связанные с программным обеспечением вычислительных машин, дискретной математикой, созданием сложнейших информационных систем без понимания фундаментальных основ, знания самой математической базы. На это обращали внимание такие выдающиеся учёные как Д.Пойа, Ж.Адамар, Д.Кнут и др.

Ещё одна иллюстрация преимущества геометрического метода, довольно неожиданного для решения одной из, казалось бы, чисто алгебраических задач (рис. 5).

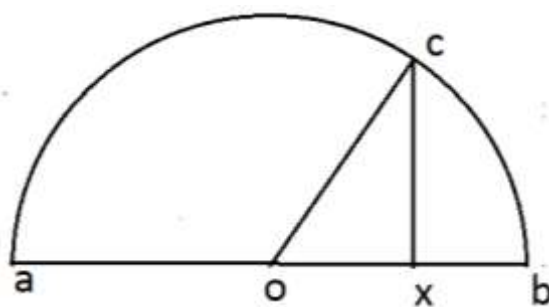


Рис. 5 Вычисление квадратного корня с использованием функции синуса

Предположим, что нам необходимо вычислить значение квадратного корня из некоторой величины X . Представим X в виде вектора, расположенного на горизонтальной оси (на рис.5 это отрезок ax). Добавим к значению X единицу и построим на полученном диаметре ab , окружность радиуса $(X+1)/2$ с центром окружности в точке O . Очевидно, что если из координаты C на диаметре значения X (точка C), провести перпендикуляр к диаметру ab до пересечения его с окружностью, то этот отрезок (обозначим его Y) выражается в виде:

$Y = ((X+1)/2) * \sin A$, где A – это угол между диаметром и радиусом (угол COX).

Таким образом, вся операция нахождения квадратного корня из X сводится к добавлению единицы к величине, из которой необходимо извлечь корень, сдвигу регистра хранения этой величины и умножения результата на значение синуса угла между диаметром и текущим значением радиуса. Заметим, что таблица значения углов A невелика по объёму, причём адресация этой таблицы – прямая. Погрешности вычислений при необходимости масштабирования X легко оцениваются.

Предполагаем, что ещё один, своего рода полугеометрический метод вычисления функций, как метод "цифра за цифрой", показанный на предложенных выше примерах достаточен для осознания необходимости начать работы в этом направлении. В силу того, что в новой версии образовательного стандарта математика рассматривается, как неотъемлемая составляющая компетентности инженера, задающая формы и способы мыслительных операций, этот вопрос особенно актуален.

В связи с этим считаем, что преподавание математики в технических образовательных организациях системы ПОО необходимо вести сочетая алгебраический и геометрический подходы, имея в виду весомые аргументы в пользу последнего. И особое внимание следует уделить методике преподавания для детей с ОВЗ. Для них в гораздо большей степени, чем обычным учащимся, важен подбор развивающих примеров и задач, развивающий у детей интуитивный подход к решению проблемы, более простой по самой своей сути. Организационные формы могут быть самыми различными, однако на первом этапе, представляется наиболее разумным опробование элементов такого междисциплинарного курса в рамках дополнительного образования.

Список использованных источников

1. Брызгин, А.С. Устройство для вычисления квадратного корня. Авторское свидетельство на изобретение СССР № 1062692, 1982 г.
2. Карелова, Г.Н. Рекомендации Совета по делам инвалидов при Совете Федерации Федерального Собрания Российской Федерации / Г.Н. Карелова. – URL: <http://www.council.gov.ru>
3. Моисеев, В.Б. Педагогический потенциал математики в формировании инженерной культуры студента ВТУЗА / В.Б. Моисеев, В.М. Федосеев // Общество: социология, психология, педагогика. – 2014. – Вып. 2.
4. Lochart Paul. A Mathematician's Lament// The Mathematical Association of America. – 2008.

«ОСОБЫЙ» РЕБЕНОК В ОБЫЧНЫХ УСЛОВИЯХ: ВЕКТОР УСПЕШНОСТИ

Бычкова Е.М.,

учитель-логопед

КГУ «Костанайская психолого-медико-педагогическая консультация»

Управления образования акимата Костанайской области,

Казахстан, г. Костанай

E-mail: bychkova-lena-kz@mail.ru

Аннотация. В статье затрагивается проблема кадрового потенциала организаций образования, реализующих инклюзивное образование. Обращается внимание на расширение профессиональной компетентности педагога, освоение многовекторной системы обучения.

Ключевые слова: инклюзивное образование, особые образовательные потребности, ресурсное обеспечение, профессиональная компетентность, социальная и специальные компетентности.

Abstract. The article addresses the issue of human resource capacity of educational organizations that implement inclusive education. Attention is paid to the expansion of the professional competence of a teacher, the development of a multi-vector system of education.

Keywords: inclusive education, special educational needs, resource provision, professional competence, social and special competence.

Какой родитель не мечтает о том, чтобы его ребенок получил образование, был успешен и принят в кругу своих друзей, раскрыл свои таланты и реализовал свои способности? В современном обществе у детей с особыми потребностями возникла перспектива реализовать свои возможности в условиях инклюзивного образования, повысить качество жизни.

В настоящее время в образовательном поле города развивается устойчивая тенденция к реализации идей инклюзивного образования. Работает система коррекционно-педагогической поддержки детей с ограниченными возможностями. Это специальные группы в дошкольных организациях, консультационные пункты, специальные организации образования, кабинет психолого-педагогической коррекции, стационар и полустационар медико-социальной организации. Для детей школьного возраста реализуются услуги специального образования в различных организационных формах (в специальных организациях образования, в образовательных организациях общего назначения, обучение на дому). Формируется средовая инфраструктура для инклюзивного образования.

Создана и эффективно функционирует система взаимодействия ПМПК (психолого-медико-педагогической комиссии) и поликлиник города по раннему выявлению отклонений в развитии, раннему вмешательству и консультированию семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии. Появляются разнообразные интеграционные формы обучения.

Система качественной дошкольной коррекционно-педагогической помощи обеспечивает возможность обучения детей с особыми образовательными потребностями в образовательных учреждениях общего типа, учитывая, что такому ребенку легче приспособиться к жизни в обществе в раннем возрасте. В дошкольных организациях работают педагоги со специальным дефектологическим образованием, которые осуществляют дифференцированную помощь детям с ограниченными возможностями, оказывают консультативную помощь родителям, педагогам, которые не имеют специальных знаний. Воспитание и обучение с нормально развивающимися детьми способствует приобретению навыков общения в среде сверстников, расширению кругозора, адаптации в социуме и, как показывает практика, дальнейшему успешному обучению этих детей в общеобразовательной школе.

Сложнее состояние интеграционных процессов на ступени начального и основного школьного обучения. Образовательные организации, реализующие инклюзивную практику, испытывают потребности в ресурсном обеспечении инклюзивного процесса. Многоаспектность ресурсного обеспечения очевидна (кадровое, методическое, информационное, материально-техническое обеспечение).

Одной из значимых проблем является кадровый потенциал организации образования, реализующей инклюзивное образование. К большому сожалению, общеобразовательные школы не имеют профессионально готовых кадров, нет нормативно-правовой базы реализации инклюзивного образования, регламентации деятельности педагогов. Применительно к ребенку с особыми образовательными потребностями перестают действовать традиционные способы решения образовательных задач на каждом возрастном этапе.

Вынужденное погружение педагогов-практиков в специальную педагогику представляет возможность прикоснуться к ней, заставляет «выйти за рамки сложившихся стереотипов, перестроить свое поведение сообразно изменившимся условиям» [3]. Эмпирические попытки обычных педагогов дают разные результаты, как эффективные так и неэффективные. Чаще педагогам не хватает специальной подготовки как в плане теоретических знаний, так и в плане проектировочной деятельности в соответствии с новыми условиями обучения.

В арсенале педагогических средств огромный дефицит знаний специфики детей с особыми образовательными потребностями, альтернативных стратегий обучения, учета специфического метода индивидуального обучения ребенка, умений строить персональную программу коррекции, разрабатывать индивидуальные критерии оценки успеваемости, нацеливающие на мощнейший фактор технологии успешности.

Обеспечение потребности в обучении и равенстве всех детей лежит в освоении педагогом многовекторной системы обучения за счет разработки надлежащих учебных планов, выбора стратегии преподавания, владения методическим инструментарием коррекционно-развивающего обучения, использования ресурсов и партнерских связей во всей образовательной среде. Профессиональная компетентность педагога, работающего в условиях инклюзивного образования, должна включать социальную и специальные компетентности. «При инклюзивном подходе выигрывают все дети, поскольку он делает образование индивидуализированным для всех участников образовательного процесса» [1].

Для реализации инклюзивного образования педагогу необходимо уметь разрабатывать индивидуальные адаптированные образовательные программы, аккомодировать учебный материал в соответствии с возможностями учащихся, владеть формами организации групповой работы при включении детей с ограниченными возможностями. Целенаправленная подготовка такого педагога пока еще не ведется.

Для успешности обучения «особого» ребенка в обычных условиях необходимо сочетание фундаментального образования с хорошей практической подготовкой специалистов.

Список использованных источников

1. Инклюзивная практика в дошкольном образовании: пособие для педагогов дошкольных учреждений / под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. – М., 2011.
2. Маркова, А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М., 1993.
3. Свенцицкий, А.Л. Краткий психологический словарь / А.Л. Свенцицкий. – М., 2014.

К ВОПРОСУ О ВЛИЯНИИ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ НА ВОЗНИКНОВЕНИЕ ЗАДЕРЖКИ
РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ

Бычкова Е.М.,

учитель-логопед

КГУ «Костанайская психолого-медико-педагогическая консультация»

Управления образования акимата Костанайской области,

Казахстан, г. Костанай

E-mail: bychkova-lena-kz@mail.ru

Аннотация. В статье затрагиваются вопросы влияния билингвальной среды на задержку речевого развития ребенка.

Ключевые слова: билингвизм, языковая компетенция, дефекты языковой компетенции.

Abstract. The article addresses the issues bilingual environment influence on the delay of speech development of a child.

Keywords: bilingualism, language competence, language competence defects.

Современные условия жизни диктуют нам новые реалии в отношении языковой среды. В обществе все шире развивается полиязычие. Уже с рождения малыша перед родителями стоит вопрос, как и на каком языке развивать своего ребенка. В условиях нашей языковой среды усиливается тенденция сохранения культуры казахского и русского языков. Все больше носителей русского языка овладевают с раннего возраста казахским языком и наоборот. Ребенок воспитывается с детства в двуязычной культуре. Хорошая речевая база доминантного языка помогает в приобретении второго языка. Наряду с этим немаловажным является учет условий, в которых происходит овладение языком. Значимым является тот факт, что малышу с рождения необходимо дать полноценное языковое развитие. При таком подходе ребенок вполне успешно усваивает два языка.

Онтолингвистическими исследованиями доказано, что родным языком ребенок начинает овладевать буквально с первых месяцев своей жизни. Навыки использования языка для коммуникаций у малыша формируются под влиянием речи взрослых; первые сведения о родном языке ребенок получает от родителей. Помогая ребенку осваивать реальный мир, развивая представления ребенка об окружающей действительности, взрослые постоянно используют язык, пополняют языковые знания, совершенствуют речевые навыки, т.е. формируют языковую компетенцию.

Известно, что двуязычие само по себе не является причиной возникающих проблем речевого развития. Вместе с тем билингвизм может быть и фактором риска задержки развития речи и возникновения речевых нарушений. Важно, как родители формируют билингвальную языковую среду с рождения ребенка, в каких объемах и формах осуществляется общение на каждом языке. Языковая компетенция родителей является фундаментом функциональной системы языкового развития ребенка. Всякое речевое высказывание порождается определенным мотивом, который обуславливает возникновение речевой мысли. Снижение языковой компетенции и игнорирование мотивации со стороны родителей при развитии ребенка ведет к проблемам развития речи.

Логопедическая практика показывает, что задержка речевого развития чаще встречается у тех детей, в семьях которых используется смешанный билингвизм и снижены мотивационные составляющие. Смешение языковых систем затрудняет и задерживает формирование речи малыша. Родители не учитывают фактор того, что они пользуются уже сформированной функциональной системой языкового развития, в то время как их малыш находится только на начальном этапе развития языка.

Дефекты языковой компетенции родителей проявляются в смешивании двух языков даже на уровне одной фразы. Такое явление встречается очень часто и является преградой нормальному развитию речи ребенка. Например, фраза на русском языке- *«поиграй мячиком»*, на казахском языке звучит *«доппен ойна»* (*«доп»* – *«мяч»*). Родители при смешении языков могут использовать такие варианты: *«Поиграй допом»*, *«Мячиком ойна»*. В момент, когда с ребенком учат название цвета: *«қызыл мяч возьми»*, *«возьми қызыл яблоко»*, *«шапочку қызыл возьми»* (*«қызыл»* – красный). Для сравнения, правильно: *«Возьми красный мяч – қызыл допты ал»*, *«Возьми красное яблоко – қызыл алманы ал»*, *«Возьми красную шапочку – қызыл қалпақты ал»*. В русском языке понимание родовых принадлежностей базируется на флексиях (в данном примере: *красный, красное, красную*). В казахском языке отсутствует категория рода, строгий порядок слов: сказуемое всегда стоит в конце предложения. Употребление грамматической категории одного языка переносится на другой язык, смешиваются правила синтаксиса. Смешение родовых принадлежностей, заимствование конструкций в гибридной форме – часто встречаемая ошибка в разговорной речи родителей. Возможны и такие варианты, когда два языка используются попеременно в одном контексте конкретной ситуации, т.е. родители при общении с малышом произносят фразу то на русском, то на казахском языке, не дублируя в качестве перевода, а чередуя в повествовании. При этом носитель русского языка, недостаточно освоивший казахский язык, использует его на примитивном уровне, тем самым формируя у ребенка такой же примитивный язык. Маленький ребенок, который только учится говорить, привыкает к такой

речевой модели. При таком использовании языковой среды ни один из языков не будет развит в степени, достаточной для возможности их употребления на продуктивном уровне. Ребенку трудно разобраться, какому языку его учат.

Когда оба языка начинают замедляться в своем развитии, необходимо проконсультироваться у логопеда. Задержка речевого развития при билингвизме происходит потому, что малышу сложно ориентироваться в правилах и нормах сразу двух языков, если при этом эти правила и нормы не соблюдаются. Языковые системы разные, и родителям необходимо помнить об этом при общении со своим ребенком. В такой ситуации родители задаются вопросом, как заниматься развитием речи. Очень важно учитывать индивидуальные возможности ребенка, конкретную ситуацию в семье, организацию своевременной логопедической помощи.

Если казахский язык является в семье доминантным, то создание единой языковой среды способствует структурированию и лучшему освоению ребенком языка. В обычной речи усваивается практическая грамматика родного языка. В других случаях, если родители ребенка не владеют казахским языком на уровне родного, не имеют возможности сформировать у ребенка языковую базу для продуктивного использования, то эффективнее перейти на русский язык. И после сформированной системы языкового развития в одном языке перейти к обучению второго языка.

В современном обществе применяются различные модели формирования билингвальной среды для ребенка. Принцип «один взрослый – один язык» дает эффективные результаты. Фактор успеха – достаточная языковая компетенция и наиболее полное использование родителями обоих языков при общении со своим ребенком.

Обучение базовой устной речи в раннем возрасте происходит только в семье, на этой основе строится владение языком в целом. Чтобы язык не остался на уровне возможности, а практически использовался ребенком, необходим ежедневный труд, грамотно организованная языковая среда, и влияние семьи в таком случае имеет решающее значение.

Список использованных источников

1. Выготский, Л.С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте / Л.С. Выготский // Собрание сочинений. В 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / под ред. В.В. Давыдова. – М., 1982.
2. Исаев, С.М. Сопоставительная типология русского и казахского языков / С.М. Исаев, Г.Т. Нуркина. – А., 1996.
3. Чиршева, Г.Н. Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков / Г.Н. Чиршева. – СПб., 2015.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ НАРОДНОГО ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО
ИСКУССТВА В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

*Вараксина М.Л.,
ДО МАОУ гимназии №16 «Интерес»,
учитель-логопед,
Россия, Московская область, г.Люберцы
E-mail: Marinavaraksina1@mail.ru*

Аннотация. Данная статья посвящена решению практических вопросов, касающихся повышения эффективности коррекционно-развивающей работы с дошкольниками с ограниченными возможностями здоровья средствами народного декоративно-прикладного искусства.

Abstract. This article is devoted to solving the practical issues related to improving the effectiveness of the correctional-educational work with preschool children with disabilities by means of folk arts and crafts.

Ключевые слова: коррекционно-развивающая работа, психокоррекционная работа, модель сотрудничества, дети с ограниченными возможностями здоровья, народная педагогика, русский игровой фольклор, русская народная игрушка, роспись и создание игрушки.

Keywords: remedial developmental work, psycho-correctional work model of cooperation, children with disabilities, the folk pedagogy, Russian gaming folklore, Russian folk toy, painting and creating toys.

Народная игрушка – это своеобразный мост между реальностью и фантазией, прошлым и настоящим, символ связи поколений. Она представляет собой особую форму культуры, содействуя приобщению ребенка не только к широкому кругу понятий, но и формируя отношение к действительности и национальный характер. Занятия творчеством в целом оказывают положительное влияние на формирование целенаправленной деятельности и мотивации к дальнейшему обучению. Обучение детей ручному труду и занятия изобразительной деятельностью способствуют, как известно, развитию мелкой моторики, зрительно-двигательной координации, правильному восприятию формы и цвета. Особенно следует отметить влияние художественно-эстетического воспитания и изобразительной деятельности на развитие воображения – необходимой основы для становления творческого мышления. Поскольку дети с нарушениями развития имеют значительные недостатки в

познавательной деятельности, а их сведения об окружающем мире гораздо беднее, чем у их здоровых сверстников, развитие воображения стимулирует у них стремление к активному познанию, к творчеству, к более свободному и уверенному общению. Коррекционное воздействие средствами искусства оказывает благотворное влияние и на эмоционально-личностную сферу ребенка с проблемами в развитии, о чем свидетельствует практический опыт в области арт-терапии и арт-педагогике. Сенсорно-перцептивная интеграция всех видов восприятия, межполушарное взаимодействие осуществляется наиболее активно во время самостоятельной творческой деятельности.

Основная форма в цикле коррекционных занятий – групповая с целью оптимального включения ребенка в социальную ситуацию общения.

Направления коррекционно-развивающей работы были выбраны нами в соответствии с выявленными у детей проблемами развития.

1. Формирование и развитие творческого воображения и образного мышления.

Для реализации этого направления были поставлены следующие задачи:

- расширение представлений о народном искусстве и промыслах;
- ознакомление с народными праздниками, обычаями и обрядами;
- обучение основам декоративно – прикладной росписи народной игрушки; создание собственной игрушки по фольклорным мотивам;
- проигрывание сюжетов русских народных сказок, с участием самостоятельно расписанных детьми игрушек.

2. Развитие и совершенствование психомоторной сферы.

В коррекции нарушений данной сферы мы использовали следующие приемы:

- обучение тонкой ручной росписи объемной деревянной формы для развития зрительно-моторной координации и синхронизации движений обеих рук, а, следовательно, активизации работы обоих полушарий головного мозга;
- обучение подвижным народным играм для развития ловкости, общей координации движений и двигательной активности;
- игры с дидактическими народными игрушками (пирамидками, матрешками, волчками и проч.) для развития мелкой моторики и глазомера.

3. Развитие коммуникативных компетенций и социально - личностных качеств.

Это направление реализовывалось путём психокоррекционного воздействия на эмоционально-волевую сферу ребенка средствами русского народного фольклора и художественного творчества. Для преодоления проблем личностного плана и межличностного общения нами были поставлены следующие задачи:

- раскрытие творческого потенциала ребенка;

- снятие психоэмоциональных зажимов, агрессии, страхов, тревожности;
- развитие целеустремленности, активности и самостоятельности;
- обучение сотрудничеству детей друг с другом и с взрослыми в процессе творческого взаимодействия;

- формирование эмпатии и умения работать в команде;
- развитие коммуникативных способностей и речи, навыков межличностного общения.

Для этого использовались различные приемы игротерапии и арт-терапии: игры на сплочение группы, игры – праздники, разучивание стихов и потешек, разгадывание загадок, игры – соревнования, сюжетные игры, драматизации сказок, спонтанное рисование и художественное раскрытие придуманного ребенком образа.

Следует отметить, что направления коррекционно-развивающей работы были взаимосвязаны между собой и комплексно реализовывались в едином целостном цикле артпедагогических занятий. Каждое занятие построено было таким образом, чтобы одна форма активности сменялась другой при соблюдении главной темы занятия. Таким образом, у детей формировалось целостное понятие о предмете или явлении. Познавательная деятельность совмещалась с развитием творческой фантазии, при этом происходила стимуляция речевой активности. Интегрированный подход, положенный в основу данного комплекса занятий, позволил комбинировать различные виды деятельности детей – игровой, познавательной, изобразительной для того, чтобы процесс коррекционной работы стал для ребят желанным и увлекательным событием. Взаимодействие со сверстниками и педагогом было построено на принципе сотрудничества, что способствовало приобретению навыков уважительного делового общения. Самостоятельное декорирование игрушки было для ребят особенно ценным, поскольку это был их личный труд. А сама игрушка была наградой - в конце занятий она оставалась у ребят. Следует отметить, что обучение непростой и достаточно тонкой технике росписи в стиле народных промыслов необходимо было проводить в тесном взаимодействии с воспитателями. На своих занятиях они закрепляли с детьми полученные знания и навыки, проводили пропедевтическую работу, знакомили с украшением народных игрушек. Дети той группы, которые были лучше ознакомлены с народным художественным творчеством, благодаря правильно организованной целостной фольклорной среде, показали значительные успехи в освоении содержания наших занятий.

Представляю фрагмент занятия-досуга «Ярмарка».

Задания:

1.Роспись деревянной ложки. Использование элементов хохломской росписи, изученных на предыдущем занятии.

2.Проведение праздника-ярмарки.

Дети - Эй, честные господа, к нам пожалуйста сюда!

Как у нас то, тары-бары, много всякого товару,

Ведущий - Солнце яркое встает, спешит на ярмарку народ!

На товары поглядите и чего-нибудь купите.

Загадки: Пляшет крошка, а всего одна ножка.

Меня спроси, как я тружусь,

вокруг своей оси кружусь! (волчок).

Дети подходят к столу с самостоятельно расписанными на предыдущих занятиях волчками, рассматривают и понравившиеся «покупают».

Загадка

Есть для вас одна игрушка,

Не лошадка, не Петрушка.

Алый шелковый платочек,

Яркий сарафан в цветочек,

Упирается рука в деревянные бока.

А внутри секреты есть:

Может три, а может шесть.

Разрумянилась немножко

Наша русская ... (Матрешка).

Дети сравнивают матрешек, выбирают лучшие на их взгляд.

В.- Пойдем- ка дальше по базару, присмотреть кой-какого товару!

Загадка

Деревянные подружки, звонко бьются друг об дружку,

Расписные как матрешки, угадали? Это (ложки).

Налетайте, налетайте - покупайте, покупайте!

Нет изделий краше Хохломы нашей.

На мой товар полюбуйте, только не торгуйтесь.

Ложки золочённые, узоры кручённые,

Хочешь щи ими хлебай, а хочешь музыку играй!

В.- Ай да, купцы-молодцы! Хорошие товары для ярмарки заготовили! А теперь время для игр и веселья!

3.Игра «Карусели».

Подготовка к игре. *Играющие становятся в круг диаметром 6-8 м. Держатся за ленточки, привязанные к столбу.*

Описание игры. *По сигналу дети громко произносят:*

«Еле-еле, еле-еле.
Завертелись карусели,
А потом кругом, кругом
Все бегом, бегом, бегом».

В соответствии с текстом дети идут по кругу сначала медленно, а потом постепенно ускоряют движения. После того, как дети пробегут два круга, они постепенно переходят на ходьбу, говоря:

«Тише, тише, не спешите!
Карусель остановите!
Раз-два, раз-два!
Вот и кончилась игра!».

Движение карусели замедляется, дети опускают руки. Эта игра рассчитана на развитие чувства ритма и произвольной саморегуляции.

Игровой и художественный потенциал русской народной игрушки позволил активно использовать его в работе по развитию речи, мелкой моторики и творческого воображения. Кроме того, дети приобрели новые знания о народных праздниках, познакомились с различными промыслами, приобщились к народной культуре. На занятиях они знакомились с элементами росписи, самостоятельно расписывали деревянную игрушку, проигрывали с ней сюжеты сказок, обучались новым для них художественным техникам. Детям старшего дошкольного возраста эти занятия были интересны и немало способствовали развитию коммуникации и активизировали их стремление к социальному взаимодействию.

Список использованных источников

1. Абраменкова В.В. Игры и игрушки наших детей: забава или пагуба? М., 1999.
2. Волковская Т.Н., Юсупова Г.Х. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи. М., 2014.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1991.
4. Коррекционная педагогика - теория и практика. // № 1, 2015 / Вараксина М.Л. Использование русской народной игрушки в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками с задержкой психического развития и с общим недоразвитием речи.
5. Копытин А.И. Теория и практика арт-терапии/А.И.Копытин.- СПб, 2002.
6. Лусс Т.В. Бабенская игрушка: старинная и современная// Творчество в детском саду. - М., 2011.
7. Медведева Е.А., Левченко И.Ю., и др. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании. - М., 2001.

АКТУАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ
С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Васенков Г.В.,

д.пед.н.,

ГКОУ СКОШИ № 102,

Россия, г. Москва

e-mail: internat102@yandex.ru

Аннотация. В статье представлены определенные задачи по разработке и применению методов педагогической технологии коррекционно-развивающего обучения учащихся с умственной отсталостью (нарушением интеллектуального развития), способствующие эффективности профессионально-трудовой подготовки.

Abstract. This article provides specific tasks of development and applying methods of pedagogical technology of correction- and development-training of students with intellectual disabilities conducive promoting the effective professional and labor preparation.

Ключевые слова: социально-трудовая адаптация, коррекция и развитие личности учащихся, психофизиологические особенности в профессионально-трудовом обучении, коррекция и развитие речемыслительной и аналитико-синтетической деятельности, формирование когнитивного и оперативного образа трудовых действий при отработке технологических операций, сенсомоторные процессы, активизация и развитие познавательной деятельности.

Keywords: social and labor adaptation, correction and development of the personality of students, psychophysiological features in the professional and labor training, correction and development of the speech and thought process and analytical and synthetic activity, formation of cognitive and operative labor behavior during operating the procedures, sensorimotor processes, intensification and development of the cognitive activity.

Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа создана для обучения и воспитания детей с умственной отсталостью с целью коррекции отклонений в их развитии. Основная и специальная задача школы – исправление и сглаживание недостатков психофизического развития и познавательной деятельности детей для того, чтобы они могли адаптироваться в сложных условиях современной действительности, стать полномочными членами общества, подготовить их к самостоятельной жизни и труду.

Исходя из современных требований к образовательному процессу, планируя учебно-воспитательную работу в школе, необходимо ориентироваться на общечеловеческие ценности, осуществляя при этом методы и методики обучения, содержание образования, которые должны способствовать социально-трудовой адаптации учащихся с нарушениями интеллектуального развития. В центре внимания учебно-воспитательной работы должна находиться организация профессионально-трудовой направленности учащихся. Главенствующим в уровне организации учебно-воспитательной работы должно явиться создание педагогических технологий коррекционно-развивающего обучения для успешности развития данного контингента учащихся.

Воспитание и обучение аномальных детей – сложная социальная и педагогическая проблема. Ее решение служит целям подготовки этих детей в соответствии с их возможностями к самостоятельной, активной общественно-полезной жизни.

Устранение или сглаживание дефектов развития познавательной деятельности и физического развития ребенка обозначается понятием «коррекционно-воспитательная работа».

Коррекционно-воспитательная работа представляет систему комплексных мер педагогического воздействия на различные особенности аномального развития личности в целом, поскольку всякий дефект отрицательно влияет не на отдельную функцию, а снижает социальную полноценность ребенка во всех ее проявлениях.

Коррекционно-воспитательной задаче подчинены все формы и виды классной и внеклассной работы в процессе формирования у школьников общеобразовательных и трудовых знаний, умений и навыков.

Чем раньше начинается специальное педагогическое воздействие, тем лучше развивается процесс компенсации. Коррекционно-воспитательная работа, начатая на ранних этапах развития, предупреждает вторичные последствия нарушения органов и способствует развитию ребенка в благоприятном направлении.

В задачи воспитания аномальных детей входит обеспечение адекватного взаимоотношения их с обществом, коллективом, осознанного выполнения социальных (и в том числе и правовых) норм и правил. Социальная адаптация открывает аномальным детям возможность активного участия в общественно полезной жизни. Опыт специальных учебных заведений показывает, что учащиеся этих школ способны овладеть принятыми в нашем обществе нормами поведения.

Решая главную задачу социально-трудовой подготовки обучающихся к самостоятельной жизни и труду, весьма значимым является разработка психофизиологических основ для индивидуального подхода в их развитии.

В отечественной психологии и педагогике труда в настоящее время разработана целостная система, способствующая профессиональной подготовке лиц с полноценной психофизиологией, позволяющей осваивать мобильные умения и навыки. В отличие от разработанной системы профессиональной подготовки рабочих с нормальным интеллектуальным развитием, проблема подготовки лиц с ограниченными возможностями здоровья имеет свои специфические особенности.

Проблема профессионально-трудовой подготовки умственно отсталых школьников тесно связана с их психофизиологической готовностью к овладению профессионально-трудовой деятельностью. Истоками данной проблемы являются исследования многих зарубежных и отечественных дефектологов, которые внесли определяющие классификаторы психических и психофизиологических особенностей умственно отсталых учащихся в овладении учебным материалом.

В проведенных исследованиях отмечалась разобщенность формирования когнитивного и оперативного образов в процессе изучения учебного материала на уроках труда. Отмечался также и ряд психофизиологических недостатков сенсомоторных процессов и развития речемыслительной деятельности, что приводит в целом к нарушению аналитическо-синтетической деятельности учащихся.

В ходе исследований были выявлены и установлены непосредственные зоны коры головного мозга, которые отвечают за формирование функций профессионального трудового обучения. При норме развития процесс профессиональной подготовки человека проходит все те же этапы развития, когда гармонично естественным образом с пониманием логики предмета формируются профессиональные знания и речемыслительная деятельность, направленная на развитие когнитивных образов предстоящей практической работы.

В процессе упражнений и практических работ формируются двигательные профессиональные навыки, как сенсомоторные приобретения. Сенсомоторные процессы формируются в определенных полях коры головного мозга, что в свою очередь формирует двигательные целенаправленные навыки в так называемой «седловидной» зоне коры. В седловидной зоне коры головного мозга в результате сенсомоторных процессов возникает как важнейших компонентов трудовой деятельности, без которых не может формироваться профессиональная деятельность человека, доведенная до совершенства мастерства. Во избежание автоматизма, как отрицательного явления, а не автоматизации двигательных навыков в ходе упражнений, что является их конечным результатом, данный процесс должен

находиться под контролем сознания их результативности, следовательно, находится в тесной связи с полями речемыслительной деятельности. Только так могут быть сформированы мобильные профессиональные навыки. В этом заключен и весь процесс развития человека, начиная со школы и заканчивая сформировавшейся личностью в любых жизненных областях деятельности.

Речемыслительная деятельность в гармоничном развитии с сенсомоторными процессами в труде, в свою очередь, развивает и важнейшую функцию интеллектуального развития — аналитико-синтетическую.

Психофизиологическая же картина состояния коры головного мозга как центра ЦНС у умственно отсталого ученика представляет собой рассогласование систем этих полей в процессе профессионально- трудового обучения. Причинами данной несогласованности являются нарушения речемыслительной деятельности, сенсомоторной и аналитическо-синтетической деятельности. В процессе объяснения или инструктажа предстоящей практической работы умственно отсталый ученик воспринимает речь учителя обеднено, не понимая ряда слов - профессиональных терминов. И чем больше поражены зоны коры головного мозга, отвечающие за развитие речемыслительной деятельности, тем сложнее усваивается материал.

Следовательно, и архитектура движений у умственно отсталых учеников не построится в навык должным образом, если они будут выполняться неосознанно, а механически, методом проб и ошибок.

В профессиональной педагогике и психологии труда под знаниями, навыками и умениями понимаются следующие определения, которые проясняют форму и содержание работы по их формированию.

Знание - это выражение в словесной форме объективных свойств и связей технико-технологических понятий в определенной производственной деятельности человека, на основе которых формируются когнитивные образы практических приемов выполнения работы.

Навык - автоматизированный компонент трудовой деятельности, направленный на достижение определенной результативности в процессе выполнения трудовых действий и приемов работы, которые выполняются точно, легко и наименьшими энергетическими затратами рабочего.

Умение - это подготовленность правильно, точно и быстро выполнять осмысленную работу в целом, применяя целесообразные способы и средства выполняемой трудовой деятельности. Другими словами, под умением понимается сформированная в личном опыте на основе знаний и навыков способность человека целенаправленно выполнять

определенную трудовую деятельность.

Следовательно, говоря о профессионально-трудовой подготовке учащихся и дальнейшей их квалификации, выстраивается логическая схема:

$$\text{ЗНАНИЯ} + \text{НАВЫКИ} = \text{УМЕНИЯ}$$

Для снятия всех негативных сторон трудовой деятельности у учащихся с недостатками интеллектуального развития необходимо создание целого арсенала методических средств коррекционно-развивающего обучения, направленных на их устранение, как при формировании знаний, так и навыков.

Активизация и развитие познавательной деятельности учащихся с недостатками интеллектуального развития достигаются при помощи методов и форм коррекционной работы:

- 1) Развитие речемыслительной деятельности на основе опорных сигналов (карточки-задания, кроссворды, опорные плакаты, схемы, дидактические игры, компьютерные тренажеры),
- 2) Упражнения по развитию сенсомоторных процессов при формировании профессиональных двигательных навыков, отработка темпа и ритма трудовых действий;
- 3) Развивающее обучение на основе выработки умений (планирование, самоконтроль, анализ результативности) - комплекс известных методов профессионально-трудового обучения.

Список использованных источников

1. Васенков Г.В. Профессионально-трудовая подготовка учащихся коррекционных школ VIII вида [Текст], Олигофренопедагогика // учеб. Пособие для вузов / Т.В. Алышева, Г.В. Васенков, В.В. Воронкова [и др.]; под ред. В.В. Воронковой, - М.: Дрофа, 2009. – С.207-237.
2. Дульнев Г.М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе. М.:1969.
3. Мирский С.Л. Трудовое обучение во вспомогательной школе [Текст], Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе: кн. Для учителя / В.В. Воронкова и др.]; под ред. В.В. Воронковой. – М.: Школа-Пресс, 1994. С.209-277.

ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ И ПРОВЕДЕНИЯ КОМПЛЕКСНОЙ СКРИНИНГ-
ДИАГНОСТИКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 1 КЛАССА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ
НАРУШЕНИЯМИ НА ПРОПЕДЕВТИЧЕСКОМ ЭТАПЕ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС
ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Волох Т.П.,

*МБОУ «ООШ №7, осуществляющая деятельность
по адаптированным основным образовательным программам»,*

директор школы,

Россия, г. Сергиев Посад

E-mail: korcof99@mail.ru

Сидоренко Д.П.,

*МБОУ «ООШ №7, осуществляющая деятельность
по адаптированным основным образовательным программам»,*

педагог-психолог,

Россия, г. Сергиев Посад

E-mail: denis-sidorenko@bk.ru

Аннотация. В данной статье представлен практический опыт разработки и реализации комплексной электронной формы скрининг-диагностики, организованной на базе МБОУ «Основная общеобразовательная школа №7, осуществляющая деятельность по адаптированным основным образовательным программам», города Сергиев Посад, основанный на принципах преемственности, интеграции междисциплинарных областей и специализаций, доступности для всех специалистов, осуществляющих работу с обучающимися. Представленный обзор скрининг-диагностики включает в себя следующие направления исследования: предметно-педагогическое, психолого-педагогическое, изучение развития психомоторных функций и сенсорного развития, логопедическое направление, социально-педагогический мониторинг, как итог – формирование индивидуальных карт развития обучающихся.

Abstract. This article presents the experience of development and implementation of comprehensive electronic forms of screening diagnostics, organized on the basis of MBEI "secondary school №7, operating at the adapted basic education programs", Sergiev Posad, based on the principles of continuity, integration of multidisciplinary areas and specializations, available to all professionals engaged in work with students. Presents an overview of screening diagnosis includes the following areas of study: subject and pedagogical, psychological-pedagogical study of

the development of psychomotor functions, and sensory development, speech therapy direction, socio-educational monitoring, as a result, the formation of the individual cards of the students.

Ключевые слова: скрининг-диагностика; психолого-педагогическое тестирование; пропедевтический этап диагностики; педагогическая и логопедическая диагностика; социально-педагогический мониторинг; диагностика психомоторных функций и сенсорного развития; индивидуальная карта развития обучающегося.

Keywords: screening and diagnostics; psycho-educational testing, early stage of diagnosis; pedagogical and logopedic diagnostics; socio-pedagogical monitoring; diagnosis of psychomotor functions, and sensory development; individual map for the development of the learner.

Описание и работа с электронной программой

Программа «Скрининг-диагностика» разработана и представлена в электронной форме, эргономичной, с удобным интерфейсом для работы каждого специалиста (профильной вкладки). Программа состоит из разделов (представленных ниже) и создана на базе программируемой версии Microsoft Excel 2010. Все её разделы имеют заданные программируемые ячейки, выделенные цветом, который изменяется в зависимости от наполняемости каждой, а также, если имеются отклонения по диагностируемым параметрам. Система автоматически выстраивает статистические сведения в виде графиков в конкретном разделе и формирует общий, сводный (итоговый) график. Имеются примечания-подсказки, в случае, если возникают затруднения и необходима поддержка модератора программы. Также, в программе имеется и необходимый информационно-теоретический справочник, к примеру: описание методик, описание стилей семейного воспитания и т.д. Исходным положением программы является формирование на основе диагностируемых данных «Индивидуальной карты развития обучающегося» до 15 человек, причём, в карте каждого обучающегося автоматически формируется графическая модель развития, в виде секторального дика (дискограммы).

Методология. Методическая составляющая работы с программой строится по вариативному принципу, т.е. каждый специалист подбирает методологическую основу для наполняемости своего раздела (вкладки) и, соответственно, потенциально программа адаптирована для содержательного трансформирования и модернизации, исходя из вновь поступающих и актуальных задач.

Общая система оценки по индивидуальному измеряемому параметру:

0 – не выполняет задание, не принимает помощь, отказывается от выполнения

1 – выполняет в совместной деятельности по образцу/по показу

2 – выполняет с помощью педагога без переноса на аналогичное задание

3 – выполняет с минимальной помощью педагога, выполняя перенос на аналогичное задание

4 – выполняет самостоятельно, но допускает ошибки

5 – выполняет самостоятельно, без ошибок.

Задачи диагностической работы:

- Выявление особых образовательных потребностей обучающихся с интеллектуальными нарушениями, обусловленных структурой и глубиной имеющихся у них нарушений, недостатками в физическом и психическом развитии;
- Осуществление индивидуально ориентированной социально-психолого-медико педагогической помощи детям с интеллектуальными нарушениями с учетом особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей обучающихся (в соответствии с рекомендациями психолого - медико-педагогической комиссии);
- Разработка и реализация индивидуальной образовательной траектории, организация индивидуальных и групповых занятий для детей с учетом индивидуальных и типологических особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей обучающихся [2];
- Реализация системы мероприятий по социальной адаптации обучающихся с интеллектуальными нарушениями;
- Оказание родителям (законным представителям) консультативной и методической помощи по медицинским, социальным, правовым и другим вопросам, связанным с их воспитанием и обучением [1].

Основные разделы электронного портфеля - программы «Скрининг-диагностика»

Возможности программы

- Электронное отображение класса, специалистов, списка обучающихся и даты рождения во всех профильных разделах;
- Возможность перехода к персональной индивидуальной карте развития обучающихся из «Списка»;
- Цветовое отображение не заполненных ячеек;
- Контрастно-цветовое отображение ячеек оценки исследуемых факторов;
- Автоматизированная система создания общих и индивидуальных графиков (гистограмм, диаграмм);
- Унифицированные формы протоколов для каждого специалиста;

- Интегрированная система работы в электронном виде и выводом документов на печать. Сводный лист – отображает уровень развития в графическом виде;
- Дифференцированная система работы специалистов с индивидуальными картами развития обучающихся в соответствующих разделах, путём выбора сформированных открывающихся списков исследуемых факторов;
- Унифицированная система оценки факториального развития обучающихся (за исключением раздела «Социально-педагогический мониторинг»).

Рассмотрение профильных разделов программы

В целях сохранности конфиденциальности данных обучающихся, ФИО обозначаются буквами русской раскладки алфавита, последовательно; даты рождения изменены.

1. Паспортная часть, которая включает в себя:

1. Класс
2. Список обучающихся исследуемой группы с датой рождения (рис. 1)
3. Список специалистов, проводящих диагностику
4. Примечания и критерии оценки диагностики
5. Клавиши электронного перехода на индивидуальные карты развития каждого обучающегося

Заполняется учителем / классным руководителем

1А класс		СПИСОК ОБУЧАЮЩИХСЯ КЛАССА, ПОДЛЕЖАЩИХ СКРИНИНГОВОЙ ДИАГНОСТИКЕ		Отобразить этап диагностики. Отображается во всех разделах индивидуальной карты обучающегося		
ПРОПЕДВТИЧЕСКИЙ ЭТАП				карту развития		
п/п	ФИ обучающихся	дата рожд.				
1	А	02.03.2009				
2	Б	07.12.2007				
3	В	09.01.2009				
4	Г	01.06.2006				
5	Д	06.12.2008				
6	Е	02.05.2009				
7	Ж	04.11.2008				
8	З	01.03.2008				
9	И	25.01.2009				
10	К	26.02.2009				
11						
12						
13						
14						
15						
Узкопрофильные специалисты, осуществляющие диагностический процесс						
1 Учитель нач.классов (мл.рун) Пузыря И.						
2 Педагог-психолог Сидоренко Д.П.						
Страница 1						
Список Пед.диаг Пед.Пр Псих.диаг Псих.Пр Соц.диаг Соц.Пр						

Рис. 1. Список обучающихся исследуемой группы с датой рождения

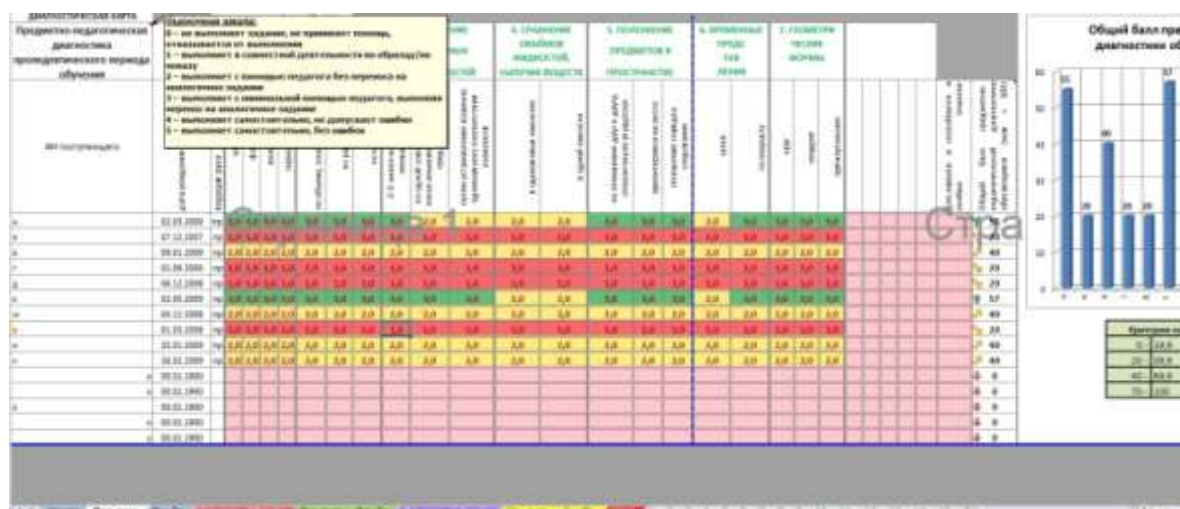


Рис. 2. Предметно-педагогическая диагностика

2. Предметно-педагогическая диагностика заполняется учителем / классным руководителем (рис. 2)

3. Протокол предметно-педагогической диагностики заполняется учителем / классным руководителем (рис. 3)

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Основная общеобразовательная школа №7,
осуществляющая деятельность по адаптированным основным
образовательным программам»
141300, г. Сергиев Посад, Вознесенская ул., д. 81,
тел./факс: 8(496) 540 37 43; spshkola7@yandex.ru

ПРОТОКОЛ ПРОВЕДЕНИЯ ПРЕДМЕТНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ

ПРОПЕДВУЩЕСТИЧЕСКИЙ ЭТАП

Класс 1А

Тематика математические понятия

Количество занятий 24 по 2 занятия на обучающегося

Даты проведения 05.09.2016 08.09.2016 12.09.2016 15.09.2016 19.09.2016
03.10.2016 12.10.2016 18.10.2016 20.10.2016 24.10.2016

Условия проведения занятий кабинет

Форма занятий групповая

Цель Мониторинговая, диагностическая

Методическое оснащение

Задание 1 "Найди и вычеркни", "Проставь значки" - исследование внимания

Задание 2 Методика "Четвёртый лишний" (исследование мышления)

Задание 3 Методика "Неленицы"

Задание 4 Методика "Продолжи ряд"

Задание 5 Исследование памяти "Узнай фигуры", "Запомни рисунок", "Запомни цифры"

Задание 6 Штриховка

Задание 7 Методика А.Л. Венгера "Дорисуй лучики у солнца", "Нарисуй ручки для зонтиков"

Задание 8 Исследование пространственной ориентации "Рисование и раскрашивание по инструкции, усвоение направлений вверх-вниз, влево-вправо"

Задание 9 Исследование речевого развития "М-ка Выделение звука", "Назови звук", "Покажи букву"

Задание 11 Исследование восприятия "Узнай кто это", "Вставь заплатку", "Разрезные картинки"

Страница 1

Список Пед.диаг Пед.Пр Пед.диаг Пед.Пр Псм.диаг Псм.Пр Лог.диаг Лог.Пр Соц.ди

Рис. 3. Протокол предметно-педагогической диагностики

4. Психолого-педагогическая диагностика

Психологическая диагностика детского развития является результатом глубокой и серьезной работы [2;3], основанной на методологическом подходе, разработанном классиками психологии Л.С. Выготским, СЛ. Рубинштейном, Л. И. Божович, а также на принципах гуманистической психологии К. Роджерса, А. Маслоу и экзистенциальной психологии В. Франкла [1;3].

На данном этапе использованы следующие виды психолого-педагогической диагностики:

1. **Тесты способностей** (исследование интеллектуальных функций...).
2. **Тесты умений и навыков** (координация, точность движений...).
3. **Тесты на восприятие** (восприятие слов, предложений...).
4. **Опросники** (анкеты, прямые опросники...).
5. **Проективные тесты** (проективные личностные тесты...).
6. **Ситуационные тесты** (поведение в ситуации...).
7. **Случайные наблюдения** (поведение в ходе обследования, пометки).

Заполняется педагогом-психологом

5. Протокол психолого-педагогической диагностики заполняется педагогом-психологом

6. Диагностика сенсорно-психомоторного развития заполняется учителем психомоторики

7. Протокол проведения диагностики психомоторного развития заполняется учителем психомоторики

8. Логопедическая диагностика

Логопедическое обследование предполагает, прежде всего, определение степени речевых нарушений, коррекция которых требуют дальнейшего логопедического сопровождения.

От степени речевого дефекта зависит отбор методик, технологий, которые использует учитель-логопед в период обследования.

Заполняется учителем - логопедом (рис. 4).



Рис. 4. Логопедическая диагностика

9. Протокол логопедического исследования заполняется учителем - логопедом

10. Социальный мониторинг

Основными критериями первичного мониторинга являются такие параметры, как: характеристика жилищных условий, стиль воспитания и психологический климат в семье [1], контроль за образовательной деятельностью ребёнка и др.

Заполняется социальным педагогом (рис. 5).

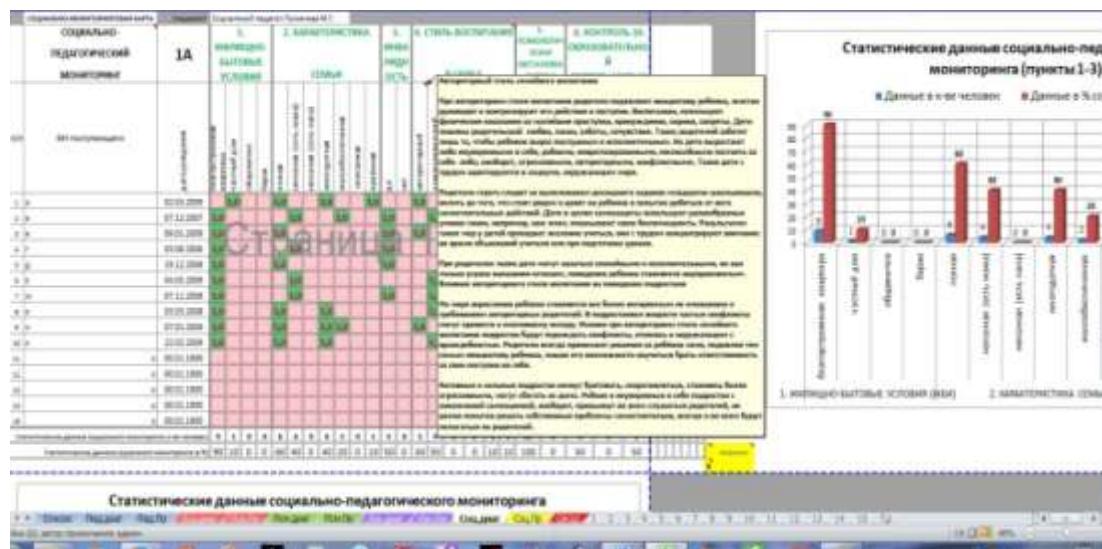


Рис. 5. Социальный мониторинг

11. Протокол социального мониторинга заполняется социальным педагогом.

12. Сводный, статистический лист-отчёт формируется автоматически. Поправки вносятся модератором.

13. Индивидуальная карта развития обучающегося (рис. 6) заполняется всеми специалистами в соответствующих профилях.

Профили:

- Предметно-педагогический
- Психолого-педагогический
- Психомоторного развития
- Логопедического развития
- Социального мониторинга
- Индивидуальный график (дискограмма) уровня профильной сформированности обучающегося
- Примечания
-

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Основная общеобразовательная школа №7,
осуществляющая деятельность по адаптированным основным
образовательным программам»
141300, г. Сергиев Посад, Вознесенская ул., д. 81,
тел./факс: 8(496) 540 37 43; spshkola7@yandex.ru

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ КАРТА РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

ПРОПЕДВТИЧЕСКИЙ ЭТАП

Класс Отображается автоматически из вкладки "Список" Дата рождения

ФИО обучающегося (-щейся) 02.03.2009

Дата

Приоритетные направления узкоспециализированного развития обучающихся и проведение коррекционных занятий по результатам СКРИНИНГ-ДИАГНОСТИКИ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОФИЛЬ

Учитель нач.классов (кл.рук.) Туз И.И.

1. СВОЙСТВО ПРЕДМЕТОВ

назначение цвет величина форма

2. СРАВНЕНИЕ ПРЕДМЕТОВ

по объему, площади, величине по массе по размеру

3. СРАВНЕНИЕ ПРЕДМЕТНЫХ СОВОКУПНОСТЕЙ

по одной совокупности до и после изменения количества предметов

2-3: много-мало, больше-меньше и т.п.

путем установления взаимно однозначного соответствия элементов

4. СРАВНЕНИЕ ОБЪЕМОВ ЖИДКОСТЕЙ, СЫПУЧИХ ВЕЩЕСТВ

в одинаковых емкостях в одной емкости

5. ПОЛОЖЕНИЕ ПРЕДМЕТОВ В ПРОСТРАНСТВЕ

по отношению друг к другу, относительно учащегося ориентировка на листе

Список Пед.диаг Пед.Пр Псих.диаг Псих.Пр Псм.диаг Псм.Пр Лог.диаг Лог.Пр Соц.диаг

ейка С5, автор примечания: Денис

Рис. 9. Индивидуальная карта развития обучающегося

Заключение

Завершив комплексное скрининг-диагностическое исследование пропедевтического периода обучающихся 1 класса, реализующих ФГОС О УО в нашем образовательном, мы получили информацию о том, что все обучающиеся, поступившие в учреждение, подтвердили тот образовательный маршрут, который был им рекомендован ТПМПК. В соответствии с полученной итоговой информацией об особенностях развития ребенка и рекомендаций учителей-предметников, специалистов, осуществляющих образовательную деятельность, отраженной в индивидуальных картах развития обучающихся, выстраивается дальнейшее их комплексное социально-психолого-медико педагогическое сопровождение, результаты деятельности которого будут отслеживаться 2 раза в год в ходе проведения дальнейших мониторинговых исследований.

Особый вклад в развитие, реализацию и создание программы внесли: куратор и основоположник проекта, директор образовательного учреждения Волох Т.П., педагог-психолог Сидоренко Д.П., а также учитель начальных классов Туз И.И., учитель психомоторики Макридина В.А., учитель-логопед Пискунова И.А., социальный педагог Лукьянова М.Г.

Список использованных источников

1. Аксенова Л.И., Архипов Б.А., Белякова Л.И. Специальная педагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений; под ред. Н.М. Назаровой. - 8-е изд., испр. - М.: Издательский центр «Академия», 2008. - 400 с.
2. Левченко И.Ю., Забрамная С.Д., Добровольская Т.А. и др. Психолого-педагогическая диагностика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений; Под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. - 320 с.
3. Носс И. Н. Психодиагностика. Тест, психометрия, эксперимент (информационно-методический конспект материалов к практическим занятиям по психодиагностике и экспериментальной психологии). — М.: Издательство «КСП+», 1999. - 320 с.

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК УСЛОВИЕ
ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

*Воронкова В.В.,
профессор кафедры специального и инклюзивного образования,
ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,
д-р пед. наук, профессор,
Россия, г. Москва.*

E-mail: kaf.defektologii@asou-mo.ru

Аннотация. В статье рассматривается дополнительное профессиональное образование педагогических кадров как одно из условий, необходимых для обеспечения качественного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Реализация равных возможностей получения того же или соответствующего их развитию уровня общего образования обучающимся с ограниченными возможностями здоровья предполагает необходимость создания специальных условий для разных категорий детей и специфических для каждого воспитанника и ученика. В процессе обучения необходимо учитывать не только особенности и потребности получения ими общего образования, но и возможности коррекции и компенсации нарушенных функций.

Abstract. The article discusses the continuing professional education of pedagogical staff as one of the conditions necessary for quality education of children with disabilities. Equal opportunities in the same or relevant to their development level of General education, students with disabilities need special conditions for different categories of children and specific to each pupil and student. In the learning process should not only consider the characteristics and needs receive General education, but also the possibilities of correction and compensation of impaired functions.

Ключевые слова: профессиональное образование, общее образование, ограниченные возможности здоровья, коррекция, компенсация.

Keywords: professional education, General education, disabilities, correction, compensation.

Государственная политика в сфере образования направлена на обеспечение права всех детей, в том числе и детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), на получение качественного образования, что определено Конституцией Российской Федерации, которая предусматривает обязательность основного общего образования. Согласно ФЗ № 273 «Об образовании в Российской Федерации» впервые все образовательные учреждения

определены как «общеобразовательные», в том числе и для обучающихся с ОВЗ. Поставлены общие цели получения всеми образования. Об общности цели, стоящей перед общеобразовательной (массовой) и специальной (коррекционной), также общеобразовательной школой, писал еще Л.С. Выготский. «Общность цели заключается в необходимости обеспечения обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), как и всех детей, в соответствии с общепринятыми нормами поведения, а также подготовки к труду и самостоятельной жизни в обществе» [5, с. 38]. Для детей, не имеющих отклонений в развитии, обучающихся в общеобразовательной (массовой) школе, эти задачи решаются в согласовании с общественными запросами, способностями, интересами, а также их творческим потенциалом. В отношении детей с ограниченными возможностями здоровья впервые законодательным путем подтверждена их дифференциация, т.е. отличие по возможности получения ими общего образования. В связи с этим еще раз хочется напомнить тезис Л.С. Выготского, что «именно общность цели при своеобразии средств достижения этой цели составляет величайшую трудность и глубочайшее своеобразие специальной школы и всей практической дефектологии» [5, с. 40]. Понятие «глубочайшее своеобразие специальной школы», выделенное Л.С. Выготским, легло в основу развития и становления дефектологии как научной школы, занимающейся проблемой обучения, воспитания и трудовой подготовки детей с ограниченными возможностями здоровья с целью их социализации и интеграции в социум, т.е. подготовки к самостоятельной жизни и трудовой деятельности [6].

В ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» «обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья» выделены в особую группу. Им для достижения тех же результатов, что и детям, не имеющим отклонений в развитии, и обеспечения гарантированных государством прав на получение образования необходимы совершенно особые средства и условия. Главное, что здесь подчеркнуто и что известно со времен разработки практической дефектологии и подтверждено экспериментальными исследованиями отечественной дефектологической школы, – органическая основа имеющих отклонений или нарушений развития ребенка. Это то, что их объединяет и в образовательном пространстве требует создания условий, «без которых невозможно или затруднено освоение» обучающимися с ограниченными возможностями здоровья образовательных программ [1]. Причинами, определяющими необходимость обеспечения специальных условий для получения качественного образования детьми с ОВЗ, являются наличие у них физических и (или) психических недостатков, органическая их природа, проявление изменений, часто патологических, своеобразие развития при каждом недостатке, первичный или вторичный их характер [4, 6].

Одним из условий решения задачи обеспечения детям с ОВЗ равных прав получения образования соответствующего уровня является кадровая политика. Обеспечение получения качественного образования детьми с ОВЗ возложено на дефектологические кадры, на специалистов, работающих в разных условиях их обучения, воспитания и трудовой подготовки. Для осуществления поставленных задач необходима подготовка дефектологических кадров: педагогов-дефектологов (сурдопедагогов, тифлопедагогов, логопедов, олигофренопедагогов и других); специальных педагогов-психологов (сурдопсихологов, тифлопсихологов, олигофренопсихологов, логопсихологов и других). Обязательным является сопровождение учебно-воспитательного процесса специальными медицинскими работниками (отоларингологом, офтальмологом, невропатологом, ортопедом, психиатром и др.), а также оказание социальных и иных услуг. Подготовка дефектологических кадров в Московской области осуществляется в системе вузовской подготовки (в МГОУ на факультете специальной педагогики и психологии), в системе дополнительного профессионального образования (ДПО) на кафедре специального и инклюзивного образования (дефектологии) ГБОУ ВО МО АСОУ.

Дополнительное профессиональное образование рассматривается как особая форма организации учебного процесса, направленного «на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды» [1].

Целью ДПО является повышение квалификации лиц, уже имеющих среднее и (или) высшее профессиональное образование, или переподготовка работников системы образования для получения ими «компетенции, необходимой для выполнения нового вида профессиональной деятельности», приобретения «новой квалификации» [1]. Обеспечение повышения квалификации и переподготовки специалистов, работающих с детьми с ОВЗ, опирается на законодательство Российской Федерации, в соответствии с основополагающими международными документами в области образования, провозглашающими принцип равных прав на образование детей с ОВЗ и детей-инвалидов.

Специальное дефектологическое образование педагогов позволяет обеспечить детям с ОВЗ получение качественного образования, комплексный подход в процессе его получения с учетом особенностей и потенциальных возможностей их развития. Комплексный подход в обучении детей с ОВЗ осуществляется специалистами разного профиля: медицинского (в соответствии с категорией детей), психологического по специальной (коррекционной) психологии, педагогического по дефектологическим специальностям (сурдопедагог,

тифлопедагог, логопед, олигофренопедагог и др.), социального (социальный педагог); сопровождающего (помощник, ассистент, тьютор), технического.

Повышение квалификации и переподготовка на кафедре осуществляются по всем направлениям специального (коррекционного) обучения детей с ОВЗ. Особое внимание уделяется воспитанию и коррекции отклонений в развитии детей раннего возраста и дошкольного с целью их подготовки к обучению в общеобразовательной (массовой) школе. Рассматриваются вопросы использования современных технологий в учебно-воспитательном процессе, в трудовом и профессионально-трудовом обучении, решения профориентационных проблем. По переподготовке обучение осуществляется по специальностям «Логопедия», «Олигофренопедагогика», «Специальная (коррекционная) психология».

Решение дефектологических задач в процессе повышения квалификации и переподготовки педагогических работников по дефектологическим специальностям требует понимания слушателями необходимости обеспечения коррекционной направленности всего процесса обучения и воспитания детей с ОВЗ. Это предполагает необходимость иметь знания о структуре дефекта, разной степени выраженности отклонений в развитии и их характере, учитывать своеобразие развития в работе с каждой категорией детей. Немаловажное значение имеет раннее начало коррекционного воздействия в дошкольном возрасте, выявление и использование интеллектуальных возможностей каждого ребенка.

В процессе повышения квалификации и переподготовки педагогических работников по дефектологическим специальностям решаются задачи обеспечения слушателей курсов основами медицинских и психологических знаний как базовых для решения педагогических задач обеспечения качества обучения детей с ОВЗ, коррекции имеющихся отклонений или нарушений развития, компенсаторных возможностей их преодоления. Медицинский блок вопросов обусловлен необходимостью дать основы клиники отклоняющегося развития, раскрыть механизмы его нарушения, Психологическая задача рассматривается с точки зрения изучения особенностей психофизического развития детей и прогнозирования их дальнейшего обучения и социализации. Основа обучения заложена в решении педагогической задачи обеспечения слушателей данными по специальной дидактике и теории воспитания обучающихся с ОВЗ, владения специальными методами и приемами обучения предметам учебного плана. Решение коррекционной задачи исправления или сглаживания нарушений развития детей дошкольного или школьного возраста осуществляется в процессе всей учебной и воспитательной работы, а более выраженных нарушений развития – на специальных индивидуальных и групповых коррекционных занятиях.

Курсы повышения квалификации и переподготовки педагогических работников по дефектологическим проблемам обучения и воспитания детей с ОВЗ в Академии социального управления направлены на формирование у слушателей *умений* выделять общее и специфическое в познавательной деятельности каждого ребенка; *знать и использовать* в работе психологические (для психологов) или педагогические (для дефектологов) методы дифференциальной диагностики; *владеть* традиционными и инновационными технологиями обеспечения учебного и воспитательного процесса, специфическими для каждой категории детей; *осуществлять* индивидуальный и дифференцированный подход к обучающимся с учетом их индивидуальных и типологических особенностей.

Кадровый состав кафедры позволяет осуществлять процесс обучения дефектологов с достаточной успешностью. На кафедре работают специалисты по всем направлениям дефектологических специальностей – доктора и кандидаты педагогических, психологических и медицинских наук, опытные педагоги-практики (2 профессора, 9 доцентов, 3 старших преподавателя).

Результативность курсов повышения квалификации и переподготовки педагогических работников по дефектологическим специальностям определяется повышением качества обучения детей с ОВЗ, успешностью их обучения и воспитания, достаточной подготовленностью к самостоятельной жизни и трудовой деятельности в современном обществе или социальной адаптацией.

Список использованных источников

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. – Ст. 2, 3, 5.
2. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». – URL: <http://минобрнауки.рф>
3. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 г. № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)». – URL: <http://минобрнауки.рф>
4. Воронкова, В.В. Проблемы и перспективы специального образования детей с ограниченными возможностями здоровья / В.В. Воронкова // Организация и содержание учебно-воспитательного процесса в специальных (коррекционных) общеобразовательных организациях в условиях модернизации образования: материалы Междунар. науч.-практ. конференции / под общ. ред. В.В. Воронковой, Ч.Б. Кожалиевой. – М., 2013.
5. Выготский, Л.С. Собр. соч.: в 6 т. / Л.С. Выготский. – М., 1983. – Т. 5.

6. Общие проблемы специальной психологии: Специальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова [и др.]; под ред. В.И. Лубовского. – М., 2003.

7. Содержание образования в коррекционной школе. Олигофренопедагогика: учеб. пособие для вузов / Т.В. Алышева, Г.В. Васенков, В.В. Воронкова [и др.]. – М., 2009.

ПРЕОДОЛЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ,
РАБОТАЮЩИХ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОВЗ
(ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)

Гайфуллина Л.К.,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»

канд. пед. наук, доцент,

Россия, г. Москва

E mail: gaifullina-lk@yandex.ru;

Шкрылева И.В.,

педагог-психолог,

МБОУ «Ногинская специальная (коррекционная)

школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»,

Россия, Московская обл., г. Ногинск

E-mail: irusik985_85@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена особенностям формирования и преодоления синдрома эмоционального выгорания педагогов, работающих с обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья (интеллектуальные нарушения)

Abstract. The article is devoted to the peculiarities of formation and overcoming burnout teachers working with students who have disabilities (intellectual disability)

Ключевые слова: педагоги-дефектологи, эмоциональное выгорание, психокоррекция, фазы напряжения и резистенции, социально-психологический тренинг

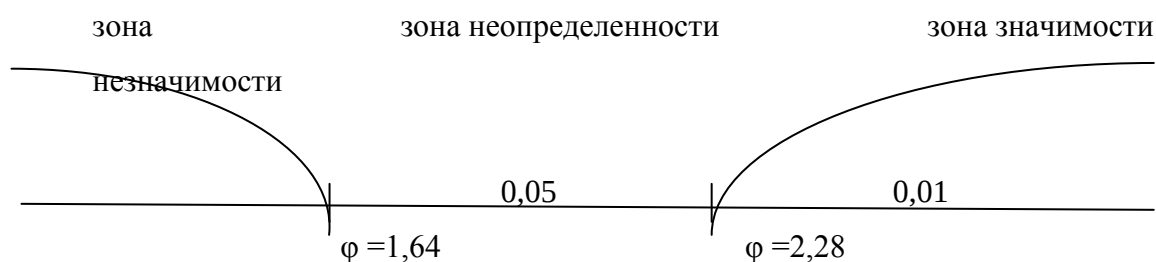
Keywords: teachers, speech pathologists, emotional burnout, psychological correction, phase voltage and Resistance, socio-psychological training.

Современная система образования предъявляет значительные требования к общекультурным, профессиональным компетенциям, и конечно к личностной готовности педагога к профессиональной деятельности. Синдром эмоционального выгорания (англ. burnout) — понятие, введенное в психологию американским психиатром Г. Дж. Фрейденбергером в 1974 г., проявляющееся нарастающим эмоциональным истощением, которое может повлечь за собой личностные изменения (низкая самооценка; невротизм; тревожность) в сфере общения с людьми вплоть до развития глубоких когнитивных искажений.

Проблема «эмоционального выгорания» обостряется и тем, что она имеет социальные последствия, выражающиеся в том, что в учебно-воспитательном процессе негативное эмоциональное состояние педагога по механизму «заражения» передается другим – детям. В связи с высокой распространенностью и социальной значимостью синдрома эмоционального выгорания необходимо создание и реализация технологий психологической помощи педагогам-дефектологам, способствующим восстановлению и мобилизации их внутренних ресурсов в процессе осуществления педагогической деятельности. Синдром эмоционального выгорания у педагогов-дефектологов, как профессиональная деформация, препятствует полноценной организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ и требует специально организованных психокоррекционных мероприятий по преодолению его негативных последствий. Проблему эмоционального выгорания у педагогов, работающих в системе специального образования рассматривали Р.О.Агавелян, 2000; Н.М.Назарова, 2000; А.Х.Пашина, 1995; Т.И.Александров, 2006; Е.В.Григорьев, 2000; Д.Н.Исаев, 1983; А.К.Маркова, 1993; Д.Р.Мерзляков, 2006; Н.К.Смирнов, 2005; Л. В. Кузнецова, В. Н.Феофанов 2008; и др.). По мнению Р.О.Агавеляна, педагоги, работающие с обучающимися с ОВЗ, больше подвержены эмоциональным колебаниям, чем учителя массовых общеобразовательных организаций [1, с.15]. Экспериментальные исследования В.Н. Феофанова показывают, что профессиональная деятельность учителей специальных (коррекционных) школ сопровождается формированием синдрома психического выгорания, отличающегося развитием эмоционального истощения, деперсонализации, редукции личных достижений. При поиске причин этого всегда обнаруживается составляющая, стержневая для личности, - отсутствие или низкий уровень взаимодействия учителя с учеником. У педагогов, работающих с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья менее благоприятное нервно-соматическое состояние здоровья по сравнению с педагогами, взаимодействующими с детьми с нормальным психическим развитием [3, с.8].

Нами было проведено экспериментальное исследование с целью изучения особенностей формирования синдрома эмоционального выгорания у педагогов-дефектологов коррекционной школы, работающих с умственно отсталыми детьми, с разным стажем педагогической деятельности и разработки на основе диагностических данных психокоррекционной программы по преодолению у них негативных последствий данного синдрома. Психолого-педагогическое исследование проводилось на базе МБОУ «Ногинской специальной (коррекционной) школы-интерната». Всего в эксперименте принимало участие 40 педагогов, все из которых женщины, в возрасте 25-59 лет. Были выделены следующие группы испытуемых: группа педагогов со стажем профессиональной деятельности 5-15 лет (экспериментальная группа – ЭГ-1); группа педагогов со стажем профессиональной

деятельности 16-26 лет (экспериментальная группа – ЭГ-2). В исследовании нами были применены следующие методы психологического исследования: анализ общей и специальной литературы по проблеме; наблюдение; беседа, анкетирование, опрос, психолого-педагогический эксперимент (констатирующий, обучающий, контрольный); метод статистической математической обработки экспериментальных данных – критерий Фишера (ϕ) сравнение двух выборок по количественно определенному признаку.



$$\phi_{кр.} = \begin{cases} 1,64 \text{ для } P \leq 0,05 \\ 2,28 \text{ для } P \leq 0,01 \end{cases}$$

В констатирующем и контрольном эксперименте обеим группам педагогов были предъявлены следующие методики: «Диагностика эмоционального «выгорания» личности» (В.В. Бойко); «Диагностика уровня личностной невротизации» (В.В. Бойко) [2, с. 19].

Результаты констатирующего эксперимента показали, что у педагогов со стажем 16-26 лет (ЭГ-2) уровень личностной невротизации выше, чем у педагогов со стажем 5-15 лет (ЭГ-1.) (рис. 1).

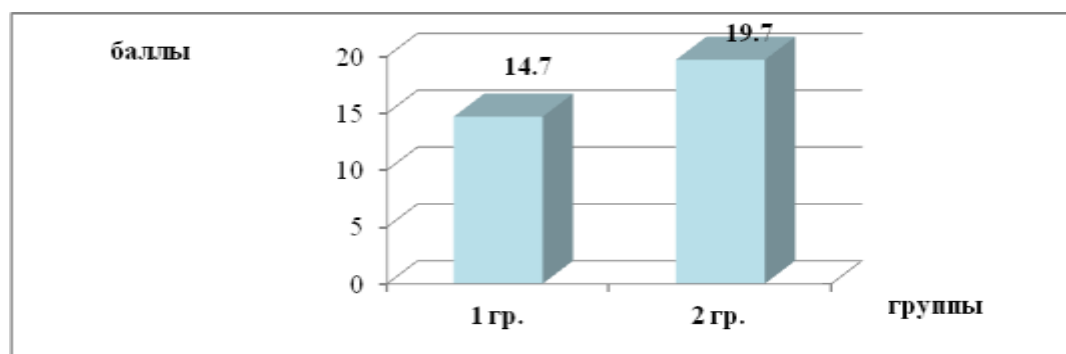


Рис. 1. Средние значения уровня невротизации педагогов в ЭГ-1 и ЭГ-2

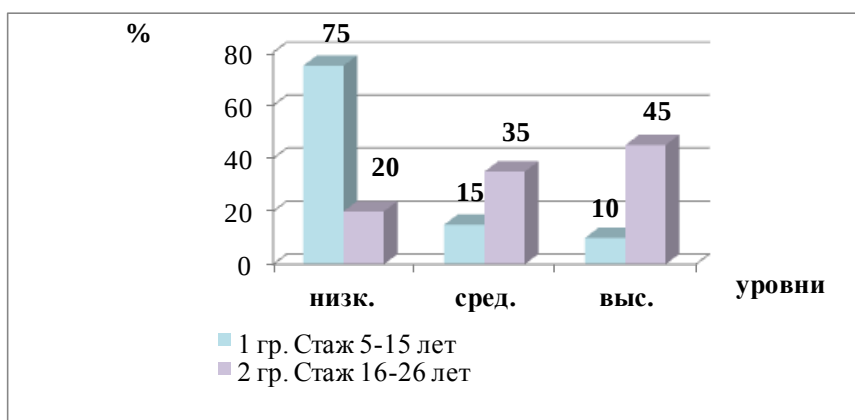


Рис. 2. Средние значения уровня выраженности невротизации педагогов в ЭГ-1 и ЭГ-2

Большинство педагогов ЭГ-1 со стажем 5-15 лет (75%) имеет низкий уровень личностной невротизации, 15% - средний уровень и 10% - высокий уровень. А большинство педагогов со стажем 16-26 лет ЭГ-2 (45%) имеют высокий уровень личностной невротизации, 35% - средний уровень и 20% - низкий уровень. Данные различия значимы и подтверждаются на 1% уровне при использовании метода математической статистики по Критерию Фишера (ϕ - 2,62) (рис. 2).

Высокий уровень невротизации свидетельствует о выраженной эмоциональной возбудимости, в результате чего появляются негативные переживания (тревожность, напряженность, беспокойство, растерянность, раздражительность); безынициативность, которая формирует переживания, связанные с неудовлетворенностью желаний; об эгоцентрической личностной направленности, что приводит к ипохондрической фиксации на соматических ощущениях и личностных недостатках; трудностях в общении; о социальной робости и зависимости. Низкий уровень невротизации свидетельствует об эмоциональной устойчивости; о положительном фоне переживаний (спокойствие, оптимизм); об инициативности; о чувстве собственного достоинства; независимости; социальной смелости; о легкости в общении.

Представленные результаты на рисунке 3 свидетельствуют о том, что у педагогов ЭГ-1 со стажем 5-15 лет *уровень выраженности эмоционального выгорания* ниже среднего (130,3 баллов), а у педагогов ЭГ-2 со стажем 16-26 лет – *средний уровень выраженности эмоционального выгорания* (168,9 баллов). Различия между представленными группами являются значимыми, что подтверждается при обработке результатов с помощью статистического математического метода критерий Фишера на 1% уровне (ϕ -2,58).

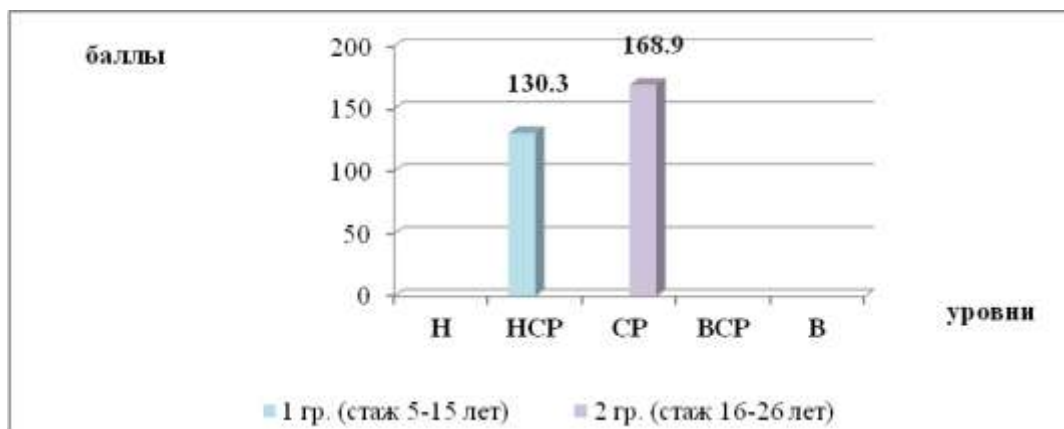


Рис. 3. Уровень выраженности или отсутствия эмоционального выгорания у педагогов в ЭГ-1 и ЭГ-2

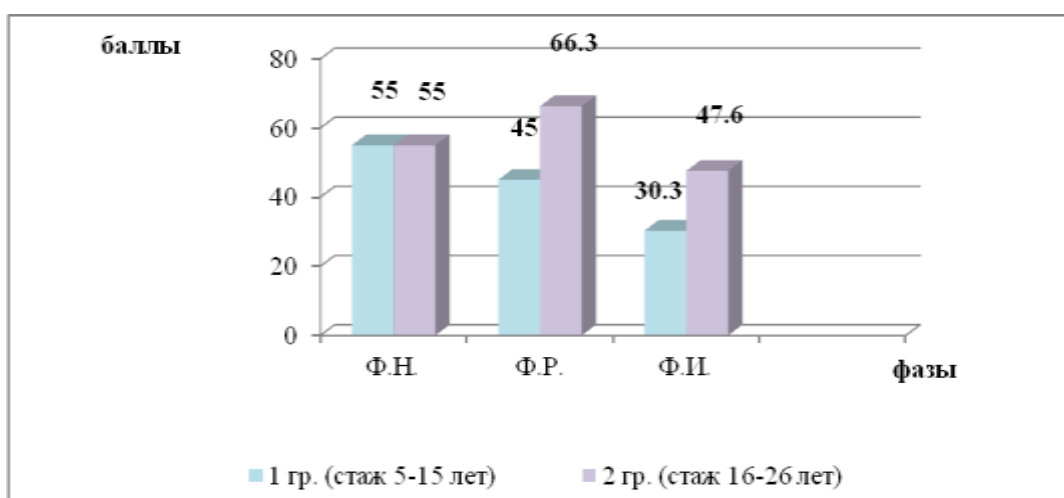


Рис. 4. Выраженность фаз эмоционального выгорания у педагогов в ЭГ-1 и ЭГ-2

Анализируя результаты, представленные в рисунке 4, можно сказать, что в ЭГ-1 группе и в ЭГ-2 группе одинаковое количество баллов по 55, то есть фаза «**напряжения**» находится в стадии формирования. Данные различия значимы и подтверждаются при использовании метода математической статистики по Критерию Фишера ($\phi - 2,77$).

В 1 группе (45 баллов) фаза «**резистенции**» находится в стадии формирования, а во 2 группе (66,3 баллов) фаза уже сформировалась. Данные различия подтверждаются при использовании метода математической статистики по Критерию Фишера ($\phi - 1,66$).

Фаза «**истощения**» не сформировалась в 1 группе (30,3 баллов) и находится в стадии формирования во 2 группе (47,6 баллов). Данные различия подтверждаются при использовании метода математической статистики по Критерию Фишера ($\phi - 2,24$).

Результаты констатирующего эксперимента показали, что у испытуемых со стажем профессиональной деятельности от 5 до 15 лет (ЭГ-1) уровень выраженности

эмоционального выгорания ниже среднего. *Фазы напряжения и резистенции* находятся на стадии формирования, а *фаза истощения* не сформирована. Наиболее выраженными, но еще не сложившимися являются симптомы *«редукции профессиональных обязанностей»*, *«неадекватное избирательное эмоциональное реагирование»* и *«переживание психотравмирующих обстоятельств»*. Следовательно, испытуемые этой группы в целом удовлетворены своей работой и собой. Они способны улавливать разницу между экономичным проявлением эмоций и неадекватным избирательным эмоциональным реагированием, поэтому и на работе и дома эти испытуемые держатся соответственно нормативам и обязанностям. Большинство педагогов этой группы имеют низкий уровень невротизации, что свидетельствует о том, что они эмоционально устойчивы, с преобладающим положительным фоном переживаний (спокойствие, оптимизм), инициативны, с развитым чувством собственного достоинства, социально независимы и легки в общении.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что у большинства педагогов со стажем профессиональной деятельности от 16 до 26 лет (ЭГ-2) средний уровень выраженности эмоционального выгорания. *Фазы напряжения и истощения* находятся на стадии формирования, а *фаза резистенции* сформирована. В *фазе напряжения* наиболее выражены следующие симптомы: *«переживание психотравмирующих обстоятельств»* и *«тревога и депрессия»*. То есть, у испытуемых ЭГ-2 усиливается осознание психотравмирующих факторов профессиональной деятельности, которые могут быть трудно устранимы. Отсутствует эмоциональная ригидность, что приводит к росту раздражения психотравмирующими факторами, накоплению отчаяния и негодования. Им свойственно переживание ситуативной или личностной тревоги (разочарования в себе, в избранной профессии, в конкретной должности или месте работы). В *фазе резистенции* наиболее выражены симптомы *«неадекватного избирательного эмоционального реагирования»*, *«редукции профессиональных обязанностей»* и *«расширения сферы экономии эмоций»*. Они не всегда способны улавливать разницу между экономичным проявлением эмоций и неадекватным избирательным эмоциональным реагированием. Нередко они действуют по принципу *«хочу или не хочу»*: *сочту нужным - уделю внимание данному партнеру, будет настроение - откликнусь на его состояния и потребности*. При этом субъект общения или сторонний наблюдатель фиксирует эмоциональную черствость, неучтивость, равнодушие. В педагогическом процессе испытуемые этой группы держатся соответственно нормативам и обязанностям, а в общении с родными и знакомыми могут проявлять разочарование, тревогу, раздражение. Усталость от личностных контактов с окружающими на работе приводит к снижению потребности общаться с близкими людьми дома. Испытуемые этой группы (ЭГ-2)

склонны предпринимать попытки облегчения или сокращения обязанностей, требующих эмоциональных затрат. В фазе истощения наиболее выражен симптом *«психосоматических и психовегетативных нарушений»*, то есть у людей наблюдаются отклонения в соматических или психических состояниях (плохое настроение, дурные ассоциации, бессонница, чувство страха, неприятные ощущения в области сердца, сосудистые реакции, обострения хронических заболеваний). Большинство педагогов этой группы имеют высокий уровень невротизации, что свидетельствует о склонности к эмоциональной возбудимости, в результате чего появляются негативные переживания (тревожность, напряженность, беспокойство, растерянность, раздражительность), они менее инициативны, что формирует переживания, связанные с неудовлетворенностью желаний, социально зависимы и испытывают трудности в общении. Можно предположить, что с увеличением стажа профессиональной деятельности повышается уровень выраженности личностной невротизации и эмоционального выгорания. Наиболее выраженными становятся симптомы *«переживания психотравмирующих обстоятельств»*, *«тревоги и депрессии»*, *«неадекватного избирательного эмоционального реагирования»* и *«психосоматических и психовегетативных нарушений»*.

Таким образом, результаты диагностического изучения эмоционального выгорания у педагогов-дефектологов подтвердили необходимость разработки психокоррекционной программы по профилактике и преодолению эмоционального выгорания у педагогов-дефектологов экспериментальных групп.

Психокоррекционная программа была направлена на преодоление эмоционального выгорания и деформации личности педагога, работающего с детьми с ОВЗ.

Задачи психокоррекционной программы:

- Обучение педагогов психотехническим приемам саморегуляции негативных эмоциональных состояний.
- Развитие у педагогов мотивации к профессиональному самосовершенствованию личности через повышение самооценки, снятие тревожности.
- Содействие сохранению в педагогическом коллективе благоприятного психологического микроклимата, снижению уровня конфликтности, агрессивности.

Организационные условия реализации программы:

- Программа рассчитана на 6 месяцев работы (23 групповых и 46 индивидуальных занятий).
- Формы занятий: групповые и индивидуальные.
- Наполняемость группы – 15-20 человек.

Проведение индивидуальных и групповых занятий согласуется с администрацией и запросом педагогического коллектива. Групповые занятия проводятся один раз в неделю, длительностью 2 академических часа, индивидуальные занятия проводились два раза в неделю.

Блоки и направления психологической коррекции, реализуемые в программе по преодолению эмоционального выгорания у педагогов экспериментальных групп:

I-Теоретический блок

Просветительское направление (лекции, беседы).

Цель и задачи – повышение уровня психолого-педагогической компетентности педагогов, совместно находить новые пути решения возникающих трудностей в межличностном взаимодействии с окружающими; сплочение коллектива.

II- Практический блок

2.1. *Диагностическое направление (методы: тестирование, анкетирование, опрос, беседы, наблюдение и т.д.).*

Цель– изучение личностных и профессиональных качеств и особенностей педагогов; развитие навыков рефлексии, стремления к самопознанию.

2.2. *Психокоррекционное направление (технологии: поведенческая терапия, тренинговые занятия с применением медитативных и релаксационных техник, арттерапия, игротерапия, музыкотерапия и т.д.).*

Цель – развитие навыков рефлексии и саморегуляции; раскрытие личностных особенностей и творческого потенциала педагогов; развитие коммуникативных навыков, активизировать стремление педагогов к пониманию, осознанию и использованию внутренних ресурсов для личностного роста и сохранения собственного здоровья. Познание способов вербального и невербального общения; разблокировка эмоций, безопасное отреагирование, определение чувствительности к стрессу; научение жить «здесь и сейчас»; работа с агрессией, как с естественным эмоциональным проявлением.

2.3. *Консультативное направление (консультирование, беседы).*

Цель – совместный поиск решения возникающих проблем в ходе обсуждения, беседы.

2.4. *Профилактическое направление (релаксационные упражнения, упражнений для саморегуляции психических и физических состояний).*

Цель – снятие эмоционального напряжения; обучение основным приемам саморегуляции, повышение работоспособности и творческой активности.

Для оценки эффективности психокоррекционной программы нами был проведён контрольный эксперимент.

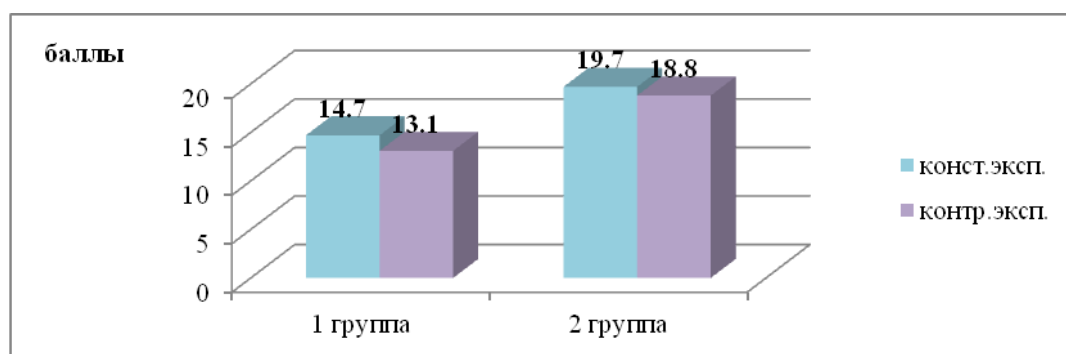


Рис. 5. Средние значения уровня невротизации педагогов в ЭГ-1 и ЭГ-2

Результаты контрольного эксперимента показали, что у педагогов обеих экспериментальных групп со стажем педагогической деятельности с обучающимися с ОВЗ 5-15 лет и 16-26 лет уровень личностной невротизации в некоторой степени снизился (рис. 5).

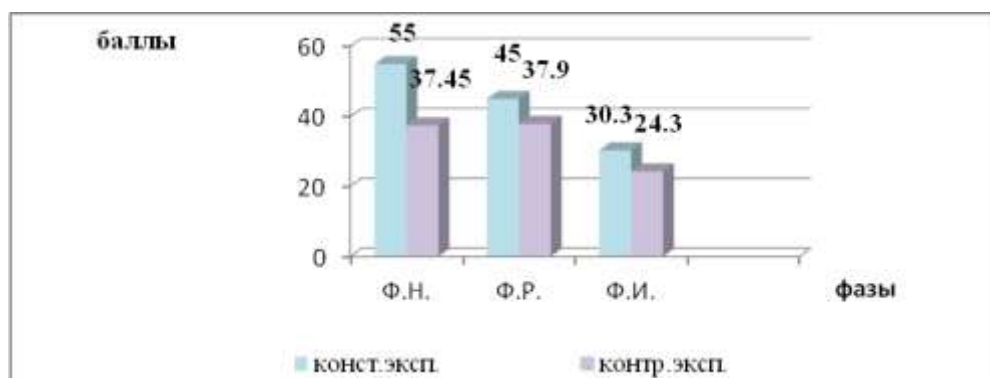


Рис. 6. Выраженность фаз эмоционального выгорания в ЭГ-1
в констатирующем и контрольном экспериментах

Представленные результаты (рис.6) свидетельствуют о том, что в ЭГ-1 испытуемые со стажем работы с обучающимися с ОВЗ (5-15 лет) фазы «напряжения» и «резистенции» находятся в стадии формирования. А фаза «истощения» еще не сформирована. Что говорит о запуске механизма формирования эмоционального выгорания, что приводит к выработке защитных механизмов личности. Это естественно: человек осознанно или бессознательно стремится к психологическому комфорту, пытаясь снизить давление внешних обстоятельств с помощью имеющихся у него в распоряжении средств.

В ЭГ-2 группе педагогов (рис. 7) все фазы находятся в стадии формирования. Что говорит о запуске механизма формирования эмоционального выгорания, что приводит к выработке защитных механизмов личности. Это естественно: человек осознанно или бессознательно стремится к психологическому комфорту, снизить давление внешних обстоятельств с помощью имеющихся у него в распоряжении средств. Однако, эмоциональная защита в форме «выгорания» становится неотъемлемым атрибутом личности.

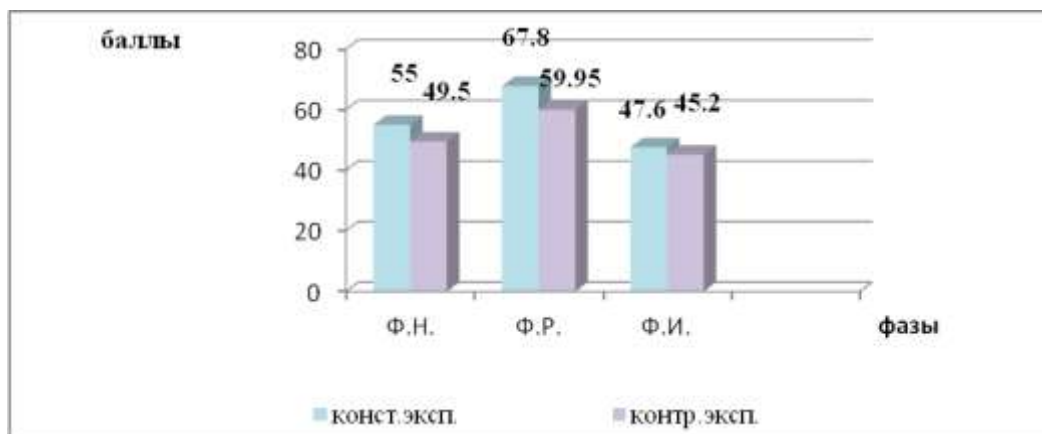


Рис. 7. Выраженность фаз эмоционального выгорания в ЭГ-2 констатирующем и контрольном экспериментах

Полученные в ходе контрольного эксперимента различия подтверждаются при использовании метода математической статистики по критерию Фишера на 5% уровне значимости ($\varphi -2,03$).

Сравнительный количественный и качественный анализ экспериментальных данных констатирующего и контрольного экспериментов позволил сделать следующие выводы:

- Профессиональная деятельность педагогов, работающих с детьми с ОВЗ (с интеллектуальными нарушениями) сопровождается формированием синдрома эмоционального выгорания с увеличением стажа профессиональной деятельности и, соответственно, повышением уровня личностной невротизации. На наш взгляд, выраженность симптомов эмоционального выгорания у педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, зависит ещё и от таких факторов как возраст, педагогический стаж, наличие (отсутствие) специального образования и т.д..

- Апробация психокоррекционной программы по преодолению эмоционального выгорания среди педагогов, работающих с детьми с ОВЗ (интеллектуальными нарушениями) показала в целом положительную, но, слабовыраженную динамику (мы предполагаем, что полугодовой психокоррекции не достаточно для достижения более высоких результатов).

- Выявленные в ходе исследования особенности раскрывают лишь некоторые аспекты психологического самочувствия педагогов, работающих с детьми с ОВЗ (с умственной отсталостью), однако всё же позволяют увидеть элементы деформации, проявляющиеся в их профессиональной деятельности и необходимость психологической коррекции негативных проявлений синдрома эмоционального выгорания.

Таким образом, для предотвращения синдрома эмоционального выгорания, сохранения и укрепления психологического здоровья субъектов образовательного пространства для значительной части педагогов, работающих с детьми с ОВЗ (с умственной

отсталостью) необходима длительная систематическая, профессиональная психологическая коррекционно-профилактическая помощь.

Список использованных источников

1. Агавелян Р.О., Агавелян М.Г. К вопросу сохранения психического здоровья педагога специальной школы. Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов. 25-28 июня 2003 года: Т.1. -- СПб.: Изд-во СПб ун-та, 2003. С. 15
2. Диагностика эмоционального выгорания личности (В.В.Бойко) / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. — М., Изд-во Института Психотерапии. 2002. С.125
3. Феофанов В.Н. Психическое выгорание учителей специальных (коррекционных) школ как фактор психологического здоровья учащихся с отклонениями в развитии. СПб. Журнал Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена Выпуск № 58, 2008 Научная библиотека.- <http://puma/article/n/psihicheskoe-vygoranie-uchiteley-spetsialnyh-korreksionnyh-shkol-kak-faktor-psihologicheskogo-zdorovya->

ИНДИВИДУАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С
МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ЗПР
В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НОО ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ

Гайфуллина Л.К.,

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»

канд. пед. наук, доцент,

Россия, г. Москва.

E mail: gaifullina-lk@yandex.ru;

Аннотация. Статья посвящена применению индивидуально-ориентированного подхода в коррекционной работе с младшими школьниками с задержкой психического развития в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья

Abstract. The article focuses on the application of individual-oriented approach to correctional work with younger schoolboys with a delay of mental development in the context of realization of the federal state educational standard primary education of students with disabilities

Ключевые слова: младшие школьники с задержкой психического развития, федеральный государственный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, коррекционная работа, индивидуально-ориентированный подход

Keywords: junior high school students with mental retardation, the federal government standard of primary education for children with disabilities, correctional work, individually-oriented approach in the correctional education.

Обучающиеся с задержкой психического развития - одна из наиболее многочисленных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, которая чрезвычайно неоднородна по этиологии, патогенезу и степени выраженности. К данной категории относятся дети имеющие недостатки в психическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией. ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ [3] позволяет создавать для детей с ЗПР два варианта адаптированных основных образовательных программ (варианты 7.1 и 7.2.), которые содержат дифференцированные требования к структуре, результатам освоения и условиям их реализации.

Модально-специфические особенности, характеризующие структуру дефекта при ЗПР, не позволяют данной категории детей в нужные сроки овладевать предметными,

метапредметными, жизненными компетенциями, программой массовой общеобразовательной школы без создания специальных условий для их образования. ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ позволяет создавать для детей с ЗПР два варианта адаптированных основных образовательных программ (варианты 7.1 и 7.2.), которые содержат дифференцированные требования к структуре, результатам освоения и условиям их реализации.

На современном этапе существуют клинические классификаций задержек психического развития: у детей разработанные Г. Е. Сухаревой, М. С. Певзнер и Т. А. Власовой, К. С. Лебединской, В. В. Ковалевым, Ю. Г. Демьяновым [1, с.9]. В клинко-психологической классификации К.С. Лебединской [1982] дети с задержкой психического развития разделяются на конституционального, соматогенного, психогенного генеза (по ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ вариант 7.1.). Учащиеся с конституциональной, соматогенной и психогенной ЗПР получают образование в те же сроки, что и обучающиеся с условно нормативным развитием. К.С. Лебединская выделяет ещё один вариант -ЗПР церебрально-органического генеза с выраженными нарушениями в познавательной и аффективно-личностной сферах, в федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования для обучающихся с ОВЗ это вариант 7.2. АООП НОО при обучении детей с ЗПР по варианту 7.2. предполагает обеспечение коррекционной направленности всего образовательного процесса при его особой организации в пролонгированные на один год сроки обучения.

Интересна в научном и практическом плане педагогическая классификация задержки психического развития, разработанная на основе экспериментальных исследований С. А. Домишкевич и В. М. Пермяковой [1, с.11]. Исследователи выделяют три группы обучающихся: *с легкой, выраженной и грубой задержкой психического развития.*

Обучающиеся с легкой задержкой психического развития, как правило, имеют положительную динамику возрастного развития, к третьему-четвертому классу по всем показателям приближаются к возрастной норме, но испытывают затруднения в учебной деятельности вследствие ранее образовавшихся пробелов в знаниях, умениях и навыках. В клинической характеристике детей этой группы преобладают астенические состояния и некоторое отставание в морфофункциональной зрелости. У учащихся наблюдается сниженный (по сравнению с нормой) темп учебной деятельности при удовлетворительном ее качестве. При повышении темпа дети начинают делать много ошибок. Мотивация учения неустойчивая, запас знаний относительно систематизирован. У детей с ЗПР этой группы, в основном, страдает организация мыслительных процессов и возможность их использования в деятельности. По нашему мнению, это вариант 7.1. Стандарта.

У обучающихся с *выраженной задержкой психического развития* медленнее продвигаются в развитии и только к пятому-шестому классу у них происходит интенсивное накопление знаний, совершенствуется словесная регуляция деятельности и вербальное мышление, однако по уровню общего личностного развития они продолжают отставать от сверстников. В клинической характеристике присутствует легкая резидуальная симптоматика, астенические состояния, соматические, невротические и вегетативные нарушения. Основной причиной их замедленного развития является недостаточная умственная работоспособность, мотивация и регуляция познавательной деятельности, которые из-за совокупности с трудом поддаются коррекции. Эти учащиеся отличаются нарушением оптимального соотношения между темпом и правильностью выполняемой деятельности, выраженной незрелостью эмоционально-волевой сферы личности. В деятельности на первый план выступают игровые и, отчасти, соревновательные мотивы. Для этих детей характерна повышенная отвлекаемость при воздействии посторонних раздражителей, недостаточная самостоятельность планирования способов деятельности, неумение корректировать свои действия, неадекватная оценка предлагаемых заданий и своих учебных возможностей. Низкие оценки учащихся – результат недостаточного и слабо систематизированного запаса знаний. Затруднены операции анализа, сравнения, обобщения.

У обучающихся с *грубой задержкой психического развития* компенсаторное развитие протекает крайне замедленно: выявляемая у них недостаточная умственная работоспособность не позволяет применять по отношению к ним интенсивные методы коррекционно-педагогической работы. Для детей характерны выраженные нарушения эмоционально-волевой сферы, низкий уровень умственного развития. В клинических характеристиках отмечается выраженная резидуальная симптоматика, астенические состояния, черты дисгармоничного развития, позднее может отмечаться патохарактерологическое развитие личности, иногда – эмоциональные расстройства. Эту группу составляют учащиеся с выраженными и грубыми нарушениями общего тонуса психической деятельности, крайне низким темпом и качеством работы. Отношение к учебе в основном индифферентное или резко негативное. Создание на уроке игровой ситуации лишь временно увеличивает их познавательную активность. У детей этой группы значительно страдает способность к сосредоточению внимания в условиях действия отвлекающих факторов, отсутствует предварительное планирование способов деятельности, дети не соотносят способы выполнения задания с конечной целью и не замечают ошибок до тех пор, пока невозможность избранного способа действия не становится для них очевидной. Обучающиеся с выраженной и грубой ЗПР, по нашему мнению, обучаются по варианту 7.2. Стандарта.

Согласно требованиям ФГОС НОО для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья программа коррекционной работы применительно к младшим школьникам с ЗПР должна быть нацелена на создание системы комплексной помощи в освоении ими адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП) начального общего образования с учётом их особых образовательных потребностей. Программа должна быть построена на соблюдении личностно-ориентированного медицинского и психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ЗПР на основе осуществления индивидуального и дифференцированного подхода в образовательном процессе. Учитывая то, что обучающиеся с ЗПР это сложная неоднородная группа детей с ОВЗ для создания адекватных специальных образовательных условий и разработки АООП по вариантам 7.1. или 7.2., каждым специалистом ПМП(к) образовательной организации должно обязательно проводится углубленное обследование детей с ЗПР с целью уточнения и конкретизации рекомендаций ПМПК. По результатам углублённой диагностики специалистами ПМП(к) определяется и конкретизируется весь комплекс условий обучения и воспитания обучающихся с ЗПР и даются рекомендации педагогическим работникам ОО. Мы считаем, что для достижения положительной динамики в коррекционной работе с обучающимися с ЗПР период углублённой диагностики ПМП (к) должен предшествовать написанию АООП особенно для варианта 7.2. в противном случае «досрочная» без учёта результатов диагностического обследования специалистов разработка АООП будет нарушать, по нашему мнению, обязательное соблюдение индивидуально-ориентированного принципа в коррекции детей с задержкой психического развития.

Профессорско-преподавательский состав нашей кафедры специального и инклюзивного образования ГБОУ ВО МО «Академии социального управления», находится в постоянном взаимодействии с образовательными организациями Московской области, как специальными, так и общеобразовательными. При проведении занятий на курсах повышения квалификации и профессиональной переподготовки нами проводятся анкетирования и опросы педагогических работников образовательных организаций, реализующих ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ. К сожалению, на современном этапе начала реализации ФГОС для обучающихся с ОВЗ индивидуально-ориентированный и дифференцированный подход к их обучению в некоторых образовательных организациях, особенно в массовых общеобразовательных применительно к обучающимся с ЗПР не всегда соблюдается. Это происходит по многим причинам одна из которых - кадровый дефицит педагогов-дефектологов, психологов с высшим профессиональным педагогическим специальным (дефектологическим) образованием, а также нехватка специалистов, имеющих высшее/среднее профессиональное педагогическое образование и прошедших

профессиональную переподготовку в области специального (дефектологического) образования. Считаем, что прохождение только курсов повышения квалификации в области коррекционной психологии и педагогики педагогическими работниками, реализующими ФГОС для обучающихся с ОВЗ недостаточно. По нашему мнению, адаптированные основные общеобразовательные программы для младших школьников с ЗПР (как по варианту 7.1., так и 7.2) должны разрабатываться в образовательных организациях педагогами-дефектологами с опытом работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Ещё одна из проблем - это недостаточное финансовое обеспечение и материально-техническая поддержка образования обучающихся с ЗПР. Хотя в примерной АООП для обучающихся с ЗПР предусматривается «...материально-техническая поддержка, в том числе сетевая, процесса координации и взаимодействия специалистов разного профиля, вовлечённых в процесс образования, родителей (законных представителей) обучающегося с ЗПР» [2, с.156].

Таким образом, в современной системе образования основанном на индивидуально-ориентированном и дифференцированном подходе применительно к обучающимся с ОВЗ, в том числе, и с задержкой психического развития, должны быть созданы условия взаимодействия научных институтов, высших образовательных учреждений подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров в области специального (дефектологического образования) с общеобразовательными массовыми и коррекционными образовательными организациями, осуществляющими психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ, с активным привлечением в образовательный процесс родителей, воспитывающих детей с ОВЗ в том числе и с задержкой психического развития, при достаточной финансовой и материально-технической поддержке государства реализации стандарта для данных категорий обучающихся.

Список использованных источников

1. Костенкова Ю.А. Культурологический подход в изучении детей с задержкой психического развития -М.: Прометей,2011.-105 с.
2. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития (одобрена решением от 22.12.2015 г. Протокол №4/15). -//<http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-adaptirovannaya-osnovnaya-obshheobrazovatel'naya-programma-nachalnogo-obshhego-obrazovaniya-obuchayushhixsya-s-zaderzhkoj-psixicheskogo-razvitiya/> / <http://fgosreestr.ru/>
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утв. приказом

Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. N 1598).- (<http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/documents/5132>)

ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ МЕХАНИЗМА ЛИНЕЙНОГО РАЗВЕРТЫВАНИЯ У ПОДРОСТКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Грибова О.Е.,

зав. кафедрой специального и инклюзивного образования

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

доцент, канд. пед. наук,

Россия, Г. Москва.

E-mail: gribova_oe@asou-mo.ru

Аннотация. В статье анализируются стратегии, реализуемые подростками с общим недоразвитием речи в ходе линейного развертывания текста при выполнении клоуз-теста. Рассматривается роль данных механизмов в процессе становления текстовой компетенции в аспекте понимания содержательно-фактуальной информации текста.

Annotation. In the article the author analyzes the strategies implemented by teenagers with delayed speech development when unfolding a Cloze-test text. The author views the role of these mechanisms in the process of textual competence formation in terms of content-factual information text comprehension.

Ключевые слова: механизм линейного развертывания текста; механизм вероятностного прогнозирования; уровни сформированности текстовой компетенции; стратегии выбора субститутов.

Keywords: linear text unfolding mechanism; probabilistic prediction mechanism; levels of textual competence; substitute selection strategy.

Одними из важнейших механизмов, обеспечивающих процесс понимания текста, являются механизмы вероятностного прогнозирования и линейного развертывания, которые тесно связаны между собой.

Механизм вероятностного прогнозирования при восприятии и понимании текста основывается на способности языковой личности устанавливать смысловые и формально грамматические связи между элементами высказывания с опорой на фоновые или энциклопедические знания [2; 3; 5 и др.]. То есть механизм вероятностного прогнозирования предполагает полноценное функционирование механизма линейного развертывания как при построении гипотез в условиях дефицита понимания, так и верификации выдвинутых гипотез по мере постижения информации текста. При этом

вероятностное прогнозирование может осуществляться на различных уровнях: словосочетания, предложения, сверхфразового единства, темы текста в целом и проч.

Механизм линейного развертывания принято рассматривать в контексте порождения речевого высказывания. Суть его состоит в том, что он «отвечает» за переход от глубинной синтаксической структуре к поверхностной, и призван обеспечить сукцессивную развертку с учетом лексической и грамматической сочетаемости элементов высказывания. Последовательным элементам приписывается место в линейной структуре высказывания, грамматические признаки, актуализируются лексические номинации (Т.В. Ахутина, А.А. Залевская, В.В. Красных, А.А.Леонтьев, Л.Н. Мурзин и др.). Однако, этот механизм должен реализовываться и в процессе понимания текста, поскольку анализ высказывания предполагает его переструктурирование в соответствии с выделенными зависимостями.

С целью выявления специфики функционирования механизмов контаминации и вероятностного прогнозирования у учащихся 5 – 10 классов с ОНР предлагался модифицированный вариант клоуз-теста. Ученикам предъявлялся текст повествовательного характера, в который они должны были вставить полнозначные слова: имена существительные, имена прилагательные, глаголы. Подстановка слов могла быть осуществлена правильно, в основном, при учете информации, которая предшествовала пропущенному слову, а так же располагалась после него, в том числе на некотором отдалении. Инструкция: прочитав текст, вставить в него слова, соответствующие содержанию. Правильность подстановки слов оценивалась с точки зрения адекватности этих слов общему содержанию текста и составляющих его предложений.

Ниже приводится образец карточки, предъявляемой детям.

ВСТАВЬТЕ ПРОПУЩЕННЫЕ СЛОВА

Ярким примером смелой военной является налет брянских партизан на железнодорожный через реку Десну в марте 1943 года. Этот мост имел для противника чрезвычайно значение. Поэтому гитлеровцы тщательно его.

Операция началась в час Луны не было. Действия партизан оказались полной для немцев. Группа разгромила и захватила мост. Минёры заложили под рельсы, и партизаны организованно отошли.

Всего в эксперименте приняло участие 150 учащихся 5-10 классов специальных (коррекционных) школ-интернатов V вида (для детей с тяжелыми нарушениями речи).

Рассмотрим качественные особенности реализации механизма линейного развертывания у учащихся с разным уровнем сформированности текстовой компетенции [1].

Группа учащихся с низким уровнем сформированности текстовой компетенции

Было проанализировано 23 работы учащихся, принадлежащих к данной группе. Успешность выполнения задания в среднем составило 3,3 правильно выбранных вариантов. Кроме того, не отмечалось положительных изменений по мере продвижения по тексту. Наиболее успешно ученики справлялись с подстановкой имен существительных в позиции прямого объекта, расположенного непосредственно после главного слова, при наличии жесткого контекста (рис. 1).

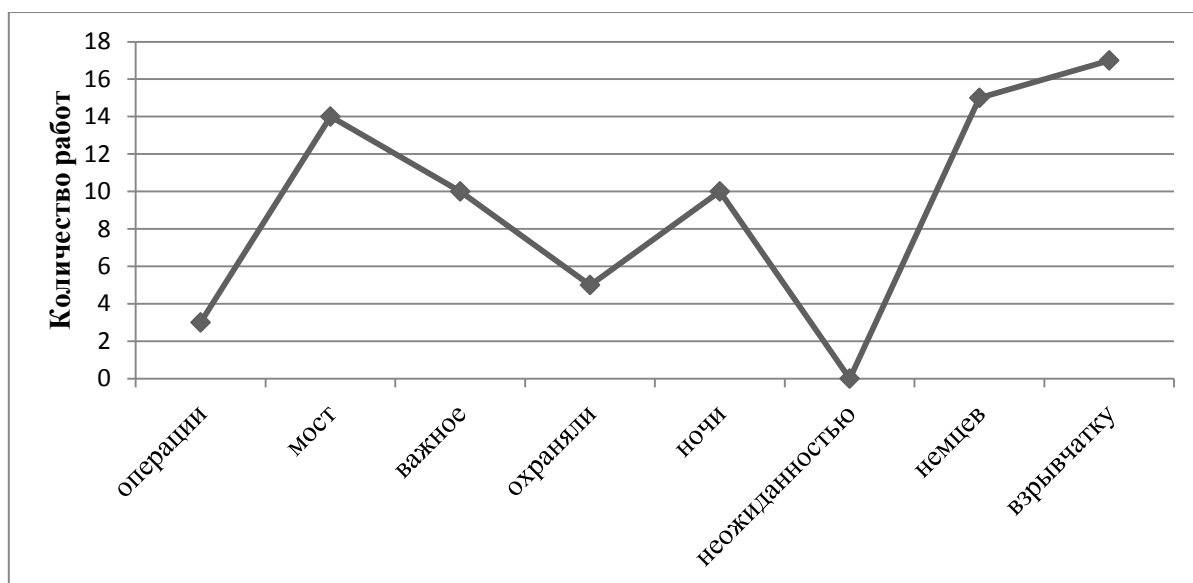


Рис. 1. Диаграмма "Количество правильно заполненных лакун в клоуз-тексте учениками с низким уровнем текстовой компетенции"

Рассмотрим качественные характеристики субститутов и стратегии, определяющие их выбор.

Наиболее часто ученики данной группы устанавливали связь с впередистоящим словом, априори рассматривая его в качестве главного слова в словосочетании. При этом субститут актуализировался в структуре словосочетания как относительно устойчивого образования. Большинство подростков не учитывалось наличие семантических связей с более отдаленными словами в левом контексте или со словами, расположенными справа, например, в первом предложении при подборе слова ученики ориентировались на возможность сочетания только с прилагательным «военной», вся остальная информация игнорировалась:

военной

части
жизнь
подготовки
формы
обороне
тайна
самолеты
битва
силы и др.

Аналогичная картина наблюдалась при заполнении лакуны с помощью глагола:

тщательно

проверяли
поченили
осматривали
обосновали
продумали
обследовали и т.п.

При этом последующее знакомство с текстом не обуславливало внесения каких-либо корректив в выбор субститута. Неспособность понять информацию текста проявлялась в неадекватном отборе субститутов. При этом ребенок не ориентировался ни на фактуально-содержательную информацию текста, ни на грамматические маркеры, например:

Ярким примером смелой военной . *напали* является налет брянских партизан (Ирина Н. 7 класс)

Действия партизан оказались полной . . *атакой* . . для немцев. (Мария Т. 6 класс)

Действия партизан оказались полной . . *хорошо* . . для немцев. (Иван К., 7 класс)

Действия партизан оказались полной . . *не достатка* . . для немцев. (Сергей М., 10 класс)

Этот мост имел для противника чрезвычайно . . *жизни* . . . значение. (Женя Е. 5 класс)

Наблюдались разнообразные виды аграмматизма: использование неадекватной части речи, недостатки управления и согласования в рамках словосочетания, в том числе, использование начальной формы слова; аграмматизм на уровне предложения. Причем данные виды аграмматизма носили облигатный характер: они присутствовали в каждой работе.

Еще одной особенностью является наличие различных типов ассоциативных стратегий: ассоциации контекстные:

Ярким примером смелой военной . 1941-1945 является налет (Влад Л., 8 класс)
ассоциации репродуктивного характера

...является налет брянских партизан на железнодорожный . реки через реку
Десну в марте 1943 года. (Лена М., 5 класс)

ассоциации избыточного характера:

Ярким примером смелой военной войны является налет.. (Михаил П., 5 класс)

Таким образом, у данной группы подростков не сформирован механизм линейного развертывания, который не позволяет им адекватно прогнозировать содержание текста, а также верифицировать имеющиеся у них гипотезы. Линейное развертывание опирается у данного контингента детей на их энциклопедические знания, ближайший левый контекст и имеющиеся в языковом сознании фразовые стереотипы.

Группа учащихся с уровнем сформированности текстовой компетенции ниже среднего

В данной группе была проанализировано 41 работа. В среднем ученики правильно подобрали 4,4 слова в работе. Это более высокий результат по сравнению с предыдущей группой. Однако и в этой группе отсутствует линейная положительная динамика по мере продвижения по тексту (рис. 2)

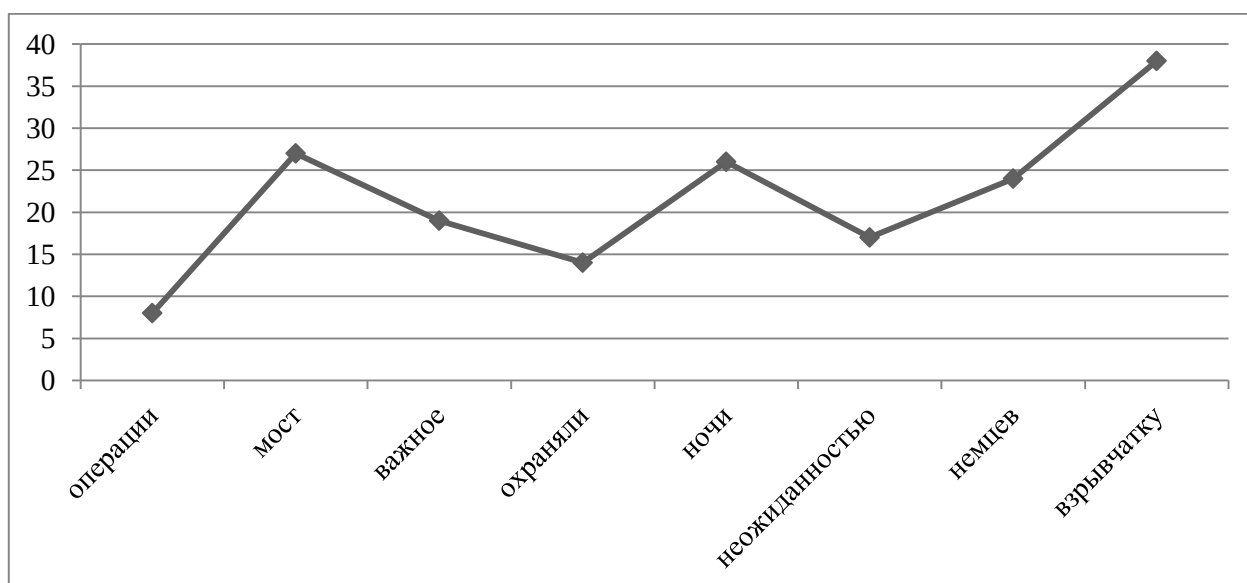


Рис. 2. Диаграмма "Количество правильно заполненных лакун в клоуз-тексте учениками с уровнем текстовой компетенции ниже среднего"

«Провалы» отмечаются в тех же позициях, что и у учащихся, имеющих низкий уровень сформированности текстовой компетенции, однако, они не настолько выражены. Подростки данной группы более успешно справляются с этими относительно сложными вариантами подстановок.

Рассмотрим, имеются ли различия в стратегиях выбора субститутов у учащихся этих двух групп или всё ограничивается только количественными показателями.

Знаменательно, что наименее успешно ученики справляются с первой подстановкой в тексте, что свидетельствует об отсутствии у них возможности и потребности верифицировать собственные гипотезы, потому что, как указывалось выше, искомое слово содержится в первом предложении второго абзаца.

При поиске данного субститута ученики, прежде всего, ориентируются на ближайший левый контекст, подбирая существительное к имени прилагательному без учета семантики, заложенной в предложении в целом. В ряде работ используются те же субституты, что и в предыдущей группе, хотя наряду с ними встречается более специфичная и сложная лексика:

<i>военной</i>	<i>Части</i>
	<i>силы</i>
	<i>формой</i>
	<i>армии</i>
	<i>службой</i>
	<i>пехоты</i>
	<i>тактики</i>
	<i>деятельности</i>
	<i>и др.</i>

Иная стратегия используется при подборе субститутов к имени существительному «неожиданностью»: подростки ориентируются на содержание текста, но недоучитывают требования лексической и грамматической сочетаемости с ближайшим контекстом:

<i>Действия партизан оказались полной</i>	<i>разгромности</i>	<i>для немцев</i>
	<i>разрухой</i>	
	<i>провалом</i>	
	<i>неудачой</i>	
	<i>значение</i>	
	<i>поражения и др</i>	

Очень интересная стратегия появляется на данном уровне текстовой компетенции – использование специальной «взрослой» лексики, имеющий возвышенный коннотативный оттенок: «военной Россией», «полной катастрофой», «военной деятельности», «военной тактики», «в час, когда пришла война», «разгромила всю территорию», «разгромила армию противников», «разгромила немецкие войска», «полной безопасности» и проч. При этом субституты не всегда оказывались адекватны содержанию текста. Такое внимание к «взрослой» лексике было отмечено Н.А. Пленкиным [4] у учащихся 4 класса общеобразовательной школы. Это возраст, когда у детей формируется метаязыковое представление о теме текста, но отсутствует знание о структуре текста и внимание к точности и адекватности использованных в нем языковых средств.

У учащихся данной группы значительно уменьшается количество аграмматизмов, что подтверждается данными статистического анализа (попарное сравнение групп по U-критерию Манна-Уитни) на уровне значимости $<0,05$. Аграмматизм уже не является облигатным признаком, примерно в 1/3 части работ аграмматизм не отмечается, что свидетельствует не только о более высоком уровне развития речи, но и том, что ученики фиксируют внимание на грамматических маркерах и могут учитывать лексическую и грамматическую сочетаемость слов в словосочетании.

У учащихся рассматриваемой группы несколько реже возникают различные виды ассоциаций: они отмечаются в подавляющем большинстве работ, но их количество в каждой работе ограничено одним, реже двумя артефактами. Таким образом, в итоге анализа полученных данных в ходе выполнения клоуз-теста подростками, имеющими уровень сформированности текстовой компетенции ниже среднего, было выявлено, что у данных учеников закладываются начатки формирования механизма линейного развертывания текста, которые на данном этапе становления пока не обеспечивают достаточный уровень понимания фактологии текста.

Группа учащихся со средним уровнем сформированности текстовой компетенции

В данной группе было проанализировано 63 работы. В среднем ученики правильно подобрали 4,9 слова в работе. Это составляет небольшую положительную разницу по сравнению с предыдущей группой. Однако и в этой группе отсутствует линейная динамика успешности выполнения задания по мере продвижения по тексту (Рис. 3).

Более того, кривые успешности заполнения лакун (подбора субститутов) в группе с уровнем сформированности текстовой компетенции ниже среднего и со средним уровнем практически изоморфны. Означает ли этот факт, что и стратегии у этих двух групп детей идентичны?

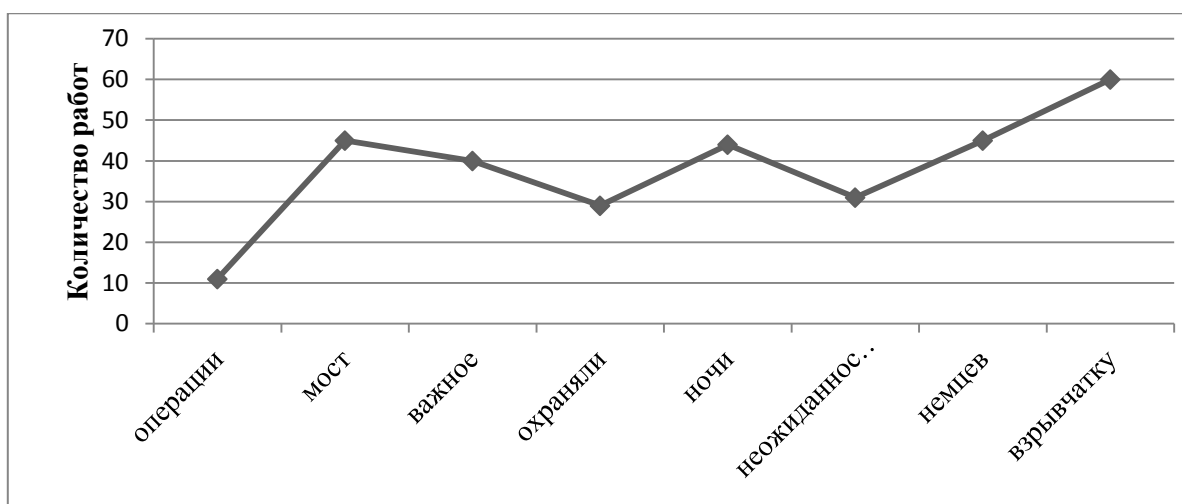


Рис. 3. Диаграмма "Количество правильно заполненных лакун в клоуз-тексте учениками со средним уровнем текстовой компетенции"

Рассмотрим особенности подстановки субститутов в сложных для учеников случаях.

Первая подстановка наиболее сложна для всех групп детей. И в данной группе, имеющей средний уровень сформированности текстовой компетенции, ученики практически не справились с поиском адекватного субститута. Только 11 подростков, что составляет 17% от всего состава данной группы, выбрали правильное слово «операции». А в группе учащихся с уровнем сформированности текстовой компетенции ниже среднего успешно справилось с заданием 8 детей, что составляет почти 20%. Разница незначительная. Рассмотрим характер подстановок и стратегии их выбора. Ниже в качестве примеров приводятся наиболее популярные субституты.

военной

тревогой
подготовки
тактики
атакой
славы
армии
службы
команды
тайной
силой
доблести
героизмом
отваги
организации и др.

Как свидетельствует анализ стратегий при подборе субститута в данном варианте, в первую очередь, активизируется цепная связь. Причем ряд субститутов отбирается с учетом семантики более отдаленного определения «смелой»: «доблести», «героизмом», «отваги». Хотя в данном случае достаточно сложно определить, что именно обусловило выбор слова: наличие устойчивого выражения «военная доблесть», «военный героизм» или срабатывания стратегии, которую мы обозначили как избыточная ассоциация.

Необходимо отметить, что в работах учеников данной группы отмечаются многочисленные исправления, которые практически не встречались в группах с более низким уровнем сформированности текстовой компетенции, что свидетельствует о возросшей активности подростков в процессе подбора субститута, которая, однако, на данном уровне не обеспечивает успешности решения поставленной задачи.

Однако следующие подстановки выполняются учениками данной группы успешнее, чем предыдущей. Например, следующая проблемная «точка» - подстановка глагола «охраняли». С этой задачей успешно справилось 29 учеников анализируемой группы, что составляет 46% от состава группы. С этой же задачей справилось только 14 (34%) учеников группы с уровнем сформированности текстовой компетенции ниже среднего.

Дальнейшее сопоставление процентного соотношения правильного выбора субститута демонстрирует, что ученики со средним уровнем сформированности текстовой компетенции несколько более успешно справляются с заданием, по сравнению с учениками, у которых уровень сформированности ниже среднего (рис. 4).

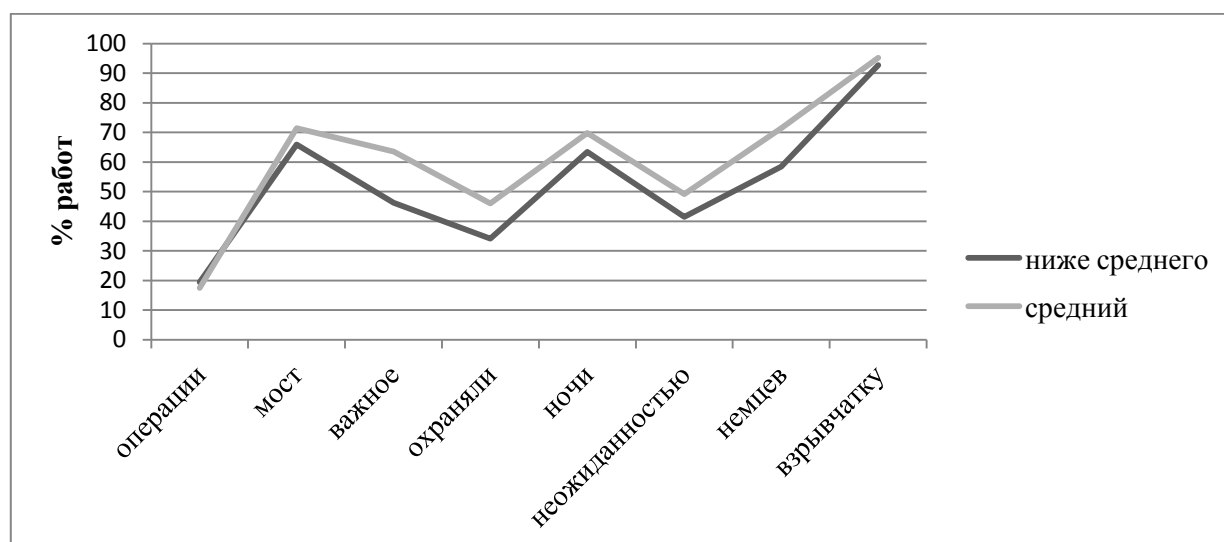


Рис. 4. Диаграмма "Сопоставление успешности подбора субститутов в процессе выполнения клоуз-теста учениками со средним и ниже среднего уровней сформированности текстовой компетенции"

Кроме разницы в количественных показателях в процессе качественного анализа были обнаружены некоторые различия:

- у подростков начинает формироваться механизм вероятностного прогнозирования, базирующийся на анализе информации текста, доказательством чего является уменьшение количества субститутов, детермированных активизацией ассоциаций различного характера;
- в качестве грамматических маркеров начинает выступать как левый, так и правый контекст, что отражается в уменьшении аграмматизмов. Однако изменения столь незначительны, что можно говорить только о тенденциях.

Тем не менее, статистический сопоставительный анализ видов стратегий, используемых подростками, вошедшими в группу с низким уровнем сформированности текстовой компетенции и со средним уровнем, продемонстрировал значительные изменения, которые проявляются, прежде всего, в области увеличения доли эффективных стратегий установления семантических связей, уменьшения доли ассоциативных стратегий и аграмматизмов.

Следовательно, на данном этапе формирования текстовой деятельности речь идет о начале формирования механизма линейного развертывания.

Группа учащихся со уровнем сформированности текстовой компетенции выше среднего

В данной группе было проанализировано 23 работы. В среднем ученики правильно подобрали 6 слов в каждой работе. Это составляет большую разницу по сравнению с предыдущей группой. Сопоставительный количественный анализ заполнения лакун выявил наличие специфической кривой, у которой не только отсутствуют заметные «провалы», по отдельным словам, но и выявляется тенденция к повышению показателей по мере продвижения по тексту (рис. 5).

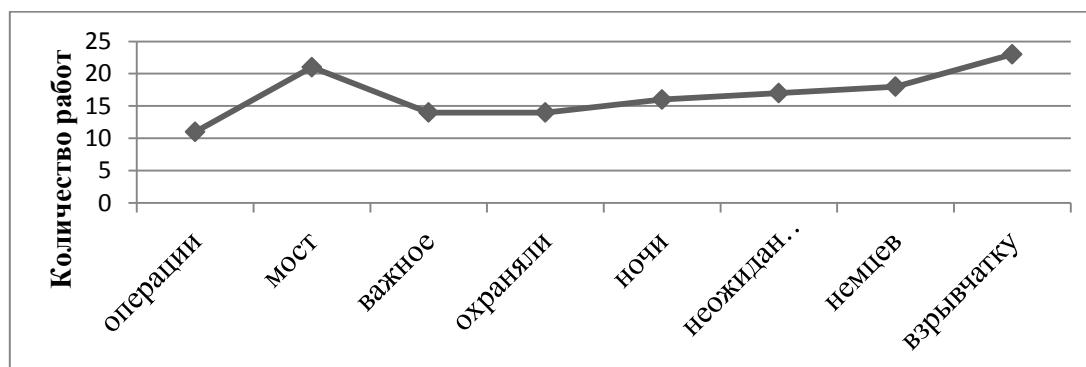


Рис. 5. Диаграмма "Количество правильно заполненных лакун в клоуз-тексте учениками с уровнем текстовой компетенции выше среднего"

Сравним, какие субституты отбирали ученики в наиболее критичном для них случае – подстановке первого существительного «операции».

военной

подготовки

тактикой

атаки

службы

отваги

стратегии

войной

действие

храбрости

Совершенно очевидно, что во всех кластерах срабатывают одни и те же патологические стратегии. Основные отличия – уменьшение их влияния, что отражается в снижении числа неадекватных подстановок. Это обусловлено возможностью установления связей не только с левым, но и с правым контекстом, непосредственно примыкающим к пропущенному слову, а также выделению грамматических маркеров, определяющих возможности сочетаемости слов не только на уровне словосочетания, но и в дистантных конструкциях на уровне предложения.

Подведем промежуточные итоги. Формирование механизма линейного развертывания осуществляется эволюционным путем, а не скачкообразно: у подростков постепенно расширяются возможности установления смысловых и грамматических связей с левым и правым контекстами, причем не только в контактных, но и в дистантных позициях, что позволяет затормаживать ассоциации различных видов. Это, в свою очередь обуславливает увеличение объема содержательно-фактуальной информации, извлекаемой из первичного текста. Таким образом, продвижение по тексту обеспечивает повышение успешности актуализации адекватных субститутов в процессе выполнения клоуз-тестов, поскольку понимание предыдущей информации является основанием для построения гипотез о его дальнейшем содержании. Однако, недостаточный уровень сформированности механизмов упреждающего и завершающего контроля приводят к невозможности самокоррекции на начальных этапах работы. Кроме того, достаточно сильны стратегии актуализации субститутов на основе фразовой стереотипии. При этом фразовые стереотипы оказываются более сильным фактором, чем информационная достоверность.

Фразовая стереотипия может рассматриваться как положительный фактор в развитии грамматической стороны речи подростков. Формирование фразовых стереотипов в языковом

сознании подростков обуславливает значительное уменьшение доли аграмматичных подстановок и изменение структуры грамматических ошибок по мере перехода на более высокие уровни сформированности текстовой компетенции. Так уменьшается подстановка неадекватной части речи, снижается доля аграмматизмов на уровне словосочетания. В то же время фиксация на словосочетании как основе синтаксической связи обуславливает наличие аграмматизма на уровне предложения вплоть до старших классов.

В результате наиболее устойчивой проблемой при формировании процессов контаминации является реализация семантических связей с учетом ближайшего контекста и фактуальной информации всего текста. Результаты анализа результатов выполнения клоуз-теста наглядно продемонстрировали недостаточность механизмов линейного развертывания и вероятностного прогнозирования как одного из факторов несформированности текстовой компетенции у подростков с ОНР.

Список использованных источников

1. Грибова, О.Е. Уровни сформированности текстовой компетентности (аспект понимания содержательно-фактуальной информации) у подростков с нарушениями речи/О.Е.Грибова// Педагогическая диагностика - 2013 - №5 - с. 34-46
2. Зимняя, И.А. Психология обучения неродному языку/И.А.Зимняя. – М.: Рус.яз., 1989. – 219 с.
3. Золотова, Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса/Г.А.Золотова. – М. : Эдиториал УРСС, 2001. – 368 с.
4. Пленкин, Н.А. Восприятие текста учащимися/Н.А. Пленкин. // Лингвистические знания – основа умений и навыков /Сост Т.А.Злобина. – М.: Просвещение, 1985, с. 124 -149.
5. Фейгенберг, И. М. Память и вероятностное прогнозирование. /И.М. Фейгенберг//Вопросы психологии. – 1973. - №1. – с. 37-46.

СОН КАК ИНСТРУМЕНТ ПОЗНАНИЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛОГО РЕБЕНКА

*Димитрана М.,
Профессор, Румыния, Бухарест,
e-mail: mdumitrana@yahoo.com*

Аннотация. Говоря об интеллектуальной недостаточности, в качестве основного критерия выдвигается, как правило, интеллектуальный фактор, но необходимо использовать и психологический подход к этой проблеме. Настоящая статья представляет собой попытку обратить внимание на еще одно интересное выражение в области скрытых фактов и аффектов, проявляющихся в сны.

Ключевые слова: личность; сон; умственная неполноценность; бедствие; фрустрация.

Abstract. Talking about the intellectual deficiency, usually, the criterion concerns usually, the intelligence quotient, that is, from the start, willingly or not, a kind of rejection of the other processes developing in the psychological approach of this problem. The present paper is an attempt to direct the researcher focus to another interesting area- the expression of the hidden facts and affects through dreams.

Keywords: personality; dream; mental handicap; distress; frustration.

При обсуждении мира и его объектов применяются операционные концепции. Люди с определенным недостатком классифицируются в соответствии с дефектом (слепые, глухие и т.д.). Необходимо учитывать аспекты психологических процессов, развитие личности в целом. Без учета психологического аспекта снижается эффективность работы.

Психология и педагогика заявляет о важности индивидуального подхода к каждому ребенку, тем более к ребенку с особыми потребностями.

Нельзя отрицать значимость теста на выявление уровня интеллекта. И уж тем более личность ребенка, эмоциональное равновесие должны быть ориентирами для изучения ребенка вообще и, особенно для детей с ограниченными возможностями. Определение интеллектуального коэффициента позволяет организовать работу, направленную на компенсацию эмоциональных проблем, имеющих у ребенка. С другой стороны, выраженность интеллектуального недоразвития может усугублять эмоциональные трудности, которые возникают в развитии других психологических процессов; Возможна компенсация личностных особенностей в одних областях, при условии, когда происходит его положительное влияние при отсутствии положительной динамики в других областях. Например, ребенок с пограничным интеллектом или легкой или умеренной умственной

отсталостью, получает положительный результат воздействия и стимуляции от окружающей среды при наличии сбалансированной эмоциональности, уравновешенности по сравнению с ребенком, который дезорганизован, эмоционально нестабилен или агрессивен.

Поэтому очень важно, чтобы в оценке ребенка с ограниченными умственными способностями учитывался эмоциональный аспект, особенно его влияние на жизненный опыт детей. В этом контексте важным представляется информация о сновидениях.

Сны ребенка

Общепризнанным в психологии считается, что сон является одной из человеческих реалий, чрезвычайно важным для познания человека. Интерпретации сновидений являются богатым и интересным источником. Фрейд и Юнг исследовали сны детей. Сны детей с умственной недостаточностью мало исследованы. Таким образом, содержание этих сновидений может дать правдоподобные объяснения поведения детей с ограниченными возможностями.

Тема снов была одним из направлений более крупного исследования по умственной отсталости.

Экспериментальную группу составили из 14 учащихся специальной школы - интерната (мальчиков) в возрасте от 8 до 10 лет. Эксперимент проводился в форме наблюдения и оценивания в течение одного года. Половина из испытуемых находилась в школе-интернате на протяжении всего времени обучения, половина уходила домой по выходным дням.

С точки зрения диагностики, только трое мальчиков были оценены как имеющие глубокую умственную отсталость, диагноз подтверждался учителями на основании педагогической практики.

Само исследование проводилось после нескольких бесед со всеми детьми, в ходе которых экспериментатор предлагал мальчикам запоминать сны и учил отличать их содержание от повседневной жизни событий. Детей опрашивали, хорошо ли они спали, легко они просыпаются утром. В процессе бесед каждый рассказывал, как он спит, спокойный ли сон, беспокойный, просыпался ли в течение ночи и т.д.

Тем не менее, только 6 мальчиков из 14 постоянно помнили содержание сновидений, демонстрируя, что они знают о природе сновидений, отличной от повседневной жизни. Другие 4 учащихся рассказывали о том, какие у них сны эпизодически. Чаще всего они отказывались, говоря, что не помнят. Таким образом, дети данной подгруппы, по нашему мнению запоминали сны, но не хотели раскрыть их содержание. Последние 4 ребенка каждый раз говорили, что они не видели снов или забыли их содержание. Они иногда рассказывали свои сны, но это было очевидно, что сон не был "реальным". За редким

исключением, однако, всегда это был вопрос правдивости: реальные сны они рассказывают или просто истории, построенные на элементах реальной жизни, переплетаются с другими, взятыми из снов в ту ночь или другую. Также были некоторые случаи, когда детям действительно снились сны, но дети отвечали, что они не помнят, что видели во сне.

В результате были выделены следующие разновидности ответов:

Нет воспоминаний о ночных сновидениях.

Смутные воспоминания, которые дополняются воображаемыми фактами.

Содержание сна создано специально, на самом деле сны нереальные, отражают желание субъекта.

Сны, отражающие реальные события.

Сны, в которых отражаются мысли и желания, частые пробуждения.

Сны, отражающие непосредственное напряжение и эмоциональное расстройство; они, как правило, сильны, полны деталей и характеризуются динамизмом. [1, с.17-20].

Вот некоторые примеры, иллюстрирующие результаты

Категории: Смутные воспоминания, дополненные воображаемым содержанием.

Я мечтал о доме, и в доме была крыша и дымоход, дом имел окна и двери, и там жили старуха и старик. Во дворе была курица и собака, и индейки и петух. И так.

(Л. Д., 9 лет).

Мальчик объединил свои смутные воспоминания детства, когда посещал своих бабушек и дедушек. Бабушки и дедушки появляются во многих его мечтах, хотя разговоры с ребенком кажутся весьма смутными воспоминаниями. Скорее всего, здесь объединенные воспоминания о бабушке и дедушке с эмоциональным стремлением к безопасности, в лице стабильной семьи (бабушка) и загородного дома. Обратите внимание, что мальчик жил со своими родителями в доме с двором, а затем семья переехала в квартиру. Дом остается символом стабильности, но в нем отсутствуют родители, которые "отказались" от ребенка и отдали в специальную школу-интернат, и забирали его только на выходные дни.

Я мечтал о кране, и кран был человеком, и были три человека, которые поднимают кран. Они закончили работу, и он пошел домой, а затем поставил автомобиль в гараже. И он пошел в кабак, и я поймал его, и взял милицмейскую карточку, и так всех трех из них.

(Л. Д., 9 лет).

Как позже признался, что мальчик это не сон, а "правда", история, основанная на реальных фактах: старший брат мальчика, работающий на кране, был пойман пьяным за рулем во дворе. Но старший брат - это мужчина - модель для младшего брата.

Сны, отражающие реальные события, обычную ежедневную жизнь.

1. Я видел сон, и в нем были книги, шкаф, и ручка. И шкаф был разноцветный. И в шкафу был ключ. Когда мы пошли на ужин, я закрыл шкаф и закрыл класс.

2. Я вижу сон об арифметике.

(Л. Д., 9 лет)

Хотя мальчик утверждает, что он спал и видел сны, его одноклассник рассказал, что он забыл, о чем он видел сон. В то время как он рассказывает свой первый сон, он описывает то, что видит в углу в кабинете. Во втором сне ребенок описывает, что он видит высокоскоростной Интернет в другом углу классной комнаты.

В снах отражаются мысли и желания, частые пробуждения

1. Я видел сон о ноутбуке и пенале, и нашел в шкафчике коробку. Я сначала прочитал задание, решил арифметически. И получил отлично.

2. Я видел сон о книге, и что книга была написана. Сбылась мечта.

(Л. Д., 9 лет)

У мальчика есть трудности в чтении, и он сделал большие усилия для достижения даже минимального уровня (прочитать короткое слово) в чтении. Арифметика дается ему с трудом. Он может только производить операции с малыми числами. Он жаждет быть успешным, не обязательно лучшим, но иметь хорошие оценки.

Я сказал матери, что первый день в школе прошел, и я хочу остаться дома. Мама пришла домой с работы и сказала мне, чтобы я шел в школу, но я не хотел, потому что был болен. Когда я выздоровел, папа дал мне коробку конфет и желе.

(И.П., 9,2 года)

Ребенка редко забирают домой. Как правило, он остается в интернате в течение нескольких месяцев. Его мать стыдится его, потому что он родился с проблемой. Он не смог научиться читать и писать, но имеет весьма развитую устную речь. Он также имеет большую тенденцию к сочинительству. Он чувствует, что его мать не близка ему, что дома все ведут холодно по отношению к нему. Может быть, им трудно смотреть на него, они пытаются избежать его взгляда. Он жаждет быть похожим на других и хочет сделать операцию. Если он сделает операцию, он получит свою награду - внимание родителей.

Я мечтал, лежа в кровати. Я мечтал о тележке с деньгами, боялся, что воры украдут мои деньги. У меня есть деньги в копилке, она хорошо скрыта; из нее никогда не терялись деньги. Я мечтал о вагоне с лошадьми.

Потом ночью пришел вор, чтобы убить меня. И мне снилось, что воры украли деньги, и мне снилась тележка без денег, с лошастью.

(И.Г., 8,6 года)

Этот мальчик получает удовольствие от накопления денег. Для него деньги – почти единственная цель в жизни. Он тихий, серьезный, амбициозный, хорошо учится по сравнению со сверстниками. Возможно, он мог бы учиться в общеобразовательной школе. Не известно, почему ему был поставлен диагноз «умственная отсталость». Он очень тщательно, почти патологически, следит за своими вещами. У него всегда есть деньги, которые хорошо спрятаны. Никому и никогда не удалось обнаружить тайное место, где он их хранит, хотя было сделано несколько попыток. Самое его большое желание - иметь много денег. Его мать, которая приходит довольно часто, чтобы забрать его домой, молчит, когда речь идет обо всем, что связано с семьей и не дает какую-либо информацию.

Сны, которые непосредственно отражают напряженность и эмоциональное расстройство

Я видел сон, как съел стакан. И сегодня утром я видел сон о портативном компьютере. Мой ноутбук, на котором я пишу. (Почему это некрасиво?).

(И. Г., 8,6 года)

Это тот же самый мальчик, который мечтает о постоянных деньгах. На этот раз, кажется, что он мечтает об охране своих богатств и выражает свое глубокое расстройство в снах. Не хочет быть в школе, не желает научиться тому, чему учат. Опять же, это хороший учащийся, который мог бы пойти в общеобразовательную школу. Он чувствует себя очень расстроенным тем, что он был отправлен в специальную школу; среди обычных людей, специальная школа считается "школа для сумасшедших".

Волк. ... (Так?) Луну пришел ко мне, чтобы поест. (Он ел?) Нет. И мне было страшно. И у него была маска. (Волк?) Да .. (Кто скрывался за маской?) Был человек. (Кто был этот человек?) ... Он был человек, одетый в медвежью шкуру. Я положил одеяло на голову, я боялся, пришел рядом со мной. Он оставил, и пришел волк, и подошел с большим мечом, и я увидел его глаза, я боялся его. Готов. (И, как вы видели или что-то?). Я встал, я пошел в туалет, а потом я спал, и я еще видел сон. Я видел сон, когда я был дома, пришел бандит, и я поднял мать, она пришла и вытащила меня из беды. Готов.

(В. И., 8,2 лет)

Нам знакомы сны детей с ограниченными умственными способностями. Это мощный символ угрозы, которую они чувствуют, но не могут определить. Ведь сон является мощным отражением тревоги, страха, того, что ребенка хотят уничтожить и ребенок является легкой добычей для мощных сил, которым, в той или иной форме (медведь, волк, бандит) он не в состоянии противостоять.

В.И. ребенок маленького роста, живой, веселый. В своем повседневном поведении он больше похож на обычного мальчика, у которого одна забота - играть. Он и играет до

изнеможения (последний сон). Тем не менее, его сны, когда он решает рассказать их, напоминают кошмары. В какой-то момент, к тому же, внутреннее напряжение у него стало настолько велико, что при малейшей неприятности, он начинает кричать и отказываться от всего, даже от продуктов питания, сладостей и т.д. Через несколько дней он начал просто орать по 3-4 часа. Он из тех детей, которые посещают дом чаще. Тем не менее, он не может сбалансировать эмоциональное состояние, будучи уверенным, что семья любит. Тем не менее, он не чувствовал, что у него есть настоящий дом, ничего не говорил о своей семье и, как я уже говорила, не желает говорить о снах, хотя ясно, что напоминает ему они. Очень вероятно, он боялся негативного эмоционального эффекта.

1. Я видел во сне крокодила, у него были большие глаза, длинный хвост, я увидел, что это была змея, а затем я упал в воду. Зияющий рот хотел проглотить меня. Потом я упал в воду, а затем это было просто рыба. Это был кит, а затем он был большой, чтобы проглотить меня, а потом я проглотил и готов.

2 сон. Я сидел в постели и плакал. И я плакал и плакал, пока я не закончил. Мать пришла ко мне, и я сказал ей, что я плакал. (Только не принимайте это)

3. Мне снилось, что он был человеком в очках и дал мне два апельсина (Что это?) Круглый. И тогда я пошел домой, и был волк на лестнице и сказал: «Не смотреть телевизор. И когда я услышал, я пошел в соседний двор. увидел Луну, упал вниз по лестнице, и он пошел к воротам. И я начал кричать и так часто».

(Д. Х., 8,9 лет)

Мальчик, как представляется, практически забыл семьей. Остался надолго в интернате, в тех редких случаях, когда моя мать приходит, чтобы его навестить, он ведет себя довольно холодно. У него очень часто кошмары, но в отличие от других, которые эффективно борются со страхами во сне, он всегда заканчивает тем, что "проглотил". Это прекрасный ребенок, блондин с голубыми глазами, что делает его пребывание в школе-интернате, особенно, при наличии мальчиков, старше него по возрасту, детей-сирот, импульсивных и жестоких, не безопасным. Она является мишенью для сексуальных домогательств.

Он чувствует, что ему нет пути домой. Он один дома, и не может ничего сделать, а только будет страдать и плакать. Более того, его одноклассники подтверждают его чувствительность, жалуются, что он много спит.

Мне снилось, что я побежал, и мать говорит: "Иди сюда", а затем привели мою маму, и я спал, а потом я побежал и (дом), а затем поймали меня, маму и меня посадили в клетку, а затем, клетка была широкая и была соломинка, и я бросил соломинку, а потом я сломал, была тюрьма потом я снова побежал, он, наконец, кто-то положил руку на меня, и

он не мог взять меня, и я поймал, человек доставил меня в полицию, и там были подвалы с окнами из железа. Я вытащил железо, и я не мог его сломать, и я выставил все железо, я прыгнул, я цеплялся за машину, и автомобиль просто взял меня в дом, и там он забыл маму, и увидел, что это я, и это было, чтобы поймать меня, и я побежал на поле, и там был кролик, он гладил, а затем пришел болтун, и был «пу-пу», и это испугало меня, и я побежал перед полем, и я нашел собаку и имя собаки был Санта, а затем он хотел укусить за ногу, и побежал домой, прежде чем хотел поймать меня и мою сестру, но не мог, потому что я спрятался за машину, и я сел в машину, и что автомобиль поехал в армию с солдатами, и в кабине была военная винтовка, а затем у меня был рисунок воды ... которая на людей, а затем он ее поднял, что немецкий, и немецкий хотел поймать меня, и он не мог поймать меня, достал пистолет и ударил меня в спину. Тогда я был доставлен к врачу, он сделал хорошо, сказал мне, чтобы посидеть неделю там, и я не остался, я побежал. Он дал мне 8000 леев и дал мне деньги, и забрал меня в полицию, чтобы мы не бегали. Я сломал утюг, я навалился на железо и упал с ним, а затем пришел взрослый с собакой, и собака укусила меня за руки и ноги, я бежал в больницу. Я перевязал руку, руки были в гипсе. И там я остался на неделю, и я не бежал. Тогда моя мать пришла ко мне и принесла мне шоколад, 10 леев и 50 бананов, какао, и мой врач сказал, чтобы я не ел, и дал мне хлеб и 2 бесплатные конфеты и какао.

(Н. Р., 8,5 лет)

Это типичный сон. Все его сны чрезвычайно динамичны. Основная идея состоит в том, что он бежит, его поймают, и он спасается. Весьма вероятно, это обусловлено тем, что его родители обычные люди, которые не знают, как решить проблему С. является самостоятельным ребенком, который любит делать то, что он хочет. Но он не сбежал, не общался с безнравственными людьми, не совершал плохих поступков, а от голода воровал булочки. Вместе со своим другом построил в поле "дом", где оба спали летом. У него было диагностировано психическое заболевание, и он был помещен в специальную школу-интернат. Там он никогда не убегал, потому что он любил учителей, которые были для него авторитетами, а также потому, что у него были друзья в интернате. Он чувствительный и любящий, привязчив. Он является представителем группы людей, обладающих экстраординарным интеллектом, которые научаются в один месяц писать, читать, выполнять арифметические действия без посторонней помощи (состав числа, пересчет по пальцам, и т.д.). Родители не хотят переводить его из начальной школы, оправдываясь тем, что не могут его воспитывать.

Эпизод «полицейский и деньги», это, кажется, связано с незначительной аварией, но он был рассказан эмоционально. Запрещение «едят шоколад» относится к общей дискуссии в классе, это не самонаказание.

Структура первой части сна повторяется очень часто, поскольку и другие сталкиваются с угрозами. Несоблюдение правил карается наказанием. Детский разум не дает никаких объяснений. Эффект взрывоопасного поведения. Все эти трудности выражаются в его снах, которые практически повторяются.

В общем обзоре снов детей экспериментальной группы обнаруживаются символы насилия: медведь, волк, крокодил, змея, кит, бандит; акт пожирания или убийства; чувство беспомощности, неспособность выйти из ситуации (тюремная клетка); чувство страха; убежание и часто невозможность избежать угрозы. У всех детей во сне часто встречается плач. Все это выражение мощных беспокойств, накопленных напряжений, которые не могут быть освоены. Этот дисбаланс явно эмоциональный из детских грез, поведение выражается в чрезмерной депрессии или насилие, которые учителя не могут компенсировать. Здесь явно требуется присутствие психолога.

Промежуточные выводы:

Очевидно, что в результате наблюдения за снами группы детей могут быть сделаны промежуточные выводы, так как число детей, которые были изучены, слишком мало и это только мальчики. У нас не было возможности изучать сны девушек с умственной отсталостью. Кроме того, все дети проживают в специальной школе-интернате. Сны преимущественно вызваны отрывом от семьи, напряженности и ограничений специальной школы. Нельзя не учитывать эмоциональных личностей. Неизвестно, обусловлены ли тревога, эмоциональный дискомфорт обусловлены отсталостью или условиями проживания.

Стоит отметить факт, что сны могут иметь значение для изучения эмоционального состояния детей, в частности, степень выраженности эмоционального дискомфорта. У детей, которые, кажется, не проявляют беспокойства в их поведении, содержание сновидений может быть другим.

Список использованных источников

1. Dumitrana, M., Dream as a possible sign for the emotional discomfort in mental handicapped children, în vol „Modern Psychological research, trends and prospects. Rethinking Applied Psychology”, coord. Marius Milcu, Bucureşti: Editura Universitară, 2009
2. Jung, C.G., Children's dreams. Notes from the seminar. Given in 1936-1940, Princeton: Princeton University Press, 2008
3. Piaget, J., La formation du symbole chez l'enfant, Paris: Delachaux et Niestlé, 1989

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ФОРМИРОВАНИЯ
ПРЕДПОСЫЛОК ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ
ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Дорофеева О.В.,

логопед лечебно-оздоровительного комплекса ООО «Экомед»,

Россия, Московская обл., г. Одинцово

E-mail: jalo65@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена исследованию педагогических условий формирования предпосылок готовности к школьному обучению дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе становления у них игровой деятельности средствами дидактических игр. По мнению автора, результаты проведенного экспериментального исследования определили эффективность педагогических условий формирования и развития данной деятельности с учетом зрелости компонентов коммуникативной и деятельностной готовности.

Ключевые слова: педагогические условия, предпосылки готовности к школьному обучению, дошкольники с общим недоразвитием речи, компоненты коммуникативной и деятельностной готовности, игровая деятельность.

Abstract. This article is concerned with educational factors, which create preconditions for schooling readiness preschool children with general alalia, especially for playing activity, developed through instructional activities and games. It is the author's opinion that study outcome has clearly demonstrated that the schooling readiness depends on educational factors providing good communicative and general performance training.

Keywords: educational factors, preconditions for schooling readiness, preschool children with general alalia, communicative and general performance components; playing activity.

Система воспитания и развития дошкольников с речевыми нарушениями включает не только коррекцию речевых нарушений, но и подготовку к обучению в школе [6; 7; 8]. Среди старших дошкольников, имеющих речевые нарушения различного генеза, большую группу составляют дети с общим недоразвитием речи (ОНР), у которых отмечается несформированность всех сторон речи (звукопроизношения, фонематического восприятия, грамматического строя, словарного запаса и интонационно-темповой организации речи) при первично сохранном интеллекте (Р.Е. Левина). Лонгитюдинальное исследование, проведенное в детских садах Московской области в 2006–2013 гг., выявило тенденцию к увеличению в среднем от 19 до 26% детей, имеющих подобное речевое нарушение.

Изначальная неполноценность речевой деятельности накладывает отпечаток на формирование у дошкольников всех психических функций [3; 5; 8]. В связи с тем что эти дети по окончании дошкольного образования в подавляющем большинстве продолжают обучение в общеобразовательных учреждениях, закономерно встает вопрос об особенностях организации их подготовки к школьному обучению.

Проведенные в специальной педагогике исследования готовности к школьному обучению дошкольников с ОНР позволяют отметить присущие для данной категории детей характеристики: низкий уровень общей осведомленности об окружающем мире, недостаточность наглядно-действенного и словесно-логического мышления, специфика развития личностной сферы с характерной неадекватностью оценки своего опыта, недостаточное развитие процессов самостоятельности, регуляции и контроля, недостаточная сформированность сотрудничества и форм общения со взрослыми и сверстниками [1; 2; 3; 4].

В психолого-педагогических исследованиях отмечается, что формирование предпосылок готовности к школьному обучению происходит внутри различных видов деятельности дошкольника, среди которых ведущим является игра [1].

Как показывает теория и практика, дошкольники с ОНР не принимают активного участия в игровой деятельности, без желания выполняют задания, предполагающие выполнение определенных правил, с трудом концентрируются на действиях и редко доводят до конца начатую деятельность. Незрелость ведущей деятельности проявляется в неспособности владеть и управлять своим поведением, не позволяя обеспечить целенаправленность, организованность и дисциплинированность будущего школьника. Погруженные в игровую ситуацию, дошкольники не отдают себе отчета, для чего они выполняют те или иные действия. Игры дошкольников с ОНР характеризуются стереотипностью и однообразием. Приобретенные на коррекционных занятиях словарный запас и навыки построения фразы в игре самостоятельно не используются [4].

В специальной педагогике достаточно широко применяются выборки занимательных заданий, упражнений и дидактических игр, направленных на развитие психических функций, формирующих предпосылки готовности дошкольников с ОНР к школьному обучению в рамках коррекционных программ. Тем не менее, несмотря на широкое использование игрового материала в коррекционной практике с дошкольниками, имеющими ОНР, закономерно отмечается недостаточная зрелость ожидаемых предпосылок готовности к школьному обучению, что имеет отрицательные последствия в учебной деятельности данного контингента детей.

Исследуя пути решения данной проблемы, мы провели экспериментальное исследование, рассмотрев следующие компоненты предпосылок коммуникативной

(речезыковые средства, формы общения) и деятельностной (мотивация, контроль, планирование и самостоятельность) готовности к школьному обучению.

Экспериментальное исследование включало три этапа: диагностический, формирующий и контрольный.

Результаты *диагностического этапа* констатирующего эксперимента показали, что в коррекционно-воспитательном процессе недооценивается необходимость создания конкретных педагогических условий, направленных на формирование предпосылок готовности к школьному обучению с учетом особенностей развития у детей с ОНР ведущих новообразований дошкольного возраста: речезыковых средств, форм общения, мотивации, контроля, планирования и самостоятельности.

Проведенная диагностика позволила выделить и описать четыре группы дошкольников с различным уровнем развития предпосылок готовности к школьному обучению из числа дошкольников с ОНР и их сверстников с условной нормой речевого развития, имеющих отдельные несистемные нарушения речезыковых средств:

1) дошкольники ЭГ-1 (25 детей) с низким уровнем сформированности предпосылок готовности к школьному обучению демонстрируют низкий уровень развития речезыковых средств; общение в системе «взрослый – ребенок» осуществляется на уровне ситуативно-деловой формы, а в системе «ребенок – ребенок» – на уровне эмоционально-практической формы; в дидактической игре процессы мотивации, планирования, самостоятельности, контроля находятся на начальном этапе формирования;

2) дошкольники ЭГ-2 (5 детей) со сформированностью предпосылок готовности к школьному обучению ниже среднего уровня показывают низкий уровень развития речезыковых средств; в системе «взрослый – ребенок» преобладает ситуативно-деловая форма общения с отдельными показателями внеситуативно-познавательной формы, а в системе «ребенок – ребенок» – эмоционально-практическая и ситуативно-деловая формы общения; мотивация, планирование, самостоятельность, контроль в дидактической игре систематически поддерживаются педагогом;

3) дошкольники СГ-2 (21 ребенок) со средним уровнем сформированности предпосылок готовности к школьному обучению имеют показатели низкого и среднего уровня развития речезыковых средств; в системе «взрослый – ребенок» преобладает общение на уровне внеситуативно-познавательной формы, а в системе «ребенок – ребенок» – на уровне ситуативно-деловой формы; в дидактической игре развитие процессов мотивации, планирования, самостоятельности, контроля осуществляется при несистематической поддержке педагога;

4) дошкольники СГ-1 (19 детей) со сформированностью предпосылок готовности к школьному обучению выше среднего уровня демонстрируют показатели среднего и высокого уровня развития речевых средств; в системе «взрослый – ребенок» у них преобладает общение на уровне внеситуативно-познавательной формы с элементами внеситуативно-личностной, а в системе «ребенок – ребенок» – на уровне ситуативно-деловой формы с элементами внеситуативно-деловой, в дидактической игре процессы мотивации, планирования, самостоятельности, контроля соответствуют возрастной норме.

В результате *формирующего этапа* экспериментального исследования нами были определены и научно обоснованы педагогические условия эффективного формирования предпосылок коммуникативной и деятельностной готовности к школьному обучению дошкольников с ОНР:

проведение комплексной диагностики компонентов коммуникативной и деятельностной готовности;

дифференцированный подход при выборе средств коррекционно-развивающего обучения;

использование всего потенциала психолого-педагогического подхода посредством дидактических игр;

соблюдение направлений, этапов и периодов формирования предпосылок готовности к школьному обучению дошкольников с ОНР; построение и осуществление коррекционно-обучающего воздействия в трех взаимосвязанных и параллельно реализуемых направлениях.

В рамках формирования предпосылок коммуникативной готовности к школьному обучению проводилась работа по двум направлениям.

1-е направление (речевое). Целью реализации данного направления являлось формирование и коррекция речевых средств дошкольников. Реализация цели 1-го направления проводилась в соответствии с рекомендациями Г.В. Дедюхиной, Р.И. Лалаевой, Н.В. Нищевой, Л.Г. Соловьевой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной по организации логопедических занятий и в процессе формирования/развития дидактической игры.

2-е направление (социальное). Целью данного направления было формирование и развитие внеситуативно-познавательной и внеситуативно-личностной формы общения дошкольника со взрослым и ситуативно-деловой и внеситуативно-деловой формы общения со сверстниками. Работа по второму направлению реализовывалась в дидактической игре (в шести периодах) с первоначальным участием взрослого в роли главного действующего лица и с постепенным переходом к самостоятельному общению дошкольников в игре.

1 - й период. Специфика участия взрослого в играх дошкольников с ОНР состояла в многозначности его роли как организатора, руководителя и участника. Объединение этих

трех позиций педагога позволяло, с одной стороны, анализировать и контролировать действия детей, с другой – быть эмоционально включенным в игру.

2 - й п е р и о д. К роли ведущих в игре подключались дети. Игры продолжались в триадах, где контроль над деятельностью и её оценка принадлежали взрослому, который оставался участником, организатором и руководителем.

3 - й п е р и о д. Взрослый оставался активным участником, организатором и руководителем игр, в которые включался более широкий круг участников, состоящий из детей, предварительно обученных игре в триадах. Дошкольники, являясь активными участниками проводимых игр, учились руководить игровым сценарием.

4 - й п е р и о д. Взрослый находился за рамками игрового сценария в роли организатора и руководителя. Через систему «ребенок – ребенок» продолжалось развитие компонентов «мотивация» и «контроль». Начиная активно формироваться компонент «самостоятельность». Происходило выделение группы поддержки из лидирующих дошкольников, взявших на себя функции контроля и оценки сверстников в определенных педагогом играх. Дети, входившие в данную группу (1–3 человека), являлись помощниками взрослого, вмешиваясь в игру по мере необходимости, контролируя и оценивая игровые действия участников.

5 - й п е р и о д. Взрослый находился за рамками игрового сценария в роли пассивного наблюдателя, оставаясь организатором участников группы поддержки. Дошкольники в играх являлись участниками, руководителями (в роли ведущих) и участниками группы поддержки, постепенно открывая для себя роль организаторов игровых сценариев.

6 - й п е р и о д. Функции участников, организаторов и руководителей берут на себя сами дошкольники.

В рамках формирования предпосылок деятельностной готовности к школьному обучению реализовывалась работа 3-го (*мотивационно-личностного*) направления.

Целью данного направления являлось формирование и развитие предпосылок деятельностной готовности: «мотивация», «контроль», «планирование», «самостоятельность». Освоение дидактических игр было организовано по циклам. Каждый цикл был структурирован тремя видами игр в следующей последовательности: дидактические игры без сюжета, сюжетно-дидактические игры, дидактические игры с сюжетом и ролью. Коррекционно-педагогическое воздействие осуществлялось дифференцированно с учетом неоднородности контингента дошкольников с ОНР.

В ходе реализации задач 1-го и 2-го направлений процесс обучения дошкольников ЭГ-1 и ЭГ-2 не имел разграничений. Тем не менее уровень развития речевых средств и

форм общения дошкольников ЭГ-1 не позволял детям полноценно включиться в игровой процесс, и поэтому им требовалось больше времени для обучения. Работа в 3-м направлении начиналась со знакомства со структурой дидактических игр и обучения детей ЭГ-1 игровым навыкам без обязательного внешнего речевого сопровождения (планирования) своих действий на протяжении всего одного цикла. Они принимали участие в играх во всех доступных для них ролях, выполняли все игровые правила. Дети ЭГ-2 учились проговаривать свои действия, рассказывать об их выполнении и планировать их перед началом игры, тем самым формируя навыки сопровождающего планирования, обобщения действий и предварительного планирования ведения игры. По окончании одного цикла участники ЭГ-1 уже имели представление о структуре дидактической игры и в последующих циклах наравне с дошкольниками ЭГ-2 учились планировать свои действия и поступки сначала на уровне внешнего проговаривания, которое постепенно переходило на уровень внутренней речи.

По итогам обучения было проведено *контрольное исследование* с использованием комплекса диагностических методов, идентичных апробированным в процессе констатирующего исследования. В контрольном эксперименте участвовали 100 дошкольников подготовительных групп дошкольных образовательных организаций: из них 30 дошкольников ЭГ, которые имели речевое заключение ОНР на начало эксперимента, 30 дошкольников КГ, которые имели речевое заключение ОНР на начало эксперимента, но не участвовали в формирующем эксперименте, 40 дошкольников СГ с нормой и условной нормой, которые имели на начало эксперимента отдельные несистемные нарушения речевых средств. На этапе контрольного исследования возраст участников соответствовал 6,5–7 годам.

Качественный и количественный анализ выявил большой процент дошкольников с высоким уровнем сформированности всех компонентов коммуникативной и деятельностной готовности в ЭГ (98%), отсутствие низкого уровня во всех исследуемых группах (см. рис. 1).

По статистическим результатам контрольного эксперимента эмпирическое значение критерия χ^2 , полученное при сравнении характеристик ЭГ и СГ, а также ЭГ и КГ больше критического значения, поэтому достоверность различий характеристик исследуемых групп по окончании эксперимента составляет 95%. На начало эксперимента результаты ЭГ были достоверно ниже результатов СГ, на конец эксперимента показатели ЭГ стали достоверно выше показателей СГ. Результаты ЭГ на начало эксперимента совпадали с результатами КГ, на конец эксперимента показатели ЭГ стали достоверно выше показателей КГ.

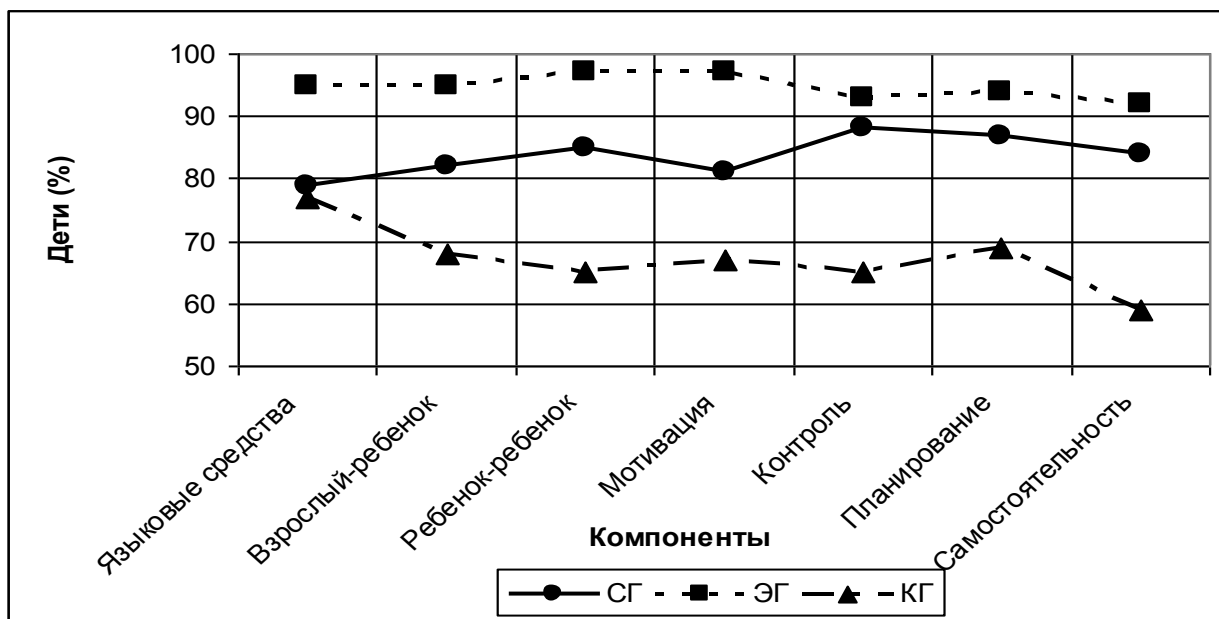


Рис. 1. Процентное соотношение дошкольников с высоким уровнем развития предпосылок готовности к школьному обучению (контрольный эксперимент)

Сравнительный анализ выявил недостаточную динамику развития предпосылок коммуникативной и деятельностной готовности дошкольников СГ. В указанной группе еще на этапе констатирующего эксперимента были выявлены недостатки развития предпосылок готовности к школьному обучению у отдельных дошкольников. Деление данной группы на кластеры подтвердило, что сформированность предпосылок готовности к систематическому обучению у 47% дошкольников СГ-2 соответствует низкому уровню, что может квалифицироваться как отставание от возрастных показателей.

Вышеизложенное свидетельствует о том, что незначительная динамика формирования предпосылок готовности к школьному обучению у отдельных дошкольников СГ может являться причиной трудностей в предстоящей учебной деятельности.

Разработанные нами педагогические условия создания предпосылок готовности к школьному обучению могут помочь в формировании и развитии компонентов предпосылок коммуникативной и деятельностной готовности к систематическому обучению не только дошкольникам с ОНР, но и детям, не имеющим тяжелого речевого недоразвития. Следовательно, воспитание и развитие предпосылок готовности к школьному обучению должно быть организовано не с помощью отдельных игровых методов и приемов, а на основании специально созданных педагогических условий, разработанных в рамках дидактических игр в соответствии с особенностями развития предпосылок коммуникативной и деятельностной готовности к школьному обучению дошкольников с ОНР.

Проведенное исследование проблемы формирования предпосылок готовности к школьному обучению дошкольников с ОНР не исчерпывает всех вопросов, связанных с изучением и оказанием коррекционной помощи данной категории дошкольников, открывая возможности для дальнейших исследований в области разработки коррекционно-развивающих средств воспитания не только детей с проблемами развития, но и дошкольников с нормой и условной нормой речевого развития, для определения более продуктивных условий подготовки к учебной деятельности.

Список использованных источников

1. Бондаренко, А.К. Дидактические игры в детском саду: кН. для воспитателя детского сада / А.К. Бондаренко. – 2-е изд., дораб. – М., 1991.
2. Грибова, О.Е. К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией / О.Е. Грибова. – М., 1995. – № 6. – С. 7–16.
3. Детская логопсихология: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Спец. дошк. педагогика и психология» / под ред. В.И. Селиверстова. – М., 2008.
4. Косякова, О.О. Логопсихология: учеб. пособие / О.О. Косякова. – Ростов н/Д., 2007.
5. Левина, Р.А. Идеи Л.С. Выготского о планирующей функции речи ребенка / Р.А. Левина // Вопросы психологии. – 1968. – № 4. – С. 105–115.
6. Новгородская, Н.Е. Формирование предпосылок учебной деятельности у дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе коррекционно-логопедической работ: дис. ... канд. пед. наук / Н.Е. Новгородская. – М., 1999.
7. Соловьева, Л.Г. Сюжетно-ролевая игра как средство развития вербальной коммуникации детей с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. психол. наук / Л.Г. Соловьева. – М., 1998.
8. Филичева, Т.Б. Основы логопедической работы с детьми: учеб. пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ / Т.Б. Филичева; под общ. ред. д-ра пед. наук, профессора Г.В. Чиркиной. – М., 2002.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТАНДАРТ ПЕДАГОГА-ДЕФЕКТОЛОГА
(УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА, СУРДОПЕДАГОГА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГА,
ТИФЛОПЕДАГОГА): ПЛАН ДОРАБОТКИ, АПРОБАЦИИ И ВНЕДРЕНИЯ

Евтушенко И.В.,

*профессор кафедры олигофренопедагогики и специальной психологии
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»,*

доцент, д-р пед. наук,

Россия, г. Москва.

E-mail: evtivl@rambler.ru;

Евтушенко Е.А.,

педагог-организатор ГБОУ «Школа № 1862»,

доцент, канд. пед. наук,

Россия, г. Москва.

E-mail: evtivl@rambler.ru;

Левченко И.Ю.,

зав. лабораторией инклюзивного образования

ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет»,

профессор, д.психол.н.,

Россия, г. Москва.

E-mail: evtivl@rambler.ru

Аннотация. Проблемой отечественного образования является доработка, апробация и внедрение профессионального стандарта педагога-дефектолога, способствующего регламентации функциональных обязанностей и профессиональных характеристик педагогов-дефектологов. Согласно утвержденному графику профессиональный стандарт педагога-дефектолога должен быть введен в действие с 1 января 2018 г., поэтому Министерство образования и науки Российской Федерации в настоящее время разрабатывает и утверждает план-график доработки, апробации и внедрения профессионального стандарта педагога-дефектолога (учителя-логопеда, сурдопедагога, олигофренопедагога, тифлопедагога) на 2017 год.

Ключевые слова: профессиональный стандарт, дети с ограниченными возможностями здоровья, педагог-дефектолог.

Abstract. The problem of Russian education is the completion, testing and introduction of professional standard «Teacher-defectolog», contributing to the regulation of functional duties and

professional characteristics of teachers-defectologists. According to the approved schedule of professional standard «Teacher-defectolog» should be put into effect from 1 January 2018, therefore, the Ministry of Education and Science is currently developing and approves the schedule revision, testing and implementation of professional standard of teachers-defectologists (logoped (speech therapists), surdopedagog, oli-gophrenopedagog, tiflopedagog) in 2017.

Keywords: professional standard, children with disabilities, teacher-defectolog.

Совершенствование нормативных актов, регламентирующих довольно сложные правовые взаимоотношения в системе специального образования, является актуальным процессом для Министерства образования и науки Российской Федерации. Данная позиция обусловлена как интересом общества, так и инициативой руководства нашего государства (ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Указ Президента России от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки», Указ Президента России от 1 июня 2012 г. №761 «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы», Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р., Послание Президента Федеральному собранию от 1 декабря 2016 г.).

В общественно-профессиональном обсуждении проекта профессионального стандарта педагога-дефектолога (учителя-логопеда, сурдопедагога, олигофренопедагога, тифлопедагога) приняли участие свыше 831 специалиста из более 200 организаций. В целях обсуждения проекта данного профессионального стандарта разработчиками были проведены обучающие мероприятия, обсуждения на межрегиональных круглых столах и семинарах для представителей профессионального сообщества, объединений работодателей, федеральных органов исполнительной власти и органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, всего девять мероприятий, в том числе: обучающие мероприятия специалистов по вопросам раннего выявления и комплексного сопровождения детей раннего возраста на базе ОГБОУ «Костромская областная психолого-медико-педагогическая комиссия» 6 апреля 2015 г., г. Кострома (95 человек); на базе КГБОУ «Краевой центр психолого-медико-социального сопровождения» г. Красноярск 13 апреля 2015 г., г. Красноярск (73 человека); на базе ОГБОУ «Центр патологии речи» 22 апреля 2015 г., г. Димитровград Ульяновской обл. (133 человека); на базе КГБОУ «Краевой центр психолого-медико-социального сопровождения» 29 мая 2015 г., г. Хабаровск (141 человек); круглый стол для представителей профессионального сообщества, объединений работодателей, федеральных органов исполнительной власти и органов исполнительной власти субъектов Российской

Федерации, 23 сентября 2015 г. в ФГБОУ ВПО МГТУ им. М.А. Шолохова, г. Москва (68 человек); семинар-совещание по вопросам разработки и внедрения профессиональных стандартов в сфере образования 5 октября 2015 г. в ФГАУ ФИРО, г. Москва (91 человек); I Всероссийский съезд дефектологов «Особые дети в обществе», 27 октября 2015 г., г. Москва (69 человек); Международная научно-практическая конференция «Теоретическое обеспечение и практическая реализация помощи детям с ограниченными возможностями здоровья» 10 декабря 2015 г. в ГБОУ ВО МО АСОУ, г. Москва (83 человек); семинар для руководителей образовательных организаций для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, ППМС-центров Московской области «Ключевые компетенции руководителя образовательной организации, обучающей детей с ограниченными возможностями и инвалидностью» 18 декабря 2015 г. в ГОУ ВПО МО МГОУ, г. Мытищи (78 человек).

Согласно утвержденному графику профессиональный стандарт педагога-дефектолога должен быть введен в действие с 1 января 2018 года, поэтому Министерство образования и науки Российской Федерации в настоящее время разрабатывает и утверждает план-график доработки, апробации и внедрения профессионального стандарта педагога-дефектолога (учителя-логопеда, сурдопедагога, олигофренопедагога, тифлопедагога) на 2017 год. Мероприятиями по доработке профессионального стандарта должны стать согласование его проекта с Минтрудсоцзащиты России, Общероссийским профсоюзом образования, рассмотрение проекта профессионального стандарта педагога-дефектолога Нацсоветом при Президенте России по профессиональным квалификациям.

Нормативно-правовым, методическим и аналитическим обеспечением апробации и внедрения профессионального стандарта педагога-дефектолога выступают: определение пилотных регионов для проведения апробации профстандарта; направление в субъекты РФ разработанных методических рекомендаций по вопросам проведения апробации профстандарта; создание региональных дорожных карт по апробации и внедрению профстандарта; обобщение основных результатов по итогам апробации в методрекомендациях по внедрению профстандарта.

Организационное обеспечение апробации и внедрения профстандарта: создание координационной группы Минобрнауки России, обеспечивающей апробацию и внедрение профстандарта; сопровождение деятельности пилотных площадок для проведения апробации профстандарта; консультационное сопровождение педагогов и руководителей образовательных организаций в пилотных регионах по вопросам организации апробации профстандарта; проведение текущего и итогового мониторинга результатов апробации профстандарта.

Кадровое обеспечение апробации и внедрения профстандарта зависит от реализации поэтапного повышения квалификации (ПК) педагогов и руководителей образовательных организаций по содержанию внедрения профстандарта, включающего: разработку модулей и программ ПК педагогов и руководящих работников образовательных организаций, по вопросам внедрения профстандарта; план-график ПК педагогов и руководящих работников образовательных организаций по вопросам внедрения профстандарта с участием представителей региональных организаций Общероссийского Профсоюза образования; направление специалистов для ПК педагогических и руководящих работников по вопросам внедрения профстандарта на уровне учредителя образовательных организаций.

Информационное обеспечение апробации и внедрения профстандарта предусматривает: обеспечение функционирования в информационно-коммуникационных сетях постоянно действующего информационного портала по вопросам апробации и внедрения профстандарта; организацию методической поддержки региональных пилотных площадок по вопросам апробации и внедрения профстандарта в формах консультаций, круглых столов, семинаров с использованием дистанционных технологий, методических совещаний с приглашением представителей Общероссийского Профсоюза образования.

Среди основных положений профстандарта – вид профессиональной деятельности: обучение по АООП, воспитание, коррекция нарушений развития и социальной адаптации обучающихся с ОВЗ. Деятельность педагога-дефектолога требует постоянного профессионального роста, способности к нестандартным трудовым действиям с учетом особенностей развития детей с различными отклонениями, ответственности и самостоятельности в принятии решений. С введением профстандарта педагога-дефектолога его профессиональная деятельность будет осуществляться в соответствии с регламентом, что позволит регулировать трудовые отношения между работником и работодателем, содержание трудового договора, порядок занятия вакантных должностей, проведение аттестации; порядок допуска к данному виду профессиональной деятельности; определение уровня профессиональной квалификации; оценку качества выполнения трудовых функций педагога-дефектолога; определение содержания подготовки педагога-дефектолога на разных уровнях профессионального образования, повышения профессиональной квалификации.

Профессиональный стандарт педагога-дефектолога включает *перечень трудовых функций*, реализуемых в профессиональной деятельности:

организует деятельность лиц с тяжелыми нарушениями речи, направленную на освоение образовательных программ, адаптированных для их обучения, воспитания и обеспечивающих преодоление нарушений развития и социальной адаптации, а также программ логопедической помощи;

разрабатывает программно-методическое обеспечение образовательных программ для лиц с тяжелыми нарушениями речи и программ логопедической помощи;

организует деятельность глухих, слабослышащих, позднооглохших обучающихся, направленную на освоение образовательных программ, адаптированных для их обучения, воспитания и обеспечивающих преодоление нарушений развития и социальной адаптации;

разрабатывает программно-методическое обеспечение образовательных программ и программ коррекционной помощи для глухих, слабослышащих, позднооглохших обучающихся;

организует деятельность обучающихся с задержкой психического развития, различными формами умственной отсталости, направленную на освоение образовательных программ, адаптированных для их обучения, воспитания и обеспечивающих преодоление нарушений развития и социальной адаптации;

разрабатывает программно-методическое обеспечение образовательных программ и программ коррекционной помощи для обучающихся с задержкой психического развития, различными формами умственной отсталости;

организует деятельность слепых, слабовидящих обучающихся, направленную на освоение образовательных программ, адаптированных для их обучения, воспитания и обеспечивающих преодоление нарушений развития и социальной адаптации;

разрабатывает программно-методическое обеспечение образовательных программ и программ коррекционной помощи для слепых, слабовидящих обучающихся;

осуществляет диагностическую и консультативную помощь всем участникам образовательных отношений.

Профессиональный стандарт педагога-дефектолога – это мультидисциплинарный, многофункциональный документ, который может использоваться как:

инструмент реализации стратегии специального и инклюзивного образования в современном мире;

инструмент повышения качества образования лиц с ограниченными возможностями здоровья;

объективный измеритель квалификационных показателей педагога-дефектолога;

средство профессионального отбора педагогических работников для лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях, организациях социальной защиты, здравоохранения, пенитенциарной системы и др.;

основа трудовых соглашений, договорных обязательств, фиксирующих правовые взаимоотношения между работодателями и работниками.

Профессиональный стандарт педагога-дефектолога разработан с учетом международных норм, нормативов и регламентов, требований федерального законодательства, регламентирующего трудовые отношения, уровень заработной платы, трудовой стаж, пенсии; а также с учетом структуры профессиональной деятельности педагога-дефектолога.

Видами экономической деятельности педагога-дефектолога являются: дошкольное образование, начальное общее образование, основное общее образование, среднее общее образование, среднее профессиональное, профессиональное обучение, дополнительное профессиональное образование.

Профессиональный стандарт педагога-дефектолога может применяться при приеме на работу в организации образования, здравоохранения, социальной защиты на должности: учитель-логопед (логопед), учитель-дефектолог (сурдопедагог), учитель-дефектолог (олигофренопедагог), учитель-дефектолог (тифлопедагог) – при проведении аттестации педагогов и педагогов-дефектологов аттестационными комиссиями, формируемыми федеральными органами исполнительной власти и аттестационными комиссиями, формируемыми уполномоченными органами государственной власти субъектов Российской Федерации; при проведении аттестации педагогов и педагогов-дефектологов аттестационными комиссиями, самостоятельно формируемыми организациями, осуществляющими образовательную деятельность.

Список использованных источников

1. Артемова, Е.Э. К проблеме модернизации программ подготовки бакалавров по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» / Е.Э. Артемова, И.В. Евтушенко, Л.А. Тишина // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6.
2. Артемова, Е.Э. Новые формы организации волонтерской работы студентов в социальных учреждениях / Е.Э. Артемова, О.В. Дружиловская, И.В. Евтушенко // Universum: Психология и образование. – 2016. – № 10 (28).
3. Герасимова С.Н. Готовность к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья студентов педагогического колледжа / С.Н. Герасимова, И.В. Евтушенко // Современные наукоемкие технологии. – 2015. – № 12, ч. 5. – С. 860–864.
4. Евтушенко, И.В. Основы формирования гуманных межличностных отношений в классном коллективе старшеклассников в условиях инклюзивного образования / И.В. Евтушенко, И.И. Евтушенко // Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья: материалы IV Международ. науч.-практ.

конференции, Москва, 26–27 июня 2014 г. / под ред. И.В. Евтушенко, В.В. Ткачевой. – М., 2014. – С. 130–136.

5. Евтушенко, И.В. Профессиональный стандарт педагога-дефектолога: проблемы разработки содержания [Электронный ресурс] / И.В. Евтушенко, Е.А. Евтушенко, И.Ю. Левченко // Конференциум АСОУ: сб. науч. тр. и материалов науч.-прак. конференций. – 2015. – № 4. – С. 684–690. – Режим доступа: http://new.asou-mo.ru/images/files/conferencium_2016/31.07.2016__conf_2015_4.pdf

6. Евтушенко, И.В. Современные подходы к разработке модели социализации умственно отсталых детей / И.В. Евтушенко // Особые дети в обществе: сб. науч. докладов и тезисов выступлений участников I Всерос. съезда дефектологов, 26–28 октября 2015 г. – М., 2015. – С. 68–75.

7. Евтушенко, И.В. Формирование специальных (дефектологических) компетенций у студентов педагогического колледжа / И.В. Евтушенко, С.Н. Герасимова // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 1, ч. 1. – С. 102–106.

8. Орлова, О.С. Вопросы содержания профессионального стандарта «Педагог-дефектолог» / О.С. Орлова, И.Ю. Левченко, И.В. Евтушенко // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6.

9. Орлова, О.С. К вопросу о наименовании должностей педагога-дефектолога, требованиям к образованию и обучению / О.С. Орлова, И.В. Евтушенко, И.Ю. Левченко // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 5.

10. Проектирование модели реализации основной профессиональной образовательной программы подготовки бакалавров по направлению «специальное (дефектологическое) образование» в условиях сетевого взаимодействия / Е.А. Евтушенко, Е.Э. Артемова, И.В. Евтушенко, Л.А. Тишина // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6

11. Проблемы формирования толерантного отношения к лицам с инвалидностью и с ограниченными возможностями здоровья глазами инвалидов / И.В. Евтушенко, Н.Г. Готовцев, А.И. Слепцов, В.М. Сергеев // Современные наукоемкие технологии. – 2015. – № 12, ч. 3. – С. 492–496.

12. Тишина, Л.А. Апробация новых модулей практико-ориентированной подготовки бакалавров по направлению специальное (дефектологическое) образование: проблемы и перспективы / Л.А. Тишина, Е.Э. Артемова, И.В. Евтушенко // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6.

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В АСПЕКТЕ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС
В РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОВЗ

Егорова О.Ю.,

учитель-логопед

*ГБОУ МО «Хотьковская общеобразовательная школа-интернат
для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»,*

Россия, Московская обл., Сергиево-Посадский р-н

E-mail: egorova_ou@hotkovo-internat.ru

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные методы и приемы, используемые в практике адаптивного урока, в частности использование театральной и музейной технологий. Убедительно показана результативность данной работы.

Ключевые слова: причина обращения к проблеме, актуальные методы и приемы преподавания, адаптивный урок, театральная и музейная технологии, результативность.

Abstract. The article examines current methods and techniques used in the practice of adaptive lesson, in particular, the use of the theatre and Museum technologies. Convincingly shows the performance of this work.

Keywords: the reason of addressing to the problem, relevant methods and techniques of teaching, adaptive lesson, theatrical and museum technology, effectiveness.

Настало время, когда, может быть, в большей степени встает вопрос о пересмотре содержания программ и методов преподавания русского языка и литературы, развития речи, коррекционных занятий в общеобразовательной школе для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Это обуславливается тем, что интерес к изучаемым предметам снизился до такой степени, что нам, учителям-логопедам, крайне необходимо задуматься, отчего это происходит. Дети мало читают, не имеют навыков анализировать прочитанное, давать оценку происходящим событиям, у них скудный запас слов в речи и многое другое. Следует отметить, что во многом это зависит и от того материала, который мы преподаем, и от того, как мы это делаем.

Наша школа – Хотьковская школа-интернат – общеобразовательное учреждение для обучающихся с ОВЗ (тяжелые нарушения речи). Для нас очень важно, как ФГОС можно адаптировать применительно к нашим условиям и специфике нашего образовательного учреждения. Имеется в виду выполнение одной из важных целей стандарта: гарантия на

получение полноценного образования детям с ограниченными возможностями здоровья и на подготовку их к самостоятельной жизни в социальном окружении.

За многие годы преподавания русского языка, литературы, развития речи, коррекционной подготовки сложились некоторые подходы и методы преподавания. Остановлюсь на тех, которые на сегодняшний день являются наиболее актуальными и успешными. Это ставшие популярными компьютерные, здоровьесберегающие, игровые технологии, технологии развития критического мышления и др.

Следует отметить, что современный урок – это не набор элементов различных технологий, а разумное сочетание этих элементов, создающих комфортную среду урока. Иными словами, это адаптивные уроки, поэтому на первый план необходимо выдвинуть модернизацию технологий компенсирующего обучения: различные тренинги, упражнения на развитие памяти, внимания и речи, опора на наглядно-образную педагогику, упражнения на релаксацию, развитие правильного дыхания, на сохранение зрения. Одним словом, идет усиленная педагогическая поддержка наших детей: обучение без принуждения, уроки как система реабилитации, адаптация содержания обучения.

Успешно используется *проектная технология*. Одна и та же проблема решается всеми вместе, что позволяет детям самостоятельно добывать знания, воспитывает мотивацию, чувство ответственности и в то же время чувство локтя.

Компьютерная технология прочно вошла в нашу жизнь. Обучающиеся понимают, что компьютер дает много полезной информации, они создают свои презентации к урокам.

Театральная технология – одна из ведущих технологий в нашей практике, с ее помощью решается одна из важнейших задач – развитие творческих способностей (креативность).

Это далеко не все технологии. Остановимся на некоторых приемах, которые позволяют успешно модернизировать технологии: опорный конспект, ассоциативный ряд, инсерд (интерактивная система записи для эффективного чтения и размышления: размышление над цитатами, метафорами), «мозговая атака» (система вопросов), групповая дискуссия, составление кластера (как правило, это умение находить проблемы текста), устное эссе (что мы узнали на уроке по новой теме), ключевые термины, сиквейн (прием технологии критического мышления на стадии рефлексии, белый стих, помогающий резюмировать информацию).

Нетрадиционные типы урока, которые мы используем в практике: урок-семинар, урок-практикум, урок-экскурсия, урок-исследование, урок-игра, урок-защита проекта, урок-диспут, урок-конференция, урок – театрализованное представление, урок-маскарад, урок-зачет и т.д.

Для повышения интереса к речевой деятельности эффективный результат дает обращение к **театральной технологии**, так как цели и задачи, которые мы выполняем, полностью совпадают со спецификой нашей школы. Нужно отметить, что в школе предусмотрена техническая база для внедрения театральной технологии (техническое оснащение, костюмы, декорации, освещение сцены). Дети могут декламировать, петь, танцевать в актовом зале. Специальные упражнения развивают психомоторные способности детей, развивают свободу и выразительность телодвижений, чувство ритма. На базе школы в течение уже нескольких лет работаю по нескольким направлениям, связанным с применением театральной технологии как в учебной деятельности, так и во внеклассной работе.

Исходя из основной цели – повысить интерес к обучению и воспитанию, помочь детям с речевыми нарушениями в освоении учебного материала, к адаптации их в современных условиях, выделены следующие задачи:

- 1) развитие речи детей и коррекция ее нарушений;
- 2) развитие мотивационных устремлений ребенка на устранение своих речевых дефектов через театральную деятельность;
- 3) обеспечение понимания детьми способов коррекции речи;
- 4) развитие познавательных способностей, эмоционально-личностной сферы;
- 5) развитие эстетических способностей.

Над чем необходимо работать?

1. Техника речи (дыхание, голос, дикция, правильное произношение).
2. Логика речи (логическая пауза, логическое ударение, логическая мелодия).
3. Анализ произведения и подготовка его исполнения (анализ произведения, исполнительские задачи, словесное действие, подтекст и интонация).

На занятиях в классной и внеклассной работе рекомендую использовать упражнения на развитие восприятия, внимания, памяти, логического мышления, упражнения на релаксацию, чему способствует театральная технология.

Примеры использования театральной технологии: театральная игра, ритмопластика, культура и техника речи, основы театральной культуры, работа над спектаклем.

Более подробно остановлюсь, как надо работать над *подготовкой спектакля*. Прежде всего необходимо познакомить с основами театральной культуры: знакомство с элементарными театральными понятиями, профессиональной терминологией театрального искусства (особенностями театрального искусства, видами театрального искусства, основами актерского мастерства, культурой зрителя).

Задачи:

- 1) познакомить детей с театральной терминологией, основными видами театрального искусства;
- 2) воспитывать культуру поведения в театре.

Работа над спектаклем.

Знакомство с пьесой, сказкой; работа над спектаклем – от этюдов к рождению спектакля, рождение авторских пьес, создание своих.

Задачи:

- 1) учить сочинять этюды по произведениям;
- 2) развивать навык действия с воображаемым предметом;
- 3) учить детей показывать интонацией, голосом, мимикой характер героя;
- 4) пополнять словарный запас.

Элементы театральной технологии позволили сделать занятия более интересными, познавательными, ученики с удовольствием идут на занятия по коррекционной подготовке, вносят свои предложения в работу урока.

Обучающиеся стали увереннее общаться с окружающими, их речь стала более эмоциональной, быстрее автоматизируются поставленные звуки, а ведь у этих детей тяжелые нарушения речи. Используя упражнения на развитие пластики, чувство ритма, легко поставить танец, отработать эмоции. Вокальные упражнения помогают работать над силой голоса, правильностью дыхания. Используя этюды, игры, инсценировки, можно легко закрепить речевые конструкции, дети быстро запоминают термины, строят более сложные предложения. Совместное сочинение сказок, стихотворений, пьес, этюдов, развивает воображение, мышление, речь.

В работе с родителями элементы театральной деятельности также оказали огромную помощь. Дети, участвуя в спектаклях, раскрылись перед родителями с творческой стороны, они продемонстрировали, что они талантливы, умны, эмоциональны и ничем не отличаются от своих сверстников. Этому способствует сказкотерапия.

Другим направлением в работе для развития речи и словесно-логического мышления, памяти является реализация *проектных программ музеев и библиотек* города и района. В последнее время у нас сложилась замечательная традиция – связь с музеями и библиотеками. Мы живем в благодатном крае, где раскрыли свои творческие способности многие писатели, художники, композиторы. Музейные работники откликнулись на наши пожелания, чтобы дети были не только желанными гостями, но и непосредственными участниками в поэтических мастер-классах, литературных чтениях, инсценировках.

Остановлюсь на совместной работе с домом-музеем В.Ф. Бокова, великого русского поэта, а также музеем-заповедником «Абрамцево». С музейными работниками на базе школы проводятся лекции, мастер-классы, интерактивные программы. Выходом совместной работы явились творческие работы детей: сказки собственного сочинения, участие в конкурсе чтецов, участие в литературных чтениях, участие в фольклорных праздниках, инсценирование произведений.

Наша работа не ограничилась спектаклями, праздниками. Мы создаем фильмы о школе, диафильмы, выпускаем газеты, готовим шоу, принимаем участие в школьных конференциях, создаем свои декорации.

Тем самым выполняются следующие функции:

1) креативная – развивается и реализуется творческий потенциал личности, его образное и абстрактное мышление;

2) лексико-образная – формируется языковая культура, слуховая память. Развиваются основные языковые функции – экспрессивная (вербально-образный компонент речи) и коммуникативная (способность к общению, пониманию, диалогу);

3) развивающе терапевтическая, поскольку имеет психотерапевтический эффект (очищение души, умиротворение, снятие стресса).

Мир вокруг нас разнообразен, порой жесток. Чтобы помочь своим воспитанникам выжить в этом мире, не потеряться и не сломаться, чтобы мир не казался ужасным, используется театральная и музейная технологии. После окончания школы наши дети продолжают участвовать в общественной жизни тех учебных заведений, в которых они продолжают учиться, не чувствуя скованности и неуверенности. Театральная и музейная технологии открывают широкие возможности для коррекции и развития высших психических функций детей с нарушениями речи (восприятия, памяти, мышления, речи).

Таким образом, можно успешно добиться позитивных результатов по основным направлениям коррекционной логопедической работы в театральной деятельности и музейной технологии:

развитие памяти, мышления;

развитие культуры речи (артикуляционной моторики, фонематического восприятия, речевого дыхания, правильного звукопроизношения);

развитие общей и мелкой моторики (координация движений, мелкой моторики рук, снятие мышечного напряжения, формирование правильной осанки);

развитие сценического мастерства и речевой деятельности (развитие мимики, пантомимы, жестов, эмоционального восприятия, совершенствование грамматического строя

речи, монологической и диалогической речи, игровых навыков и творческой самостоятельности).

Данные современные технологии не потеряли актуальности и имеют перспективу развития.

Список использованных источников

1. Белобрыкина, О.А. Речь и общение. – Ярославль, 1998.
2. Масляк, С.И. Инновационные технологии на уроках русского языка и литературы / С.И. Масляк // Русский язык. – 2015. – № 12.
3. Театр, где играют дети: учеб.-метод. пособие для руководителей детских театральных коллективов / под ред. А.Б. Никитиной. – М., 2001.
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» с изменениями и дополнениями, вступивший в силу 06.05.2014. – СПб., 2014.
5. Черкасова, Е.Л. ФГОС: выявление особых образовательных потребностей у школьников с ограниченными возможностями здоровья на уровне основного общего образования: учеб.-метод. пособие / под ред. Е.Л. Черкасовой, Е.Н. Моргачевой. – М., 2014.

ЭЛЕМЕНТЫ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ
ЖИЗНЕННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)

Закеряева Л.Н.,

учитель высшей квалификационной категории,

ГКОУ СО «Екатеринбургская школа № 3,

реализующая адаптированные основные

общеобразовательные программы»,

Россия, г. Екатеринбург.

E-mail: larazk@mail.ru

Аннотация. В данной статье рассмотрены вопросы организации и содержания проектной деятельности для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (интеллектуальными нарушениями). Проектная деятельность обучающихся становится неотъемлемой частью учебного процесса в школе. Организуя проектную деятельность, учитель формирует различные компетенции учащихся. Формирование жизненных компетенций у детей с ОВЗ, проживающих в условиях детского дома, в формате проектной деятельности представляет собой многоуровневую систему, которая включает определенные темы интегрированных видов деятельности детей в условиях школы и детского дома, которая с каждым годом меняет свое содержание в связи с возрастными и психофизическими особенностями обучающихся. В качестве практического опыта приведены примеры междисциплинарного и практико-ориентированного проектов, результатом которых явились мультипликационные фильмы и социальные ролики, неоднократно использовавшиеся в качестве демонстрационного материала на педсоветах, методических объединениях школы и города, широко представлены педагогическому сообществу Свердловской области.

Ключевые слова: инновационные технологии, проектная деятельность, жизненные компетенции, умеренная и тяжелая умственная отсталость, тяжелые и множественные нарушения развития, временные представления, междисциплинарные, практико-ориентированные проекты, социальные роли.

Abstract. This article describes the organization and content of the project activities for students with disabilities (intellectual disabilities). Project activities students become an integral part of the educational process at school. In organizing the project activities, the teacher creates different competencies of students. Formation of vital competence in children with HIA, living in an orphanage, in project activity format is a multi-level system, which includes certain topics

integrated activities of children in schools and children's homes, which changes its contents every year in connection with the age and mental and physical characteristics of the students. As experience shows examples of interdisciplinary and practice-oriented projects, the result of which were animation films and public service announcements, often used as a demonstration material in the teachers' meetings, school methodical associations and cities are well-represented educational community of the Sverdlovsk region.

Keywords: innovative technologies, project activities, life competencies, moderate and severe mental retardation, severe and multiple developmental disorders, presentation time, Interdisciplinary, practice-oriented projects, social roles.

Проектная деятельность относится к разряду инновационной, так как предполагает преобразование реальности, строится на базе соответствующей технологии, которую можно унифицировать, освоить и усовершенствовать. Актуальность овладения основами проектирования обусловлена тем, что данная технология имеет широкую область применения на всех уровнях организации системы образования.

Принимая государственную политику в сфере образования, учитывая реализацию специальными (коррекционными) школами федерального государственного образовательного стандарта, в образовательном процессе специальных школ стало возможно использовать элементы технологий проектного обучения.

В коррекционной школе для детей с умственной отсталостью не всегда можно полностью реализовать проект. Проект в коррекционной школе осуществляется под непосредственным руководством педагога.

Инновационный поиск новых средств обучения учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью привел педагогов нашей школы к пониманию того, что нам нужны деятельностные, групповые, игровые, ролевые, практико-ориентированные формы и методы обучения. Ведущее место среди таких методов в арсенале мировой и отечественной педагогической практики принадлежит методу проектов.

Проблема выбора не стояла перед педагогами, она взята из окружающей действительности, обусловлена особыми образовательными потребностями «особенных» детей. Учителя обратились к методу проекта, потому что это способ достижения дидактической цели через детальную разработку материала, решение проблемы завершилось реальным, осязаемым, практическим результатом. Информационные и коммуникационные технологии выступили в данном случае одним из основных инструментов работы, а приобретение опыта их использования – смыслом проекта. Применением метода проектной деятельности в обучении детей с интеллектуальной недостаточностью хорошо характеризует

китайская пословица: «Скажи мне – и я забуду, покажи мне – и, может быть, я запомню, вовлеки меня – и я пойму».

Приступая к работе над проектной деятельностью, мы думали об учащих, которым предстоит работать в качестве обслуживающего персонала в условиях психоневрологических интернатов, и жить, конечно, под опекой, но уже с большей долей самостоятельности в реальной жизни, более для них открытой, и об обучающихся, для которых конечный продукт проектной деятельности будет дополнительным ресурсом, учебным наглядным материалом при формировании у детей картины окружающего мира, жизненных компетенций. Конечно, в условиях нашей школы используются лишь элементы данной технологии. В течение двух лет коллектив нашей школы работал над двумя проектами.

Проект «Формирование временных представлений у обучающихся»

Для школьников с умеренной и тяжелой умственной отсталостью характерны трудности формирования временных представлений ввиду их специфичности и абстрактности. Но формирование этих представлений имеет большое значение для данной категории учащихся, как для их познавательной и личностной сферы, так и для адаптации и интеграции в современном обществе. Коллективом педагогов нашей школы была обозначена проблема: какие методы, приемы, формы, средства обучения можно наиболее эффективно использовать для формирования у обучающихся временных представлений? Необходимо отметить, что особое значение при формировании временных представлений у умственно отсталых детей приобретает специально организованный процесс обучения.

Цели проекта

1. Формирование представлений о весенних изменениях в природе.
2. Развитие интереса к обучению через организацию различных видов деятельности: познавательной (наблюдение, художественное слово); игровой; продуктивной (творческие работы).

Задачи проекта

1. Расширять знания детей о признаках весны, об особенностях состояния природы, жизни диких животных в период наступления весны.
2. Учить устанавливать простейшие связи между условиями наступающей весны и поведением животных, птиц, состоянием растительности.
3. Развивать познавательную активность, мышление, коммуникативные навыки.
4. Развивать продуктивную деятельность детей, творческие способности.

Тип проекта

1. По доминирующей в проекте деятельности – познавательный, творческий.

2. По числу участников – коллективный.
3. По срокам реализации – долгосрочный (4 мес.)

Этапы проекта

I. Подготовительный этап.

1. Экскурсии, наблюдения за изменениями в природе.
2. «Аудиальное чтение» – прослушивание звуков весеннего леса, пения птиц, журчания ручейков.
3. Подборка иллюстративного материала и художественных произведений.

На подготовительном этапе учителя и воспитатели организовывали постоянные наблюдения за погодными изменениями во время прогулок, для уроков чтения и развития речи подбирался материал по развитию слухового восприятия: прослушивание разнообразных звуков природы в разные временные промежутки, фрагменты из произведений классической музыки. На всех предметах учебного цикла дети знакомились с иллюстративным материалом, использовались тематические физминутки, динамические паузы.

II. Основной этап

Когда дети накопили достаточный объем материала, мы перешли к основному этапу, который предполагал изготовление конечного продукта. Творческой группой было принято решение о создании мультипликационного фильма. И закипела работа: начали учить стихи, составлять текст, рисовать, сооружать декорации, лепить из пластилина персонажей для фильма, подбирать музыкальное оформление.

1. Обобщение знаний о признаках весны (на уроках чтения, развития речи, рисования, музыки, ручного труда).
2. Рассматривание иллюстраций, репродукций и презентаций (на уроках чтения, развития речи, рисования, музыки, ручного труда).
3. Чтение и прослушивание произведений различных авторов, заучивание стихотворений по теме «Весна».
4. Тематические праздники «Золотая осень», «Эх, ты, зимушка – зима!», «Масленица», «Здравствуй, весна – красна!»

III. Заключительный этап

1. Создание декораций и художественного фона.
2. Работа в звукозаписывающей студии.
3. Монтаж отснятого материала.
4. Оформление проекта.

Конечным продуктом междисциплинарного проекта «Весна» явился мультипликационный фильм «Как заяц весну встречал», премьерный показ которого состоялся на празднике «Здравствуй, весна – красна!». Творческая группа создателей мультфильма представлена учителями рисования, ручного труда, чтения и письма, музыки и учащимися 5-, 7-х, 8-го и 9-го классов. После завершения работы над проектом учитель делает определенные выводы, анализирует работу учащихся на каждом этапе реализации, оценивает.

Работа над проектом так увлекла педагогический коллектив и учащихся, что впоследствии появились мультфильмы «В гостях у Зимы», «Подарки осени».



«Как заяц весну встречал»



«Подарки осени»



«В гостях у Зимы»

Проект «Я и мир вокруг меня»

В адаптированной основной образовательной программе отмечено, что формирование навыков социальной компетенции необходимо осуществлять в естественных условиях. Речь идет о расширении границ образовательного пространства, что является безусловно актуальным для обучающихся в нашей школе, поскольку дети проживают в условиях детского дома, это ограничивает их социальные контакты.

Родилась идея создания социальных роликов, непосредственными участниками которых стали бы сами дети, использующие в различных ситуациях те знания и умения по различным учебным курсам, которыми они овладели на этапе подготовки к съемкам и которые впоследствии могут являться дополнительным ресурсом, учебным наглядным материалом при формировании жизненных компетенций.

Целью практико-ориентированного проекта «Я и мир вокруг меня» явилась самореализация личности учащегося в процессе усвоения им социальных навыков.

Задачи, которые решались в ходе работы над проектом:

- 1) научить учащихся принимать и выполнять определенную социальную роль;

2) способствовать развитию умений выстраивать отношения с окружающими людьми, говорить и слушать;

3) способствовать развитию мыслительных навыков, личности, обучающихся для решения их насущных жизненных задач;

4) дать учащимся возможность раскрыться, проявить свою индивидуальность.

Тип проекта:

по доминирующей в проекте деятельности – практико-ориентированный, социально – значимый, так как четко обозначен результат деятельности учащихся, ориентированный на социальные запросы;

по числу участников – коллективный;

по срокам реализации – долгосрочный (3 месяца).

Этапы проекта

I. Подготовительный этап – создание положительного мотивационного настроя, формирование тем, формирование групп.

На данном этапе была проведена значительная подготовительная работа, а именно: состав учащихся, принявших участие в проекте, неоднороден, часть учащихся знают значительную часть букв, но навыками чтения не овладели, поэтому, учитывая потенциальные возможности учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, у которых наиболее сохранна зрительная механическая память, был использован метод глобального чтения (в методике глобального чтения единицей чтения является слово, а не отдельно взятая буква или слог).

Один из важнейших этапов подготовки к реализации проекта «Я и мир вокруг меня» – создание предметно-образовательной среды в условиях школы: в школе силами педагогов создана модель супермаркета с аптечным киоском и модель улицы города с перекрестком. Помощь в организации модели магазина оказало предприятие «Торгтехника», в исполнении модели перекрестка – художник граффити.

II. Основной этап.

Помощь в организации съемок и осуществление самих съемок оказала Свердловская киностудия в рамках социального партнерства, на этом этапе происходило согласование материала и графика съемок со Свердловской киностудией, а также велись переговоры с администрацией магазина «Пятерочка» и аптеки на разрешение съемок, отделом ГИБДД г. Екатеринбурга. На этом же этапе происходила разработка сценариев и подготовка детей к съемкам, работа над текстом, проигрывание ролей всех участников съемочного процесса; экскурсии в магазин, аптеку; знакомство детей с реальными деньгами, тренировочные упражнения с калькулятором; подготовка к съемкам помещений, неоднократное

прохождение маршрута следования, ситуаций: «Выбор подарка имениннику», «Поздравительное слово», «Оформление поздравительной открытки», «Праздничное убранство комнаты», «Выбор наряда для похода в гости», «Сервировка праздничного стола», «Развлечения для гостей», «Оказание первой помощи при порезах».

Дети, участники съемок, познакомились и подружились с профессиональным режиссером Алексеем, осветителем Анастасией, прислушивались к их пожеланиям и советам. На этом этапе происходил непосредственный процесс съемок и просмотр отснятого материала.

III. Заключительный этап проекта предполагал монтаж и просмотр отснятого материала. В рамках проекта «Я и мир вокруг меня» были отсняты четыре социальных ролика: «Уроки Пети Светофорова», «Поход в магазин», «В аптеке», «День рождения».

Обобщая вышесказанное, можно констатировать, что у учащихся пополнился активный и пассивный словарь, желание вступить и поддержать диалог и, самое главное, не утратил интерес к учебе. У подростков, которые участвовали в съемках, повысилась самооценка, они добились определенных личностных результатов. Дети-зрители смотрят очень внимательно, с интересом, потому что главные герои живут с ними рядом. Отснятые социальные ролики, по нашему мнению, являются еще и дополнительным учебным ресурсом.

В будущем педагогический коллектив планирует использовать проектную деятельность как эффективную инновационную технологию развивающего обучения в работе с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития, поскольку достоинства этого метода неоспоримы и подтверждены практикой: происходит сближение обучения с реальной жизнью и потребностями детей, развиваются творческие способности, формируется чувства ответственности, создаются условия для отношений сотрудничества (учитель–ученик, ученик–ученик), объединяются знания, умения, навыки. Работа в рамках проекта «Я и мир вокруг меня» не закончена, появились новые идеи, сюжеты, подрастают новые исполнители главных и второстепенных ролей.

Список использованных источников

1. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – М., 1995.
2. Кухлинская, В.В. Проектный метод организации сюжетно-ролевых игр / В.В. Кухлинская // Управление дошкольным образовательным учреждением – 2009. – № 1.
3. Матяш, Н.В. Проектная деятельность младших школьников: Книга для учителя начальных классов / Н.В. Матяш, В.Д. Симонено. – М., 2004.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Запасник Е.Н.,
мастер производственного обучения
ГБПОУ МО «Павлово-Посадский техникум»,
Россия, Московская обл., г. Павловский Посад.
E-mail: pppet2013@mail.ru*

Аннотация. Об актуальности инклюзивного профессионального образования. Рассматриваются идея общедоступного образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья и основные направления работы по ведению инклюзивного образования в Павлово-Посадском техникуме.

Ключевые слова: инклюзивное профессиональное образование.

Abstract. On the relevance of inclusive education. Discusses the idea of public education for disabled persons and persons with disabilities and the main directions of the management of inclusive education in Pavlovsky Posad College.

Keywords: inclusive professional education.

Современная социально ориентированная государственная политика Российской Федерации направлена на обеспечение права каждого человека на равный доступ к получению образования, независимо от ограничений по здоровью, при создании соответствующих условий в образовательных организациях.

В настоящее время одна из задач, которые ставят государство и общество перед системой образования – создание условий для доступного и качественного образования инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Декларирование инклюзивного образования, в том числе среднего профессионального, означает, что создание среды, доступной для инвалидов, становится безусловным требованием к профессиональным образовательным организациям.

Основная цель инклюзивного среднего профессионального образования (СПО) в Российской Федерации – реальное обеспечение его доступности для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, способствующей их социализации и интеграции в общество.

Для достижения поставленной цели необходимо решение комплекса *основных задач*:

1) развитие условий для получения СПО инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с использованием электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, независимо от места проживания обучающихся;

2) создание инфраструктуры, обеспечивающей универсальную безбарьерную среду в субъектах Российской Федерации для получения СПО инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья;

3) подготовка и повышение квалификации кадров, работающих с инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья.

Инклюзивное образование основано на понимании того, что инвалиды в современном обществе могут и должны быть вовлечены в социум. Оно ориентировано на формирование условий доступности образования для всех, в том числе для инвалидов и лиц с ОВЗ.

В результате инклюзивного обучения инвалиды и лица с ОВЗ овладевают необходимыми жизненными навыками, учатся использовать знания о правилах поведения в разных социальных ситуациях с людьми разного социального статуса, проявляют дисциплинированность и упорство в образовательной деятельности для достижения значимых личных результатов.

Инклюзивное образование основывается на следующих *принципах*:

- 1) ценность человека не зависит от его способностей и достижений;
- 2) каждый человек способен чувствовать и думать;
- 3) каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным;
- 4) все люди нуждаются друг в друге;
- 5) подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;
- 6) все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников;
- 7) разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

Стратегия инклюзии предусматривает равное отношение ко всем студентам, но при создании специальных условий для тех из них, кто имеет особые потребности.

В рамках реализации подпрограммы IV «Профессиональное образование» государственной программы Московской области «Образование Подмосковья» в Павлово-Посадском техникуме созданы специальные условия для обучения лиц с ОВЗ, в том числе с нарушениями опорно-двигательного аппарата и органов слуха.

Профессиональное образование инвалидов и лиц с ОВЗ осуществляется на основании ФГОС среднего профессионального образования, учебных планов и адаптированных образовательных программ. Адаптированные образовательные программы для обучения

инвалидов и лиц с ОВЗ разработаны с учетом особенностей психофизического развития, индивидуальных возможностей студентов и обеспечивают коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию.

Инклюзивное профессиональное образование играет важную роль для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, так как профессиональные образовательные организации являются для них последней инстанцией перед вступлением в самостоятельную жизнь в обществе. Задача педагога, мастера производственного обучения состоит в том, чтобы во время учебной практики шире использовать разные формы и средства обучения, способствующие активизации познавательной деятельности студентов, развитию самостоятельности, ответственности, формированию устойчивых практических навыков. На занятиях учебной практики происходит не только освоение профессии, но и максимальное закрепление уже имеющихся навыков адаптации студентов в техникуме, в рабочем коллективе, в обществе.

Реализация инклюзивного образования в нашей образовательной организации осуществляется в три этапа:

Первый этап – обучение студентов-инвалидов и лиц с ОВЗ в учебных группах, с одновременным участием их в различных мероприятиях вместе со всеми студентами техникума (конкурсы профессионального мастерства, спортивные мероприятия, смотры художественной самодеятельности, олимпиады, конкурсы).

Второй этап – прохождение учебной и производственной практики, где инвалиды и лица с ОВЗ получают опыт трудовых функций.

Третий этап – помощь в трудоустройстве студентов-инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья после окончания образовательной организации.

Студенты Павлово-Посадского техникума по профессии «парикмахер» ежегодно принимают участие в чемпионатах профессионального мастерства «Абилимпикс».

В 2015 г. Гришкевич Ольга заняла 2-е место в Московском областном чемпионате «Абилимпикс, 2015» по компетенции «Парикмахерское искусство», 3-е место в первом национальном чемпионате «Абилимпикс Россия-2015» по компетенции «Парикмахерское дело». В 2016 г. Судоргина Татьяна заняла 2-е место в московском областном отборочном этапе Второго национального чемпионата профессионального мастерства среди людей с инвалидностью «Абилимпикс-2016» по компетенции «Парикмахерское искусство».

В сентябре 2016 г. по приказу Министерства образования Московской области на базе ГБПОУ МО «Павлово-Посадский техникум» был проведен московский областной чемпионат «Абилимпикс» по компетенции «Парикмахерское искусство».

Подводя итог, можно сказать, что обучение, оказание помощи инвалидам и лицам с ОВЗ в их социализации и интеграции в общество является актуальной задачей, которую ставят государство и общество перед системой образования.

Список использованных источников

1. Жаворонков, Р.Н. Механизм реализации права инвалидов на образование, закрепленный в конвенции о правах инвалидов (Критика, обзоры, библиография) / Р.Н. Жаворонков // Дефектология. – 2009. – № 4. – С. 81–90.
2. Жиркова, С.Г. Формы и особенности применения инклюзивного образования / С.Г. Жиркова // Научное обозрение. – 2010. – С. 79–83.
3. Золотарева, Н.М. Методические рекомендации по разработке и реализации адаптированных образовательных программ среднего профессионального образования [Электронный ресурс] / Н.М. Золотарева // Интернет ресурс фз.рф . – Режим доступа: http://xn--273--84d1f.xn--p1ai/akty_minobrnauki_rossii/pismo-minobrnauki-rf-ot-22042015-no-06-443
4. Лопатина, В.И. Широкие аспекты инклюзивного образования / В.И. Лопатина. // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2009. – № 6. – С. 11–13.
5. Малофеев, Н.Н. Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики / Н.Н. Малофеев // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2009. – № 6. – С. 3–9.
6. Матюшева, Т. Н. Конституционно-правовая основа регулирования инклюзивного образования в Российской Федерации (Образовательное право) / Т.Н. Матюшева // Право и образование. – 2010. – № 4. – С. 21–27.

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ГРАМОТЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Зубок К.С.,

учитель-логопед ГБОУ «Специальная (коррекционная) школа № 991»

Россия, г. Москва.

E-mail: ks.zubok@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема обучения грамоте младших школьников с ограниченными возможностями здоровья, даны примеры игровых технологий, которые используются на уроках по обучению грамоте.

Ключевые слова: обучение грамоте, игровые технологии, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Abstract. The article considers the problem of literacy of younger students with disabilities, given the examples of game technologies that are used in the classroom literacy.

Keywords: literacy, gaming technology, children with disabilities.

Грамота – это умение читать и писать, а следовательно, процесс овладения грамотой является одной из актуальных проблем в современном специальном образовании. Ведь известно, что обучение письму и чтению основывается на достаточно сформированном уровне речевых и неречевых психических функций, куда относятся языковой анализ и синтез, фонематическое восприятие, словоизменение и словообразование, зрительно-пространственный гнозис, наглядно-образное мышление, внимание, память, графомоторные навыки. Но если идет речь о младших школьниках с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), то, как правило, перечисленные функции развиты недостаточно, что является причиной специфических нарушений письма и чтения и, в свою очередь, затрудняет процесс овладения грамотой у таких детей [8].

Одной из причин, осложняющих обучение грамоте младших школьников с ОВЗ, является их неспособность к абстрактному мышлению, детям сложно освоить абстрактные понятия, которые не встречаются в практическом мире. И поэтому важное место в учебном процессе занимают игровые технологии. В ходе игры часто сложное и недоступное становится понятным. Учитель должен правильно сконструировать ход игры, заинтересовать, увлечь ребенка, чтобы получить в итоге положительный результат [5].

Игровая ситуация позволяет развивать коммуникацию детей, способствует сенсорному и умственному развитию, обогащает словарный запас, усвоение грамматических

категорий, а также помогает закреплять и обогащать полученные знания, на базе которых происходит развитие речевых возможностей.

При обучении грамоте младших школьников, например в процессе знакомства с буквами, можно использовать игровые и литературные персонажи, такие как: Буратино – при изучении буквы «Б, б», Буратино и Мальвина – дифференциация «Р и Л», Чебурашка – буква «Ч, ч», Незнайка, Вини Пух, Кот Леопольд и другие [4].

Важную роль играют дидактические игры, в процессе которых отрабатываются те или иные умения, закрепляются навыки звуко-буквенного анализа и синтеза, фонематического восприятия, слогового анализа слова. Так, например, в игре «Внимательный покупатель» детям предлагается из множества предметов, находящихся в магазине, выбрать те, в названии которых есть заданный звук. Дается инструкция: «Мы с вами пришли в магазин. Нам нужно купить игрушки, названия которых начинаются на звук [к] или [м]. Выбирайте, но будьте внимательны, не берите игрушку, за которую не платили!»

В игре «Поймаем рыбку» дается установка: «Поймать слова со звуком [л]» (и другими звуками). Ребенок берет в руки удочку с магнитным окончанием на конце лески и начинает ловить нужные картинки со скрепками. Пойманную «рыбку» ребенок показывает другим ученикам, которые хлопком отмечают правильный выбор.

Дидактическая игра «Незнайка с кармашками» позволяет упражнять в чтении слияниями. В кармашек Незнайке вставляют изучаемую согласную букву. Вокруг размещают гласные буквы. Нужно прочитать слияния (один ребенок показывает указкой, остальные читают хором).

Игру «Назови букву» можно проводить практически на каждом уроке, так как она способствует лучшему запоминанию изученных букв. Учитель (или ученик) показывает буквы, а дети по цепочке называют их. Если буква названа неправильно, дети хлопком рук подают сигнал (каждый ребенок – участник игры) [6].

Очень интересно и продуктивно проходит урок с использованием наглядного занимательного материала. Например, при работе со звуками дети знакомятся с мальчиками-Звуковичками, определяют их характер, находят Звуковичка соответствующего характеристикам звука: гласный или согласный, звонкий или глухой, твердый или мягкий, и определяют, в каком звуковом домике он будет жить.

Полезно использовать на уроке так называемую магнитную азбуку, которая позволяет анализировать образ буквы, составлять слоги и слова из различных букв на доске, определять позицию и порядок букв в слове. Так абстрактные понятия материализуются, что помогает школьникам создать конкретный образ при усвоении абстракции.

Игровые ситуации и стихотворные тексты, сопровождающие деятельность на уроке, позволяют вызвать интерес и активность ребят. При знакомстве со звуками можно соотносить звуки речи со звуками окружающего мира. У – гудит паровоз, А – плачет Аленка, Р – рычит собака и т.д. Для формирования звуко-буквенного анализа и синтеза, для усвоения зрительного образа букв используются занимательные стихотворные тексты, позволяющие соотносить звук или букву с предметами окружающей действительности.

Таким образом, игра является одним из наиболее продуктивных средств обучения. Она дает возможность учить детей весело, радостно и без принуждения. Игровая ситуация помогает организовать деятельность ребенка, сообщить ему новые сведения, активизирует мыслительную деятельность, внимание, а главное, стимулирует речь. Игру можно варьировать, что достигается путем обновления речевого материала и включения в нее дидактического материала для формирования основ грамоты. Систематическое и целенаправленное применение игровых технологий в процессе обучения грамоте младших школьников с ОВЗ значительно повышает качество обучения, а также способствует эффективному решению задач по обучению грамоте. Эти технологии делают педагогический процесс интересным и увлекательным для ребенка.

Список использованных источников

1. Абрамова, Н.А. Преодоление нарушений языкового анализа и синтеза: логопедические занятия. 1–3 классы / Н.А. Абрамова. – 2-е изд. – Волгоград, 2015.
2. Азова, О.И. Дизорфография: монография / О.И. Азова. – М., 2015.
3. Акименко, В.М. Развивающее чтение / В.М. Акименко. – Ростов н/Д., 2009.
4. Борисова, Е.А. Играя, звуки исправляем – играя, звуки закрепляем / Е.А. Борисова. – Биробиджан, 2005.
5. Забрамная, С.Д. Знаете ли вы нас?: метод. рекомендации / С.Д. Забрамная, Т.Н. Исаева. – М., 2012.
6. Лапп, Е.А. Современный логопедический урок: технологии, методы, приемы обучения и коррекции речи. Модели занятий / Е.А. Лапп, Н.Г. Фролова. – 2-е изд., перераб. – Волгоград, 2016.
7. Марцинкевич, Г.Ф. Обучение грамоте детей дошкольного возраста / Г.Ф. Марцинкевич. – Волгоград, 2006.
8. Сорокина, Т.В. Игровые технологии как средство обучения грамоте детей с общим недоразвитием речи / Т.В. Сорокина // Молодой ученый. – 2014. – № 20. – С. 629–631.

9. Черкасова, Е.Л. ФГОС: выявление особых образовательных потребностей у школьников с ограниченными возможностями здоровья на уровне основного общего образования / Е.Л. Черкасова, Е.Н. Моргачева. – М., 2016.

ИЗУЧЕНИЕ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Исмаков Т.М.,

магистрант кафедры коррекционной педагогики

*Саратовский национальный исследовательский государственный
университет им. Николая Гавриловича Чернышевского,*

Россия, г. Саратов

E-mail: tamerlan.ismakov@mail.ru

Венерская Е.П.,

магистрант кафедры коррекционной педагогики

*Саратовский национальный исследовательский государственный
университет им. Николая Гавриловича Чернышевского,*

Россия, г. Саратов

E-mail: Leonora91@yandex.ru

Аннотация. Авторы рассматривают актуальную проблему готовности к обучению в школе детей с нарушениями слуха. На основе результатов психолого-педагогического изучения авторы обосновывают разработку коррекционной программы, направленной на формирование психологической готовности ребенка дошкольного возраста к школьному обучению.

Ключевые слова: дети с нарушениями слуха, школьное обучение, мотивационная готовность, коррекция, мышление, дошкольный возраст исследование.

Abstract. The Authors consider the actual problem of readiness for school of children with hearing impairments. Based on the results of psycho-pedagogical study authors describe the development of a correctional program aimed at the formation of psychological readiness of preschool children for school education.

Keywords: children with hearing impairments, schooling, motivational readiness, correction, reasoning, preschool age study.

Актуальность проблемы готовности к обучению детей в школе обусловлена ростом числа детей с ограниченными возможностями здоровья. Особую группу составляют дети, имеющие нарушения слуха. Проблема неуспевающих в школе детей выходит за рамки психологической проблемы и становится одной из актуальных и трудно решаемых социальных проблем. Дошкольное детство является базой для формирования у ребенка

психологической готовности, в том числе и мотивационной, к школьному обучению как одному из факторов, обеспечивающих успешную социализацию и самореализацию личности [2, с. 122].

Сложившаяся социальная ситуация определяет необходимость поиска эффективных методов и средств, способствующих формированию у детей с нарушением слуха мотивационного компонента готовности к обучению.

Подготовке детей с нарушением слуха к овладению грамотой посвящен ряд фундаментальных и разносторонних исследований. Анализируя данные вопросы с позиций разных наук, ученые выделяют необходимые для овладения письменной речью психофизиологические компоненты, являющиеся «предпосылками усвоения письма» (Р.Е. Левина, 1961; И.Н. Садовникова, 1995; Е.А. Логинова, 2004; Е.Н. Российская, 2005), «предпосылками к возможности начать обучение детей грамоте» (Л.Ф. Спирова, Р.И. Шуйфер, 1962), «предпосылками к освоению школьных навыков» (Д.Н. Исаев, 2003) и т.п.

Так для нормального протекания процессов чтения и письма необходимы сохранность и полноценное функционирование центральных и периферических отделов анализаторных систем, их координированная работа (Б.Г. Ананьев, А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова и др.), хорошее состояние зрительных и моторных функций (Е.В. Гурьянов, М.М. Безруких, С.П. Ефимова, Е.В. Новикова, Н.В. Новоторцева и др.), осознание собственной речи и овладение ею (Л.С. Выготский, К.Д. Ушинский, М.Е. Хватцев, Р.Е. Левина, Д.Б. Эльконин, Р.И. Лалаева и др.) и пр. [1, с. 96]. Эти психофизиологические компоненты являются необходимыми предпосылками готовности к овладению письменной речью, а сбой в их формировании может послужить причиной возникновения трудностей в овладении чтением и письмом. Этим и обусловлена актуальность выбранной темы – проблема готовности к школьному обучению детей с нарушением слуха.

Объект исследования – обучение грамоте дошкольников с нарушением слуха.

Предметом исследования является изучение готовности к школьному обучению дошкольников с нарушением слуха.

Цель исследования: анализ готовности к школьному обучению дошкольников с нарушением слуха.

Гипотеза исследования. При систематическом использовании дидактических игр с учетом возрастных и индивидуальных особенностей, повышается уровень готовности к школьному обучению дошкольников с нарушением слуха.

Исходя из поставленных цели и гипотезы предполагается решение следующих задач:

1) изучить предпосылки обучения грамоте при нормальном развитии;

- 2) выявить психолого-педагогические характеристики дошкольников с нарушением слуха;
- 3) охарактеризовать готовность к школьному обучению дошкольников с нарушением слуха;
- 4) определить уровень готовности к обучению в школе у дошкольников с нарушением слуха;
- 5) раскрыть систему работы по подготовке к школьному обучению дошкольников с нарушением слуха;
- 6) предложить рекомендации по коррекционной работе при подготовке к обучению в школе дошкольников с нарушением слуха.

Методологическую основу исследования составили психологические теории развития в детском возрасте (П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, З.И. Истомина, В.П. Зинченко, Т.В. Лаврентьева); положения о роли игры в процессе воспитания и обучения дошкольников (Т.М. Бабунова, Н.Я. Михайленко, А.И. Сорокина).

Исследование проводилось на базе школы-интерната 1-го вида г. Энгельса. В нем принимали участие 10 воспитанников школы-интерната.

При изучении психологической готовности к школьному обучению использовался комплексный подход, в котором осуществляется диагностика эмоционально-волевой сферы, умственной и мотивационной готовности.

Диагностика эмоционально-волевой готовности включает определение уровня эмоционально-волевой регуляции, выявление уровня развития волевых действий и произвольности внимания.

Диагностика умственной готовности предполагает определение уровня речевого развития, уровня развития познавательных действий (восприятия), наглядно-образного мышления и основных мыслительных операций [3, с. 156].

На первом этапе перед нами встала задача сбора анамнестических данных детей экспериментальной и контрольной группы. На основе личных дел испытуемых нами выявлены следующие причины нарушения слуха: наследственная тугоухость (30%) и приобретенная тугоухость (50%). У 20% испытуемых этиология нарушения слуха неизвестна. Можно предположить, что это различные болезнетворные факторы, которые могли повлиять на снижение слуха ребенка в пренатальном, натальном и постнатальном периодах.

Также необходимо отметить особенности состояния слуха детей, участвующих в эксперименте. Большинство детей имеют III–IV степень нейросенсорной тугоухости. Три ребенка из 10 имеют II степень нейросенсорной тугоухости.

Проанализировав методологию диагностики нарушений звукопроизношения вообще и отдельных форм звукопроизношения, для исследования на первом этапе особенностей звукопроизношения детей мы использовали отдельные речевые пробы, предложенные Р.И. Лалаевой, Е.В. Мальцевой, А.Р. Лурия, касающиеся именно звукопроизносительной стороны речи детей (обследование артикуляционной моторики, звукопроизношения и слоговой структуры слова). Результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1

Данные обследования звукопроизношения

ФИ ребенка	Артикуляционная моторика		Звукопроизношение		Заключение
	Всего	%	Всего	%	
	8	100	15	100	
1. Аня Б.	4	50	6	40	ОНР I–II уровня, ротацизм
2. Дима Г.	5,75	72	4	27	ОНР I–II уровня, ротацизм, сигматизм, ламбдацизм
3. Алина Д.	5	63	9	60	ФФНР, сигматизм
4. Соня И.	5,5	69	10,5	70	ОНР I–II уровня, ламбдацизм
5. Наташа К.	4,25	53	6	40	ОНР I–II уровня, ротацизм
6. Алеша Л.	7	88	-	0	ОНР I–II уровня, ротацизм, каппацизм
7. Костя Н.	4,25	53	12	80	ОНР I–II уровня, сигматизм
8. Алина П.	6,5	82	9	60	ОНР I–II уровня, ротацизм
9. Ира Р.	4,5	56	6	40	ОНР I–II уровня, ротацизм
10. Кирилл С.	3	38	9	60	ОНР I–II уровня, сигматизм

Проанализировав особенности звукопроизношения дошкольников, мы выявили, что:

- 1) высокий уровень артикуляционной моторики у 3 человек (30%), средний – у 5 человек (50%), низкий – у двух человек (20%);
- 2) средний уровень звукопроизносительных навыков у 7 человек (70%), низкий – у 3 детей (30%).

В ходе анализа логопедических заключений выявлено, что большинство детей группы имеют диагноз общее недоразвитие речи первого-второго уровня, двое детей демонстрируют фонетико-фонематическое недоразвитие, все дети имеют нарушения звукопроизношения. Во всех случаях нарушения звукопроизношения носят характер искажения звуков. Причем

механическая дислалия выявлена только у двух воспитанников, в остальных случаях – функциональная дислалия.

Таким образом, результаты исследования показывают, что в большинстве случаев при нарушении слуха у детей нарушается звукопроизносительная сторона речи.

Использованная в дальнейшей работе методика Е.Г. Речицкой, Е.В. Пархалиной (2003) направлена на выявление объема словарного запаса, оценки понимания обращенной речи, определение уровня развития связной речи. Методика использовалась при диагностике готовности к школе как слабослышащих, так и слышащих детей. Комплексные задания, предлагавшиеся дошкольникам, позволяли решить одновременно несколько диагностических задач. В качестве примера приведем одно из заданий.

З а д а н и е 1. Выявление объема словарного запаса и оценка понимания обращенной речи. Изучается уровень владения детьми словарным запасом в соответствии с программными требованиями. С учетом результатов, полученных в ранее проведенных исследованиях, нами были подобраны вопросы, позволяющие проанализировать наиболее часто встречающиеся у слабослышащих дошкольников затруднения.

В содержание вопросов включаются темы, отмечаемые как наиболее трудные для усвоения слабослышащими дошкольниками. Проверяются знания обобщающих понятий, а также понятий, обозначающих профессии людей, родственные отношения, признаки предметов и явления природы. Использование различных лексико-грамматических конструкций в построении вопросов позволяет также оценить уровень понимания обращенной речи.

Смысловая память, образно-логическое мышление, устойчивость внимания имеют средний уровень развития почти у всех обследуемых детей.

Таким образом, общий уровень психолого-педагогической готовности к учебной деятельности у детей данной группы – средний.

Дети, имеющие средний, низкий и очень низкий уровни готовности к школе нуждаются в коррекционных мероприятиях по развитию тех показателей психолого-педагогической готовности, которые оказались недостаточно развитыми.

Таким образом, по результатам исследования можно сделать вывод, что необходимо проведение психокоррекционной работы по развитию памяти, образно-логического мышления с целью повышения психолого-педагогической готовности старших дошкольников с нарушениями слуха к обучению в начальной школе.

На основе полученных результатов мы планируем составить коррекционно-развивающую программу, направленную на формирование психологической готовности ребенка дошкольного возраста к школьному обучению.

Список использованных источников

1. Белова, Н.И. Специальная дошкольная сурдопедагогика / Н.И. Белова. – М., 1985.
2. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И. Гуткина. – 4-е изд., перераб. и дополн. – СПб., 2004.
3. Речицкая, Е.Г., Пархалина, Е.В. Готовность слабослышащих дошкольников к обучению в школе: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.Г. Речицкая, Е.В. Пархалина. – М., 2000.

АКТУАЛЬНОСТЬ, ПРОБЛЕМЫ И ОПЫТ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОВЗ
И ИХ СЕМЬЯМИ В УСЛОВИЯХ ДОУ

Канесева И.Г.,

учитель-логопед I квалификационной категории,

МБДОУ № 17 «Аистенок»,

Россия, Московская обл., г.о. Химки

E-mail: kaneseva.irina@mail.ru

Аннотация. В данной статье рассмотрен педагогический опыт работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья и их семьями, а также особенности организации психолого-педагогического сопровождения на базе ДОУ.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, психолого-педагогическое сопровождение, взаимодействие с родителями.

Abstract. This article describes a pedagogical experience with children with disabilities and their families, as well as features of the organization of psychological and pedagogical support on the basis of DOE.

Keywords: children with disabilities, psycho-pedagogical support, interaction with their parents.

В настоящее время основным направлением российского образования в соответствии ФГОС является обеспечение доступности качественного образования. Одна из основных функций образовательного стандарта не только реализация права каждого ребенка на полноценное образование, но и становление личности каждого ребенка в соответствии с особенностями его психического и физического развития. В особенности тех детей, кто в наибольшей степени нуждается в специальных условиях обучения – детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Проблемы моторного, психического и речевого развития ребенка часто проявляются уже в раннем и младшем дошкольном возрасте и отрицательно влияют на его дальнейшее развитие, вызывая трудности обучения в школе. Трудности в развитии ребенка будут только усиливаться и негативно отражаться на личности в целом. Выявление отклонений в развитии и раннее начало комплексной помощи позволяют корректировать уже имеющиеся нарушения и предупредить возникновение следующих. В связи с этим все более значимой становится проблема психолого-педагогического и медико-социального сопровождения ребенка.

Для свободной интеграции детей с ОВЗ в массовые школы необходимо проводить на этапе дошкольного детства адекватную психолого-медико-педагогическую поддержку этих детей и их семей. На базе МБДОУ № 17 «Аистенок» был создан психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПк), целью которого является обеспечение диагностико-коррекционного психолого-медико-педагогического сопровождения воспитанников с ОВЗ и (или) состояниями декомпенсации, исходя из реальных возможностей образовательного учреждения и в соответствии со специальными образовательными потребностями, возрастными и индивидуальными особенностями, состоянием соматического и нервно-психического здоровья воспитанников.

ПМПк разрабатывает психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ. Под *психолого-педагогическим сопровождением ребенка с ОВЗ* понимается комплексная технология психолого-педагогической поддержки и помощи ребенку и его родителям в решении задач, связанных с развитием, обучением, воспитанием, социализацией со стороны специалистов различного профиля, действующих согласованно (индивидуальный маршрут). Таким образом, субъектом сопровождения являются дети, их родители, воспитатели учреждения, участвующие в процессе обучения и воспитания ребенка.

Целевая аудитория нашего ДОУ: дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), ранним детским аутизмом (РДА), задержкой психического развития (ЗПР).

Сопровождение осуществляется социальным педагогом, психологами, учителем-дефектологом, учителями-логопедами и другими педагогами.

Цель психолого-педагогического сопровождения – создание психологических условий для нормального и успешного развития, обучения ребенка.

Задачи психолого-педагогического сопровождения:

- 1) выявление и ранняя (с первых дней пребывания ребенка в образовательном учреждении) диагностика отклонений в развитии и (или) состояний декомпенсации;
- 2) профилактика физических, интеллектуальных и эмоционально-личностных перегрузок и срывов;
- 3) выявление резервных возможностей развития;
- 4) определение характера, продолжительности и эффективности специальной (коррекционной) помощи в рамках имеющихся в МБДОУ №17 «Аистенок» возможностей;
- 5) разработка индивидуальных рекомендаций педагогам для обеспечения обоснованного дифференцированного подхода в процессе обучения и воспитания детей;
- 6) подготовка и ведение документации, отражающей актуальное развитие ребенка, динамику его состояния;

7) организация взаимодействия между педагогическим коллективом школ, дошкольных образовательных учреждений и родителями;

8) участие в просветительской деятельности, направленной на повышение психолого-педагогической, медико-социальной и правовой культуры педагогов, родителей, детей;

9) консультирование родителей (законных представителей), педагогических, медицинских и социальных работников, представляющих интересы ребенка.

В основе работы ПМПк лежат следующие принципы:

принцип объективности в определении образовательного маршрута, т.е. вывод делается после многократных опросов и различных методик обследования идентичного характера с учетом медицинской документации;

принцип качественного анализа, т.е. учитывается не только конечный результат, но и сам процесс работы (как ребенок преодолел трудности, как воспринял помощь, как заинтересовался заданием и пр.);

принцип доступности (задание должно отвечать возрастным возможностям ребенка и охватывать материал соответствующего обучения);

принцип обучения (каждое задание носит обучающий характер);

комплексный характер в установлении диагноза клинико-психолого-педагогического исследования с учетом всех видов медицинских исследований.

В нашем ДООУ дети с ОВЗ интегрированы в группы с нормально развивающимися детьми (комбинированные группы), где они имеют возможность общаться со сверстниками. Таким образом, с раннего возраста попадая в сообщество сверстников, они продвигаются вместе с остальными и достигают более высокого уровня социализации.

Одной из центральных задач в развитии нашего учреждения является формирование у педагога толерантности к детям с ОВЗ (способности понять и принять ребенка таким, какой он есть), а также воспитать у сверстников толерантное и уважительное отношение к таким детям, привлечь детей и семьи к образовательному процессу ДООУ.

Методы и формы работы с детьми: традиционные и нетрадиционные формы работы; интегрированная образовательная деятельность; проектная деятельность (исследовательские, творческие проекты; ролево-игровые проекты; информационно-практико-ориентированные проекты; творческие проекты в детском саду); изготовление макетов; проблемная ситуация; игровые обучающие ситуации; творческая деятельность (изготовление панно, совместных коллажей, работа в мини-мастерской, организация творческих конкурсов, выставок).

Основным направлением в организации психолого-педагогического сопровождения является всестороннее взаимодействие педагогов с семьей.

Формы и методы работы с родителями: анкетирование, консультирование, семинары – мастер-классы, семейный клуб «Гнездышко», присутствие родителей на индивидуальных коррекционных занятиях, проведение совместных праздников, использование информационных стендов для родителей, организация обратной связи для родителей («почтовый ящик», электронный дневник, размещение информации на сайте учреждения, разработка памяток с рекомендациями), организация выставок, проектная деятельность.

За последние годы в нашем саду мы выявили увеличение числа детей с ОВЗ. По данным мониторинга отмечено, что не все родители четко осознают и понимают особенности и возможности своего ребенка, предъявляют неадекватные требования к ним. Наша задача, как педагогов, помочь родителю воспринимать ребенка таким, какой есть, помочь ребенку быть уверенным в себе, развивать его познавательную деятельность и эмоционально-волевую сферу.

Только совместные и терпеливые усилия всех участников образовательного процесса, основанные на принципах доверия и взаимопомощи, могут дать положительные результаты – пусть заметные не сразу, а через длительный срок. Сплочение и общая цель способствуют личностному росту и развитию не только детей с ограниченными возможностями, но и их родителей и специалистов.

Список использованных источников

1. Пузанкова, Е.Н. Современная педагогическая интеграция, ее характеристики / Е.Н. Пузанкова, Н.В. Бочкова. – М., 2007.
2. Сорокоумова, С.Н. Психологическое сопровождение инклюзивного образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья: автореф. дис. ... докт. психол. наук / С.Н. Сорокоумова. – Н. Новгород, 2011.

ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СО СЛОЖНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Каткова И.А.,

аспирант кафедры олигофренопедагогики и специальной психологии

Института детства

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»,

Россия, г. Москва

E-mail: olig@mpgu.edu

Аннотация. В статье рассматривается проблема обучения чтению умственно отсталых детей со сложными нарушениями развития, описаны этапы формирования навыка чтения.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, умственно отсталые дети, сложный дефект, обучение чтению.

Abstract. The article deals with the problem of reading training of mentally retarded children with the complex defects; describes the stages of formation of reading skills.

Keywords: children with disabilities, mentally retarded children, complex defects, reading training.

Одной из самых тревожных тенденций, сложившихся в отечественном образовании к началу XXI в., стало неуклонное увеличение числа детей-инвалидов, детей с сочетанными недостатками умственного и физического развития. Если 2015 г., по данным Росстата, общая численность детей-инвалидов в России составляла 604 850, то в 2016 г. она составила 616 905 детей-инвалидов.

Глобальные тенденции гуманизации отечественной системы образования, обеспеченные государственной политикой Российской Федерации в области образования, законодательно закрепляющей механизмы реализации права детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на обучение и развитие, позволяют включать в современную систему специального образования всех детей без исключения, в том числе и детей со сложными нарушениями, вне зависимости от характера расстройств и степени их выраженности.

Создание в 2003 г. классов для детей со сложным дефектом в специальных (коррекционных) образовательных организациях было продиктовано потребностью в максимально возможной адаптации и вовлечении детей данной группы в процесс социальной интеграции и личностной самореализации. Согласно данным исследований, в

последние годы наблюдается рост числа классов (с 31,4% в 2007/08 учебном году, до 39,5% в 2011/12 учебном году) для умственно отсталых детей со сложным дефектом.

В настоящее время в классах для детей со сложным дефектом (СД) в образовательных организациях для обучающихся с интеллектуальными нарушениями (ранее СКОШ и СКОШИ VIII вида) обучаются дети, у которых умственная отсталость сочетается с расстройствами аутистического спектра, сенсорными и речевыми нарушениями, различными формами детского церебрального паралича (ДЦП), хроническими соматическими заболеваниями, синдромальными формами, эпилептическими расстройствами. В ряде случаев может иметь место и осложненный дефект (М.В. Жигорева, И.Ю. Левченко, 2016).

Исследования отечественных авторов последних лет свидетельствуют об увеличении числа детей с сочетанными, сложными и множественными нарушениями развития, которые нельзя отнести к традиционным вариантам психического дизонтогенеза. Выделен смешанный вариант дизонтогенеза, который представляет сложные (комплексные) и множественные нарушения психического развития (В.В. Лебединский, 1985; И.Ю. Левченко, М.В. Жигорева, 2016). В современной дефектологической науке под *сложным (комплексным) дефектом* понимается сочетание двух и более первичных нарушений в психофизическом развитии ребенка (Т.А. Басилова, М.В. Жигорева, И.Ю. Левченко, Т.В. Розанова, В.Н. Чулков и др.).

Комбинации сочетаний первичных нарушений и различная степень их выраженности у обучающихся со сложными нарушениями значительно затрудняют образовательный процесс. По мнению как зарубежных, так и отечественных специалистов, подобные сочетания первичных нарушений являются причиной особых образовательных потребностей, которые не могут быть учтены рамками специальных образовательных программ, направленных на коррекцию какого-то одного из имеющихся нарушений (Van Dijk J. P. M., Carlin R, Janssen M., 1989, Розанова, 1980; М.В. Жигорева, И.Ю. Левченко, 2016). Вышеперечисленные факты свидетельствуют о значительных трудностях, которые, безусловно, возникают перед умственно отсталыми обучающимися со сложным дефектом при усвоении существующих программ, составленных достаточно давно для более легкого контингента обучающихся и не учитывающих сегодняшние изменения в состоянии психического и соматического здоровья умственно отсталых школьников.

Методическое обеспечение организации обучения умственно отсталых детей со сложными нарушениями требует использования иных, специальных средств и приемов, более дифференцированного, «пошагового» обучения, чем то, которое присутствует в образовательном процессе обычного контингента образовательных организаций для умственно отсталых обучающихся. Несмотря на выделение данной нозологической группы

как отдельной категории детей в образовательном процессе, методические разработки, обеспечивающие коррекционную направленность развития и обучения этой категории детей, практически отсутствуют. Вступившие в силу федеральные государственные стандарты (ФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ, ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)) вводят новый термин – «базовые учебные действия», под которым понимаются действия, обеспечивающие на доступном уровне сознательное отношение умственно отсталых школьников к обучению, проблема формирования которых мало исследована, отсутствуют технологии обучения этим умениям.

Особая потребность в подобных материалах возникает в области обучения чтению. Чтение – важнейшее средство социализации и адаптации лиц с ОВЗ, которое в современном обществе напрямую связывается с повышением уровня культурной компетентности, расширением возможности получения информации и знаний, качества коммуникативной активности человека. Овладение навыком чтения позволяет обучать умственно отсталых детей со сложным дефектом более продуктивно отрабатывать правильное произношение новых слов и вводить их в активный словарь, развивать навыки коммуникации и диалогической речи, что позитивно отражается и собственно на процессе социальной интеграции.

Наше экспериментальное исследование проводилось в два этапа (с января 2013 г. по декабрь 2015 г.). Общее число участников эксперимента составило 167 человек. В эксперименте приняли участие 77 умственно отсталых младших школьников, обучающихся в классах для детей со сложным дефектом на базе специальных коррекционных городских бюджетных образовательных учреждений VIII вида г. Москвы (№ 105, № 35, № 81, № 482, № 895) и областной специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната № 3 «Вера» г. Рязани; 22 специалиста, работающих с детьми со сложным дефектом и 68 родителей этих обучающихся.

На первом этапе длительностью 3 месяца мы изучали всех 167 участников эксперимента, включая, в том числе, 77 детей (ЭГ-1) и 90 взрослых. На втором этапе была выделена группа из 14 детей со сложным дефектом (ЭГ-2), уже прошедших диагностику, обучавшихся в 4-х классах СКОШИ № 105, с которыми в период с января 2014 г. по май 2015 г. мы провели формирующий эксперимент и затем в мае и декабре 2015 г. – контрольный эксперимент.

Цель исследования: теоретическое обоснование, разработка и апробация технологии обучения чтению умственно отсталых детей со сложными нарушениями развития и оценка ее эффективности.

Проведенный на этапе констатирующего эксперимента качественно-количественный анализ, результатов комплексного изучения уровня сформированности психологического базиса и навыка чтения у обучающихся 4-х классов (дети со сложным дефектом коррекционных образовательных организаций для обучающихся с интеллектуальными нарушениями), а также учет трудностей, с которыми сталкиваются специалисты при обучении данной категории детей и жалобы родителей свидетельствуют о том, что в силу особенностей психического развития при комплексном нарушении не выполняют требования существующих программ и *испытывают трудности в овладении чтением три четверти* (до 74%) *умственно отсталых школьников* классов для детей со сложным дефектом.

Полученные в эксперименте результаты свидетельствовали о необходимости разработки технологии обучения чтению, которая соответствовала бы образовательным потребностям и психофизическим возможностям детей со сложными нарушениями, включающими умственную отсталость в сочетании с другими расстройствами.

При разработке направлений и этапов формирования навыков чтения у умственно отсталых обучающихся в классах для детей со сложным дефектом мы использовали известные в отечественной практике методические подходы и принципы по освоению букваря умственно отсталыми учащимися (А.К. Аксенова, И.М. Бгажнокова, В.В. Воронкова, М.Ф. Гнездилов, Е.И. Капланская, Р.И. Лалаева, Н.К. Сорокина, М.И. Шишкова и др.), дополнив их условиями и требованиями к формированию навыков чтения у обучающихся с нарушениями зрения (В.З. Денискина, Н.А. Крылова, Л.И. Плаксина и др.), опорно-двигательного аппарата (М.В. Ипполитова, И.Ю. Левченко, И.И. Мамайчук и др.), расстройствами аутистического спектра (Н.Г. Лаврентьева, Т.И. Морозова, Л.Г. Нуриева и др.) и своими авторскими разработками, удлинив сроки становления этого процесса.

В соответствии с целями и задачами обучающего эксперимента мы разработали *технология обучения чтению*, включающую:

1) этапы работы по обучению чтению умственно отсталых школьников со сложным дефектом на основе классических традиций отечественной дефектологической школы, с привнесением авторских подходов, и провели их апробацию;

2) рекомендации общего характера и для отдельных категорий умственно отсталых детей со сложным дефектом (умственно отсталых с нарушениями зрения, НОДА, РАС).

Разработка рекомендаций была осуществлена на основе дифференцированного подхода, были учтены вариативные особенности развития детей со сложным дефектом (умственно отсталых с расстройствами аутистического спектра, двигательными нарушениями и зрительной патологией), увеличено время прохождения учебного материала.

Процесс обучения чтению представлен четырьмя этапами:

- 1) формирование мотивации, интереса к процессу чтения (с использованием приемов глобального чтения);
- 2) изучение букв;
- 3) изучение слоговых структур и отдельных слов; чтение элементарных текстов.

Цели, задачи и пути реализации каждого этапа представлены в таблице 1.

Таблица 1

Этапы процесса обучения чтению

Название этапа	Этап формирования мотивации, интереса к процессу чтения	Этап изучения букв	Этап изучения слоговых структур и отдельных слов	Этап чтения элементарных текстов
Цель	Формирование интереса к процессу чтения	Формирование обобщенного образа буквы, включающего акустический, кинестетический и зрительно-пространственный образы	Правильное прочтение различных слоговых структур, узнавание их в словах, правильное прочтение элементарных слов	Правильное прочтение и понимание адаптированного текста
Задачи	1. Развивать психические процессы, лежащие в основе базиса чтения. 2. Развивать мотивацию к оперированию буквенными знаками. 3. Формировать умение узнавать и запоминать отдельные буквы, написанные целиком слова и соотносить их с картинкой. 4. Накапливать в речевой памяти акустические	1. Развивать различные виды восприятия: слуховое, зрительно-пространственное, кинестетическое. 2. Развивать фонематический слух. 3. Закреплять правильную артикуляцию каждого звука; развивать звукоподражание. 4. Выделять и распознавать звуки. 5. Развивать внимание, память, мышление, мелкую	1. Учить различать зрительные образы разных букв. 2. Учить дифференцировать звуки и соотносить их с буквами. 3. Развивать зрительный анализ по узнаванию и запоминанию зрительных образов букв и слов. 4. Учить слиянию звуков в слоги при сочетании двух гласных; при сочетании согласного с гласным в прямом слоге; в	1. Учить ориентироваться в предложении. 2. Учить читать предложение слева направо. 3. Учить определять начало и конец предложения, слова в предложении. 4. Учить выделять паузы между предложениям и. 5. Развивать семантический уровень,

	образы слов, в двигательной – кинестетические образы в их соотношении с графической формой. 5. Выбатывать навык передвижения взгляда по строке слева направо. 6. Формировать правильное произношение букв и слов	моторику. 6. Отрабатывать навык прослеживания взглядом за перемещаемым предметом, выделять части предмета, сравнивать их, располагать в определенной последовательности 7. Знакомить с буквами и элементами, из которых состоят печатные буквы; конструировать буквы из отдельных элементов и их запоминать. 8. Формировать представления о пространственной ориентации при конструировании на листе бумаги	двусложных слова по типу ГСГ (гласный–согласный–гласный); в односложные слова по типу СГС (согласный–гласный–согласный); в двусложные и трехсложные слова, состоящие из открытых слогов; в двусложные слова, состоящие из открытого и закрытого слогов. 5. Учить составлять слово из слогов (по первому слогу), выбрать нужный слог/слово из ряда лексем. 6. Обучать послоговому чтению слов или целым словом	работать над словарем
Приемы, с помощью которых достигаются поставленные задачи	Задания на подражание взрослому при воспроизведении прочитанного слова, при произнесении звукокомплексов, запоминании отдельных слов, букв. Задания на «прочтение» слова по карточке целиком, глобально,	Задания на различение звуков речи по тембру, силе и высоте. Задания на различение звуков (взрослый произносит несколько звуков, а ребенок хлопает в ладоши, когда слышит заданную фонему в словах, слогах и в рядах звуков). Задания на	Задания на соотношение кинестетического образа звука и звукового контроля – сопоставление произношения взрослого и своего собственного. Задания на подражание взрослому. Задания на чтение по аналогии. Задания на медленное	Задания на ориентировку на листе бумаги. Задания на выделение начала и конца предложения. Задания на определение количества слов в предложении. Задания на определение количества

	повторя текст за взрослым. Задания на фиксирование взгляда слева направо, на слежение по написанному слову.	различение слогов (цепочка слогов на повторение или определение лишнего слога па-па-па-ба), отстукивание слогов). Задания на различение сходных по звучанию слов (слова «ком, сом, дом», взрослый называет предмет, а ребенок поднимает соответствующую картинку). Задания на правильность речевого дыхания, артикуляционных движений, угадывание буквы по артикуляционной позе. Задания на составление слова из произносимых отдельных звуков, задания на выделение буквы, на выделение элементов буквы, на конструирование буквы из отдельных элементов, узнавание буквы по ее части, определение недостающего элемента буквы, наложение букв друг на друга,	прочтение взрослым. Задания на сопряженное чтение. Задания на медленное хоровое чтение. Задания на подкрепление прочтения подстрочными символами (дуга – слог-слияние, точка – изолированный звук). Задания на многократное повторение, накапливание в памяти отработанных слогов и слов	предложений в тексте. Задания на определение знаков препинания. Задания на «хоровое» чтение и «дирижирование» голосом (интонирование). Задания на использование подстрочных символов. Задания на многократное повторение, накапливание в памяти отработанных слов. Задания на формирование навыка слежения по строчке за читающим и навыка «подключения» к читающему

		выделение первой буквы из группы слов, подбор слов на заданную букву, подбор буквы к слову, задания на определение места буквы в слове, письмо по песку, в воздухе, по обводке, по точкам. Задания на определение на примере собственного тела того, что находится сверху, внизу, справа, слева, спереди, сзади; на ориентировку на листе при конструировании или написании буквы, на овладение звуко-буквенным обозначением. Подкрепление образа буквы специальным символом, которые будут легко запоминаться детьми, быстро воспроизводиться, будут логически связанными со звуковым аналогом, усилят звуковое восприятие путем дополнительной опоры на различные анализаторы. Жестовый символ в сочетании со		

		зрительным создают точный и устойчивый образ каждого изучаемого звука. Преодоление трудностей понимания новых слов		

Этап с использованием глобального чтения позволяет решать следующие задачи: формирование интереса к процессу чтения; развитие психических процессов, лежащих в основе базиса чтения; накопление в речевой памяти акустических образов слов, а в двигательной – кинестетических образов в их соотношении с графической формой; выработка навыка передвижения взгляда по строке слева направо; правильное произнесение слова; запоминание отдельных букв.

Этап изучения букв направлен на формирование обобщенного образа буквы, включающего формирование акустического, кинестетического и зрительно-пространственного образов. Ведется работа по развитию фонематического слуха, по закреплению правильной артикуляции каждого звука и воспитания четкости произношения. Отрабатывается навык прослеживания взглядом за перемещаемым предметом, умение выделять части предмета, сравнивать их, располагать в определенной последовательности.

Далее навык чтения отрабатывается на *этапе изучения различных слоговых структур и отдельных слов* и далее на *этапе чтения элементарных текстов*. Учителю рекомендуется выделять строку ориентирами в виде особых значков или цветным карандашом, или специальными трафаретами. Работу по чтению слогов предлагается начинать с отработки открытых прямых слогов. Как показало наше исследование, освоив чтение открытых слогов, дети со сложным дефектом могут самостоятельно прочесть целое простое 2-, 3-сложное слово, т.е. твердо вычленяют из целого слова открытые слоги. С отработанными словами читаются предложения. Предложения специально «не укладывается» на одну строку, а делится на две, чтобы ученик понял, что такое конец предложения, увидел знак в конце предложения – точку и мог в дальнейшем соблюдать паузы при чтении. Хоровое чтение – один из приемов перехода к чтению «по цепочке», формирует навык слежения по строчке за читающим и навык «подключения» к читающему.

Проведенный контрольный эксперимент подтвердил эффективность апробированной технологии обучения чтению и показал положительную динамику в развитии данного

навыка (22%), который обеспечивает эффективность процессов социализации у детей (см. рис. 1).

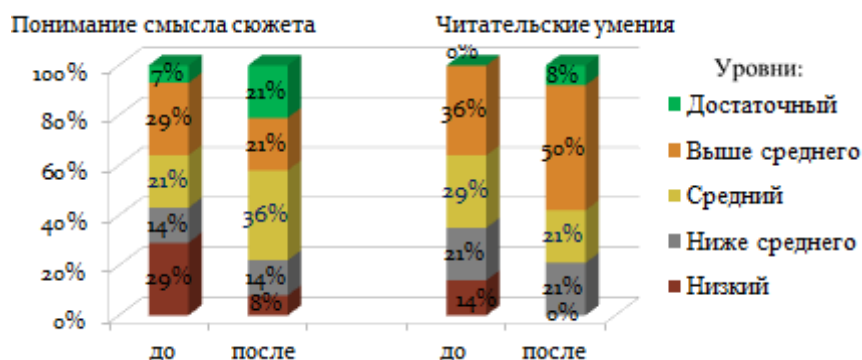


Рис. 1. Результаты динамики в развитии читательских умений до и после обучения

Были выделены характерные трудности, возникающие при обучению навыку чтения, и предложены варианты помощи различным категориям умственно отсталых детей со сложными нарушениями, разработаны рекомендации для родителей по закреплению навыка чтения у детей со сложными нарушениями в домашних условиях.

Результаты экспериментального обучения показали, что умственно отсталые дети со сложным дефектом, независимо от характеристик, составляющих структуру первичных нарушений, обучающиеся в специальных классах, имеют разные образовательные возможности и потребности: *одни дети (42%) имеют более низкий потенциал*, поэтому их целесообразно обучать в соответствии с требованиями ФГОС для обучающихся с интеллектуальными нарушениями (вариант 2), с коррекцией требований по ФГОС для детей ОВЗ (варианты 6.4, 8.4), *другая часть детей (58%) демонстрирует возможности к овладению программой* в соответствии с требованиями ФГОС для обучающихся с интеллектуальными нарушениями (вариант 1), с коррекцией требований по ФГОС для детей с ОВЗ (варианты 4.3, 6.3, 8.3).

Список использованных источников

1. Денискина, В.З. Особые образовательные потребности детей с нарушениями зрения / В.З. Денискина // Дефектология. – 2012. – № 6. – С. 17–25.
2. Жигорева, М.В. Дети с комплексными нарушениями развития: Диагностика и сопровождение / М.В. Жигорева, И.Ю. Левченко. – М., 2016.
3. Крылова, Н.А. Специальные приемы и методы обучения русскому языку слабовидящих детей: учеб.-метод. пособие / Н.А. Крылова. – М., 1990.

4. Мониторинг контингента учащихся и трудоустройства выпускников специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида: метод. пособие / авт.-сост. Ю.А. Афанасьева, О.В. Титова / под. ред. И.М. Яковлевой. – М., 2012.
5. Нуриева, Л.Г. Развитие речи у аутичных детей / Л.Г. Нуриева. – М., 2016.
6. Проблемы реализации ФГОС для детей с ограниченными возможностями здоровья: сб. ст. по материалам круглого стола, 17 февраля 2016 г. / сост.: И.Ю. Левченко, А.С. Павлова, М.В. Шешукова. – М., 2016.

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ НА СОЗРЕВАНИЕ ДЕТЕЙ.
ВОСПИТАНИЕ КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР ЛИЧНОСТНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ И
СОЦИАЛЬНЫХ ПЕРЕМЕН

Кацпшак Л.,

доктор наук, чрезвычайный профессор

Государственная высшая профессиональная школа

имени С.Сташница

Польша г.Пила,

E-mail: lech.kacprzak@neostrada.pl

Аннотация. В статье сообщается о стратегии воспитания как метода достижения цели. Стратегию воспитания часто представляют и понимают двояко: как общие положения о воспитательной деятельности, возникающей из определённой – задекларированной – концепции воспитания, а также - как поведение учителей и воспитателей, связанных с реализацией доминирующей ориентации в процессе воспитания.

Ключевые слова: воспитатель и воспитанник, стратегия воспитания, модели воспитательной интеракции, прогнозирование развития, эмпатическое понимание, аксиологическая проверка.

Annotation. In the article it communicates about strategy of training as the method of achievement of the objective. They frequently present strategy of training and they understand in two ways: as regulations the educational activity, which appears from the defined – zadeklarirovannoy – concept of training, and also - as the behavior of teachers and educators, connected with the realization of the prevailing orientation in the process of training. The keywords: educator and pupil, strategy of training, model of educational interaktsii, the prognostication of development, empaticheskoe understanding, axiological checking.

Keywords: the teacher and the pupil, the strategy for education, models of educational interaction, forecasting, empathic understanding, ethical checking.

В педагогической литературе под понятием воспитание подразумевается как в широком, так и узком смысле. В трактовке польского педагога Казимежа Сосницкого воспитание является внешним процессом формирования воспитателем целевых и сознательных задач [1]. Широкое понимание термина относится к воспитанию, направляемому одновременно на сознание и эмоции личности, а также – на сферу её мотиваций и конкретных поступков. Такое воспитание отождествляется с развитием

(формированием) личности под углом зрения всех его черт. Оно охватывает как обучение (учёба), так и воспитание в его узком понимании: это – совокупность психики человека – т.е. широкий круг процессов и психических свойств в том числе интеллектуальных (умственных), эмоциональных (чувственных) и волеизъявлений включительно с действиями [2].

В узком значении – под воспитанием подразумевается прежде всего формирование характера личности, в котором постоянная, сильная, самостоятельная, предприимчивая и практичная воля ориентирована на ценностные цели, в том числе – на моральные ценности [3]. Такому воспитанию способствует, прежде всего, востребованные конструктивные чувства личности – эмоционально-мотивационные, а также – её поведение и общественные и моральные требования. Воспитание возможно понимать как воздействие общества взрослых (зрелой генерации) на молодёжь, а также – как определённые методы воздействия и достижения ожидаемых воспитательных результатов (например, позиции солидарности, толерантности или работоспособности).

Такого рода действия могут, однако, составлять лишь часть воспитания, но не выявляет его целостности и его сущности. Мушински считает, что к воспитанию относится лишь «исполнение определённых, заранее предусмотренных и признанных желаемых перемен» [4]. Воспитание в самом узком смысле охватывает намеренное влияние на эмоционально-волевую сферу личности или стремление к выработке определённой позиции, навыков или аспекта личности. Речь может вестись о приобретении определённых добродетелей, что действительно вписывается в контекст всей воспитательной деятельности, но может быть истолкован как её элемент или отрасль [5].

В иной интерпретации воспитание (в узком понимании) является «() сознательная и целевая специфическая деятельность лиц, как правило, выступающих в ней (семейное, школьное и другие), осуществляемая посредством слова (и другие виды интеракции, особенно через личный пример), направленная на достижение относительно постоянных результатов (изменений) в физическом, умственном, социальном, культурном и духовном развитии человека» [6]. Далее автор пишет: «...под воспитанием в более широком значении этого слова я понимаю: воздействие совокупности специфических, педагогических импульсов экспериментов общественных, групповых, индивидуальных, профессиональных и непрофессиональных, достигающие относительно продолжительные результаты в развитии человека в её сфере физической, умственной, общественной, культурной и духовной» [7].

В педагогической литературе встречаются определения: воспитание директивное – непосредственное и воспитание не директивное. Непосредственная, при этом заранее направляемая интервенция в развитие воспитанника, наблюдается, прежде всего,

сторонниками социологизма. Социологизм выделяет связанное с воспитанием внешнее воздействие на воспитанника. В директивном воспитании принято считать, что воспитатель несёт полную ответственность за развитие воспитанников и знает их потребности. Не директивное воспитание является содействием воспитанникам в их личностном развитии. Это необходимость принимать во внимание естественное и спонтанное развитие детей и молодёжи в воспитательном процессе и, тем самым, субъективной их трактовки [8].

Новые дефиниции исключают трактовку воспитанника как пассивного субъекта и наводят на мысль, что в воспитании важную роль исполняет также активность воспитанника. Поэтому воспитатель, обладающий возможностями директивного и не директивного управления развитием детей и молодёжи, не принимает на себя полной ответственности, стремится делить её с воспитанниками, отказывается от права принимать за них решения, особенно тогда, когда они могут самостоятельно справиться с проблемами.

В педагогической практике такие методы понимания воспитания редко возникают в чистом виде. Наиболее часто проявляется взаимная связь и сплетение друг с другом. Дефиниция, объединяющая оба направления и наблюдения, показывают, что «Воспитание – сознательно организованная социальная деятельность, опирающаяся на воспитательном отношении между воспитанником и воспитателем, целью которого является осуществлении намеченных перемен в личности воспитанника. Эти перемены одновременно охватывают познавательно-инструментальную сторону, связанную с осознанием реальности и способности воздействия на неё, так и сторону эмоционально-мотивационную, которая заключается в формировании отношения человека к окружающему его миру, к людям, его убеждений, восприятия ценностей и определения цели в жизни» [9].

В лучшем понимании воспитания помогает осознание некоторых сопутствующих ему таких качеств, как сложность, намерения, релятивизм и длительность.

Сложность воспитания подтверждают некоторые теории, разъясняющие механизм регулирования сопутствующих ему поступков человека [10]. В настоящее время многих из них объединяет убеждённость в том, что поведение человека находится не только в зависимости от внешних условий, но и от внутренних условий, к которым причисляют личные переживания и опыт человека (потребности, стремления, мотивы, запросы и т.п.).

На высокий уровень сложности процесса воспитания указывает также процесс адаптации к обязывающим нормам поведения. В этом смысле воспитание не является только передачей, получением и потреблением этого типа норм. С одной стороны, оно полагается на ассимиляцию, т.е. присваивании новых норм, которые подчиняются соответствующему преобразованию под влиянием новых, ранее познанных, и более или менее признанных как

собственные. А, с другой стороны, на приспособлении (аккомодации) тех, последних норм, к только что приобретённым.

В воспитании важным является не только запоминание и понимание обязывающих норм поведения, но и полная их акцептация и внедрение в сознание, т.е. создать из них основную идею в в ежедневном поведении воспитанника [11].

Очередной обычно называемой чертой процесса воспитания являются намерения, которые указывают на обязательности уяснения воспитателем целей, которые он намеревается реализовать в процессе воспитания. Такое уяснение одновременно обязывает как в воспитании директивным, так и в – не директивным. Однако, намеренность воспитания включает в себе и определённые проблемы. Например, чрезмерная осознанность воспитательных целей, особенно почти нереальных, может являться иллюзорной игрой намерений, а чрезмерное управление развитием воспитанников в соответствии с заранее определёнными целями, может отучить их от чувства ответственности за себя лично [12].

Значимой чертой воспитания является его релятивность, связанная с трудностями, которые возникают в результате воспитательных действий. Возникают они в большинстве случаев из сложности процесса воспитания, а также – ввиду сложной динамики личности человека. К факторам, оказывающих – помимо воспитания – значительное влияние на психику и поведение детей и молодёжи оказывает среда ровесников, место обитания или средства массовой информации. При этом возникают явления социализации или естественного воспитания, т.е. развитие спонтанное и неорганизованное [13].

Иной значимой чертой воспитания является его продолжительность. Это свойство определяет, что личность каждого человека находится в зависимости от перемен в течение всей жизни.

Продолжительность воспитания напоминает о необходимости постоянного проявления заботы о совершенствовании личности не только воспитанников, но и воспитателей [14].

Не менее важным, нежели понятие воспитание и его черты, являются ценности как существенный источник (материал) воспитательного процесса [15]. Как правило, под ценностью подразумевается в теории воспитания всё то, что представляется важным и ценным для личности и общества и является достойным для подражания, что ассоциируется с с позитивными впечатлениями и одновременно является целью человеческих устремлений. Ценностью является то, что должно быть и к чему стремимся, включает в реальность определённую окончательную цель, выделяют именно то, что в действительности является существенным, и к чему следует стремиться. Являются столпами, на которых держится общественная жизнь, личностное и сообщества [16].

В конклюдении воспитание как процесс – в соответствии с многочисленностью дефиниций – является отождествление с воздействием на психику и поведение человека. Под воздействием подразумевается оказание влияния на изменения или преобразование в личности и её поведении, особенно мнений и убеждений об окружающем мире и отношения к людям, к себе и ценностям. Воспитание не поспевает за формированием чего-то в воспитаннике, лишь стремится к формированию воспитанника (объекта, личности). Цель воспитательного воздействия возможно определить как подготовка к жизни с ощущением значения, смысла жизни [17].

Основной формой оказания влияния воспитателя является создание им воспитательной ситуации. Каждая цель провоцирует к созданию других особых ситуаций. Структуру воспитательного процесса затем определяет порядок следующих воспитательных ситуаций и соответствующих им оперативных целей [18]. Реализация целей и является эффектом этого процесса.

Определяя элементы воспитательного процесса, обращаем внимание на то, что в каждом из них происходят изменения. Принято считать, что категория воспитательной перемены предоставляет возможность заключения в одном понятии экспонирование ранее двойственного подхода к воспитанию, т.е. рассмотрению его как процесс или результат (эффект). В элементах воспитательного процесса автор указывает на происходящие воспитательные изменения, связанные с конкретными участниками процесса: осознание перспективности результатов воспитания, определение в категориях намерений (желаемое состояние дела) получаемые виды различных общественных поведений соучастников, аксиологическая проверка и этические воспитательные намерения, организационно обоснованные воспитательные реляции, сформулированные как психообщественные механизмы форм активности участников процесса, определение конечных результатов – эффекты поэтапные и окончательные [19].

Из этого следует, что элементы воспитательной сознательности могут быть связаны с тем, чем является воспитание, какими являются субъекты воспитания, а также – структура воспитательного процесса.

Созревание и обучение, развитие ребёнка

Проблема реляции между созреванием и обучением, как факторами, которые определяют развитие человека, относится к проблеме роли окружающей среды – различных влияний, задуманных и непреднамеренных – в формировании человека [20].

В соответствии с анализами многих психологов под созреванием следует понимать процесс физического роста, который ведёт к такой степени зрелости организма, которая способствует со стороны соматической и неофизиологической развитие в пределах данной

функции или совокупность поведения личности [21]. В свою очередь, обучение, это: «() процесс создания себя, преобразования и закрепления тех навыков (регуляционных) на основе индивидуального опыта (...), приобретённого (...) под влиянием влияния внешней среды и активности субъекта, а затем во время деятельности и тренировки» [22].

Понятие развитие человека является основополагающим понятием в педагогике. Развитие это: «процесс целенаправленных изменений, среди которых возможно выделить последовательно наступающие изменения (фазы развития) данного объекта, определяющие различные подходы к этому объекту под определённым углом зрения. Развитие имеет прогрессивный характер лишь в том случае, если в результате возникает новое. Высшее качество [23]. Таким образом, особенностью развития является прогресс, позволяющий отступать и возвращаться к начальному состоянию. Следует заметить [24] : «человек меняется и развивается в течение всей своей жизни, что, кстати, заметно во всех периодах развития. Развитие человека следует отмечать одновременно как перемену и непрерывность. Развитие следует рассматривать как целостность и одновременно – в его отдельно взятых аспектах: физическом, интеллектуальном, эмоциональном, социальном и духовном. Изменения в развитии следует анализировать в контексте актуальных на данном этапе жизни человека окружения и интеракций со своим окружением, главное – с общественным.

Многие психологи считают, что из четырёх факторов развития человека – гены, среда, активность и воспитание – наиболее важным является личная активность человека. Принимая во внимание основное значение личной активности в развитии человека, возможно выделить такие элементы этого фактора развития, как-то: внутренние, т.е. обладание человеком способности и готовности к развитию, а также – внешние, т.е. условия среды, поддержка, оказываемая человеку и образцы поведения [25].

Активность определяется как внутренняя сила, приводимая в действие человеком сознательно или подсознательно. Эту активность подразделяют, на так называемую, вынужденную, управляемую или спровоцированную кем-либо, и сравнительно автономную, возникающую изнутри [26].

Личная активность человека является важным фактором его развития, поскольку делает возможным управление саморазвитием. Наблюдения проявлений активности определённого человека является также важным критерием оценки его развития. К тому же может свидетельствовать как о прогрессе, так и – застое и регрессе.

Поведение человека, генерируемое личной активностью, имеет принципиальное значение для эффективности его действий и дальнейшего развития. А связанное с возможностями, которыми располагает человек и его преимуществами, как и влиянием среды, заметными личными образцами и ставящимися перед ним требованиями [27].

Возможности развития человека находятся в косвенной зависимости от его генотипа и непосредственно - от актуально сформированных способностей и навыков. Поэтому ребёнок в данном моменте своей жизни очень часто не в состоянии использовать всё то, что ему предоставляет общество, соответствовать стоящим перед ним требованиям, которых он не понимает, так же как приобретать окружающие его позитивные примеры. В данном случае решающим является актуальный уровень его развития [28].

В соответствии с концепцией Льва Выготского, при оценке развития ребёнка необходимо определить два уровня в его развитии: уровень актуального развития и уровень ближайшего (предполагаемого) развития [29].

Уровень актуального развития определяет состояние действующих навыков ребёнка, который может их выполнять при решении заданий. В данном случае возможно выделить следующее: уровень компетентности, т.е. того, что ребёнок знает, умеет и способен использовать при решении задач, которые ему ставит окружение, а также – уровень понимания компетентности. Именно то, что ребёнок ощущает или знает о том, что умеет и может, а также применяет в ходе предпринимаемых им действиях.

Зато уровень ближайшего развития ребёнка это профиль развития, показывающий, в каких областях уже происходят перемены, в каких уже завершаются, а в каких лишь только начинаются. Этот уровень определяется во время активной интеракции с ребёнком и изучения уровня его готовности принимать помощь других людей. Таким образом определяется также площади компетентности ребёнка, нуждающегося в помощи из вне.

Для прогнозирования развития ребёнка существенным является сравнение проявляющихся у него перемен с показателями развития свойственными для данного периода развития. Прогнозируя развитие человека, следует принимать во внимание также возможность возникновения отклонений. Определяя профили развития детей, происходит чередование развития: средний гармонический, неравномерный с воспитательными дисгармониями и негармонический с фрагментарным дефицитом развития [30].

Дисгармонии в развитии свидетельствуют о чётко выраженном неравномерном ритме развития. Они под воздействием соответствующих действий со стороны опекунов и воспитателей могут уменьшаться или вообще полностью исчезать [31].

Многие исследователи считают, что подразделение стадий развития имеет лишь практическое значение: характеристика развития в определённых периодах является, во-первых, упорядочением знаний о развитии, а во-вторых, - путеводитель для лиц, работающих с группами, которые составлены из личностей одного и того же возраста: учителей, воспитателей, инструкторов [32].

Воспитательная интеракция – характеристика, виды, компетенции

Воспитательный процесс находится в ситуации интеракции, т.е. взаимодействия воспитателя и воспитанника. Интеракционное воспитание полагает, что воспитанник является достойным партнёром для своего воспитателя, что он не является и не может быть только предметом для внешнего воздействия, является также субъектом собственных действий и имеет право быть выслушанным и вести диалог. В процессе воспитания каждый из партнёров одновременно является субъектом, как и объектом воздействий, а поэтому – и воспитатель находится под влиянием воспитанника.

Первостепенным условием достижения эффектов в воспитании является субъективное восприятие детей и молодёжи. А это значит уважение их права на собственную субъективность, т.е. независимости, автономии и самостоятельности, неповторимости. Воспитатель, воспринимая воспитанника как субъект, делает его соавтором и соучастником процесса собственного интегрального развития и совершенствования. Учитель и ученик во время взаимного общения, целью которого является воспитание, обладают одинаковым достоинством и равные права человека. Уважение и почитание обеими сторонами полагающихся им прав является фундаментом для партнёрства во взаимных отношениях [33]. Такого рода подход указывает на восприятие с чувством уважения к достоинствам и ценности воспитанников, прежде всего с их психическими потребностями, особенно – с потребностью безопасности, уважения их стремления к самореализации. С таким подходом воспитатель предоставляет своим подопечным широкий круг свободы, избегает навязывания воспитанникам чего-либо или подавление их своим авторитетом. Зато он становится для своих воспитанников советником или аниматором, нежели руководителем или формальным начальником [34].

Значимыми проявлениями гуманного подхода воспитателя к детям и молодёжи являются такие психосоциальные навыки, как акцептация и эмпатического понимания включительно с т.н. аутентизмом, а также – пониманием их в смысле персональном. Кроме того, оказание ученикам акцептации, ибо признание их такими, какими они на само деле являются, т.е. – без предъявления им специальных условий, т.е. без учёта на то, выполняют они или нет ожидаемые требования. Так понимаемая акцептация идёт в паре с оказанием подопечным доверия, уважения и сердечности.

Иным проявлением субъективной трактовки детей и молодёжи в процессе воспитания является понятие эмпатичности. Заключается оно на способности вникать в их состояние и психические процессы. Особенно, путём восприятия ими окружающего мира. Понятие эмпатичность является антиподом понятия оценивание. Такого типа понимание предоставляет возможность воспитателю внимательно выслушивать своих воспитанников и

заставляет его к отказу от чрезмерного наставничества и оценивания, позволяет лучше узнать и понять своих подопечных [35].

Проявлением субъективного подхода к детям и молодёжи в процессе воспитания является также аутентизм. Аутентичность, правдивость в поведении воспитателя – это открытость и непосредственность в контактах с воспитанниками. Заключается она на искреннем и, в значительной мере, на спонтанном поведении, т.е. без попыток создавать видимость искренности, без обмана и фальши. Принимается во внимание, что у воспитателя нет ничего такого, что следовало бы скрывать от воспитанников: он является личностью с чувством собственного достоинства и человеческой значимости. В связи с чем он не должен стесняться своих ошибок или недостатков. Благодаря тому, что воспитатель является самим собой и особенно – с проявлениями открытости и спонтанности, воспитанники более полно ощущают его присутствие как человека, достойного доверия, на котором возможно полагаться [36]. Условием эффективности воспитания является также умение общаться с воспитанниками.

Воспитательный процесс является настолько эффективным, насколько способствует активизации и самостоятельности воспитанника, а также и от того, насколько воспитатель заинтересован в дальнейшем общении с ним. Не следует пренебрегать этим, поскольку в противном случае процесс воспитания не будет являться интеграцией, а превратится в одностороннее воздействие, которое неминуемо приведёт к инструментальной трактовке воспитанника [37].

Представляется возможным определить три модели воспитательной интеракции, а именно [38]:

1. Модель спонтанной активности ученика и приспособление к его активности воспитателя. Доминирующую позицию займёт воспитанник, а действия воспитателя ему подчинены и возникают из ритма его активности. Это модель quasi-субъективная, в которой воспитатель настроен на быстрое и правильное определение потребностей воспитанника, принятие определённых действий и приспособление к ней своего воспитательного предложения. Воспитатель не может войти с воспитанником в полный субъективный контакт.

2. Модель скоординированной активности ученика и учителя (взаимопонимание). Это модель предметная. В интеракции важными являются как личность воспитанника, так и личность воспитателя. Предпринятые ими действия являются их совместными акциями. Контакт обеих сторон – сотрудничество и диалог.

3. Модель запланированной активности учителя и управляемой им активностью ученика. Доминирующую роль играет воспитатель как организатор и контролёр

продвижения воспитательного процесса. Это модель предметная, и в ней воспитанник безучастно поддается применяемым со стороны воспитателя действиям. Программа деятельности является внешней по отношению к обоим партнёрам трансакции, т.е. совместно не созданной.

Интеракционный характер воспитания также ставит перед воспитателем более высокие требования. Результативность воспитания, как процесса интеракции, находится в зависимости не только от стимулирования активности воспитанника, но и от того, что собой представляет он как человек подчинённый – так же как и воспитанник – требованиям постоянного развития и самосовершенствования [39].

Интерактивность воспитания также связана с созданием воспитаннику возможности установления контактов с другими людьми, особенно, с ровесниками. Организованные с этой целью контакты или встречи, являются неотделимым элементом воспитания как процесса интеграции. В этом смысле характер интеракции следует перенести на широкое понятие самовоспитание и самореализация [40].

Стратегия воспитательных действий

Стратегия – это методы достижения цели. Стратегию воспитания часто представляют и понимают двояко: как общие положения о воспитательной деятельности, возникающей из определённой – задекларированной – концепции воспитания [41], а также как поведения учителей и воспитателей, связанных с реализацией доминирующей ориентации в процессе воспитания [42].

Оба эти представления увязываются с определённой концепцией воспитания, или определённой воспитательной тенденцией, характерным образом, который бывает заметным на внешней стороне. Отсюда возникают: качественные критерии воспитанника, актуальные знания и достижения науки, планы и стремления оказания влияния на ребёнка, подбор средств и поддержки, уровень контроля и свободы.

Различаются три стратегических типа воспитания, вытекающих из трёх разных концепций воспитания: стратегия обработки (формирующая), стратегия поиска и стратегия открытости [43].

Стратегия обработки (формирующая) опирается на традиционных концепциях воспитания, делает упор на непосредственное и опосредствованное воспитательное влияние. Она относится к наиболее старой стратегии, которая тесно увязана с продолжением традиции.

Воспитатель в данном случае выступает в качестве передатчика традиционных посланий, а принимающей стороной становится воспитанник. Эта стратегия является вспомогательной для достижения воспитательных целей, а в некоторых ситуациях, особенно,

исходя из недостатка времени и энергии, становится попросту обязательной. Следует при этом отметить осознанные действия воспитателя, его оснащённость средствами и асимметричность реляций между воспитателем и воспитанником: взрослый обладает значительной привилегией и правом для активности, а воспитанник – пассивным участником этого процесса и подчинённым определённым внешнему воздействию [44].

Стратегия поиска полагается на концепциях ограничения воспитательного влияния. В основу её положен диалог между двумя субъектами образования – воспитанника и воспитателя. Эта стратегия преследует цель достижение лучших знаний, лучшее понимание себя и мира, а также – лучшей деятельности. Всё это должно достигаться через: замена уверенности, абсолютной власти, знаний и безошибочности воспитателя неуверенностью, инспирирующим поиском смысла и понимания, придание высказываемым сообщениям целеобразующего характера, а не формирующего, предоставление воспитаннику возможность выбора и осуществления изменений, исключение принуждения и нажима, многообразное представление действительности в поведении воспитателя, стиль интеракционной и диалогической работы, создание и организация возможности и места для собственного отдыха, для осуществления выбора [45].

Открытая стратегия может быть предложением своего рода золотой середины. Её источник следует искать в концепции персонального (самостоятельного) образования, в субъективном отношении к воспитаннику, а также – в инициативах создания школьной, классной и воспитательной общности. Эта стратегия находится также в «открытой педагогике» [46].

Открытая стратегия не предоставляет воспитанника самому себе, и лишь сопутствует ему в познании мира. Основные принципы воспитательных действий заключаются, между прочим, в поддержке воспитанника, рассудительный подход к конфликтам и разрешению их в ходе диалога, устранение из воспитательной реляции страха и стрессовых ситуаций, автономная трактовка воспитанника как субъекта и отказ от доминирования, манипуляций и автократизма; действующий диалог в эмпатическом вербальном контексте, отказ от награждения и наказания для возрастающего автоконтроля путём стимулирования воспитанника и доведения до ситуации достижения успеха в автономических действиях; партнёрская воспитательная реляция с взаимным уважением своих чувств, ожиданий и потребностей; двухстороннее стремление к устранению неудач; готовность взаимодействия в достижении компромисса, а также – максимальная ангажированность обоих партнёров воспитательной реляции в воспитательный процесс – реляция обоих субъектов [47].

Представленные стратегии можно отнести к развивающимся процессам и потребностям воспитанника. Одновременно кажется невозможным применение такой

стратегии в чистом виде. Воспитательная стратегия должна также учитывать индивидуальные свойства воспитанника и воспитателя, а также – неповторимость воспитательных ситуаций. Поэтому следует считать следующее: сложность человеческой психики, сложность и многоаспектность воспитательных ситуаций приводит к тому, что применение одной или другой стратегии в целом, в т.н. чистом виде является многократно невозможным [48].

Подбор стратегий требует помимо профессиональных знаний и определённой общей концепции, воспитательного искусства, поскольку в этой ситуации может оказаться наиболее полезным применение элементов различных стратегий и сменяемости в стиле воспитательного реагирования [49].

Представленные условия процесса социального созревания и развития детей показывает нам наиболее существенные аспекты воспитания как средства индивидуальных и социальных перемен в период их созревания и обучения. Представленные воспитательные интеракции – особенности, виды, компетенции являются предложениями в определённых трёх моделях интеракции межличностных, а также – в воспитательных стратегиях.

Список использованных источников

1. Banasiak J., Reagowanie wychowawcze w wielowymiarowej pedagogice działania, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1997. [41], [44], [45], [47]
2. Brzezińska A., Psychologia wychowania, [w:] Strelau J., Psychologia, t. 3, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004, s. 239. [13], [20], [24], [38], [39]
3. Ciechaniewicz W., Pedagogika, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2008. [8], [14], [40]
4. Drzewiecki M., Empatia a wychowanie, „Wychowawca” 2003, nr 5. [35], [36]
5. Denek K., Uniwersalne wartości edukacji szkolnej, [w:] Dymara S. (red.), Dziecko w świecie rodziny. Szkice o wychowaniu, Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków 1999. [15]
6. Janke A. W., Perspektywa analizy wychowania w kategorii procesu, [w:] Tchorzewski A. M. de (red.), Współczesne koncepcje wychowania. W kręgu pytań i dyskusji, Wydawnictwo Wers, Bydgoszcz 2002. [12], [19]
7. Jazukiewicz I., Autorytet nauczyciela, [w:] Pilch T. (red.), Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 1, Warszawa 2003. [34]
8. Jopkiewicz A., Suliga E., Biologiczne podstawy rozwoju człowieka, Wydział Pedagogiczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Jana Kochanowskiego : Instytut Technologii Eksploatacji, Radom – Kielce 1998. [23]

9. Kaja B, Problemy psychologii wychowania, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2001. [17]
10. Kielar – Turska M, Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia, [w:] Strelau J., Psychologia, t. 1, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003. [32]
11. Kozłowski W., Strategie wychowawcze, "Problemy Opiekunów - Wychowawców" 1993, nr 7, s. 20. [42], [43]
12. Kozielecki J., Koncepcje psychologiczne człowieka, Wydawnictwo Akademickie "Żak", Warszawa 2000. [10]
13. Kubiak - Szymborska E., Strategie wychowania - założenia i ogólna charakterystyka, [w:] Kubiak - Szymborska E., Zajac D., Wokół podstawowych zagadnień teorii wychowania, Wydawnictwo Wers, Bydgoszcz 2002. [48], [49]
14. Łobocki M, Teoria wychowania , Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1995. [2]
15. Matczak A., Rozwój ontogenetyczny człowieka, [w:] Włodarski Z., Matczak A., Wprowadzenie do psychologii, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1996. [25], [28]
16. Muszyński H., Zarys teorii wychowania, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2010. [4], [5]
17. Nartowska H., Opóźnienia i dysharmonie rozwoju dziecka, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1980. [30]
18. Nowak M., Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej, Redakcja Wydawnictwa KUL, Lublin 2000. [16], [18]
19. Nowak M., Teorie i koncepcje wychowania, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008. [11], [46],
20. Okoń W, Wszystko o wychowaniu, Wydawnictwo Akademickie "Żak", Warszawa 2009. [16]
21. Okoń W, Nowy słownik, Warszawa 1996. [9]
22. Pomykało W, Wychowanie, [w:] Pomykało W. (red.), Encyklopedia Pedagogiczna, Fundacja "Innowacja", Warszawa 1993. [6], [7]
23. Pietrański Z., Rozwój człowieka dorosłego, Wiedza Powszechna, Warszawa 1990. [26], [27]
24. Przetacznik - Gierowska M. , Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1978. [31], [37]
25. Przetacznik – Gierowska M., Tyszkowa M., Psychologia rozwoju człowieka, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002. [21]

27. Przetacznik - Gierowska M., Włodarski Z, Psychologia wychowawcza, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994. [22]
28. Sośnicki K., Istota i cele wychowania, Nasza Księgarnia, Warszawa 1967. [1]
29. Wojewoda M., Autorytet nauczyciela, "Wychowawca" 2003 nr 5. [33]
30. Wygotski L. S., Wybrane prace psychologiczne: dzieciństwo i dorastanie, Wydawnictwo Zysk i Ska, Poznań 2002. [29]

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ В ОВЛАДЕНИИ ПИСЬМОМ ДЕТЯМ С ОВЗ

Кийкова О.В.,

учитель-логопед

центра психолого-педагогической поддержки и реабилитации

МБОУ ДО «Учебно-методический образовательный центр»,

Россия, Московская обл., г. Королев

E-mail: olanika7274@mail.ru

Лебедева О.И.,

учитель-логопед

центра психолого-педагогической поддержки и реабилитации

МБОУ ДО «Учебно-методический образовательный центр»,

Россия, Московская обл., г. Королев

E-mail: lebedeva_olga_2011@mail.ru

Любимова М.Н.,

учитель-логопед

центра психолого-педагогической поддержки и реабилитации

МБОУ ДО «Учебно-методический образовательный центр»,

Россия, Московская обл., г. Королев

E-mail: lyubimovayte@yandex.ru

Уздемир А.Н.,

учитель-логопед МБОУ ДО «Учебно-методический образовательный центр

центр психолого-педагогической поддержки и реабилитации,

Россия, Московская обл., г. Королев

E-mail: annyt2008@mail.ru

Ямпольская А.Б.,

учитель-логопед

центра психолого-педагогической поддержки и реабилитации

МБОУ ДО «Учебно-методический образовательный центр»,

Россия, Московская обл., г. Королев

E-mail: yampolskay@mail.ru

Аннотация. В статье рассказывается о проблемах обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, о преодолении трудностей, связанных с особенностями в развитии детей. Затронут системный подход в работе с детьми с ОВЗ.

Ключевые слова: ограниченные возможности здоровья, универсальные учебные действия, письменная речь, системный подход.

Abstract. This article describes the problem of educating children with disabilities. This article describes about overcoming the difficulties associated with the peculiarities in the children's development. The article is based on a systematic approach to working with children with disabilities.

Keywords: disabilities, universal training actions, written language, systems approach.

Федеральный государственный образовательный стандарт для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) гарантирует каждому ребенку с ОВЗ реализацию права на образование, соответствующего его потребностям и возможностям, вне зависимости от степени тяжести нарушения психического развития, способности к освоению цензового уровня образования, вида учебного заведения, региона проживания.

Дети с ОВЗ имеют разные нарушения развития: слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, задержку психического развития, умственную отсталость, выраженные расстройства эмоционально-волевой сферы, включая расстройства аутистического спектра, множественные нарушения развития [1].

В связи с этим специфика группы школьников с ОВЗ чрезвычайно неоднородна.

Среди них есть дети, испытывающие трудности в развитии, которые полностью компенсируются, и дети с необратимыми тяжелыми поражениями центральной нервной системы, у которых компенсация может быть только частичной. Поэтому есть дети, способные на равных обучаться совместно со здоровыми сверстниками (при специальной поддержке), а есть дети, нуждающиеся в специальной образовательной программе (адаптированной к их индивидуальным возможностям).

Несмотря на такие различия в группе детей с ОВЗ, у всех в разной степени наблюдаются низкая познавательная активность, ограниченный запас знаний и представлений об окружающем мире, снижение памяти, внимания, мыслительной деятельности, повышенная утомляемость, соматическая ослабленность, неловкость общей и мелкой моторики, недостаточная координация движений, недоразвитие в разной степени всех компонентов речи, страдает коммуникативная функция, есть личностные особенности (повышенная зависимость от окружающих, неадекватная оценка их и собственная самооценка), недостатки в регуляции и саморегуляции поведения.

Поэтому важным является развитие интеллектуального, психологического, физиологического, когнитивного компонентов процесса обучения. Диапазон образовательных возможностей детей с ОВЗ зависит от степени выраженности имеющихся

недостатков; от отсутствия или наличия сопутствующих нарушений, осложняющих возможности развития детей.

Важным базовым навыком для обучающихся является умение учиться: усваивать знания и общаться, умение применять новые знания на практике, понимать какая необходима информация, обрабатывать новую информацию и выстраивать алгоритм своих действий.

Таким образом, важна способность личности к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта.

Реализуется эта цель посредством формирования универсальных учебных действий (УУД): личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных.

Личностные УУД обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся, а также ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях (самоопределение, смыслообразование и нравственно-этическая ориентация).

Регулятивные УУД обеспечивают организацию учащимся своей учебной деятельности (целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка, саморегуляция).

Познавательные УУД включают общеучебные, логические действия, а также действия постановки и решения проблем (формулирование познавательной цели, применение методов, структурирование знаний, построение речевого высказывания в устной и письменной форме, смысловое чтение, создание алгоритмов деятельности, рефлексия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности).

Коммуникативные УУД формируют умение общаться и взаимодействовать со сверстниками и взрослыми (сотрудничества в поиске и сборе информации, выражать свои мысли, владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка) [2].

Познавательные действия предполагают умение обрабатывать полученную информацию, предоставлять ее в устной и письменной форме. Поэтому особую значимость приобретает умение работать с текстом. Для этого необходим достаточный уровень развития письменной речи (чтения и письма):

чтение без ошибок;

понимание смысла прочитанного (как в повествовательной форме, так и в вопросительной);

выделение главной мысли;

достаточный словарный запас;

ориентировка в тексте;
понимание контекста;
установление аналогий и причинно-следственных связей;
самостоятельное построение фразы и предложения;
формулирование своего мнения и аргументация его.

Письменная речь – это вторичная, более поздняя по времени возникновения форма существования языка, которая формируется только в условиях целенаправленного обучения грамоте и затем совершенствуется. Это сложный навык и вид графомоторной деятельности, особая форма коммуникации.

Процесс письма обеспечивается согласованной работой четырех анализаторов: речеслухового, речедвигательного, двигательного, зрительного. Несформированность каких-либо функций анализаторов может вызвать нарушение письма.

У детей с ОВЗ нарушены в той или иной степени важные составляющие письма: фонетико-фонематические процессы, лексико-грамматический строй речи, зрительно-пространственная ориентировка, моторная координация, высшие психические функции, обеспечивающие акт письма (восприятие, память, внимание, мышление, произвольная регуляция деятельности) [4].

Важная роль отводится психолого-педагогическому сопровождению детей с ОВЗ, имеющих речевые нарушения. Логопедическая помощь ребенку с ОВЗ – важное звено этого сопровождения; она предусматривает коррекцию фонетико-фонематической системы языка, формирование лексико-грамматических категорий, развитие связной речи. Важна организация взаимодействия всех участников коррекционно-образовательного процесса в реализации комплексного подхода при абилитации обучающихся с нарушениями речи.

Для этого необходимо проведение комплексной психолого-логопедической диагностики. Она позволяет прогнозировать, с какими трудностями столкнется ребенок в овладении знаниями, спланировать для него индивидуальный маршрут, составить программу коррекционной работы и дальнейшего обучения, проследить динамику развития.

При диагностике обучающихся важно обследовать не только письмо и чтение, устную речь, но и произвольную регуляцию, праксис, зрительный и зрительно-пространственный гнозис. Учитывается весь симптомокомплекс особенностей письменной речи и определяются уровни актуального и «зоны ближайшего развития» обучающихся с ОВЗ. Это позволяет реализовать принцип единства обучения, развития и коррекции.

Подготовка ребенка к письменной речи начинается задолго до обучения письму в школе. Профилактика предусматривает своевременное выявление детей группы риска; формирование «функционального базиса» письма: развитие речевых навыков и функций,

развитие зрительно-пространственного восприятия, развитие наглядно-образного мышления, формирование изобразительно-графических способностей, развитие сукцессивных способностей ребенка, индивидуализацию темпов и методов письма. В группе риска оказываются дети, имеющие проблемы в развитии: ЗРР, нарушения дикции, ФФН, ОНР.

Дети с нарушениями письменной речи, обусловленными НОНР и ФФН, обучаются в школе общего типа. У младших школьников наблюдаются ошибки в виде соединения нескольких слов в одно или произвольное деление слова на части, смешение и замена букв, сходных по акустическому признаку, по способу и месту образования, ошибки по графическому сходству, пропуски, перестановки, искажение грамматических связей слов.

Фонематическое развитие – стержень, который позволяет характеризовать звуковую речь, чтение и письмо. Смешение и замена звуков (по акустическому и артикуляционному признакам) является показателем недоразвития фонематических процессов. Учитель-логопед проводит коррекционно-развивающую работу (индивидуальную и групповую) с учащимися, имеющими нарушения устной и письменной речи [3].

Непосредственными участниками коррекционно-развивающего процесса являются родители и педагоги.

Консультативно-просветительская работа учителя-логопеда направлена:

на формирование психолого-педагогической компетенции по вопросам онтогенеза детской речи, проявлений вариантов дизонтогенеза;

на выбор стратегии и приемов коррекционного обучения ребенка с ОВЗ;

на проведение практикумов с действенными рекомендациями для родителей с детьми;

на обучение родителей специализированным приемам преодоления расстройств устной и письменной речи;

на подбор комплексов коррекционно-развивающих упражнений, тренингов, направленных на исправление недостатков письма и чтения;

на профилактику речевых нарушений, на своевременное предупреждение у ребенка с нарушением речи возможных вторичных речевых нарушений, адаптацию и социализацию детей в среде.

Таким образом, в реализации ФГОС для детей с ОВЗ учитываются индивидуальные, психические, физиологические особенности детей и специальные условия для их воспитания и обучения.

Используется системный подход (совместная работа учителя, психолога, логопеда, родителей и других специалистов) в преодолении трудностей психоречевого развития, в коррекции нарушений письменной речи детей с ОВЗ и в их абилитации. Проводится

расширение сферы общения детей с ОВЗ и развитие социально-трудовых коллективных отношений.

Список использованных источников

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».
2. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: пособие для учителя / А.Г. Асмолов. – 5-е изд. – М., 2014.
3. Ахутина, Т.В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева. – СПб., 2008.
4. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей / А.Н. Корнев. – СПб., 1997.

ЗРИТЕЛЬНО-ПРОСТРАНСТВЕННАЯ ОРИЕНТИРОВКА
КАК ФАКТОР НАРУШЕНИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
У УЧАЩИХСЯ С ОВЗ

Коломыткина И.В.,

канд. пед. наук,

учитель-логопед

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 3»,

Россия, Московская обл., г.о. Пущино,

E-mail: okolomv@gmail.com

Аннотация. За длительный период практики школьным учителем-логопедом выявлено, что в последние 10 лет увеличивается количество учеников с нарушениями в зрительно-пространственной ориентировки, связанной с наличием у них «двурукости» (до 15%). Этот фактор становится важной причиной нарушения чтения и письма, специфических трудностей в усвоении математики. Работа по коррекции зрительно-пространственной ориентировки приобретает важное значение.

Ключевые слова: учащиеся с ограниченными возможностями здоровья, зрительно-пространственная ориентировка, ошибки в чтении, письме, математики.

Abstract. It was found for the last 10 years the increased number of students having damages in the visual 3-D orientation that lead to many specific difficulties in reading, writing, and math (15%). The disorder is connected with equal activity of both left and right hands. Correction of 3-D orientation for those students of the elementary school becomes very important.

Keywords: students with health disorders, 3-D orientation, problems in reading, writing, and math.

Стаж работы в профессии 40 лет – звучит весомо – и логично предположить, что с годами работать становится легче – сказывается приобретенный опыт. Но на деле получается с точностью до наоборот, если эта профессия дефектология, а ваш стаж работы учителем-логопедом в одной и той же общеобразовательной (массовой) школе насчитывает четверть века. Причина кроется в том обстоятельстве, что за последние 10-15 лет отклонения в развитии детей стали сложнее и изменилась их специфика. Значительно сдвинулся срок овладения детьми речи с 1–1,5 до 2–3 лет, резко увеличилось количество детей с общим недоразвитием речи (ОНР), с дизартрическим компонентом, с расстройствами аутистического спектра. Изменились причины возникновения у учащихся массовой школы дизграфии и

дислексии. Раньше нарушения речевой деятельности, приводившие к трудностям обучения письму и чтению, в большей степени были обусловлены фонетико-фонематическими нарушениями (ФФН), системным нарушением речи. В настоящее время в массовой школе все больше встречается детей, причины нарушения чтения и письма которых, по нашим наблюдениям, предположительно можно объяснить нарушениями в формировании зрительно-пространственной ориентировки.

В популяции учащихся 1–2-х классов массовой школы они составляют примерно 10–15% от числа детей с трудностями обучения чтению и письму. Одним из признаков особенностей их развития мы отметили наличие у них особенности, условно названной нами «двурукость». Эти дети пишут, едят, чертят, рисуют правой рукой, но при этом активно действуют левой: раскладывают, собирают, передвигают, показывают рукой, пальцем, следят по строке при чтении. Даже в возрасте 7–8 лет они постоянно путают левую и правую стороны тела и соответственно левое и правое направления в пространстве. В учебной деятельности они часто осуществляют движение не слева-направо, как принято в европейской культурологии, а в обратном направлении – справа налево.

Движение справа налево наблюдается у них в разных видах учебной деятельности. Так, при звуковом анализе дети испытывают трудности в выделении первого и последнего звука в слове. После многократных упражнений с опорой на движение пальцем по линии или полоске бумаги, графически изображающим слово, они продолжают делать ошибки, называя последний звук как первый (сын, жук), так как при движении справа налево это действительно первый звук. Даже овладев звуковым анализом слов, они нередко выкладывают звуковую схему слова правильно, но в обратном направлении – справа налево. При письме наблюдаются стойкие ошибки на зеркальное написание букв, перестановки букв и слогов.

При чтении движение глаза справа налево приводит к ошибкам в чтении коротких слов: вместо «сон» – «нос», вместо «но» – «он», вместо «сел» – «лес». Чтение в обратном направлении затрудняет зрительное восприятие слога как единицы чтения. Даже выделив в слове самостоятельно согласный, а за ним гласный (слон) и обведя его карандашом, ребенок прочитывает его в обратном направлении «ол». Процесс чтения становится пыткой для ребенка, снижая его мотивацию к овладению данным видом речевой деятельности. Переход на чтение целыми словами задерживается до 3–4-го класса, а низкая скорость чтения приводит к низкой успеваемости по всем предметам.

У наблюдаемых нами учеников нет системного нарушения речи. Их словарный состав соответствует возрастной норме. Построение фраз грамматически правильно оформлено. Однако, они испытывают большие затруднения в понимании значения предлогов (за–перед,

между, к–от, в–из, на–с, над–под), предложных конструкций, сложноподчиненных предложений с союзами «если», «когда», «чтобы,» квази-пространственных конструкций (брат отца – отец брата), речевых инструкций, указывающих последовательность действий.

На уроках математики учащиеся с нарушением зрительно-пространственной ориентировки допускают стойкие ошибки при записи или прочтении многозначных чисел, например, 65 называют «пятьдесят шесть», 52 – «двадцать пять». Большие затруднения вызывает определение десятичного состава числа: триста восемь записывают 38, пятьдесят пять записывают 505 или 550, шестнадцать записывают 106. Эти ученики своеобразно выполняют математические вычисления, двигаясь опять же в обратную сторону: справа налево. Например, решение примера как $14+16=21$ ребенок объясняет: $16 + 4 = 20$, $20 + 1 = 21$. В числе 14 десятков, прочитанный наоборот, превратился в единицу.

Не имея системного нарушения речи, свойственного детям с ОНР, ученики с нарушением зрительно-пространственной ориентировки постоянно путают выражения «увеличить на» – «разделить на», «взять по» – «разделить по» и им подобные. Приведенные примеры показывают инверсивное восприятие ими не только линейного, но и трехмерного пространства. Вследствие этого они путают обозначения параметров размера: длина, ширина, высота, глубина, толщина. Они не понимают сложных соотношений при сравнении величин: выше ..., но ниже ... ; тяжелее ..., но легче ... ; старше ..., но моложе Дети с более выраженными нарушениями даже затрудняются соотнести значение слов «уехали», «улетели», «отрезали», «отлили», «отдали» с математическим смыслом «вычестъ», «отнять» (–), а слов «приехали», «прилетели», «долили», «принесли» с математическим смыслом «сложить, прибавить» (+).

Некоторые учащиеся с нарушением зрительно-пространственной ориентировки проявляют специфику в усвоении учебного материала. Так, на уроках русского языка они путают понятия, в основе соотношения между которыми лежат категории «часть» – «целое»: слово – предложение, звук – слово, слог – слово, но при этом без ошибок выделяют и определяют как единое целое разные категории слов: существительные, глаголы, прилагательные.

На уроках математики они постоянно путают соотношение наименований единиц измерений: см–м–км, г–кг–центнер–тонна и т.п.; не понимают математического смысла задач, в которых целое состоит из 2-3 составляющих; не видят в чертежах большую фигуру, составленную из 2–3–4 подобных меньшего размера.

Обладая хорошо развитой произвольной устной речью, они затрудняются в построении предложений, словосочетаний произвольно, т.е. по заданию или по схеме.

Нарушение пространственной ориентировки является значительным отрицательным фактором в успешном обучении детей по всем предметам: русский язык, чтение, математика.

Трудности обучения учащихся с нарушением зрительно-пространственной ориентировки обусловлены не только спецификой их отклонений в развитии, но и тем, что обучать этих детей приходится по основным общеобразовательным программам и стандартным учебникам. Формулировки в последних необычайно трудны для понимания даже учащимся, не имеющим отклонений в развитии. Позволим себе привести несколько цитат из стандартных учебников, например по русскому языку.

«Знаменательные слова – это слова, у которых есть лексическое и грамматическое значение» [3].

«При отрицании только части информации «не» может использоваться перед другими частями речи». «Конкретизируем значение. Распространяем мысль». «Подбери синонимичное словосочетание с однокоренными существительными в роли главного слова» [1].

Становится ясно, насколько сложной является для учителя общеобразовательной школы задача научить всех учащихся с особенностями развития. Школьные психологи редко могут помочь учителям, так как не знают программный материал, методы и приемы обучения и поэтому не могут связать выявленные особенности ребенка с конкретными трудностями обучения и тем более указать учителю нужные приемы обучения. Действенную помощь учителю может оказать лишь узкий специалист – учитель-дефектолог, учитель-логопед. К сожалению, они с 2004 г. были выведены из штатного расписания массовых школ Московской области. Надеемся, что Минобрнауки вернет этих специалистов в общеобразовательные учреждения с целью повышения эффективности образования учащихся с ОВЗ.

Количество учеников со значительными нарушениями зрительно-пространственной ориентировки, наблюдаемые нами в последние 10 лет, составляет до 50% среди зачисленных в логопедические группы. Поэтому требуется более расширенное их изучение и разработка новых методик обучения.

Список использованных источников

1. Желтовская, Л.Я. Русский язык. 3 класс: в 2 ч. / Л.Я. Желтовская, О.Б. Калинина. – М., 2013.
2. Методы обследования речи детей / под ред. Г.В. Чиркиной. – М., 2003.
3. Нечаева, Н.В. Русский язык. 1 класс / Н.В. Нечаева. – М., 2012.

4. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция / под ред. О.Б. Иншаковой. – М.; Воронеж, 2001.
5. Специальная психология / под ред. В.И. Лубовского. – М., 2003.
6. Фотекова, Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов / Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина. – М., 2002.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА МЕНТАЛЬНЫХ КАРТ В ПРОЕКТИРОВАНИИ
ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ ЛИЧНОСТНОГО,
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И КАРЬЕРНОГО РОСТА ЛЮДЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Константинова М.И.,

педагог-психолог,

ГБУ «Центр содействия семейному воспитанию «Благодарение»,

Россия, г. Москва.

E-mail: mar16ko@mail.ru

Аннотация. Статья раскрывает основы использования метода картирования при проектировании индивидуальных траекторий профессионального и карьерного роста лиц с особыми потребностями.

Ключевые слова: индивидуальные траектории, метод картирования мышления.

Abstract. The article reveals the basics of mapping method in designing individual professional growth and career development trajectories of persons with special needs.

Keywords: individual trajectories, kartirovaniya method of thinking.

Разработка и проектирование индивидуальных траекторий (ИТ) личностного, профессионального и карьерного роста все больше входит в педагогическую практику. Для обучения проектированию ИТ целесообразно введение одноименного спецкурса.

Человек, разрабатывающий свои ИТ, должен четко представлять акцентированные у него сферы жизни, их развитие, взаимосвязи, увидеть место образовательной, профессиональной и других траекторий в структуре жизненного пространства, в структуре жизненных ценностей. Если проектирование ИТ ведется «от компетенций», то взаимосвязь между компетенциями также должна быть наглядной. Имеющийся в литературе исследовательский и методический материал по разработке подходов к проектированию ИТ, как правило, имеет словесное, списочное и табличное представление, т.е. рассчитан на левополушарное восприятие.

У людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) часто имеются нарушения в центральной нервной системе, в проводимости нервных путей, органические нарушения головного мозга разного уровня дисфункции. При нарушениях в работе головного мозга наиболее уязвимо левое полушарие, в этом случае начинает преобладать правополушарное мышление, т.е. образное.

Левополушарное мышление – линейное, последовательное, оно не позволяет увидеть целостную картину проекта (утрировано: «В сентябре я занимаюсь учебой, в октябре – здоровьем, в декабре – развиваю коммуникативные способности...»). Продвижение по одной траектории осуществляется последовательно, по траекториям проекта – параллельно. Чтобы представить целостную картину жизненных траекторий, нужно оперировать не словами и таблицами, а образами и символами. Нумерованное и табличное планирование рекомендуется дополнить рисунками-схемами. Для решения этой проблемы наиболее подходит метод картрирования мышления (mind mapping). Интеллект карты (mind maps), или ментальные карты, позволяют графически отображать информацию. Применение метода интеллект-карт активизирует работу правого полушария – полушария интуиции, творчества и целостного видения. Аналогом этого зарубежного метода можно смело назвать забытые «опорные конспекты» советской педагогики.

Использование картрирования мышления в обучении проектированию ИТ представляется следующим образом.

1. Учащимся кратко объясняется метод построения ментальных карт.
2. Проводится диагностика до обучения проектированию ИТ. Учащихся просят конкретизировать и сформулировать свои жизненные цели и задачи и оформить их на ментальной карте, т.е. спроектировать индивидуальные траектории.

Примерная инструкция: «Нарисуйте схему линий вашей жизни. Например: «Учеба», «Работа», «Спорт», «Досуг». Продолжите ветвление, как вы представляете себе развитие выбранного направления от цели к более мелким задачам и действиям. Например: Учеба – Уроки – Оценка/Знания; Друзья – ...; Спорт – Bodybuilding – Тренажерный зал – Заработать на тренажерный зал – т.д.»

Работы учащихся обрабатываются куратором и сохраняются для сравнения с ментальными картами, которые они составят после прохождения курса обучения проектированию ИТ. При обработке ментальных карт обращается внимание на количество траекторий и на их проработанность (наличие ветвей 2, 3-го и т.д. уровней).

3. Проводится курс обучения проектированию ИТ.
4. На завершающем этапе обучения учащиеся составляют ментальные карты жизненных целей и задач и сами сравнивают их с картами, построенными на первом занятии.

Метод картрирования мышления осваивается параллельно изучаемому курсу проектирования ИТ.

Человек анализирует свое актуальное состояние и определяет актуальные потребности и цели: личностное развитие как таковое (bodybuilding, mindbuilding имидж), здоровье, взаимоотношения, образование, семья, досуг, работа, карьера, финансовое

управление, мечты, путешествия и др. При необходимости используются психологические тесты, консультации психолога и куратора. На практике, как правило, прорисовываются от 3 до 7 приоритетных траекторий.

Далее анализу подвергается каждая цель в отдельности. Для каждой ИТ определяются пути, средства, консультанты, учреждения, литература, курсы и т.д. Данные заносятся на карту индивидуальных развивающих траекторий.

Проектирование ИТ может быть представлено в форме двух направлений: 1) от сфер жизнедеятельности; 2) от компетенций.

Если ИТ проектируются в свете концепции модульно-компетенстного подхода к обучению, то в этом случае цели, задачи, ожидаемые результаты развития личности должны быть описаны в терминах приобретаемых компетенций: личностных, социальных, профессиональных.

Куратор (или кураторы) оказывает организационную, ориентационную, информационную помощь: адреса, телефоны, курсы, литературные источники, тесты или пути их поиска.

Не нужно ожидать, что по окончании курса учащийся составит исчерпывающую план-карту всей своей жизни. Цель курса – научить самостоятельно анализировать, структурировать, планировать жизненное пространство на различные временные перспективы: период в несколько лет, период обучения, 1 год, 1 месяц, подготовка отчетно-зачетной работы и т.д. Важно сделать акцент на фоновую рефлекссию результатов продвижения по траекториям и периодическую корректировку индивидуальных план-карт.

Успешные результаты и достижения заносятся в портфолио, которое также может быть представлено в виде интеллектуальной карты.

Программы-картопостроители можно найти в Интернете по следующим адресам:

www.conceptdraw.com

www.csodessa.com

www.nova-mind.com

www.eminec.com

www.mindgenius.com

www.visual-mind.com

www.visimap.com

<http://freemind.sourceforge.net>

Список использованных источников

1. Александрова, Е. Индивидуально ориентированные траектории воспитания и развития старшеклассников / Е. Александрова // Директор школы. – 2009. – № 4 (128). – С. 73–77.
2. Володин, Е.Ю. Обучение развивающее, опережающее, научно-теоретическое... / Е.Ю. Володин // Математика в школе. – 2000. – № 6.
3. Мюллер, Х. Составление ментальных карт: метод генерации и структурирования идей / Хорст Мюллер; пер. с нем. В.В. Мартыновой, М.М. Дремина. – М., 2007.
4. Суртаева, Н.Н. Нетрадиционные педагогические технологии: Парацентрическая технология: учеб. научное пособие / Н.Н. Суртаева. – М.; Омск, 1974.
5. Тряпицына, А.П. Теория проектирования образовательных программ / А.П. Тряпицына // Петербургская школа. – СПб., 1994 – С. 79–90.
6. Хуторской, А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителя / А.В. Хуторской. – М., 2005.
7. Хуторской, А.В. Развитие одаренности школьников: Методика продуктивного обучения: пособие для учителя / А.В. Хуторской. – М., 2000.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ВОПРОСАМ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ
С ВЫРАЖЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Крутякова Е.Н.,

доцент кафедры специального и инклюзивного образования

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

канд. пед. наук,

Россия, г. Москва.

E-mail: eugenia-krutyakova@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с повышением квалификации педагогов, работающих с детьми с выраженными нарушениями интеллектуального развития.

Ключевые слова: повышение квалификации педагогов, дети с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью.

Abstract. The article considers the issues related to the further training of teachers working with children with severe intellectual disabilities.

Keywords: training of teachers, children with moderate, severe and profound mental retardation.

К категории детей с выраженными нарушениями интеллектуального развития относятся дети с умеренной, тяжелой или глубокой умственной отсталостью, у которых зачастую первичное нарушение в развитии сочетается с рядом вторичных нарушений, усугубляющих тяжесть интеллектуального недоразвития. Сложная структура нарушений оказывает значительное влияние на специфику образовательных потребностей данной категории детей. Нарушение интеллектуального развития в комплексе с системными или локальными сенсорными нарушениями (нарушениями зрительного и слухового восприятия), нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, расстройствами аутистического спектра представляет значительную трудность как для диагностики нарушенного развития, так и для выбора образовательного маршрута обучающегося.

Обучающиеся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжелыми и множественными нарушениями развития получают образование в соответствии с ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ по 4-му варианту адаптированной основной образовательной программы (АООП) для различных категорий

обучающихся; в соответствии с ФГОС обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) по варианту 2 АООП.

В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) образование этой категории детей по содержанию и итоговым достижениям не соотносится к моменту завершения школьного обучения с содержанием и итоговыми достижениями сверстников, не имеющих ограничений здоровья [1].

Целью образования обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), с тяжелыми и множественными нарушениями развития по данному варианту АООП является развитие личности, формирование общей культуры, соответствующей общепринятым нравственным и социокультурным ценностям, формирование необходимых для самореализации и жизни в обществе практических представлений, умений и навыков, позволяющих достичь обучающемуся максимально возможной самостоятельности и независимости в повседневной жизни [2].

В письме Минобрнауки России от 11 марта 2016 г. № ВК-452/07 «О введении ФГОС ОВЗ» подчеркивается, что «Согласно ФГОС НОО ОВЗ и ФГОС О у/о, *построение образовательного процесса ориентировано на учет индивидуальных возрастных, психофизических особенностей обучающихся*, в частности, предполагается возможность разработки индивидуальных учебных планов [3, с. 17].

Определение образовательного маршрута обучающегося с тяжелой и глубокой умственной отсталостью осуществляется его родителями на основе рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), которые составляются по результатам комплексного психолого-медико-педагогического обследования ребенка, и, в том случае когда ребенок является инвалидом, включают в себя рекомендации, изложенные в индивидуальной программе реабилитации инвалида (ИПР). На основании рекомендаций ПМПК образовательная организация создает для обучающегося адаптированную основную образовательную программу (АООП, вариант 2), разрабатывает специальную индивидуальную программу развития (СИПР), учитывающую индивидуальные образовательные потребности ребенка с умственной отсталостью. «Целью реализации такой программы является обретение обучающимся таких жизненных компетенций, которые позволяют ему достигать максимально возможной самостоятельности в решении повседневных жизненных задач, обеспечивают его включение в жизнь общества на основе индивидуального поэтапного, планомерного расширения жизненного опыта и повседневных социальных контактов в доступных для него пределах» [2, с. 348].

Таким образом, разработка образовательного маршрута ребенка с выраженными нарушениями интеллектуального развития является ответственной задачей педагогического коллектива школы. Качество выполнения этой задачи напрямую зависит от кадрового состава образовательной организации, квалификации имеющихся специалистов дефектологического профиля, профессиональной компетентности педагогического состава и администрации школы и, наконец, эффективности коррекционно-развивающей работы, реализуемой школой совместно с семьей ребенка, принявшей на себя обязанности активного участника образовательного процесса. Нередки случаи, когда образовательная организация сталкивается с необходимостью использования сетевой формы реализации образовательной программы или программы коррекционной работы и привлечения специалистов других организаций к работе с обучающимися с умственной отсталостью. Таковы новые условия работы педагогов, вызывающие потребность формирования и совершенствования профессиональных компетенций, необходимых для организации образовательной деятельности этой категории детей.

Для совершенствования профессиональных компетенций педагогических работников образовательных организаций, реализующих основные адаптированные образовательные программы, кафедрой дефектологии (специального и инклюзивного образования) АСОУ подготовлена дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Условия обучения детей с выраженными интеллектуальными нарушениями в соответствии с ФГОС» (автор – Е.Н. Крутякова).

В соответствии с задачами психолого-педагогического сопровождения и образования детей с выраженными интеллектуальными нарушениями на разных возрастных этапах слушатели изучают:

нормативно-правовую базу, гарантирующую реализацию права на образование детей с выраженными интеллектуальными нарушениями;

пути достижения образовательных результатов в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками с умственной отсталостью и способы их оценки;

основные принципы проектирования коррекционно-образовательного пространства и критерии рационального выбора и реализации коррекционно-образовательных программ на основе личностно ориентированного и индивидуально-дифференцированного подходов к лицам с выраженными нарушениями интеллектуального развития;

специфику коррекционно-педагогической деятельности в условиях образовательных учреждений с целью реализации процесса обучения и организации взаимодействия с родителями обучающихся с выраженными интеллектуальными нарушениями.

Профильная часть программы позволяет слушателям курса освоить профессиональные компетенции, необходимые как для организации деятельности по обучению и воспитанию лиц с выраженными интеллектуальными нарушениями, тяжелыми и множественными нарушениями развития в условиях семьи, так и для осуществления междисциплинарного подхода к организации психолого-педагогического сопровождения обучающегося и его семьи.

Процесс обучения и воспитания детей с выраженными интеллектуальными нарушениями сложен по своей структуре и содержанию, динамика коррекционно-развивающего воздействия зачастую неустойчива и невелика. Однако как ребенку, так и его семье необходимо квалифицированное психолого-педагогическое сопровождение, частью которого является коррекционно-педагогическая работа, отвечающая запросу семьи и индивидуальным образовательным потребностям обучающегося с умственной отсталостью. Развитие инициативы детей этой категории, их самостоятельности, возможности общения со взрослыми и сверстниками, социальной адаптации, формирование практической деятельности возможны только под влиянием коррекционно-развивающего воздействия.

Включение педагогического сообщества в разработку подходов и приемов обучения этой категории детей, алгоритмов взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса позволяет судить о возрастающей социальной значимости деятельности современного педагога по организации коррекционно-развивающего обучения лиц с выраженными нарушениями интеллектуального развития как для улучшения качества их жизни, так и для улучшения качества жизни их семей.

Список использованных источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599).
2. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Одобрена решением от 22.12.2015 г. Протокол № 4/15. – URL: <http://fgosreestr.ru/wp-content/uploads/2016/08/Primernaya-adaptirovannaya-osnovnaya-obshheobrazovatel'naya-programma-obrazovaniya-obuchayushhihsya-s-umstvennoj-otstalostyu-intellektualnymi-narusheniyami.pdf>].
3. Письмо Минобрнауки России от 11.03.2016 г. № ВК-452/07 «О введении ФГОС ОВЗ».

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ
АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ СПО В ГБПОУ МО «КОЛЛЕДЖ «ПОДМОСКОВЬЕ»

Лабутина И.В.,

зам. руководителя структурного подразделения

ГБПОУ МО «Колледж «Подмосковье»

Россия, Московская обл., г. Клин

E-mail: inessa.labutina@mail.ru

Аннотация. Статья раскрывает проблемы и опыт организации обучения, социально-профессиональной адаптации студентов с особыми образовательными потребностями в условиях колледжа.

Ключевые слова: адаптированная образовательная программа, реализация программы, адаптация студентов, равные возможности, интеграция инвалидов, социально и профессионально значимые качества.

Abstract. The article reveals the challenges and experiences of training, socio-professional integration of students with special educational needs in the face of the College.

Keywords: adapted educational program, program implementation, adaptation of students, equal opportunities, integration of people with disabilities, socially and professionally meaningful qualities.

На сегодняшний день довольно часто поднимается проблема инклюзивного образования, проблема степени доступности образования для различных категорий людей – для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Многим известно, что основным международным документом, устанавливающим права инвалидов во всем мире, является Конвенция о правах инвалидов, принятая Ассамблеей ООН 13 декабря 2016 г. Данная конвенция после ратификации ее Российской Федерацией 25 сентября 2012 г. в соответствии со ст. 15 Конституции РФ стала частью российского законодательства. В данной конвенции установлено, что ее цель заключается в поощрении, защите и обеспечении полного и равного осуществления всеми инвалидами всех прав человека и основных свобод, в уважении присущего им достоинства. Для достижения этой важной цели были определены основные принципы, к которым относится:

полное и эффективное вовлечение и включение в общество;

равенство возможностей;

доступность образования и развития;
отсутствие дискриминации.

Указанные принципы логичны и вытекают один из другого, и для того чтобы обеспечить полное вовлечение и включение инвалида в общество, необходимо предоставить ему равные с другими возможности. Для этого инвалид или лица с ОВЗ не должны подвергаться дискриминации. Основным способом устранения дискриминации инвалидов и лиц с ОВЗ является обеспечение доступности. Наша образовательная организации – ГБПОУ МО «Колледж «Подмосковье» – с 2015 г. активно реализует в своей работе Порядок обеспечения условий доступности, утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 30 июня 2015 г. № 527 н, так называемую программу «Доступная среда». Основную цель в реализации программы «Доступная среда» мы видим в активной интеграции детей с ограниченными физическими возможностями в общество. Задачами реализации являются:

реализация потребностей и интересов студентов;
формирование социально и профессионально значимых качеств у студентов;
изменение отношения к студентам с ОВЗ и принятие их здоровыми сверстниками
формирование положительной установки на будущую профессию;
создание атмосферы открытости, свободного общения, дружелюбия;
создание позитивного эмоционального единства всех студентов

В нашем колледже созданы условия для обеспечения доступной среды для лиц, имеющих ограниченные возможности здоровья: установлена на входной двери при входе в здание кнопки вызова персонала, вход в здание колледжа оборудован пандусами, имеются поручни, средства ориентации для инвалидов по зрению и слуху, расширенные дверные проемы, оборудованы доступные санитарно-гигиенические помещения, созданы парковочные места для автотранспорта, учебный класс оснащен компьютерным оборудованием для слабовидящих. Штат сотрудников укомплектован такими специалистами, как педагог-психолог, социальный педагог. В своей работе мы стараемся помочь адаптироваться лицам, имеющим ограниченные возможности здоровья, использовать образование как наиболее эффективный механизм развития личности, повышения своего социального статуса. Профессиональное образование превращает инвалидов из пассивных потребителей социальных услуг в активных, созидательных и квалифицированных граждан, дает возможность реализовать право на профессиональную реабилитацию, которая позволяет повысить конкурентоспособность лиц с ОВЗ на рынке труда и создает основу для равных возможностей, которое закреплено в Конституции РФ, а также в Федеральном законе «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации».

Для обеспечения подросткам с ОВЗ возможностей в области образования ГБПОУ МО «Колледж «Подмосковье» предлагает:

гибкость учебных программ, с внесением в них добавлений и изменений;
высококачественные учебные материалы;

На данный момент в сотрудничестве со специалистами нами разработана Примерная адаптированная образовательная программа среднего профессионального образования по профессии 19.01.17 (260807.01) Повар, кондитер. Данные мероприятия позволяют оказывать обучающимся необходимую помощь в освоении выбранных профессий, формировать условия, стимулирующие личностный и профессиональный рост, обеспечивать комфортные условия обучения. Как бы гладко и красноречиво не звучало все на бумаге, в целом интеграция инвалидов в студенческую жизнь – процесс довольно сложный. Студентам с ОВЗ часто свойственно отсутствие собственных профессиональных намерений в связи с низкой самооценкой, вызванной состоянием здоровья, пассивностью и личностными особенностями, а также недооценкой тяжести своего заболевания, когда студент считает себя вполне здоровым и убежден, что вскоре излечится, строит нереальные планы, не достижимые по его физическим возможностям. Таким студентам необходимо помочь убедиться в правильности выбранной профессии и строить дальнейшую стратегию жизни, осознавая имеющиеся у них возможности и ограничения, предъявляемые болезнью, выработать рекомендации, в которых бы нашли отражение как клинические, так и психологические данные.

Включение студентов с ОВЗ в совместную деятельность со здоровыми студентами способствует их более успешной адаптации, вызывает положительные эмоции у всех студентов, создает основу для дальнейшего общения и выстраивания отношений в учебной и внеурочной деятельности. Полученный опыт позволяет студентам с ОВЗ успешно интегрироваться в общество, повысить свой статус в студенческой среде, способствует активному участию в общественной жизни и, в последствие, в трудовой деятельности.

В заключение хочется сказать, что процесс интеграции инвалидов и лиц с ОВЗ в трудовое обучение и среднее профессиональное образования сложен и длителен, учебные заведения, взявшие на себя цель реализовать программу «Доступная среда» в своей работе сталкиваются с многочисленными сложностями, которые довольно сложно решить самостоятельно. К таким проблемам можно отнести: недостаточную обученность и готовность преподавательского состава к работе с такими студентами, недостаточное психолого-педагогическое и медицинское сопровождение, отсутствие программного и методического обеспечения процесса обучения инвалидов и лиц с ОВЗ в рамках инклюзивного образования и другие, вытекающие друг из друга и взаимосвязанные между

собой проблемы и вопросы. Работа по реализации программы «Доступная среда» ведется активно и совместными усилиями, организуются рабочие группы, проводятся методические советы, семинары и конференции, мы получаем обратную связь и правильные ориентиры и направления в своей работе.

Список использованных источников

1. Жаворонков, Р.Н. Методическое пособие для обучения (инструктирования) сотрудников учреждений МСЭ и других организаций по вопросам обеспечения доступности для инвалидов услуг и объектов, на которых они предоставляются, оказания при этом необходимой помощи: в 2 ч. / Р.Н. Жаворонков, Н.В. Путило, О.Н. Владимирова. – М., 2015.
2. Левченко, И.Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии / И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева. – М., 2008.
3. Педагогические технологии воспитательной работы. – М., 2013.
4. Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушением слуха / под ред. проф. Е.Г. Речицкой. – М., 2012.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА
С ПРИМЕНЕНИЕМ КОНСТРУКТОРА У
ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ

Лапшенкова А. В.

Учитель-логопед,

ДОУ №80,

Россия, Московская обл., г. Раменское

E-mail:lapch68@mail.ru

Аннотация. В статье представлен алгоритм формирования навыка языкового анализа и синтеза у детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ с использованием игровых приемов с конструктором.

Abstract. The article presents the algorithm of formation of skill of the language analysis and synthesis in children of senior preschool age with disabilities with the use of gaming techniques with the designer.

Ключевые слова: дети с нарушением речи; успешность коррекционной работы; выкладывание схем, кирпичики разного цвета.

Keywords: children with impaired speech; the success of correctional work; putting some schemes, the bricks of different colors.

Дети с нарушениями речи, как правило, имеют не только нарушения звукопроизношения, фонематического восприятия. Многим из них также сложно овладевать звуковым анализом и синтезом, анализировать слово и предложение. Однако, дошкольники с речевыми нарушениями должны всем этим овладеть, поскольку от этого зависит успешность не только коррекционной работы, но ещё и овладение их письменной речью, а значит и школьное обучение. В своей работе учителя- логопеды используют много дидактических игр, приемов, наглядности.

В самом начале коррекционно-образовательного процесса каждого ребёнка с нарушением речи необходимо познакомить с понятием «звук», а также в соответствии с ФГОС ДО дошкольнику с речевой патологией нужно усвоить такие понятия как «слог», «слово», «предложение».

Для решения этой задачи в ходе совместной деятельности учителя - логопеда и ребёнка (двигательной, игровой, продуктивной) в своей практике я системно применяю конструктор типа ЛЕГО. Использование конструктора в работе над звуковым анализом и

синтезом слова интегрирует такие образовательные области как речевое развитие, познавательное развитие через игровую деятельность.

В наборе конструктора имеются кирпичики разного размера и цвета. Гласные звуки обозначаются маленькими кирпичиками красного цвета. Твёрдые согласные – маленькими кирпичиками синего цвета, а мягкие согласные - маленькими кирпичиками зелёного цвета. Длинные кирпичики жёлтого цвета обозначают слова, средние - слоги.

Изначальное использование конструктора в анализе и синтезе слогов наглядно и интересно детям, т.к. проходит в игровой форме. Т.В. Лусс, автор пособия по использованию ЛЕГО в коррекционно-развивающем процессе считает, что важно на самых первых этапах, когда ребёнку трудно анализировать и синтезировать звуки в слог, оперировать понятием «слог». При работе со слогом ребёнок кладёт перед собой средний кирпичик жёлтого цвета, а маленький кирпичик прикрепляет в то его место, где слышится звук.

Далее при работе со схемой слова из конструктора, когда ребёнок с нарушением речи получает задание определить место звука в слове, используется жёлтый длинный кирпичик и маленькие кирпичики, обозначающие звуки. Дети с речевой патологией без затруднений наглядно демонстрируют, где находится заданный звук (начало, середина, конец слова). Для этого они прикрепляют маленький кирпичик, обозначающий звук, в соответствующее место длинного жёлтого кирпичика, обозначающего слово. Когда схема слова составлена, логопед показывает свой образец. Дошкольники с нарушением речи проверяют правильность выполнения задания. Коррекционно-образовательная деятельность проходит в игровой форме. Предметную картинку (слово) при групповой совместной деятельности учитель - логопед размещает на демонстрационном панно, а при индивидуальной – выкладывает на стол. На картинку ребёнок кладёт длинный кирпичик жёлтого цвета, а маленький прикрепляет в то его место, где слышится звук.

Например. Арина М., 6 лет, не могла выделять гласный звук даже в начале слова. Однако, в процессе нашей совместной деятельности по составлению схемы слова с применением конструктора типа ЛЕГО, девочка научилась самостоятельно определять место гласного звука и в начале, и в конце, и в середине слова.

По аналогии конструктор используется и при составлении схемы предложения. Учитель-логопед предъявляет предложение, а дети выкладывают его схему. Учитель - логопед напоминает, что слова в предложении обозначаются длинными кирпичиками жёлтого цвета. Начало предложения следует показать уголком, наложив сверху маленький кирпичик жёлтого цвета.

Например. Сереже М., 6 лет, было трудно выделить количество слов в предложении. Еще мальчик соединял предлог с последующим словом. Но, после того как мы с ним стали

играть с деталями конструктора, и, таким образом, выкладывали предложения, сначала из двух слов, затем из трех, а потом из четырех и из пяти, он быстро научился определять количество слов в предложении и без труда стал называть предлог.

По аналогии конструктор используется при составлении схемы предложения. Учитель-логопед предъявляет предложение, а дети выкладывают его схему. Учитель-логопед напоминает, что слова в предложении обозначаются длинными кирпичиками жёлтого цвета. Начало предложения следует показать уголком, наложив сверху маленький кирпичик жёлтого цвета.

Схемы из конструктора можно использовать при составлении предложений: - с использованием опорных картинок;

- по вопросам *кто? что? что делает? кому? чему?* - путём расширения однородными членами;

- сложноподчинённой конструкции;

- а также при формировании навыка составления короткого пересказа.

С помощью схем из конструктора «записывается» и рассказ. В завершении детям даётся задание определить, сколько было предложений в рассказе. С подобной наглядной опорой дети с речевой патологией легче пересказывают предложенный им учителем – логопедом текст.

Эффективность применения данной технологии выражается в следующем:

- Дети быстрее овладевают правильным звукопроизношением, различают все фонемы, знают буквы, правильно проводят анализ и синтез слов, анализ предложений.
- Различают понятия «звук», «слог», «слово», «предложение». Называют в последовательности звуки, слоги в словах, слова в предложении.
- Находят в предложении слова с заданным звуком, определяют место звука в слове.
- Употребляют в речи предложения разных видов.
- Развивают мелкую моторику.

Надо отметить, что успех образовательного процесса невозможен без привлечения семьи в образовательное пространство. Способами включения родителей могут быть индивидуальные консультации, мастер-класс по совместной игре в конструктор. Варианты заданий с конструктором на консультациях я объясняю родителям.

Подобные приёмы формируют интерес к овладению знаниями и полностью соответствуют ФГОС. Главное помнить, что ребёнок научается играть под руководством взрослых.

Список использованных источников

1. Лусс Т.В. Пособие по обучению игре «С лего станем мы сильнее!» - Москва, 2008г.
2. Поваляева М.А.Справочник логопеда. Рекомендации по организации индивидуальных занятий по обучению произношению и их анализу. - Ростов-на – Дону, 2008г.
3. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов - Москва, 2006г.

НАПРАВЛЕНИЯ И СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ
С УМЕРЕННОЙ, ТЯЖЕЛОЙ И ГЛУБОКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ
В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФГОС ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ
С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ
(ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)

Ларина А.В.,

зам. директора по учебно-воспитательной работе

ГКОУ СО «Екатеринбургская школа № 3»,

Россия, г. Екатеринбург.

E-mail: alexandra.v.larina77@gmail.com

Аннотация. Автор статьи описывает приоритетные направления педагогической деятельности с обучающимися с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью на начальном этапе обучения, приводит примеры планируемых результатов обучения по данным направлениям в соответствии с требованиями ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Ключевые слова: умеренная, тяжелая, глубокая умственная отсталость, планируемые результаты обучения, жизненные компетенции, специальная индивидуальная программа развития.

Abstract. The author describes the priority aspects of the correction pedagogic work with students who have moderate, severe and profound mental retardation in the early stage of education, gives examples of this work's estimated results according to the FSES specifications for mentally – retarded students.

Keywords: moderate, severe, profound mental retardation, estimated results of education, living competences, the special individual development program.

Одним из самых острых вопросов, которые возникают у педагога в начале обучения и развития ребенка с интеллектуальным недоразвитием, является вопрос содержания коррекционно-развивающего процесса.

Задача педагога – организовать обучение ребенка таким образом, чтобы он в максимально доступном для него виде стал частью микросоциума, функционировал в нем. Поэтому основу содержания обучения составляют не академические знания, а жизненные компетенции. Исходя из этого, примером основных направлений коррекционно-

педагогической, развивающей деятельности для обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью могут быть:

формирование базовых учебных действий;

развитие общей моторики на основе выполнения подвижных упражнений;

развитие мелкой моторики на основе выполнения действий по показу;

сенсорное развитие;

предметно-практическая деятельность;

формирование социально-бытовых навыков;

игровая деятельность;

развитие речи на доступном для детей уровне, включая формирование средств альтернативной коммуникации.

В содержание специальных индивидуальных программ развития не обязательно включать все представленные направления. Возможен такой вариант развития, при котором доступно лишь одно или несколько направлений работы.

Группа учащихся с интеллектуальным недоразвитием – это самая разнородная группа из всех детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Поэтому для данной категории вопрос подбора содержания обучения строго индивидуален. Мы не предлагаем универсальные планируемые результаты обучения, а описываем один из способов осуществления индивидуального подхода в выборе содержания коррекционно-развивающего процесса.

В каждом из предложенных направлений работы возможна конкретизация планируемых результатов. Рассмотрим примеры формулировок.

Формирование базовых учебных действий

1. Подготовка ребенка к нахождению и обучению в среде сверстников, к эмоциональному, коммуникативному взаимодействию с группой обучающихся: «умеет входить и выходить из учебного помещения по окончании занятия»; «ориентируется в пространстве зала, учебного помещения, пользуется учебной мебелью»; «организует рабочее место»; «принимает цели и произвольно включается в деятельность».

2. Формирование учебного поведения:

направленность взгляда (на говорящего взрослого, на задание): «фиксирует взгляд на звучащей игрушке»; «фиксирует взгляд на яркой игрушке»; «фиксирует взгляд на движущейся игрушке»; «переключает взгляд с одного предмета на другой»; «фиксирует взгляд на изображении»; «фиксирует взгляд на экране монитора»;

умение выполнять инструкции педагога: «понимает жестовую инструкцию»; «понимает инструкцию по инструкционным картам»; «понимает инструкцию по

пиктограммам»; «выполняет стереотипную инструкцию»; «выполняет одноступенчатую инструкцию»; «выполняет двухступенчатую инструкцию»;

использование по назначению учебных инструментов и материалов (бумаги, цветной бумаги, тетрадей, альбомов для рисования, карандашей, ручек, ластиков);

умение выполнять действия по образцу и по подражанию: «выполняет действие способом рука в руке»; «подражает действиям, выполняемым педагогом»; «последовательно выполняет отдельные операции действия по образцу педагога».

3. Формирование умения выполнять задание:

в течение определенного периода времени: «способен удерживать произвольное внимание на выполнении посильного задания 3-4 мин»;

от начала до конца: «при организующей, направляющей помощи способен выполнить посильное задание от начала до конца»; «выполняет задания самостоятельно от начала до конца»;

с заданными качественными параметрами: «ориентируется в качественных параметрах задания в соответствии с содержанием программы обучения по предмету, коррекционному курсу».

4. Формирование умения самостоятельно переходить от одного задания (операции, действия) к другому в соответствии с расписанием занятий, алгоритмом действия и т.д.: «ориентируется в режиме дня, расписании уроков с помощью педагога»; «самостоятельно переходит от одного задания (операции, действия) к другому в соответствии с алгоритмом».

Развитие общей моторики на основе выполнения подвижных упражнений

1. Развитие двигательной памяти: выполняет по памяти несколько движений в соответствии со стихотворным текстом.

2. Развитие произвольного торможения: выполняет движение в соответствии с текстом, по сигналу останавливается.

3. Развитие статической координации: удерживает предложенную позу в течение прочтения педагогом стихотворения.

4. Развитие динамической координации: выполняет упражнения на переключение с одной позы на другую.

5. Развитие пространственной координации двигательного акта: выполняет упражнения для развития пространственной ориентировки без использования терминов.

6. Развитие темпа: выполняет повторяющиеся движения в заданном темпе.

7. Развитие ритмического чувства: повторяет предложенный педагогом ритмический рисунок.

Развитие мелкой моторики на основе выполнения действий по показу

1. Развитие статической координации движения: удерживает предложенную позу в течение прочтения педагогом стихотворения.

2. Развитие динамической координации движения: выполняет упражнения на переключение с одной позы на другую.

Сенсорное развитие (направления работы планируемых результатов представлены в таблице 1).

Таблица 1

Направления работы по сенсорному развитию и конкретизация планируемых результатов

Направления	Планируемые результаты
Представление о величине предметов	Узнает величины (большой-маленький, длинный-короткий). Может чередовать предметы двух размеров (форм, цветов)
Представление о форме предметов	Узнает формы (круг, квадрат, треугольник и т.д.). Подбирает крышки соответствующей формы к коробочкам. В своей деятельности правильно пользуется геометрическими формами и называет их
Представление о цвете предметов	Узнает цвета (черный, белый, красный, желтый, синий). Называет основные цвета. Подбирает предметы по цвету (форме, величине), соотносит их друг с другом
Представление о звуке	Узнает неречевые звуки (сирена «Скорой помощи», щебетание птиц, звук погремушки и т.д.).
Представление о вкусе	Узнает на вкус соленое, сладкое, кислое, горькое
Представление о запахе	Проявляет положительную или отрицательную реакцию на запах. Умеет нюхать
Тактильно-двигательное восприятие	Узнает на ощупь мягкое, твердое, гладкое, шершавое, теплое, холодное. Находит заданную игрушку в «Чудесном мешочке»
Понимание пространственных отношений	Умеет выделять предмет из окружающей обстановки на основе его пространственного положения относительно других предметов. Умеет размещать предметы (в том числе части одного предмета), опираясь на знания об их положении в пространстве друг относительно друга (мишка за зайчиком, собачка рядом с мишкой и т.д.). Ориентируется в пространстве (право – лево, верх–низ и т.д.)
Временные представления	Ориентируется в сезонных явлениях (чередовании времен года, месяцев, дней недели, частей суток и режиме дня)

Предметно-практическая деятельность

Направления работы по формированию предметно-практической деятельности:

- манипуляции с предметами;
- адекватное использование предметов, игрушек;
- выполнение манипуляций и упражнений с проволокой, бумагой, фольгой;
- выполнение манипуляций и упражнений с глиной и пластилином;
- выполнение манипуляций и упражнений по штриховке, раскрашиванию;
- выполнение манипуляций и упражнений с сыпучими материалами и водой;
- работа с конструкторами разного типа;
- работа с нитками и тканью;
- конструирование из разных материалов;
- упражнения с использованием развивающих игр.

Примеры формулирования планируемых результатов по предметно-практической деятельности на начальном этапе обучения: выполняет захват горстью; использует щипковый захват; опускает монеты в копилку; играет с кубиками; перекладывает предметы из одной руки в другую; бросает мяч; закручивает крышку; перекладывает предметы из одной емкости в другую; играет со шнурами.

Социально-бытовые навыки

На начальном этапе обучения содержание данного направления включает в себя формирование навыков самообслуживания.

Примеры формулирования планируемых результатов: умеет пользоваться туалетом; самостоятельно принимает пищу; самостоятельно одевается и раздевается; выполняет простые обязанности по дому; выполняет манипуляции по соблюдению личной гигиены; соблюдает правила техники безопасности дома.

Игровая деятельность

У детей с нормативным интеллектуальным развитием игровая деятельность – ведущий вид деятельности, у детей с нарушениями ее необходимо формировать, поскольку спонтанно она либо не развивается и остается на уровне манипуляций с предметами, либо развивается деформировано, неполноценно, поэтому на начальных этапах формирования игровой деятельности примерами планируемых результатов могут служить следующие формулировки:

- адекватно использует игрушки;
- применяет элементы сюжетно-ролевой игры;
- принимает правила дидактической, подвижной игры;

самостоятельно играет;
использует в игре дополнительный материал, заменяющий недостающие предметы;
применяет элементы ролевой игры;
играет с другими детьми.

Речь

Для обучающихся с умеренной, тяжелой умственной отсталостью основная функция речи – коммуникативная, поэтому так важно, чтобы ребенок имел возможность инициировать общение с окружающим миром на доступном для него уровне, используя вербальные и невербальные средства коммуникации, а также воспринимал речь педагогов и детей. К невербальным средствам можно отнести жесты, пиктограммы, эмоциональные реакции.

Примеры планируемых результатов: использует указательный жест (жест требования, рукопожатие, прощание и т.д.); знает пиктограммы; идентифицирует символ; выбирает нужную пиктограмму; конструирует фразы с помощью пиктограмм.

Примерами планируемых результатов формирования восприятия речи могут служить следующие формулировки: умеет реагировать на жесты и выполнять простые указания; умеет выбирать из разных предметов или картинок то, что нужно; умеет выполнять указания, в которых есть слова, обозначающие действия; умеет выполнять указания, в которых есть слова, обозначающие местоположение предмета и др.

Формирование и развитие вербальных средств коммуникации осуществляется в соответствии с индивидуальными возможностями обучающихся.

Выбор направлений работы, планируемых результатов обучения, строго индивидуален: учитываются зоны ближайшего, актуального развития. Определение и корректировка содержательной части специальной индивидуальной программы развития осуществляется один раз в полугодие на школьном психолого-медико-педагогическом консилиуме.

Список использованных источников

1. Башаева, Т.В. Развитие восприятия у детей: форма, цвет, звук / Т.В. Башаева. – Ярославль, 1997.
2. Забрамная, С.Д. Некоторые психолого-педагогические показатели разграничения степеней умственной отсталости у детей на начальном этапе школьного обучения / С.Д. Забрамная, Т.Н. Исаева // Коррекционная педагогика. – 2008. – № 1. – С. 5–13.

3. Катаева, А.А. Дидактическая игра и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М., 1993.
4. Малер, А.Р. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью / А.Р. Маллер, Г.В. Цикото. – М., 2003.
5. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью / Л.Б. Баряева, О.П. Гаврилушкина, А.П. Зарин, Н.Д. Соколова. – СПб., 2001.
6. Трубникова, Н.М. Структура и содержание речевой карты: учеб.-метод. пособие / Н.М. Трубникова; Урал, гос. пед, ун-т. – Екатеринбург, 1998.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ УЧАЩИМСЯ С РЕЧЕВЫМИ
НАРУШЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Леонова С.В.,

доцент кафедры логопедии

ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет»,

канд. пед. наук, доцент,

Россия, г. Москва.

E-mail: oberonsputnik@yandex.ru;

Боровкова Л.Е.,

учитель-логопед

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 29»,

Россия, Московская обл., Мытищинский р.

E-mail: ludamachkova@mail.ru

Аннотация. В статье отражены основные задачи и содержание психолого-педагогического сопровождения младших школьников с речевыми нарушениями. Представлены такие виды деятельности психолого-педагогической службы, как профилактическая, позволяющая успешно адаптироваться к учебной деятельности учащимся с речевыми нарушениями, и консультативно-просветительская, направленная на повышение уровня компетентности специалистов. Особое внимание уделяется вопросу взаимодействия педагогов, психологов и семьи учащихся с речевыми нарушениями.

Ключевые слова: логопедическое сопровождение, психологическая поддержка, коррекционно-развивающая работа, консультативно-просветительская деятельность, взаимодействие.

Abstract. The article describes the main objectives and content of psychological and pedagogical support of Junior schoolchildren with speech disorders. Are activities of psycho-pedagogical service as a preventative to successfully adapt to students with speech disorders to the educational activities Advisory and educational, aimed at increasing the competence of specialists. Special attention is paid to the interaction between teachers, psychologists and families of students with speech disorders.

Keywords: logopedic support; psychological support; correctional and developing work ; consultative and educational activities and interaction.

Оказание квалифицированной коррекционной помощи учащимся с нарушениями речи в условиях общеобразовательной школы наиболее успешно осуществляется в парадигме

психолого-педагогического сопровождения. Оно включает разработку и применение системы психолого-педагогических средств, обеспечивающих психологическую адаптацию первоклассников с речевыми нарушениями к школьному обучению, полноценное овладение устной и письменной речью, поддержку учащихся с трудностями овладения учебной программой. Дети с тяжелыми нарушениями речи могут овладеть общеобразовательной программой в формате инклюзивного образования, обучаясь совместно с другими сверстниками при создании психолого-педагогических условий, предполагающих использование различных методов обучения, модифицированных в соответствии с особенностями речевой деятельности детей данной категории [1].

Одним из образовательных учреждений, где осуществляется психолого-педагогическая поддержка детей с нарушениями речи является МБОУ СОШ №29 (Московская область, Мытищинский район, д. Беяниново). Такая поддержка включает создание необходимых условий для развития личности учащихся с речевыми нарушениями, освоения ими коммуникативной функции языка на основе ценностных ориентиров содержания образования в соответствии с требованиями ФГОС, овладения основной общеобразовательной программой и правильной, выразительной устной и грамотной письменной речью.

На начальном этапе организации психолого-педагогической помощи осуществляется диагностика адаптационного периода у учащихся 1-х классов. По ее результатам формируются группы детей для проведения коррекционно-развивающих занятий по профилактике трудностей адаптации к школьному обучению. При организации работы с первоклассниками четко распределены функции всех участников экспресс-обследования и наблюдения.

Логопед выявляет особенности проявлений языково-речевой недостаточности как целостного процесса с учетом его многовариантности проявлений у детей с недоразвитием речи. *Психолог* определяет психологическую готовность к обучению в школе, обращая внимание на особенности поведения, общения, привычки и интересы, организует анкетирование родителей. *Учитель* составляет общее впечатление о ребенке, определяет темп овладения начальными учебными навыками, характеризует эмоционально-поведенческие особенности в процессе наблюдения за учениками во внеурочной деятельности.

Участники обсуждают вопросы готовности первоклассников к обучению в школе по итогам обследования и наблюдений, определяют проблемы, возникшие в период адаптации; вырабатывается стратегия сопровождения для каждого учащегося в зависимости от тех затруднений, с которыми он сталкивается. Выявленные причины дезадаптации детей с

недоразвитием речи служат основой для разработки единой стратегии психолого-педагогической работы и индивидуальных коррекционно-логопедических маршрутов.

На данном этапе важна профилактическая деятельность психолого-педагогической службы, которая направлена на осуществление взаимодействия в работе учителя-логопеда, психолога, учителей и родителей по выявлению детей группы риска, предупреждению и преодолению вторичных расстройств у детей, обусловленных первичным речевым дефектом, созданию благоприятного эмоционально-психологического климата в педагогическом и ученическом коллективах, в семье. Профилактическая деятельность осуществляется в форме выступлений на родительских собраниях, методических объединениях учителей, консультаций по коррекции речи учащихся, индивидуальных и подгрупповых занятий с учащимися. *Учитель-логопед* при выявлении детей группы риска опирается на данные диагностики психолога и врачей, организует коррекционно-логопедическое воздействие с учетом этих данных. Он является организатором и координатором всей коррекционно-развивающей работы. Коррекционно-развивающая деятельность логопедической службы направлена на развитие и совершенствование речевых и неречевых процессов, профилактику, коррекцию и компенсацию нарушений речевой деятельности, развитие познавательной, коммуникативной и регулирующей функции речи. Работа ведется на фонетическом, лексическом и синтаксическом уровнях. Осуществляется в форме индивидуальных, групповых (4–6 учащихся), подгрупповых (2–3 учащихся) логопедических занятий. При составлении рабочих программ используются методические рекомендации, разработанные ведущими специалистами в области школьной логопедии (А.А. Алмазова, Т.П. Бессонова, О.Е. Грибова, Л.Н. Ефименкова, И.Н. Садовникова, А.В. Ястребова и др.).

Психологическая поддержка детям с речевыми нарушениями осуществляется в следующих направлениях:

- 1) психологический анализ социальной ситуации развития детей с тяжелыми нарушениями речи, выявление основных проблем и определение причин их возникновения, путей и средств их разрешения;
- 2) содействие личностному и интеллектуальному развитию обучающихся с тяжелыми нарушениями речи на каждом возрастном этапе;
- 3) обеспечение преемственности содержания и форм организации образовательного процесса начальной и основной ступени обучения;
- 4) формирование и развитие психолого-педагогической компетентности педагогических и административных работников, родительской общественности;
- 5) профилактика девиантного поведения и дезадаптации учащихся.

Для детей с тяжелыми нарушениями речи разрабатываются «маршруты сопровождения», позволяющие отследить динамику коррекционной работы, оценить ее результативность и выработать дальнейшую линию в психолого-педагогической поддержке ученика. Составляется комплексно-тематическое планирование с учетом принципа интеграции, обеспечивающего целостность коррекционно-развивающего и образовательного процесса.

Одной из форм, которая позволяет организовать ситуацию сотрудничества в решении проблем, касающихся психолого-педагогической поддержки детей с речевыми нарушениями и профессиональных задач самого педагога, – консультирование и просвещение.

Учителем-логопедом проводится *консультативно-просветительская деятельность*, которая заключается в осведомленности учителей и родителей о задачах и специфике логопедической коррекционно-развивающей работы и мероприятиях по повышению успеваемости учащихся, имеющих нарушения речи, в учебное и внеучебное время. Формы консультативно-просветительской работы: сообщения, доклады на педагогических советах образовательного учреждения, школьных заседаниях методических объединений; родительские собрания, индивидуальные и групповые консультации, беседы, семинары, тематические консультации, семинары-практикумы, тренинги, открытые занятия, наглядно-иллюстративная информация (логопедический стенд для родителей и педагогов со сменным материалом, выставки логопедической литературы и др.). Такие формы работы обеспечивают связь и преемственность в работе учителя-логопеда, педагогов и родителей в решении задач по преодолению речевого недоразвития у учащихся, повышению эффективности коррекционно-логопедического процесса. Пропаганда логопедических знаний не только способствует повышению уровня логопедической компетентности, полученные сведения и знания позволяют педагогам и психологам учитывать индивидуальные речевые возможности ученика в процессе занятий.

Обязательной формой работы всех специалистов при сопровождении ребенка является *консультативно-методическая помощь его семье*. Задачи взаимодействия: повышение психолого-педагогической компетентности в вопросах развития речевых функций; психологическая помощь и поддержка родителей и семьи; информационная поддержка родителей. Эти задачи реализуются на разных этапах с использованием различных форм работы с семьей (см. табл. 1).

Задачи взаимодействия с семьей

Этапы	Задачи	Формы работы
1. Подготовительно-организационный	Изучение особенностей семьи и семейного воспитания. Определение уровня родительской мотивации в отношении сотрудничества со специалистами образовательного учреждения. Знакомство родителей с организацией коррекционно-развивающей работы	Анкетирование, беседы, оформление стендов, наблюдение, собеседование, родительское собрание
2. Основной	Включение родителей в процесс сопровождения учащихся с речевыми нарушениями	Индивидуальное консультирование, анкетирование, тематические консультации, оформление родительских уголков, семинары-практикумы, посещение занятий разных специалистов, совместное проведение праздничных мероприятий
3. Итоговый	Анализ проделанной работы, оценка эффективности, определение дальнейших перспектив работы	Анкетирование, беседы, круглый стол, родительское собрание

Психолого-педагогическое сопровождение детей с речевыми нарушениями помогает им успешно адаптироваться к учебной деятельности в условиях инклюзивного образования на всех ступенях школьного обучения и избежать трудностей в овладении школьной программой.

Список использованных источников

1. Алмазова, А.А. Методы обучения русскому языку школьников с тяжелыми нарушениями речи и специфика их применения / А.А. Алмазова, О.Е. Грибова // Мир специальной педагогики и психологии. – М., 2015.
2. Леонова, С.В. Психолого-педагогическое сопровождение детей с тяжелыми нарушениями речи в условиях ДОО компенсирующего вида / С.В. Леонова, Ю.Б. Моисеева // Современные реалии создания коррекционно-образовательного пространства для детей с ограниченными возможностями здоровья: сб. материалов Всерос. конференции / под ред. С.В. Леоновой, А.А. Ереминой, С.Н. Утенковой. – М., 2016.

«АГРОШКОЛА» КАК ИННОВАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ НЕПРЕРЫВНОГО
ПРОФОРИЕНТАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ
ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)
В ХАБАРОВСКОМ КРАЕ

Лопатин М.В.,

директор

*КГКОУ, реализующего адаптированные основные
общеобразовательные программы, «Школа-интернат № 12»,
Россия, Хабаровский край, г. Вяземский.*

E-mail: vzm-int27@yandex.ru

Соколова Л.А.,

зам. директора по учебной работе

*КГКОУ, реализующего адаптированные основные
общеобразовательные программы, «Школа-интернат № 12»,
Россия, Хабаровский край, г. Вяземский.*

E-mail: sokolova.ludmila.2@mail.ru

Кравцова С.В.,

зам. директора по научно-методической работе

*КГКОУ, реализующего адаптированные основные
общеобразовательные программы, «Школа-интернат № 12»,
Россия, Хабаровский край, г. Вяземский.*

E-mail: lane.anti@mail.ru

Аннотация. В данной статье обобщается практический опыт образовательной организации Хабаровского края по реализации системы непрерывного профессионально ориентированного образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Описана модель «Агрошколы», способствующая профессиональному самоопределению обучающихся и их успешной социализации.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), социализация, профессиональная ориентация, выбор профессиональной деятельности, профессиональное самоопределение.

Abstract. This article summarizes the practical experience of educational organizations of the Khabarovsk Territory on the implementation of continuous vocational oriented education of

students with mental retardation (intellectual disabilities). The model of «agricultural schools» promotes professional self-determination of students and their successful socialization.

Keywords: children with disabilities, students with mental retardation (intellectual disabilities), socialization, professional orientation, choice of profession, professional self-determination.

Современное российское общество большое внимание уделяет вопросам социализации подрастающего поколения, успешному жизнеустройству детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с умственной отсталостью. В основе личного и социального благополучия человека лежит его успешность в труде, состоятельность в быту и разнообразие интересов в свободное время.

Статистика показывает, что выпускники школ, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы, часто испытывают большие трудности как в самостоятельном обучении в профессиональных образовательных учреждениях, так и в дальнейшем трудоустройстве, нередко вливаясь в общий поток безработных. Таким образом, повышается уровень социальной незащищенности данной категории детей, нарушаются процессы их адаптации в обществе.

Проблема неблагоприятной социально-трудовой адаптации выпускников с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) заключается, как правило, в недостаточной развитости жизненных компетенций, связанных с организацией быта и досуговой деятельности, в недостаточной поддержке родителей (законных представителей) в период обучения в профессиональных организациях, отсутствии в профессиональных училищах специальностей, востребованных в районах проживания таких выпускников, а также нежелании работодателей брать их на работу.

Таким образом, возникает необходимость переориентирования целей образования детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в сторону их социализации и повышения жизненной компетенции и, как следствие, создания качественно новой системы формирования личности выпускника, перехода от углубленной трудовой подготовки к профессиональному обучению в условиях школы.

В настоящее время от образовательного учреждения требуется создание условий для формирования у подростка личностной потребности в осознанном выборе направления продолжения образования, готовности к последующей самореализации и дальнейшей профессиональной самоидентификации в современных социально-экономических условиях.

Выбор профессии – одна из сложных и ответственных задач, встающих перед выпускниками школ, реализующих адаптированные основные общеобразовательные

программы. Для решения основной задачи – формирования жизненных компетенций у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) – нами была разработана модель непрерывного профориентационного образования «Агрошкола» с учетом региональных социокультурных и экономических условий, нацеленная на формирование и развитие профессиональных компетенций, актуализацию профессионального самоопределения и дальнейшую успешную социализацию выпускников школы-интерната (см. рис. 1).



Рис. 1. Модель непрерывного профориентационного образования «Агрошкола», реализуемая в КГКОУ «Школа-интернат № 12» г. Вяземский, Хабаровский край

Коллектив школы понимает, что наши обучающиеся по окончании школы останутся жить и работать в нашем районе. Основа экономики Вяземского муниципального района Хабаровского края – сельское хозяйство. Анализ данной ситуации, а также опрос родителей (законных представителей) позволили сделать вывод об актуальности аграрного профиля для нашей школы-интерната с последующим получением профессии «Животновод» и возможностью трудоустройства выпускников в сельскохозяйственные предприятия района. Таким образом, приоритетной задачей профориентационной работы является сохранность контингента для обучения в школе-интернате через формирование профессиональных

компетенций, самостоятельного осознанного выбора профессии сельскохозяйственного направления.

Система профориентационной работы по аграрному (сельскохозяйственному) направлению с последующим получением профессии «Животновод» в КГКОУ ШИ № 12 реализуется через учебно-воспитательный процесс, внеурочную и внешкольную деятельность, выстраивается в определенной последовательности и осуществляется в три этапа:

1-й этап. Трудовая пропедевтика

Это этап первичных (ранних) профессиональных выборов ребенка. Он охватывает период его обучения в 1–4-х классах. В этот период детей знакомят с различными видами профессий, их особенностями, а также закладываются основы профессиональных компетенций для сельскохозяйственного направления.

Учебный процесс в этот период выстраивается следующим образом: за основу берется предмет «Мир природы и человека», изучаемая тема в рамках этого предмета проецируется на все образовательные области. Так, при изучении темы «Растения» ученики 1-го класса знакомятся с группами растений. На уроках русского языка составляют предложения об изученных деревьях, кустарниках, цветах. На уроках чтения учат стихи об уже известных растениях, получают дополнительную информацию. На уроках математики находят и раскрашивают листья определенного дерева. Подобные межпредметные связи на данном этапе являются основой формирования у обучающихся целостной системы знаний и умений, имеющих аграрную направленность.

Во внеурочной деятельности для обучающихся 1–4-х классов разработана программа «Введение в основы сельскохозяйственного труда». Курс практико-ориентирован, направлен на формирование трудовых навыков, воспитание трудолюбия, настойчивости, умения работать в коллективе, уважения к людям труда.

Приобщение к сельскохозяйственному профилю осуществляется на летней оздоровительной смене.

2-й этап. Профессиональная ориентация

Начальная профориентационная деятельность, в основном, проходит в 5–7-х классах. Этот период активно-поисковой профориентации способствует систематизации знаний о мире профессий, знакомит обучающихся с психологическими основами профессионального выбора. В 5–7-х классах проводится первичная профдиагностика обучающихся с целью развития механизмов самопознания, коррекции самооценки.

Начальная профориентационная деятельность по направлению «Сельскохозяйственный труд» также проходит через весь образовательный процесс. В

предметной области «Естествознание» углубляются и расширяются первичные представления о животноводстве и растениеводстве. В предметной области «Математика» закладываются основы ведения семейного бюджета в условиях личного подсобного хозяйства. Во внеурочной деятельности происходит присвоение опыта через развивающий курс профессионального определения «Школа юного агрария», участие в ярмарках, выставках декоративно-прикладного творчества, конкурсах профессионального мастерства «Лучший по профессии»

В 8–9-х классах осуществляется *профессиональное самоопределение*, способствующее осознанному определению профессионального выбора, получению информации о возможностях и путях получения профессии.

Закрепление полученного профессионального опыта осуществляется в период летней трудовой практики, где дополнительно осваиваются роли организатора и транслятора опыта для учащихся 1–7-х классов. Кроме того, обучающиеся включаются в подготовку к конкурсу профессионального мастерства «Абилимпикс» для людей с инвалидностью.

3-й этап. Профессиональное обучение

Это этап обучения по профессии «Животновод». Продолжительность обучения составляет два года. В этот период у обучающихся окончательно формируются профессиональные компетенции, отработка и закрепление которых осуществляются при прохождении учебной и производственной практик.

Эффективность работы по формированию профессиональных жизненных компетенций у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), основанной на сельскохозяйственном труде, зависит от материальной базы. Так, учебно-опытный участок «Забайкалец» школы-интерната позволяет реализовать практическую направленность по направлению сельскохозяйственной деятельности «Овощеводство». Учебно-опытный участок «Забайкалец» занимает площадь 11 797 кв. м и расположен в пригородном с. Забайкальское на берегу р. Уссури. Здесь обучающиеся осваивают технологические приемы ухода за овощными культурами: выращивают рассаду, ухаживают за садом, отбирают и высаживают растения для получения семян. На опытном участке проводят наблюдения за урожайностью различных сортов картофеля, томатов, огурцов, капусты, отслеживают эффективность применения различных подкормок и удобрений. В весеннее время в теплице выращивают рассаду перцев, томата, баклажанов, цветочных культур. Для механизации сельскохозяйственного труда приобретен мини-трактор с полным комплектом навесного оборудования.

Для знакомства и осваивания технологических процессов, а также формирования профессиональных компетенций у обучающихся по профессии «животновод» на

пришкольной территории создан учебно-опытный участок «Рябушка» (мини-ферма). Сегодня на мини-ферме содержатся свиньи, кролики, куры, гуси, телята. В планах развития животноводческого направления – разведение крупного рогатого скота и различных пород домашней птицы. Условия, которые созданы на мини-ферме, позволяют обучающимся знакомиться с разведением и уходом за животными и птицей. Выращивание сельскохозяйственных животных и птицы на пришкольном учебно-опытном участке не только помогает обучить детей навыкам ухода за животными, но и способствует выработке в них чувства ответственности, внимания и взаимопомощи, а также дает возможность в дальнейшем применить приобретенные навыки в жизни. Разведение сельскохозяйственных животных и птицы – неотъемлемая часть жизни многих жителей района. Ухаживая за животными и птицей, ученики могут не только наблюдать, как происходит их рост и развитие, но и принимать участие в реализации произведенной продукции на районных сельскохозяйственных ярмарках, что расширяет их жизненный опыт.

Представленная модель непрерывного профессионального образования «Агрошкола» способствует успешной социализации наших выпускников, так как позволяет целенаправленно формировать у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) профессиональных и жизненных компетенций, решает проблемы гарантированного получения востребованной в данной территории профессии.

Список использованных источников

1. Донченко, А.С. Профессиональная ориентация детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] / А.С. Донченко. – Режим доступа: <http://methodcentr.ru/SMI/nashipub/020.pdf>
2. Организация работы по профориентации и профадаптации детей-инвалидов и лиц с ОВЗ: учеб.-метод. комплект / сост. Г.В. Резапкина; Мин-во образования Респ. Коми, Коми респ. ин-т развития образования. – Сыктывкар, 2014.
3. Профессиональная ориентация, профессиональная подготовка и трудоустройство при умственной отсталости: метод. пособие / под ред. Е.М. Старобиной. – М., 2007.
4. Свистунова, Е.В. Комплексный подход к профориентации и профконсультированию подростков с ограниченными возможностями здоровья / Е.В. Свистунова, Е.В. Ананьева // Системная психология и социология: науч.-практ. журнал. – 2011. – № 4 (II).

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА С
НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДО

Малева З.П.,

доцент кафедры дефектологии

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

канд. пед. наук, доцент,

Россия, г. Москва

E-mail: zp.maleva@list.ru

Аннотация. В статье раскрываются психолого-педагогические условия развития ребенка с нарушениями зрения: личностно-порождающее взаимодействие взрослых с детьми, ориентированность педагогической оценки на относительные показатели детской успешности, формирование игры, создание развивающей образовательной среды, участие семьи, профессиональное развитие педагогов. Приводится анализ причин возникновения трудностей общения с окружающим миром, взрослыми и сверстниками, ориентировки в пространстве и окружающей среде.

Ключевые слова: дети с нарушениями зрения, психолого-педагогические условия.

Abstract. The article reveals psychological and pedagogical conditions for the development of a child with disabilities: personal-generating interaction of adults with children, the focus of teacher evaluation on the relative levels of success, the formation of the game, the creation of developing educational environment, family involvement, professional development of teachers. The analysis of the causes of difficulties in communication with the outside world, adults and peers, orientation in space and the environment., adults and peers, orientation in space and the environment.

Keywords: children with visual impairments, psycho-pedagogical conditions.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования обеспечивает разностороннее развитие детей с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей по основным направлениям и достижение воспитанниками готовности к школе [7; 8]. Соблюдение психолого-педагогических условий требует усилий, связанных с воспитанием ребенка с нарушениями зрения в дошкольной организации с учетом имеющихся у него недостатков зрительного восприятия и индивидуального социального опыта.

Дети с нарушениями зрения составляют многочисленную группу детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Уровень развития такого ребенка характеризуется тремя основными показателями: физическим, психическим (в том числе и личностным), социально-средовой ориентацией и социально-бытовой адаптацией к условиям меняющегося современного общества. Разработанная и созданная усилиями отечественных учёных (Л.С. Выготский, М.И. Земцова, А.Г. Литвак, Л.И. Солнцева и др. [2; 3; 6; 9] система помощи детям с нарушениями зрения достигла значительных успехов в решении задач комплексной клинической и психолого-педагогической диагностики и коррекции детей данной категории. Между тем недооценка особенностей личности такого ребенка влечёт за собой дефицит объективных представлений. В связи с этим особую актуальность приобретает психолого-педагогическая поддержка позитивной социализации и индивидуализации, развития личности детей дошкольного возраста. Коррекционная помощь им оказывается в зависимости от зрительных возможностей детей с различной степенью потери зрения [9, с. 19].

У ребенка с нарушениями зрения возникают ограничения в общении с окружающим миром, взрослыми и сверстниками, в ориентировке в пространстве и окружающей среде. Для развития такого ребенка важно создать условия для полноценного раскрытия его индивидуальных возможностей и особенностей, условий для социального, культурного самоопределения, творческой реализации личности, укрепления его психофизического здоровья. Следует отметить важность рационального использования нарушенных зрительных возможностей ребенка и потенциала всех сохранных анализаторов для повышения качества его социализации и интеграции в открытое общество [2, с. 21].

Отмечаются трудности ориентировки в пространстве детей с нарушениями зрения: недостаточные навыки самостоятельной ориентировки в пространстве и пользования учреждениями, неумение выделять и использовать различные свойства объектов окружающей среды в качестве ориентиров, тифлотехнические средства, повышающие качество социально-бытовой адаптации и ориентировки в пространстве, страх перед незнакомым и знакомым пространством [3, с. 42].

Изучение общей, специальной, возрастной педагогики и психологии по проблеме показало, что данных по созданию условий для обеспечения равных возможностей для полноценного развития ребёнка с нарушениями зрения среди здоровых сверстников недостаточно.

Согласно ФГОС ДО такие условия организуются в соответствии с образовательной деятельностью, представленной в пяти образовательных областях: игровая, коммуникативная, познавательно-исследовательская, восприятие художественной

литературы, самообслуживание, конструирование, изобразительная, музыкальная, двигательная [6, с. 9]. Для реализации осуществляется подбор игрушек и оборудования для коррекции психомоторных функций, эмоциональной сферы, познавательной деятельности, формирования высших психических функций, развития коммуникативной деятельности. Огромная роль в воспитании детей с нарушениями зрения отводится социализации, а также личностно ориентированному образованию как построению личностью своего образа, становлению самого себя. Важным условием в подготовке к жизни ребенка с нарушением зрения является способность действовать, принимать решения, различать добро и зло и определять свое отношение к этим качествам, уметь взаимодействовать со взрослыми и сверстниками, уметь найти и использовать необходимую информацию.

Одним из основных психолого-педагогических условий и специфики организации системы помощи является взаимодействие взрослых и детей, которое предполагает опору на его личный опыт при освоении новых виталенных навыков. Взрослому надо сравнивать нынешние и предыдущие достижения ребенка, стимулировать его самооценку, владеть системами и приемами ориентировки в пространстве: без каких-либо специальных средств, с сопровождающим, с помощью трости, с использованием различных оптических средств коррекции.

Фактором развития ребенка с нарушением зрения является игра, для формирования которой необходимо создать условия в соответствии с возрастными и индивидуальными возможностями и интересами.

Следующим условием выступает развивающая образовательная среда для физического, социально-коммуникативного общения между людьми, имеющими и не имеющими зрительные нарушения, познавательного, речевого, художественного-эстетического развития. Такое требование относится к деятельности по освоению культурных форм деятельности и подвижных форм активности.

При реализации ФГОС ДО необходимым условием для полноценного развития ребенка является участие семьи. Многие родители, игнорируя низкое зрение ребенка, не хотят, чтобы он научился пользоваться при письме и чтении системой Брайля. В результате ребенок теряет остаточное зрение и лишается возможности самостоятельно читать и писать. Родители испытывают трудности в обустройстве квартиры и подборе игрушек (развивающих игр, книг, мебели, домашней утвари и т.п.) с учетом степени нарушения остроты зрения (тотальная слепота, слепота с остаточным зрением, слабовидение) и других зрительных функций (световой и цветовой чувствительности, поля зрения), им надо помочь создать условия для эффективного использования имеющегося у ребенка зрения в повседневной жизни.

Также одним из условий является профессиональное развитие педагогов. Соблюдение педагогами общих психолого-педагогических, офтальмо-гигиенических и медико-эргономических рекомендаций – это залог успеха в воспитании ребенка. Педагоги должны не только сами выполнять соответствующие рекомендации, но и информировать семью ребенка и его самого по данным вопросам. Огромна роль педагога в охране, профилактике, развитии зрительных возможностей детей, помощь в направлении детей к специалистам, развитии и исправлении функциональных нарушений зрения: различных форм амблиопии, нарушении прослеживающих функций глаза и фиксации взора, цвето- и светоразличения. Педагог на основе офтальмо-гигиенических рекомендаций составляет индивидуальные требования по уходу за органом зрения, определяет допустимые зрительные тактильно-осязательные и физические нагрузки, необходимые средства оптической коррекции для каждого ребенка [1, с. 49].

Перечисленные психолого-педагогические условия способствуют развитию сенсорно-перцептивной сферы, ориентировке в пространстве, двигательной активности ребенка с нарушением зрения [6, с. 7]. Применяются способы и приемы использования нарушенного зрения при ориентировке в замкнутом и открытом пространстве, обращается внимание на цвет, контрастность, форму и величину объекта, фактуру материала, свойства, которые можно определить с помощью осязания, издаваемые звуки и запахи.

Необходим особый подход к организации безопасной предметно-пространственной среды, который обусловлен неравномерностью психомоторного развития такого ребенка. С этой целью используются способы и приемы сопровождения ребенка с учетом степени поражения зрения на прогулке, экскурсии, транспорте. Поэтому для его воспитания подготавливаются специальные учебно-методические пособия, раздаточный материал, наносятся специальные ориентиры для передвижения в пространственной среде. Особые гигиенические требования предъявляются к уровню освещенности, распределению яркости в поле зрения.

Особые условия выдвигаются к организации проведения занятий с детьми с нарушениями зрения, т.е. оборудуются специальные приспособления для закрепления предметов на поверхности стола, распределяются зоны в групповой комнате на комфортные и безопасные для отдыха и занятий, применяются пособия по развитию зрительного восприятия, ориентировке в пространстве, социально-бытовой и мыслительной деятельности. Надо соблюдать офтальмо-гигиенические и психолого-педагогические рекомендации по цветовому оформлению дошкольных организаций, цветовому оформлению коррекционно-развивающей среды, применению дидактического и наглядного материала с учетом индивидуальных особенностей цветового зрения детей с нарушениями зрения.

Результатами правильно организованного коррекционного процесса с такими детьми становятся психолого-педагогические условия использования пособий по повышению остроты зрения. Отмечается необходимость создания оптимальной освещенности в зависимости от назначения помещения, использования естественного, искусственного, дополнительного освещения, достаточной освещенности поверхности стола в зависимости от вида зрительной работы и глазной патологии (миопия высокой степени, помутнение хрусталика, глаукома, частичная атрофия зрительного нерва, врожденные аномалии развития глаз, патология сетчатки, альбинизм и др.).

Необходимо применять средства, улучшающие освещенность: подставки для книги и текстовых материалов, конторки, подставки с подсветкой, лупы с подсветкой и др. Важно определить место ребенка в группе в зависимости от индивидуальных особенностей глазной патологии. Главное, учитывать режим зрительной и физической нагрузки, корректно выполнять режим зрительной и физической нагрузки как фактор коррекции и сохранения имеющегося зрения.

Одними из условий являются требования к наглядности. Важно соблюдать основные характеристики объектов на картинках: величина (размер) основных и дополнительных деталей, цвет и его насыщенность, форма, контурность изображения, структура изображения.

Следует учитывать продолжительность непрерывной зрительной работы при различных заболеваниях зрительного анализатора с учетом возрастных особенностей. Обязательно чередовать и сочетать зрительную работу с различными видами других работ с использованием сохраненных анализаторов.

Эффективным будет понимание значения зрительной и физической нагрузки для укрепления здоровья, повышения работоспособности, коррекции недостатков физического развития детей с нарушениями зрения, имеющих различные нарушения в состоянии здоровья. Важно знать многообразие физических упражнений, игр и методов их применения, положительно воздействующих на жизненно важные органы и системы ребенка с нарушением зрения, содействующих коррекции недостатков физического развития и формированию двигательных навыков. Использовать средства, методы применения упражнений и игр, учитывать дозирование физической и зрительной нагрузки в соответствии со степенью нарушения зрения, физической подготовленностью ребенка.

Значимым условием будет организация режима двигательной активности с учетом патологии зрения. Не следует забывать о негативных последствиях недостаточного внимания к систематическому использованию разнообразных форм дозирования зрительной и физической нагрузки: быстрое утомление детей, ухудшение состояния зрения и

соматического здоровья. Нужно знать основные формы физкультурно-оздоровительных мероприятий с детьми, имеющими патологию органа зрения.

Важна роль зрительной гимнастики, нужно знать ее назначение, виды, формы, использовать индивидуальный подход с учетом патологии зрения. Необходимо соблюдать условия выполнения зрительной гимнастики, знать место зрительной гимнастики в физкультурно-оздоровительных мероприятиях, применять зрительные тренажеры, способствующие расслаблению мышц глаз и снятию зрительного напряжения. Для реализации требований ФГОС ДО необходимо соблюдать распорядок дня, учитывая особенности зрительной и физической нагрузок для детей дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Воспитание детей с нарушениями зрения должны осуществлять высококвалифицированные кадры, знающие психофизические особенности таких детей и владеющие методиками дифференцированной коррекционной работы. Педагогам надо знать причины, затрудняющие интеграцию детей с нарушениями зрения в социум, состояние основных зрительных функций (острота зрения, цветовое зрение, световая чувствительность, поле зрения, характер зрения) в норме и патологии, причины нарушения зрения у детей, виды врожденных поражений органа зрения, прогрессирующие заболевания органа зрения, приводящие к слепоте, зрительную работоспособность в зависимости от диагноза, состояния зрительных функций, степени нарушения остроты зрения, виды психолого-педагогической поддержки, способствующие профилактике нарушений зрения, различать характерные положения головы при нарушениях поля зрения (при концентрическом (тоннельном) сужении поля зрения, при центральной скотоме, при секторальном выпадении верхней и нижней половины поля зрения, отклонения в походке, технике ходьбы, манерах движений. Велика роль педагога при организации медицинской, педагогической, психологической помощи в образовательной организации, в использовании возможностей информационных телекоммуникационных сетей и средств; при организации и оснащении воспитательного процесса специальными техническими средствами.

Таким образом, необходимо констатировать, что для детей данной категории необходимы специально организованные условия психолого-педагогических воздействий, способствующих нормализации функционирования процесса воспитания с учётом индивидуально-типологических особенностей с нарушениями зрения. Это способствует успешной интеграции и социализации и предполагает формирование предпосылок к учебной деятельности на этапе завершения ими дошкольного образования.

Список использованных источников

1. Аветисов, Э.С. Как беречь зрение / Э.С. Аветисов. – М., 2000.
2. Литвак, А.Г. Психология слепых и слабовидящих / А.Г. Литвак. – СПб., 1998.
3. Малева, З.П. Подготовка детей с нарушением зрения к плеопто-ортоптическому лечению / З.П. Малева. – М., 2009.
4. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования. Одобрена решением УМО по общему образованию, протокол от 20 мая 2015 г. № 2/15.
5. Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организациях». Утв. постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 15 мая 2013 г. № 26 «Об утверждении СанПиН» 2.4.3049-13.
6. Солнцева, Л.И. Психология детей с нарушением зрения (детская тифлопсихология) / Л.И. Солнцева. – М., 2006.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Утвержден приказом Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155, зарегистрировано в Минюсте России 14 ноября 2013 г., регистрационный № 30384.
8. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
9. Фомичева, Л.В. Клинико-педагогические основы обучения и воспитания детей с нарушением зрения: Офтальмологические и гигиенические аспекты охраны и развития зрения: учеб.-метод. пособие / Л.В. Фомичева. – СПб., 2007.

ТРЕБОВАНИЯ К УСЛОВИЯМ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДО

Малева З.П.,

доцент кафедры дефектологии

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

канд. пед. наук, доцент,

Россия, г. Москва.

E-mail: zp.maleva@list.ru

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме создания условий воспитания детей с нарушениями зрения в условиях реализации ФГОС ДО. Автор рассматривает психолого-педагогические, кадровые, финансовые, материально-технические требования к развивающей предметно-пространственной среде, планирование образовательной деятельности, режим дня, нормативные документы, вопросы психолого-педагогической поддержки таким детям.

Ключевые слова: дети с нарушениями зрения, развивающая предметно-пространственная среда, специфические нарушения, психолого-педагогическая поддержка, условия.

Abstract. The article is devoted an actual problem of creation of conditions for the education of children with visual impairments in the implementation of the GEF BEFORE. The author examines the psychological, educational, personnel, financial, logistical and requirements to educational subject – spatial environment, planning educational activities, daily routine, regulations, issues of psychological and pedagogical support of these children.

Keywords: children with visual impairments, developing subject – spatial environment, specific disorders, psychological-pedagogical support, the condition.

Требования к условиям воспитания детей с нарушениями зрения делятся на психолого-педагогические, кадровые, финансовые, материально-технические и требования к развивающей предметно-пространственной среде, планирование образовательной деятельности, режим дня, нормативными документами. Они организуются в соответствии с образовательной деятельностью в соответствии с направлениями развития ребенка, представленными в пяти образовательных областях. [1, с. 9].

С целью эффективности коррекционно-восстановительного процесса используют специфические принципы: сетевое взаимодействие с организациями социализации,

образования, охраны здоровья; индивидуализация дошкольного образования детей с нарушениями зрения; развивающее вариативное образование, полнота содержания и интеграция отдельных образовательных областей; инвариантность ценностей и целей при вариативности средств реализации в процессе воспитания. В соответствии с ФГОС ДО специфика детства и особенности дошкольного образования делают неправомерным требование от ребенка конкретных образовательных достижений.

Необходимо учитывать эффективные методы восстановления нормального зрения у детей и следующие закономерности психического развития детей с нарушениями зрения: ограниченность к периоду школьного обучения запаса имеющихся у них знаний и представлений об окружающем мире; низкая познавательная активность, отставание в развитии наглядно-образного мышления; замедленность восприятия, низкая скорость переработки информации, меньший период ее хранения, что объясняет трудности получения новых знаний, их закрепления, обобщения, запоминания; отставание в развитии словесной системы, неполноценность ее формирования, чем объясняются трудности овладения русским языком, чтением и письмом, связной устной и письменной речью, пониманием речи, особенно ее регулирующей функции; низкая работоспособность часто приводящая к быстрой утомляемости, отказу от работы или, наоборот, к повышенной возбудимости, неадекватности поведенческих проявлений [2, с. 138].

Проявление общих недостатков в особенностях усвоения дошкольной программы требует от педагога владения специальными дидактическими средствами воспитания; их реализации в воспитательном процессе; специальных условий организации воспитательного процесса. Поэтому необходимо создать условия для возможных достижений ребенка с нарушением зрения к концу дошкольного образования.

Выделяются следующие психолого-педагогические условия реализации ФГОС ДО: использование методов для работы с детьми, которые соответствуют их индивидуальным психологическим новообразованиям и возрастным особенностям. Какова суть методов? В дошкольном возрасте у ребенка происходят большие изменения в психологическом развитии, развиваются ощущения, восприятие, наглядное мышление, речь. Развивается игра в совместной деятельности: ребенок усваивает формы поведения, познает мир, формируется познавательная активность, у детей возникает очень много вопросов. Происходит становление личности со своими психологическими особенностями. Поддерживается инициатива ребенка, у него есть право выбора видов активности и участников совместной деятельности. Важно поощрять его выбор с целью воспитания личности, уверенного в своих способностях человека. Так будут понятны важнейшие феномены аномального

бинокулярного зрения, значимость ранней психолого-педагогической и медицинской поддержки.

Вкладом в развитие теории психолого-педагогической поддержки детей с нарушениями зрения является принципиально новое положение: индивидуальный подход в образовании, который включает современную педагогическую теорию, методические подходы практиков, требования современных стандартов образования (ФГОС). Необходимо отметить разнообразный уровень психофизиологической зрелости ребенка: зрительно-пространственное восприятие, фонематический слух, произвольное внимание, навыки самоконтроля, навыки планирования и организации деятельности, развитие мелкой моторики, особенности эмоционально-личностной сферы, достижение ребенком определенной эмоциональной зрелости. Поэтому технология психолого-педагогического сопровождения детей на ранних этапах воспитания будет эффективной при использовании системного подхода, который включает подготовительный, диагностический, аналитический, методический, коррекционно-развивающий, итоговый этапы. Решаемыми задачами в этот период выступают профилактика нарушений зрения, сохранение и укрепление здоровья. Это становится возможным при создании условий для осуществления индивидуального подхода к воспитанию ребенка с учетом особенностей его психической деятельности, уровня сформированности познавательной деятельности, зоны его ближайшего развития [4, с. 31].

Психолого-педагогическое сопровождение предполагает учет индивидуальных возможностей каждого ребенка. Оно позволяет обеспечить его воспитание на доступном уровне и сохранить психоэмоциональное и физическое здоровье, выявлять на ранних этапах воспитания потенциальные возможности, предполагаемые особенности психических процессов, создает условия для перехода педагога к педагогическому прогнозированию, к оценке перспектив получения заданного результата воспитания и восстановления зрения. С этой целью можно рекомендовать использование методик и технологий, обеспечивающих возможность учета индивидуальных особенностей восприятия, переработки и использования информации ребенком, использование методик и технологий, устраняющих и сохраняющих здоровье ребенка, организацию эмоционально комфортной среды, отлаживание способов эффективного позитивного взаимодействия воспитателя и ребенка, организацию системы оценивания достижений дошкольника [3, с. 14].

Следует руководствоваться принципами организации индивидуальной коррекционно-развивающей работы с детьми: учет индивидуальных особенностей ребенка при организации воспитательного процесса; коррекционно-развивающие занятия; социализация ребенка в условиях группы; индивидуальный подход к временной организации образовательной среды;

психологическое просвещение педагогов; консультирование и просвещение родителей; осуществление мониторинга индивидуального коррекционно-развивающего маршрута ребенка. Для детей с трудностями зрительного восприятия следует рекомендовать игры и упражнения на развитие познавательной деятельности (совершенствование восприятия, произвольного внимания, образного и словесно-логического мышления, речи), дыхательные упражнения, игры на внимание, двигательный игротренинг, игры, направленные на развитие эмоциональной сферы, формирование образа «Я», повышение самооценки. Для детей с нарушением пространственной ориентировки результативны будут игры на формирование ориентировки в собственном теле, игры на умение ориентироваться в пространстве, игры на умение ориентироваться на листе бумаги, рисование графических узоров и рисунков по клеточкам в тетрадах в крупную и мелкую клетку, игры Б. Никитина, оригами, конструирование. Для детей с недостатками моторики предлагаем двигательный игротренинг, пальчиковую гимнастику, продуктивные виды деятельности, конструирование.

Проявление общих недостатков в особенностях усвоения дошкольной программы требует от педагога владения специальными дидактическими средствами воспитания; их реализации в воспитательном процессе; специальных условий организации воспитательного процесса. Специальные дидактические условия организации воспитательного процесса предполагают включение разного, но достаточно длительного по времени, по сравнению с основным (массовым) детским садом, пропедевтического периода воспитания, задачи которого: обеспечение восполнения пробелов семейного воспитания, общего, речевого и личностного развития; коррекции нарушенных психофизических функций, что определяется как готовность к обучению в школе, психологическая и функциональная. Специальные условия, необходимые для реализации квалифицированной коррекционной помощи детям, указанные во ФГОС ДО: специальные программы, дидактические материалы и пособия, организация коррекционно-развивающей среды, ее методическое обеспечение, проектирование образовательного пространства для осуществления коррекционно-компенсаторной работы.

В Законе об образовании и ФГОС под специальными условиями коррекции особенностей психофизического развития детей с нарушениями зрения понимаются условия воспитания и развития таких детей, включающие в себя... проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий...». Такие условия рассматриваются как специфические, индивидуализированные, требующие учета особенностей и возможностей воспитания и коррекции развития каждого ребенка или группы детей со сходным состоянием, а в самом воспитательном процессе индивидуального и (или) дифференцированного к ним подхода.

Положительной динамики в развитии можно добиться совместными усилиями педагогов, психологов, родителей. Семьи воспитанников должны вовлекаться в воспитательно-образовательную деятельность. Воспитатели и психологи знакомят родителей с возрастными особенностями ребенка и совместно вырабатывают правильное направление процесса воспитания. Такие встречи нужно специально организовывать, они могут быть как коллективными, так и индивидуальными. Они направлены на улучшение качества воспитательно-образовательного процесса, на успех.

Актуальность создания условий воспитания детей с нарушениями зрения в условиях реализации ФГОС ДО достаточно очевидна, принимая во внимание реалии дошкольного образования. Кардинальные изменения, которые произошли за последние годы, привлекает к их осмыслению большое внимание ученых. Все более важное место занимает изучение условий воспитания детей с нарушениями зрения, особенностей психофизического развития детей, коррекционных и компенсаторных возможностей в процессе воспитания и применения коррекционно-образовательных программ на основе личностно ориентированного и индивидуально-дифференцированного подходов к таким детям. Разработка таких условий отличается научной новизной и существенным исследовательским вкладом в теорию и практику специального и инклюзивного образования. Поэтому предложенные варианты решения обозначенных проблем повышают практическую значимость восстановительного периода зрения, бинокулярного зрения, развития глазодвигательных функций.

Создание условий для воспитания детей дошкольного возраста с нарушениями зрения осуществляется на основе общих закономерностей развития их личности с учетом сенситивных периодов в развитии и предполагают совершенствование профессиональных компетенций педагогических работников ДОО, осуществляющих коррекционную и компенсирующую помощь детям с нарушениями зрения в условиях введения и реализации ФГОС дошкольного образования и педагогических работников ДОО, обеспечивающих коррекционно-образовательный процесс подготовки к школе детей с речевыми нарушениями (соответствие их квалификации новым условиям профессиональной деятельности и социальной среды; систематизация знаний по нормативно-правовым основам коррекционной направленности образовательного процесса в ДОО; готовность к осуществлению комплексного психолого-педагогического изучения с целью выявления особенностей психофизического развития людей, прогнозирования хода дальнейшего развития детей с нарушениями зрения и организации медико-психолого-педагогического сопровождения; способность к рациональному выбору и реализации коррекционно-образовательных программ на основе личностно ориентированного и индивидуально-дифференцированного

подходов к детям; готовность к организации коррекционно-развивающей среды, ее методическому обеспечению и проведению коррекционно-компенсаторной работы в сферах образования, здравоохранения и социальной защиты с целью успешной социализации детей с ОВЗ).

Педагоги должны знать психолого-педагогические диагностики развития, общие методические аспекты обучения детей: цели, задачи, принципы, методы, приемы организационные формы, коррекционную направленность, специальные приемы организации коррекционно-развивающей среды, ее методического обеспечения и осуществления коррекционно-компенсаторной работы; уметь определять диагностические и прогностические показатели психического и психофизического развития, применять коррекционно-образовательные программы на основе лично ориентированного и индивидуально-дифференцированного подходов; владеть специальными приемами организации коррекционно-развивающей среды, ее методического обеспечения и осуществления коррекционно-компенсаторной работы.

При организации медицинского сопровождения предусматривается возможность лечебно-восстановительных мероприятий, которые осуществляются специальными медицинскими аппаратами. Эти мероприятия реализуют врач-офтальмолог и медсестра-ортоптистка.

Информационно-образовательная среда включает технические средства и службу поддержки. Особое внимание следует уделять предметно-развивающей среде, которая обеспечивает профилактику и коррекцию нарушений зрительного восприятия. Она создается с целью успешности пространственной адаптации ребенка с нарушением зрения, создания его комфортного жизненного цикла. Соблюдение зрительного режима, использование специального оборудования и выполнение санитарных норм способствуют восстановлению и сохранению зрения, стабилизации зрительного статуса ребенка.

Список использованных источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М., 2014.
2. Выготский, Л.С. Собр. сочинений. В 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / Л.С. Выготский; под ред. А.М. Матюшкина. – М., 1983.
3. Литвак, А.Г. Психология слепых и слабовидящих / А.Г. Литвак. – СПб., 1998.
4. Малева, З.П. Подготовка детей с нарушением зрения к плеопто-ортоптическому лечению / З.П. Малева. – М., 2009.

5. Малева, З.П. Развиваем зрительное восприятие в дидактических играх и упражнениях / З.П. Малева // Воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии». – 2009. – № 3. – С. 16–32.

РАННЕЕ ВЫЯВЛЕНИЕ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

*Малофеева Е.В.,
магистрант 1-го курса
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический
университет им. М. Акмуллы»,
Россия, г. Уфа
E-mail: E.Malofeeva82@yandex.ru*

Аннотация. В статье рассматривается, как система ранней специальной помощи открывает для значительной части детей возможность включения в общий образовательный поток на более раннем этапе возрастного развития. Комплексная реабилитация в раннем возрасте может предотвратить появление новых специальных образовательных потребностей с целью обеспечения максимальной реализации реабилитационного потенциала ребенка. Система раннего вмешательства обеспечит максимально возможный охват детей с нарушениями в развитии на ранних этапах онтогенеза, образуя базу для своевременной профилактики вторичных по своей природе нарушений взаимодействия ребенка с окружающим миром и для оптимального включения родителей в коррекционную работу.

Ключевые слова: специальная помощь, комплексная реабилитация, специфика, диагностика, коррекция, родители, семья, специалисты, реализация.

Abstract. The article discusses how early special assistance opens for a significant portion of children's possible inclusion in the General educational stream at an earlier stage of development of age. Comprehensive rehabilitation at an early age can prevent the emergence of new special educational needs, to ensure maximum realization of rehabilitation potential of the child. The early intervention system provides the highest possible coverage of children with developmental disorders in the early stages of ontogenesis, forming the base for the timely prevention of secondary by their nature violations of the child's interaction with the surrounding world and for the optimal inclusion of parents in correctional work.

Keywords: special care, comprehensive rehabilitation, specificity, diagnosis, correction, parents, family, professionals, implementation.

Концепция раннего выявления и специальной поддержки предназначена для обеспечения психолого-педагогической помощи детям с отклонениями в развитии и их родителям. Организация такой помощи по всей стране будет обеспечивать каждую семью

ранней медико-психолого-педагогической диагностикой развития ребенка, установит его специальные психологические и образовательные потребности, а также создаст условия для эффективного решения или коррекции отклонений в развитии ребенка с первых дней жизни [3].

Значимость указанных проблем предусматривает необходимость работы с ребятами, имеющими ограниченные возможности здоровья (ОВЗ) и, как следствие, создание условий для раннего выявления таких детей. Это определяется следующими факторами:

специфика демографической ситуации (увеличение рождаемости недоношенных новорожденных, снижение доли рождений здоровых, физиологически зрелых детей, увеличение осложнений во время родов и отклонений вследствие порока развития врожденного и (или) перинатального происхождения, рост врожденных и наследственных патологий); актуальность ранней диагностики в этом контексте заключается в том, что она выявляет пороки развития и их своевременную коррекцию;

особенности социально-экономического развития России (ухудшение условий жизни, которые наносят ущерб, начинается еще в период развития плода, ухудшение условий труда женщин, отсутствие надлежащих условий жизни для детей, недоступность здравоохранения, образования, культуры, бытового обслуживания и т.д.);

социально-психологические особенности общества (экзистенциальные проблемы каждого индивида, информационная перегруженность, стрессы, одиночество, эмоциональная холодность, социальный инфантилизм и т.д.);

ухудшение состояния окружающей среды (рост различных заболеваний, вызванных ухудшением состояния экологической обстановки) и т.д.

Кроме того, в последние годы увеличилось число случаев детского травматизма, количество случаев детского алкоголизма, наркомании и токсикомании а в результате социального неблагополучия и скрытой детской безнадзорности. Эта тенденция позволяет прогнозировать в ближайшем будущем дальнейшее увеличение числа детей с различными формами отклонений, как физических, так и психических.

Ратификация Российской Федерации в 1991 г. деклараций ООН «О правах умственно отсталых лиц» (1971) и «О правах инвалидов» (1975) указывает на то, что государство и общество осознают значимость обеспечения прав граждан и предоставления им возможностей для социальной адаптации и развития, а также активного участия в жизни общества и наиболее полной реализации его личности [2]. Такие условия должны быть обеспечены с рождения каждому ребенку, в том числе и детям с ОВЗ.

В России существуют серьезные предпосылки для комплексного решения этих вопросов, для преодоления тревожной демографической ситуации, с одной стороны, и обеспечения прав граждан на развитие, социальной адаптации и самореализации – с другой стороны. Эти предпосылки включают в себя, в первую очередь, высокий уровень научной разработки проблемы диагностики и коррекции отклонений в развитии детей раннего и дошкольного возраста, эффективность, полученных специалистами результатов. Кроме того, необходимо создать систему ранней диагностики и коррекции отклонений в развитии специалистами смежных отраслей науки и практики, готовых реализовать в этой области активное междисциплинарное сотрудничество [4].

Таким образом, необходимо решить проблему своевременного выявления отклонений в росте и развитии детей, их реабилитации в виде единой системы, включающей:

- как можно раньше идентифицировать и диагностировать нарушения развития детей с особыми образовательными потребностями;

- преодолевать разрыв между временем определения начальных отклонений в развитии детей и ранней целенаправленной коррекции, обучения и реабилитации;

- расширить временные границы специального образования и реабилитации, начиная с момента рождения и на протяжении всей жизни;

- внедрить непрерывность процесса диагностики, обучения и реабилитации за пределы школьного возраста;

- выбрать диапазон специальных диагностических, коррекционных и развивающих задач (не имеющих место в процессе жизни, нормально развивающихся детей того же возраста);

- включать родителей в процесс выявления, коррекции и реабилитации детей, а также организовать целенаправленную подготовку их смежными специалистами;

- подготовить специалистов для работы с детьми, имеющими отклонения в развитии и их родителями.

Существует настоятельная необходимость в разработке концепции раннего выявления детей с ОВЗ, которая должна быть основана на следующих положениях:

- все дети с ОВЗ, являются частью и равноправными членами общества имеют такие же потребности, желания, интересы, связанные с самоактуализацией и реализацией имеющегося потенциала в процессе социализации;

- дети с ОВЗ способны и талантливы, как их сверстники, но они нуждаются в нашей помощи и безопасной окружающей среде, что даст им возможность для познания, общения, деятельности, творчества, и для всестороннего развития;

дети с ОВЗ имеют право на самостоятельную жизнь, самоопределение, свободу выбора и, при условии предоставления реальной помощи в осуществлении этих прав со стороны инновационных социальных услуг, на построение успешной индивидуальной жизненной стратегии;

семья, где есть ребенок с ОВЗ, имеет право получать полную информацию о реальном состоянии дел на ранних этапах обращения в соответствующие центры и службы специализированной помощи и поддержки в вопросах реабилитации, воспитания, образования, профессиональной подготовки ребенка, и т.п.

Заявленная позиция определяет основную цель концепции раннего выявления детей с ограниченными возможностями, ее цели и задачи. Прорыв в решении этой проблемы может быть достигнут только при переходе от стратегии накопления частных моделей и их механической связи к стратегии развития, основанной на общих положениях основной модели единой государственной системы раннего выявления детей с отклонениями в развитии, обеспечивающей структуру комплексной помощи, адекватной специальному образованию нового типа. Таким образом, основным принципом развития системы ранней помощи является путь «из общей модели к частному». Он не предполагает отказ от ранее созданных частных моделей: такие модели должны быть реконструированы и обогащены на основе фундаментальной модели, их функционирование должно быть поддержано и унифицировано, включено в единую структуру.

Важнейшей задачей совершенствования специального образования и преодоления его экстенсивного характера является строительство недостающего звена (новый структурный элемент, новый базис), представляющего собой систему раннего обнаружения и ранней комплексной медицинской и психолого-педагогической коррекции отклонений в развитии ребенка, которое должно быть неотъемлемой частью специального образования [5].

Особая роль в реабилитации детей раннего возраста с проблемами в развитии должна быть предоставлена родителям [1]. Согласно различным исследованиям, лишь около 37% родителей играют с маленькими детьми, напевают колыбельную детям, читают и обсуждают прочитанное, спрашивают мнение своих детей. В большей степени это относится к «особым» детям. Родители нуждаются в поддержке профессионалов, которые верят в возможность помочь ребенку с любыми недостатками, знакомы с практикой социально-психологической поддержки семьи и методами воспитания трудных детей. Именно родители (или опекуны) являются основными «клиентами» коррекционной и развивающей работы с ребенком, имеющим ограниченные возможности здоровья, что предполагает их осведомленность о существующей проблеме и высокую заинтересованность в результатах помощи.

Если учесть тот факт, что психологическая компетентность большинства родителей мала, есть необходимость в соответствующих информационно-пропагандистских мероприятиях в этой области с участием различных средств массовой информации. Родители, получившие своевременную информацию о специалистах, которые знают, как помочь их ребенку, об образовательных учреждениях, где он может быть воспитан и образован, могут значительно улучшить свое психологическое состояние [1].

Роль родителей и врачей в раннем развитии детей не может быть переоценена. Они устанавливают непосредственный контакт со специалистами, которые принимают участие в психолого-педагогической коррекции нарушений в развитии ребенка и психологической поддержке его семьи.

Одной из предпосылок для эффективного осуществления стратегии ранней помощи для детей с отклонениями в развитии является подготовка и обучение специалистов, работающих с детьми раннего возраста, повышение их квалификации [3].

Наличие ранней комплексной помощи позволит эффективно компенсировать отклонения в психическом развитии ребенка группы риска и, следовательно, сократит долю детей, которые по достижении школьного возраста будут нуждаться в специальном образовании в условиях специализированных учреждений. Своевременная помощь и коррекция дадут исключительную возможность «сгладить» имеющиеся недостатки и проблемы в развитии, а в ряде случаев даже устранить их, обеспечив тем самым полноценное развитие ребенка, и подготовят его к дальнейшей жизни и обучению со своими нормально развивающимися сверстниками.

Список использованных источников

1. Верещагина, Н.В. Если ребенок отстает в развитии... / Н.В. Верещагина. – СПб., 2012. – (Советы специалистов родителям).
2. Малофеев, Н.Н. Особый ребенок – вчера, сегодня, завтра. (Образование и психолого-педагогическая помощь детям с ограниченными возможностями здоровья в XXI веке) / Н.Н. Малофеев. – М., 2007.
3. Ранняя помощь детям: проблемы, факты, комментарии: сб. науч. статей. – М., 2003.
4. Создание Службы ранней помощи в муниципальной системе здравоохранения. – М., 2006. – (Российский опыт: инновации в практике).
5. Служба раннего вмешательства. Методические рекомендации для практической работы с детьми в службе ранней помощи / Л.В. Блохина, С.В. Калинина, Н.И. Морозова [и др.]. – М., 2007.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ И ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ СОЗДАНИЯ МУЛЬТФИЛЬМОВ

Мелихова Е. А.

учитель-логопед, высшая к.к.

МДОУ «ЦРР-детский сад №7 «Алёнушка»

E-mail: kulikova-68@list.ru

Аннотация. В данной статье представлен опыт работы учителя-логопеда по развитию речи и творчества у дошкольников с речевой патологией посредством создания мультфильмов из пластилина.

Abstract. This article presents the experience of teacher-speech therapist for language development and creativity in preschoolers with speech pathology through the creation of cartoons from clay.

Ключевые слова: развитие речи, творческое мышление; мультипликация; пластилин.

Keywords: speech development, creative thinking; animation; clay.

Наверное, все педагоги знают, как важно, чтобы детям было интересно заниматься той или иной деятельностью, чтобы их лица излучали радость, а глаза горели восторгом. А как добиться такого эффекта?

Мой опыт показывает, что одно из наиболее важных условий успешного развития детского творчества и речи детей – разнообразие и вариативность работы. Новизна обстановки, разнообразные материалы, интересные для детей, новые и оригинальные технологии, возможность выбора – вот что помогает не допустить в детскую деятельность однообразие и скуку.

Дети очень дорожат своими рисунками и поделками, потому как в каждый из них они вложили частичку себя, проявив творчество. Можно делать выставки детских работ, хранить детские рисунки в папках. А можно сделать так, чтобы рисунки или пластилиновые поделки детей «ожили», начали двигаться и жить своей собственной жизнью.

В поисках методов, способствующих развитию речи и творческого мышления ребенка, я обратилась к мультипликации, как ее сейчас называют, анимация.

Мультипликация помогает максимально сближать интересы взрослого и ребенка, отличаясь доступностью и неповторимостью жанра. С ее помощью можно сделать процесс обучения и развития речи удовольствием для дошкольников.

С сентября 2015 года мы с детьми подготовительной логопедической группы начали работу по реализации проекта «Юные мультипликаторы». Мы поговорили с детьми об их

любимых мультфильмах. Затем побеседовали о тайнах мультипликации, выяснили, что мультипликационные герои - не живые существа и оживляют их люди. Узнали название профессий этих людей: продюсер, сценарист, режиссер-мультипликатор, аниматор и другие. После этого мы приступили к созданию своего первого мультфильма. Учитывая возраст детей, для сюжета были предложены хорошо известные русские народные сказки. В результате детьми была выбрана сказка «Заюшкина избушка». Детей я объединяла в рабочие подгруппы. По необходимости оказывала ребятам практическую помощь. Вклад каждого ребенка в проект был своим, уникальным. Дети сами создавали лес, слепили животных. Лепка очень способствует развитию мелкой моторики, а все мы знаем, что чем больше ловки и умелые пальчики, тем лучше развивается речь детей.

Съемка. В этот период шла работа с малыми подгруппами детей, при этом использовалась достаточно простая и доступная техника в мультипликации - перекладка. При всей простоте этой техники детям необходимо было постоянно контролировать свои действия: переставлять фигурки животных на минимальное расстояние, убирать руки из кадра.

Озвучивание мультфильма. На данном этапе в индивидуальной работе отработывали выразительность речи, темп и тембр голоса.

Монтаж. Все части мультфильма монтировала я сама с использованием специальной программы. Дети на данном этапе находились рядом и с интересом наблюдали за моими действиями.

Результат нашей работы был представлен на родительском собрании. Это был прекрасный праздник для детей и родителей, которые были поражены тому, что их дети сумели создать такое произведение искусства. При этом просмотр мультфильма этот вид проектной технологии не закончился, поскольку дети наперебой стали предлагать уже свои собственные сюжеты для съемки нового мультфильма, над которым мы работаем сейчас.

Как показал опыт работы по данному проекту, мультипликация - действенный метод, так как такая деятельность запомнится детям надолго, будет способствовать развитию творческой деятельности, мелкой моторики, а самое главное – развитию речи.

Список использованных источников

1. Анофриков П. Принципы организации детской мультстудии. // Искусство в школе. 2009. № 6. С 13-16.
2. Больгерт Н., Больгерт С. Мультстудия Пластилин. – М.: Издательство Робинс, 2012. 66 с.

3. Зубкова С.А., Степанова С.В. Создание мультфильмов в дошкольном учреждении с детьми старшего дошкольного возраста. // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2013. №5. С.54–59.
4. Ишкова Е.И. Механизмы влияния мультипликационных фильмов на социально-личностное развитие детей дошкольного возраста. // Дошкольная педагогика. 2013. № 8. С.20 – 23.
5. Красный Ю.Е. Мультфильм руками детей. – М.: Просвещение, 2007. 175 с.
6. Милборн А. Я рисую мультфильм. М.: РОСМЭН, 2006. 64 с.
7. Тимофеева Л. Л. Мультфильм своими руками. // Воспитатель. 2009. № 10. С. 25 – 28
8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. М.; 2013. – 29 с.

СИСТЕМА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ
ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

*Митрошина Н.Д.,
инструктор по физкультуре
ГККП «Ясли-сад № 2
отдела образования акимата города Костанай»,
Казахстан, г. Костанай
E-mail: ninamitrkost@mail.ru*

Аннотация. В данной работе представлен весь комплекс мероприятий по сохранению и укреплению здоровья детей с нарушением зрения в дошкольной организации, который успешно реализовывался коллективом на протяжении пяти лет. Подчеркивается, что совместное осуществление лечебно-оздоровительной и коррекционно-педагогической работы возможно только при полном взаимодействии и преемственности действий всех специалистов дошкольной образовательной организации и родителей дошкольников.

Ключевые слова: физическое здоровье, психическое здоровье, социальное здоровье, субъекты, коррекционно-педагогическое взаимодействие, здоровьесберегающая деятельность, двигательный режим.

Abstract. This work presents the whole complex of measures on preservation and strengthening of health of children with visual impairment in preschool organization that has been successfully realized by the collective for five years. It is underlined that the joint implementation of health-improving and correction – pedagogical work is possible only with the full cooperation and continuity of the actions of all specialists of preschool educational organizations and parents of preschoolers.

Keywords: physical health, mental health, social health, subjects, correctional-pedagogical interaction, health saving activity, motive mode.

Современное представление о здоровье имеет системный характер: здоровье следует понимать 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 (рис. 1).

Пирамида потребностей А. Маслоу



Рис. 1. Базовые потребности человека

По мнению Л.С. Выготского, «чтобы ребенок был здоровым и счастливым, надо просто удовлетворять его потребности» [2]. Одной из главных потребностей ребенка дошкольного возраста является потребность в движении. Движение, даже самое простое, дает пищу детской фантазии, развивает творчество, которое является высшим компонентом в структуре личности. Двигательная деятельность способствует формированию одной из важных потребностей человека – в здоровом образе жизни. Построение здоровьесозидающей образовательной среды, функционирующей на основе идеологии культуры здоровья, предполагает формирование здорового образа жизни и организацию здоровьесозидающего уклада жизни образовательной организации.

Методологической основой системы деятельности по физическому воспитанию в дошкольной организации «Ясли-сад № 2 г. Костаная» на конкретно-научном уровне является аксиологический подход, позволяющий оценить с точки зрения заложенных в нем возможностей удовлетворение потребностей людей и непосредственно связан с понятием «ценность».

Особенностью функционирования яслей-сада является то, что организация работает в режиме инклюзива (рис. 2). Педагогический и медицинский персонал представлен специфической кадровой базой для организации воспитательно-образовательного и коррекционно-восстановительного процесса.

С учётом вышеизложенных особенностей управленческие действия педагогического и медицинского персонала направлены прежде всего на координацию взаимодействий и взаимосвязей всех субъектов образовательной системы коррекционно-педагогического действия (рис. 3).

Паспорт здоровья		
Кол-во воспитанников		284 детей
С нарушением зрения		111 детей
Слабовидящие		19 детей
Дети, состоящие на «Д» учете		89 детей
Инвалиды		2 ребенка
Освобожденные от занятий по физкультуре		35 детей
Специальная медицинская группа		13 детей

Рис. 2. Паспорт здоровья образовательной организации



Рис. 3. Взаимодействие всех субъектов образовательной системы

В образовательном пространстве дошкольной образовательной организации возникают противоречия:

между потребностью государства, педагогов и родителей в здоровом поколении и увеличением количества детей соматически ослабленных, имеющих хронические заболевания различной степени тяжести и нестабильный психо-эмоциональный фон;

между заинтересованностью и озабоченностью родителей укреплением здоровья детей и пассивностью в организации оздоровительных процедур в условиях семьи;

между реальными возможностями детей и недостаточной материально-технической базой с целью расширения их диапазона.

Для разрешения данных противоречий в дошкольной организации определена *стратегическая цель* – сохранение и укрепление физического, психического и социального здоровья детей.

Стратегическая цель достигается решением *трех тактических задач*:

1. Физическое здоровье

Обеспечить овладение базовыми способами двигательной деятельности.

Побуждать к сохранению и укреплению физиологических функций организма.

Обогащать способами оздоровления организма.

2. Психологическое здоровье

Обеспечить выработку адаптивных механизмов.

Побуждать к поиску оптимальных способов реагирования в коммуникативных ситуациях.

Обогащать образовательно-воспитательную среду на основе гуманистических подходов в соответствии с ГОС.

3. Социальное здоровье

Обеспечить формирование социального иммунитета у субъектов образовательного пространства.

Побуждать к личностно ориентированной модели взаимодействия.

Обогащать социально-духовными ценностями личность субъектов образовательного пространства.

Реализация поставленной цели и задач предполагает достижение следующих *результатов*:

- 1) гармонизация физического и нервно-психического развития детей;
- 2) отсутствие отрицательной динамики состояния здоровья воспитанников;
- 3) соответствие воспитанника модели выпускника яслей-сада (рис. 4);
- 4) благоприятный психоэмоциональный климат в дошкольной организации;
- 5) приобщение семьи к валеологизации микросоциальной среды.



Рис. 4. Модель выпускника яслей - сада

Для решения данных задач в яслях-саду создан оптимальный двигательный режим, обеспечивающий детям достаточный уровень двигательной активности.

Разработка оптимального двигательного режима осуществляется за счет:

интенсификации двигательной активности (увеличения плотности физкультурных занятий, введение инновационных технологий в учебно-воспитательный процесс, использование нестандартного оборудования);

увеличения времени двигательной активности (введение различных дополнительных форм двигательной деятельности, функционирование физкультурного кружка «Здоровишки» и кружков ритмики «Танцующие карапузы», «Барбарики»);

составления дифференцированных программ физического воспитания с учетом выявленных нарушений состояния здоровья и развития детей и проведения организованной учебной деятельности в режиме подвижных субъектов.

Здоровьесберегающая деятельность в детском саду осуществляется по пяти направлениям:

1. Медико-профилактическое направление

Субъекты: медицинские сестры, воспитатели, родители, технический персонал.

Средства реализации: закаливание разного вида, сбалансированное питание, санитарно-гигиенический режим, витаминизация, сезонная профилактика простудных заболеваний, кислородные коктейли.

2. Физкультурно-оздоровительное направление

Субъекты: инструктор по физкультуре, музыкальный руководитель, хореограф, воспитатели, родители.

Средства реализации: организованная учебная деятельность, утренняя гимнастика, спортивные праздники и досуги, дни здоровья, подвижные игры, прогулки, туризм, марш-броски, физминутки, гимнастика пробуждения, дополнительное образование, самостоятельная двигательная активность.

3. Коррекционное направление

Субъекты: врач-офтальмолог, медсестры-ортоптисты, тифлопедагог, логопед, инструктор по физкультуре, воспитатели, родители.

Средства реализации: лечебно-восстановительный процесс, пальчиковые игры, логоритмика, гимнастика для глаз, коррекционные игры, дыхательная гимнастика, ЛФК.

4. Социально-психологическое направление

Субъекты: психологи, воспитатели.

Средства реализации: коммуникативные игры, психогимнастика, релаксация, телесная терапия.

5. Валеологическое направление

Субъекты: педагоги, дети, родители, средства массовой информации.

Средства реализации: организованная учебная деятельность, дидактические игры валеологической направленности, рекламно-информационная продукция, консультации, круглые столы, дни здоровья, презентации с использованием информационно-коммуникационных технологий, мастер-классы, конкурс на лучший спортивный уголок в группе.

Эффективность и состоятельность системы работы яслей-сада по физическому воспитанию *подтверждена следующими показателями:*

- 1) улучшение функционирования органов и систем детского организма: хороший аппетит и сон, регуляция процессов торможения и возбуждения ЦНС, положительный психоэмоциональный настрой;
- 2) положительная динамика развития двигательных навыков и качеств, повышение уровня физической подготовленности воспитанников;
- 3) уменьшение количества пропусков детьми по болезни;
- 4) устойчивое желание заниматься физкультурой;
- 5) положительная динамика уровня компетентностного развития воспитанников в образовательной области «Здоровье».

В стратегических планах дошкольной организации обозначены следующие *перспективы:*

- 1) изыскание резервов для целенаправленного практического использования имеющегося плавательного комплекса;
- 2) открытие тренажерного зала для всех субъектов образовательно-воспитательного пространства.

Дети – это живой прекрасный образ будущего. Все родители во все времена и у всех народов видели в детях самую сокровенную суть жизни. Только дети, защищенные от болезней и социальных потрясений, только дети, окруженные повседневной заботой и любовью, станут завтра нашим надежным будущим. Эта мысль справедлива для Казахстана и мирового сообщества в целом.

Список использованных источников

1. Акимова, А.К. Коррекционная работа над недостатками физического развития слабовидящих детей школьного возраста средствами ЛФК / А.К. Акимова. – Алма-Ата, 1993.
2. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М., 2005.

3. Гусева, М.Р. Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями зрения / М.Р. Гусева, В.Г. Дмитриев, Л.И. Плаксина. – М., 1978.
4. Плаксина, Л.И. Программа специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения) / Л.И. Плаксина. – М., 2003.
5. Плаксина, Л.И. Теоретические основы коррекционной работы в детских садах для детей с нарушением зрения / Л.И. Плаксина. – М., 1998.

РАЗВИТИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ

Морозова Н.В.,

*начальник организационно-методического отдела
Центра развития профессионального образования
ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,*

Россия, г. Москва

E-mail: morozovanat@bk.ru;

Максимченко Т.В.,

*научный сотрудник организационно-методического отдела
Центра развития профессионального образования
ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,*

Россия, г. Москва

E-mail: maksmchn@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена итогам работы и перспективам развития инклюзии в профессиональном образовании Московской области, представлен опыт организации и сопровождения данного направления Центром развития профессионального образования.

Ключевые слова: система профессионального образования, инклюзия, интернет-сайты, профориентация, адаптированные образовательные программы.

Abstract. The article is devoted to results of work and prospects of development of inclusion in vocational education the Moscow region, presented the experience of organization and support of this direction the Center of development of vocational education.

Keywords: vocational education, inclusion, Internet sites, professional attitude, tailored education programs.

В настоящее время в Московской области, как и во всех субъектах Российской Федерации, идет становление новой системы образования, ориентированной на вхождение инклюзии в образовательное пространство. Одним из элементов в новой системе стал отдел сопровождения инклюзивного образования, созданный по инициативе Министерства образования Московской области на базе Центра развития профессионального образования ГБОУ ВО МО «Академия социального управления». Сегодня он совместно с организациями региональной системы профессионального образования (49 профессиональных образовательных организаций – далее ПОО, 6 образовательных организаций высшего

образования – далее ООВО) активно включился в реализацию федеральной программы «Доступная среда», в рамках которой создается универсальная безбарьерная среда, хотя, пожалуй, данным фактом уже не удивишь никого.

Так, например, на 1 января 2016 г. доступная среда создана в 18 образовательных учреждениях высшего и среднего профессионального образования Московской области (Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево, Павлово-Посадский техникум, колледж «Подмосковье» и др.). В 2017 г. их перечень существенно расширится.

Развитие инклюзивного профессионального образования в Московской области строится по инновационному сценарию, предполагающему последовательное прохождение шагов от «производства» новшества, к экспертизе и тиражированию новшества в образовательную практику. При этом основной формой работы отдела сопровождения инклюзивного образования стала организация и координация работы рабочих групп по разработке, экспертизе и трансляции инновационных продуктов.

По данному сценарию в 2016 г. строилась работа по развитию:

информационного пространства инклюзивного профессионального образования Московской области;

методического обеспечения процесса обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидов.

Ключевыми идеями для развития информационного пространства инклюзивного образования стали: вовлечение всех профессиональных образовательных организаций (ПОО) в создание информационных ресурсов в сети Интернет, ориентированных как на родителей, так и на детей с инвалидностью и ОВЗ; создание общего виртуального пространства, позволяющего интегрировать разрозненную информацию по вопросам получения качественного профессионального образования в Московской области.

В рамках создания общей концепции сайта ПОО МО было организовано широкое обсуждение проблем представления информации о возможностях получения качественного профессионального образования инвалидами и лицами с ОВЗ. По итогам обсуждений рабочей группой были сформулированы концептуальные требования к структуре и содержанию раздела «Доступная среда» на сайтах ПОО МО. Данные положения стали основой для разработки критериев мониторинга сайтов ПОО. Результаты данной работы наглядно видны.

Сегодня на всех официальных сайтах ПОО и ООВО МО можно познакомиться с обеспечением доступности предоставления образовательных услуг для лиц с ОВЗ и инвалидам. Сайты имеют версию для слабовидящих людей. Помимо этого на главной

странице размещена кнопка-баннер «Доступная среда», при клике на которую открывается отдельная страница, посвященная лицам с ОВЗ и инвалидам. Пройдя по ссылке «Виртуальная экскурсия», можно познакомиться с условиями доступности. В содержание страницы включены разделы:

«Нормативная база организация обучения инвалидов и лиц с ОВЗ» (содержащий: паспорт доступности, дорожную карту, приказ о создании рабочей группы);

«Профориентация»;

«Организация обучения лиц с ОВЗ в образовательной организации» (организация учебного процесса, особенности организации практик и т.д.);

«Трудоустройство».

Работа по повышению информационной насыщенности и привлекательности для потребителей данных информационных ресурсов продолжается на плановой основе. Систематически проводится мониторинг сайтов ПОО и ООВО МО, цель которого – оценка системности отражения работы образовательных организаций по развитию профессионального образования лиц с ОВЗ и инвалидов в информационном образовательном пространстве Московской области.

Что касается оценки работы ПОО МО в инклюзивном направлении стоит отметить, что Общественным советом при Министерстве образования Московской области принято решение продолжить работу по проведению независимой оценки качества образовательной деятельности, начатой в 2015 г. Один из показателей, характеризующих общий критерий оценки качества образовательной деятельности организаций, – наличие условий организации обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов (информация о их наличии должна быть представлена на сайтах).

Для создания общего виртуального пространства, отражающего процессы развития инклюзивного образования в Московской области, выбран портал «Мой ориентир».

Профессиональное самоопределение и профориентация детей с ОВЗ и инвалидов является одним из важнейших направлений развития инклюзивного образования. С целью обеспечения данного направления и был создан информационно-справочный портал «Мой ориентир», ориентированный на оказание качественной, квалифицированной помощи не только учащимся специальных (коррекционных) образовательных учреждений, детям и подросткам с ограниченными возможностями здоровья, но и их родителям, педагогам, психологам, работодателям в психолого-педагогическом сопровождении профессионального самоопределения и профессиональной ориентации. Сегодня портал становится площадкой для взаимодействия всех заинтересованных сторон (основных стейкхолдеров инклюзивного профессионального образования).

В рамках развития методического обеспечения процесса обучения лиц с ОВЗ и инвалидов организована разработка адаптированных образовательных программ среднего профессионального образования (далее – АОП СПО) по востребованным на региональном рынке труда профессиям и специальностям. На сегодня созданы и функционируют четыре рабочие группы по разработке адаптированных программ, объединившие представителей 19 ПОО и филиалов учреждений высшего образования. Следует отметить активное участие в этой работе таких образовательных организаций, как:

ГБПОУ МО «Сергиево-Посадский социально-экономический техникум»;

ГАПОУ МО «Колледж Угреша»;

ГБПОУ МО «Павлово-Посадский техникум»;

ГБПОУ МО «Колледж «Коломна».

Сейчас АОП находятся на экспертизе. Работу по данному направлению планируется завершить к концу года, но уже сегодня можно зафиксировать большой интерес как к процессу, так и результату данной работы. Об этом свидетельствует живой интерес, проявленный ПОО к обсуждению вопросов разработки АОП СПО на вебинарах и семинарах, организуемых Центром развития профессионального образования. Итогом данного направления работы станет не только создание АОП СПО, которые пройдут экспертизу и войдут в региональный банк АОП, но и формирование пула ПОО, имеющих опыт разработки АОП.

Анализ выбора инновационного сценария для реализации направлений развития инклюзивного профессионального образования показывает его эффективность в ситуации становления новой образовательной практики и высокий потенциал для организации работы по другим направлениям.

Одним из ключевых направлений дальнейшего развития инклюзивного образования является создание целостной системы профессиональной ориентации детей-инвалидов и лиц с ОВЗ. В Московской области разработана дорожная карта по реализации мероприятий Плана развития системы профессиональной ориентации детей-инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья на 2016–2020 гг., где помимо нормативно-правового обеспечения профессиональной ориентации детей-инвалидов и лиц с ОВЗ; повышения информированности населения о возможностях получения профессионального (высшего и среднего) образования в регионе проживания; развитие региональной инфраструктуры профессиональной ориентации детей-инвалидов и лиц с ОВЗ; организации профессиональной переподготовки и повышения квалификации специалистов, занимающихся вопросами организации профориентационной работы инвалидов и лиц с ОВЗ, по вопросам профессионального консультирования, совместно с Ассоциацией работников

профессиональных образовательных организаций «Профи» осуществляется организация работы по популяризации профессий и специальностей для лиц с ОВЗ и инвалидов.

В рамках данного направления необходима активизация работы по популяризации конкурсов профессионального мастерства «Абилимпикс», являющихся действенным средством в развитии профориентации и профессионального инклюзивного образования. Следует отметить, что 4–6 декабря 2015 г. в Московской области провела Первый национальный чемпионат профессионального мастерства «Абилимпикс-Россия 2015» для людей с инвалидностью. Планируется развитие сети базовых профессиональных образовательных организаций и создание ресурсных учебно-методических центров по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ.

В заключение хотелось бы выразить нашу солидарность со словами Г.Н. Кареловой, заместителя Председателя Совета Федерации, председателя Совета по делам инвалидов в Совете Федерации, что самым эффективным способом повышения социального статуса и защищенности инвалидов является получение полноценного профессионального образования, в связи с чем большая часть усилий нашего региона направлена на развитие инклюзивного профессионального образования.

Список использованных источников

Карелова, Г.Н. Рекомендации Совета по делам инвалидов при Совете Федерации Федерального Собрания Российской Федерации / Г.Н. Карелова. – URL: <http://www.council.gov.ru>

САМОДЕЛЬНАЯ ИГРУШКА –
ОДНО ИЗ СРЕДСТВ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ

Нестерова И.В.,

воспитатель,

ГКОУ ВО «Специальная (коррекционная) школа-интернат

для слепых и слабовидящих детей»,

Россия, г. Владимир

E-mail: school-int4v@mail.ru

Аннотация. В статье раскрываются вопросы развития способностей слабовидящих детей на занятиях по конструированию самоделки из различных материалов.

Ключевые слова: внеклассные занятия, трудовое обучение, самодельная игрушка.

Abstract. The article discusses questions of the development of the abilities of visually impaired children in the classroom design handmade from various materials.

Keywords: extra-curricular activities, vocational training, homemade toy.

Все мы хотим, чтобы наши дети росли воспитанными, развитыми, трудолюбивыми и отзывчивыми, тонко чувствовали прекрасное. Одним направлений воспитательной работы является эстетическое воспитание. Оно имеет многообразные принципы, формы и способы. Это не только воспитательное воздействие, но и эстетическое воздействие труда, природы, окружающей среды. Поэтому необходимо, чтобы каждый ребенок вне зависимости от его дарований и устремлений прошел в детстве трудовую закалку, научился работать, выработал внутреннюю потребность трудиться. Пусть у них разные интеллектуальные и творческие возможности, но руки должны быть одинаково трудовыми. Умение работать руками – важное начало для творческой работы ума. Часть этой работы проводится в ходе классных уроков, но основная доля конкретной целенаправленной работы по эстетическому и трудовому воспитанию ложится на внеклассные занятия. Внеклассные занятия в специальной школе для слабовидящих детей, являются составной частью общего образования. Внеклассные занятия по трудовому обучению служат важным средством компенсации, коррекции и восстановления нарушенных, недоразвитых функций и основной их подготовкой к жизни, к полезному труду в обществе. Они развивают мышление и речь, координацию движений, осязание, учат наблюдательности.

Все дети очень любознательны и любят рисовать, фантазировать, придумывать, изобретать и что-то мастерить. Поэтому в своей внеклассной работе я часто использую

занятия по конструированию. В процессе этой деятельности дети создают разнообразные игрушки – самоделки из таких материалов, как бумага, картон, шишки, желуди, коробки и т.д. Конструирование имеет много общего с изобразительной деятельностью. Создавая любую игрушку, приходится обдумывать замысел, оформление и цвет, выполнять эскиз в виде рисунка на бумаге. В зависимости от использования того или иного материала можно выделить три вида конструирования самоделок: из природного материала, из бумаги и картона, из готовых форм (коробки, банки, катушки).

Работа с природным материалом способствует развитию кистей рук, осязания, мелкой моторики. Дети чувствуют свойства и качество объектов: плотность, форму, шероховатость, температуру и другие признаки. Обследуя природный материал, дети сами решают, для чего и как он может быть использован. Дополнительными материалами служат картон или бумага. Для скрепления частей используются пластилин, клей, нитки, тонкая проволока.

Своеобразие *конструирования из бумаги* состоит в том, что из плоского листа создаются объемные предметы. Самые простые игрушки мы делаем путем сгибания бумаги, склеивания, подрезания, складывания в разнообразных комбинациях при помощи выкроек. Детям необходимо помочь в работе с модульными элементами, напомнить им, что образ, который они будут создавать, может быть условным, забавным, смешным и даже фантастичным. Ни в коем случае нельзя принуждать детей – их нужно заинтересовать. Вначале из вырезанных элементов дети собирают изображение на столе, приклеивая к крупным частям мелкие детали. После этого они дополняют изображения другими деталями и дорисовками.

При *конструировании из готовых форм* дети могут соединять модульные элементы во всевозможные произвольные комбинации, варьировать их цвет, форму и соразмерность, склеивать, раскрашивать и дорисовывать – это для них и игра и создание чего-то своего, и небольшие исследования, и открытия.

Работа с каждым материалом, будь то бумага, картон, шишки или коробки, требует использования таких инструментов, как ножницы, шило, иголки, линейка. Здесь нужны определенные навыки и умения в обращении с ними. Не меньшее значение приобретает и умение организовать свое рабочее место. Работа с различными материалами дает возможность проводить коррекционно-воспитательную работу по закреплению умений и навыков ручного труда, воспитанию творческого воображения и художественного вкуса. Составление целого из отдельных частей развивает у детей с нарушением зрения объемное представление о предметах, дает более полное понятие об окружающем мире. У детей развиваются усидчивость, концентрация внимания, умение продолжительно работать,

мелкая моторика пальцев рук. Развитие получают также моральные и волевые качества ребенка. Когда дети на занятиях активно мыслят и творчески работают, то обычно у каждого ребенка изделие получается чрезвычайно интересным.

Достижения ребят важно демонстрировать одноклассникам, родителям, учителям. С этой целью в нашем классе после каждого занятия устраиваются импровизированные выставки. Это практически превращается в постоянно действующую экспозицию в классе с меняющимися время от времени экспонатами. Демонстрируется, конечно, не всё, что сделано на занятиях, неудачные работы я стараюсь не выставлять, но слежу за тем, чтобы каждый ребенок хоть раз в год непременно был участником такой выставки. Лучшие работы я с ребятами отбираю для более ответственного показа на праздниках

В школе для слабовидящих детей я работаю с 2012 г. и практически с первого класса много времени уделяла этим занятиям. Налаженная система работы в этом направлении дала заметные результаты. Так, в начале второго класса ребята принимали участие в конкурсах поделок «Безопасное колесо» и «Прощай осень», где заняли призовые места и были награждены грамотами. Наиболее заметным результатом работы стало участие во Всероссийском конкурсе творческих проектов для детей и подростков с нарушенным зрением «Мой яркий мир», где мои ученики завоевали первое место с вручением Диплома и в качестве материальной помощи получили учебные пособия для слепых. Также наш класс принимал участие во Всероссийском конкурсе декоративно-прикладного искусства и народных промыслов «Золотая осень», по результатам которого были награждены дипломом 3-й степени. Ярким событием стало участие в областном конкурсе к 70-летию Победы в Великой Отечественной войне «Не погаснет пламени свеча», за что класс был отмечен благодарственным письмом.

Но основным результатом проведения этих занятий является то, что в глазах ребенка игрушка приобретает новый смысл, закрепляет естественную любознательность и потребность трудиться. Считаю, что увлеченность самодельной игрушкой – путь к душе ребенка, язык, на котором можно говорить с ним о труде, красоте, природе, окружающем мире.

Список использованных источников

1. Косминская, В.Б. Основы изобразительного искусства и методика руководства изобразительной деятельностью детей / В.Б. Косминская, Н.Б. Халезова. – М., 1981.
2. Кузнецов, В.П. Работа с бумагой и картоном на уроках труда / В.П.Кузнецов. – М., 1967.

ЗАИНТЕРЕСОВАНЫ ЛИ ИНКЛЮЗИВНЫЕ ШКОЛЫ В ДОЛЖНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА?

*Никлова М.,
доцент кафедры педагогики,
Университет имени Матея Бели,
Словакия, г. Баньская Быстрица,
e-mail: miriam.niklova@umb.sk*

Аннотация. В настоящее время в Словакии активно обсуждаются вопросы инклюзивного образования, в частности, в связи с увеличением числа детей и учащихся из социально неблагополучной среды, с физическими недостатками и другими проблемами, влияющими на успеваемость в школе. Исследование представляет национальный проект PRINED, который комплексно и инновационно обеспечивает переход от интеграции к инклюзии в детских садах и начальных школах всей страны. В то же время представлены частичные результаты исследования, проведенные в рамках подведения итогов реализации проекта PRINED. Внедрение данного проекта выявило, что педагогический и профессиональный персонал приветствует все требуемые социальные системные изменения, но с другой стороны нуждается в финансовой, материальной и технической поддержке. Представленное научное исследование дополняет частичные результаты эмпирических исследований, которые мы провели в 2015 году в отдельных начальных школах в Словакии. Несмотря на хроническую нехватку социальных педагогов в школах, наша исследовательская группа состояла из 64 социальных педагогов, которые работали в начальной школе. Целью экспериментального исследования было выяснить и проанализировать с помощью вопросника актуальные проблемы школьных социальных педагогов в области применения профилактической и социально-воспитательной работы в начальных школах.

Ключевые слова: инклюзия, социальная педагогика, социальный педагог, школа, профилактика, меры предосторожности, консультативная работа.

Abstract. Currently in Slovakia, the issue of inclusive education is intensively discussed particularly in connection with an increasing number of children and pupils from socially disadvantaged backgrounds, physical disabilities and other life difficulties that affect their school performance. Study presents national project PRINED by its complexity and innovation serves to facilitate the transition from integration to inclusion in selected kindergartens and primary schools across the country. At the same time the studies presented partial results of the research findings

from the evaluation report of the project PRINED. At the same time, their implementation has shown that teaching and professional staff welcome all social demand systemic change, but on the other hand absolutely need financial, material and technical support. Submitted scientific study complements the partial results of empirical research that we conducted in 2015 in selected primary schools in Slovakia. Given the persisting lack of school social pedagogue profession, our research group consisted of 64 school social pedagogues who were operated in primary schools. The goal of empirical research was to find out and analyzed by using the questionnaire, the actual problems of school social pedagogues in applying preventive and socio-educational work in surveyed primary schools.

Keywords: inclusion, social pedagogy, social educator, school, prevention, precautions, advisory work.

В наше время вопрос об инклюзии обсуждается не только специалистами, но и широкой общественностью. Частично, из-за того, что он был частью Конвенции о правах инвалидов, ратифицированной правительством Словакии в 2010 году. В этом документе Словацкая Республика обязалась осуществлять инклюзивный подход к процессу образования.

В педагогическом словаре термин инклюзия характеризуется как “изменение взгляда на неуспешность пребывания ребенка в школе или отказ от школьной системы в случае «особого» ребенка”. Принцип инклюзии предполагает, что обычные школы должны воспитывать детей независимо от их физических, интеллектуальных, эмоциональных, социальных, языковых или иных особенностей, которыми наделены дети. Обычные школы инклюзивной ориентации являются наиболее эффективным средством для преодоления дискриминационных отношений. “Происходит изменение климата школы и класса при условии реализации инклюзивного образования и интеграции учащихся с особыми потребностями (в том числе с тяжелыми формами отклоняющегося развития)” (J. Průcha, 2003, стр. 85).

L. Horňák и L. Šiloňová (2013, стр. 9) утверждают, что всеобщее инклюзивное образование-это цель, к которой общество должно стремиться, с учетом того, что мы должны создать человеческие ресурсы, материальные условия и институциональный фон для достижения цели в будущем. Прежде всего необходимо разработать общую модель инклюзивной школы, чтобы в последующем представить конкретные модели инклюзии для различных ситуаций и целевых групп. Несколько целевых групп должны быть приоритетными в силу их особенностей, это: цыгане, люди, живущие на грани социальной

изоляции, инвалиды, представители национальных меньшинств, лица иностранного происхождения и мигранты.

Школьный климат, основанный на качественных параметрах определяется либо игнорированием, либо активным поиском решений тех проблем, которые испытывают учащиеся или учителя. Сегодня мы переживаем бурный рост числа детей с социальными девиациями, а так увеличение степени выраженности, что порождает бесконечные дискуссии в кругах профессиональной общественности. Многие школы игнорируют проблему такого рода, а когда она возникает, не уделяют ей должного внимания. Решение данной проблемы требует опыта социальных педагогов и других специалистов школы, которые смогут помочь в принятии предупредительных мер и шагов, необходимых для решения проблем, с которыми сталкиваются учащиеся.

После 1989 года рост числа социально-патологических явлений, наблюдаемых в детской среде, искажений в поведении молодежи и взрослых привело к росту числа профессий направленных на помощь в данной проблеме, в том числе, должностей социальных педагогов. Приращение социальных отклонений в школах только подчеркивает важность профессии и социальную оправданность ее существования в школьной среде. Введение данной должности в штат школы был признан как необходимость сделать школьную систему более эффективной и профессиональной. Хотя данный процесс сдерживается директорами школ за счет недостаточности финансирования учреждений образования, а также из-за низкого уровня знаний о профессии социальных педагогов. В настоящее время, согласно действующему законодательству, социальный педагог считается одним из элементов системы, обеспечивающей учебно-консультативную работу в детских садах, начальных школах, средних школах, гимназиях и школах для детей с особыми потребностями.

Проект PRINED был призван решить ряд проблем школ для детей с особыми потребностями. Он был разработан Центром Методологии и Педагогике, и его целью было оказать существенное влияние на инклюзивную среду в детских садах и начальных школах, тем самым обеспечивая предотвращение несанкционированного приема студентов в специальное образование, и с помощью различных программ продвинутого обучения поощрять цыганских детей участвовать в диагностических процессах в детском саду.

Целью этого проекта являлась наибольшая занятость детей в стенах школы за счет их участия в различных мероприятиях, организованных в интересной и познавательной форме, подготовке домашнего задания в стенах учреждения, предложить им привлекательную альтернативу провести свободное время. Инклюзивная модель образования должна способствовать повышению готовности детей из маргинализированных общин Рома и

содействовать их социальной интеграции. В этой связи необходимо было создать так называемое инклюзивный обучающий и сопровождающий персонал:

- психолог,
- учитель-консультант,
- коррекционный учитель,
- социальный педагог, которые будут работать с учащимся в школах, и за ее пределами.

Вышеуказанный проект был направлен на студентов из социально неблагоприятной среды.

В соответствии с Законом № 245/2008 «Свод законов о воспитании и образовании», §2 определяет социально-неблагоприятной среду следующим образом: если социальные, семейные, финансовые и культурные условия являются недостаточно стимулирующими для развития умственных, волевых и эмоциональных способностей ребенка или ученика, если окружающая среда не поддерживает их социализацию и не предоставляет им достаточно стимулов для развития его личности. В дальнейшем в нашем исследовании мы будем использовать термин "социально-неблагоприятная среда".

Проект охватывает процесс воспитания и образования учащихся из социально неблагополучных семей, чтобы уменьшить или устранить возможные недостатки и создать условия для эффективного обучения и обеспечения им равного доступа к качественному образованию.

В государственной программе образования для старших классов начальной школы, существует несколько вариантов методических подходов, направленных на компенсацию социально незащищенных учеников:

- адаптация методов и процессов, используемых в обучении в такой форме, которая устраняет и компенсирует ограничения учащегося, вызванных неблагоприятной окружающей средой,
- применение подхода, который учитывает потребности отдельных учащихся,
- решение временных проблем образования, используя помощь ассистента и других специализированных работников школы,
- формирование мотивации и создание условий для учеников из социально неблагополучных семей,
- подготовка мероприятий, которые позволяют учащимся продемонстрировать и использовать свои навыки,
- снижение количества учащихся в классах.

Воспитание учащихся из социально незащищенных семей осуществляется в обычных классах вместе с другими учащимися. При необходимости школа может воспользоваться индивидуальной образовательной программой, разработанной для конкретного ученика, подгруппы или всех обучающихся. Программа разрабатывается классным руководителем в сотрудничестве с педагогом-консультантом, ассистентом или иным специализированным работником (Государственные образовательные программы для старших классов начальной школы, стр. 17).

Инклюзивная команда состоит из преподавательского состава (преподаватели, учителя, директора школы или уполномоченного представителя) и специалистов (школьный психолог, учитель специального образования, коррекционный педагог, при необходимости педагог восстановительного обучения или логопед). В рамках проекта PRINED система сопровождения может включать до 4 должностей. Выбор категории сотрудников определяется директором школы. Состав инклюзивной команды варьируется в зависимости от специфики учащихся, а также от условий местного рынка труда.

После реализации проекта PRINED была создана экспертная комиссия, состоящая из Kosova B., T. Malulayová, J. Liba, K. Žilková, Janoško P. и соавт., целью которой являлась оценка влияния инклюзивных команд на качество обучения в начальных школах, и в то же время получение информации о результатах скрининговых исследований и применения программы стимулирования в детском саду. Важной задачей оценки, с точки зрения стратегической цели проекта, является посредством ряда методов исследования сбор данных о готовности детских садов и начальных школ, участвующих в проекте PRINED, к инклюзивному образованию. Одним из методов исследования был вопросник, который был разослан директорам начальных классов, вовлеченным в проект PRINED. Выборка состояла из 98 опрошенных директоров школ. Результаты исследования представляют значимость наличия специализированного персонала в проекте PRINED и представлены в таблице 1 и 2.

Исследование показывает, что, по мнению директоров школ, специальный педагог, школьный психолог и социальный педагог имеют первостепенную значимость, что мы рассматриваем как позитивный результат. Характер работы деятельности профессиональных сотрудников (инклюзивной команды), наиболее эффективно способствующих инклюзивному образованию представлен в таблице 2.

Таблица 1

Уровень значимости профессиональных кадров в школе

	Полный рабочий день		Не полный рабочий день		Не требуются		Требуется большее число сотрудников	
	п	%	п	%	п	%	N	%
Ассистент учителя	36	37	2	2	0	0	60	61
Школьный психолог	56	57	33	34	7	7	2	2
Коррекционный педагог	64	66	10	10	3	3	21	21
Социальный педагог	55	56	27	28	6	6	10	10
Дефектолог	21	21	22	23	55	56	0	0

Источник: J. Liba, 2015

Таблица 2

Характер работы деятельность профессиональных сотрудников, которые наиболее эффективно содействуют инклюзивному образованию

	Кол-во школ	%
Общение и совместная работа с родителями	32	32,65
Индивидуальный подход к ученикам из социально неблагоприятной среды,, маргинализированных цыганских общин и требующих специального коррекционного обучения	22	22,44
Анализ социально-патологических явлений	16	16,32
Индивидуальная и групповая работа(дискуссии, нетрадиционные уроки, программы стимулирования))	14	14,28
Профессиональная помощь педагогам	12	12,24
Посещение уроков	12	12,24
Создание позитивной атмосферы	11	11,22
Сопровождение учащихся из социально неблагоприятной среды в школу и из школы	9	9,18
Преодоление языковых трудностей (ассистент цыган)	8	8,16

Диагностика	6	6,12
Скрининг	6	6,12
Взаимодействия с профессионалами в области языкового развития	5	5,10
Содействие в улучшении посещаемости школы.	5	5,10
Оказание помощи в улучшении санитарно-гигиенических привычек школьников	4	4,08
Оказание помощи в улучшении поведения учащихся	4	4,08
Подготовка домашних заданий	3	3,06
Содержательно участвовать в после школьных мероприятиях	3	3,06
Совместное создание планов для детей, обучающихся в системе специального образования	2	2,04
Работа с учащимися с трудностями в обучении и поведении	2	2,04

Источник: J. Liba, 2015

Опрошенные директора школ отметили преимущества инклюзивной команды в улучшении взаимодействия с семьей, реализации индивидуального подхода, профилактической работы по отношению к социально-патологическим явлениям, улучшению посещаемости школ, помощь в создании положительной атмосферы. По заявлениям директоров школ нужно нанимать штатных сотрудников, в первую очередь, преподавателей, минимальным требованием является необходимость организации целенаправленной помощи (J. Либа 2015).

В 2015 году мы провели эмпирическое исследование в 7 из 8 регионов Словакии (мы опустили только регион, где расположена столица): регионы Банска Быстрица, Жилина, Тренчин, Трнава, Нитра, Кошице и Прешов. Целью исследования было выявление и анализ текущих проблем, которые испытывают социальные педагоги в ходе реализации профилактической и социально воспитательной работы в начальной школе. В качестве метода исследования мы использовали опросник нашей собственной конструкции, впоследствии распространенный в школах в электронном виде. Опрос состоял из 18 вопросов, предполагающих открытые и закрытые типы ответов. Мы были полны решимости выяснить множество вопросов:

– каковы наиболее частые виды работы, осуществляемые социальным педагогом с учетом типа деятельности и целевых групп,

– каковы наиболее частые проблемы детского образования, наблюдаемые в исследуемых школах,

– каковы наиболее частые мероприятия, которые проводятся социальными педагогами в обследованных школах.

В общей сложности мы опросили 97 директоров начальных школ, расположенных в Словакии, где есть социальные педагоги. Наши исследования включили выборку из 64 социальных педагогов школы, из них 63 женщины и 1 мужчина.

Результаты анализа выявили, что 57 социальных педагогов, работают в школах в рамках проекта PRINED, который призван существенно повлиять на состояние среды в инклюзивных детских садах и начальных школах. Проект PRINED был реализован в 100 начальных школах и 50 детских садах во всех регионах, кроме Братиславского края. Проект продолжался до ноября 2015 года (в течение 20 месяцев), но результаты проекта должны были быть использованы в других системах и законодательных актах.

В таблице 3 представлены целевые группы, на которые направлена работа социальных педагогов.

Таблица 3

Основные целевые группы, с которыми работает социальный педагог

Целевые группы социального педагога	Число респондентов	%
Ученики из социально неблагоприятной среды	46	71.87 %
Обычные ученики	7	10.94 %
Ученики с СДВГ	4	6.25 %
другое	7	10.94 %
ВСЕГО	64	100 %

Очевидно, что 71.87 % социальных педагогов заявил, что основная часть их работы была посвящена ученикам из социально неблагополучных семей, что соответствует заявленным целям вышеупомянутого проекта. Заглядывая вперед, можно утверждать, что в школах будет увеличиваться число детей с девиантным поведением, и в свете этого факта мы констатировали, что разнообразные виды проблемного поведения учащихся будут являться

объектом деятельности социальных педагогов. Результаты исследования представлены в таблице 4.

Таблица 4

Частота проблемного поведения учащихся по данным социальных педагогов

Проблемы	Шкала оценок					Среднее значение	n	Всего %
	Очень часто 1	часто 2	Не ясно 3	редко 4	никогда 5			
Неуважение к власти	43.8 %	31.2 %	6.3 %	10.9 %	0 %	1.8	59	92.2 %
Хулиганство	43.8 %	32.8 %	0 %	14.1 %	1.6%	1.7	59	92.2 %
Нарушение школьных правил	29.6%	50%	3.1%	9.4%	1.6%	1.5	60	93.7%
прогулы	32.8 %	25 %	3.1 %	29.7 %	3.1 %	2.4	60	93.7 %
буллинг	6.3 %	34.3 %	7.8 %	39 %	6.3 %	3	60	93.7 %
другое	4.7 %	3.1 %	9.4 %	3.1 %	17.2 %	3.7	24	37.5 %
вандализм	0 %	15.6 %	10.9 %	51.6 %	15.6 %	3.7	60	93.7 %
зависимость	1.6 %	12.5 %	10.9 %	42.2 %	25 %	3.7	59	92.2 %
хищения и кражи	0 %	7.8 %	15.6 %	53.1 %	17.2 %	3.9	60	93.7 %

Исследование показало, что социальные педагоги, участвовавшие в опросе, пытаются не допустить социально-патологических явлений, при этом наиболее часто имеют дело с нарушением правил школы, хулиганством и неуважением к власти. В качестве альтернативы в поле других социальных педагогов неоднократно попадали такие явления, как пренебрежение гигиеной, конфликты между одноклассниками, недостаточное управление эмоциями и т. д. По закону №. 317/ 2009 О педагогических и специализированных школьных работниках и о внесении изменений и дополнений в некоторые законы, в п. 24 говорится: “социальный педагог осуществляет профессиональную деятельность в области

профилактики, вмешательства и оказания консультативной работы, в первую очередь, для детей и школьников группы риска по факту социально-патологических явлений, вытекающих из социально неблагополучной среды, для наркоманов или других находящихся в неблагоприятном положении детей и учащихся и их законных представителей, педагогических работников школ и школьных учреждений. Социальный педагог выполняет роль социального образования, поощряя социальное, этическое поведение, социальную диагностику образовательной среды, взаимоотношений, социальную учебно-консультативную работу, профилактику социально-патологических явлений и перевоспитание поведения учащихся. Они выполняют работы по экспертному обследованию и народному просвещению». Мы можем только согласиться с J. Hroncová (2014, стр. 245), который указывал на следующий парадокс: с увеличением количества детей, молодежи и взрослых с девиантным поведением, подразумевается уменьшение числа сотрудников по его профилактике и бюджетных дотаций для поддержки их деятельности. Тем не менее, изолированные и часто лишь формально задокументированные меры предосторожности, принятые различными учреждениями, включая школы, не приносят желаемого профилактического эффекта и препятствуют позитивному развитию учащихся.

Учитывая, что характер профессиональной деятельности социального педагога является юридически отграниченным, было интересно посмотреть, что является основными направлениями деятельности социального педагога. Результаты исследования приведены в таблице 5.

Таблица 5

Характер работы социального педагога в обследованных школах

Содержание работы	Шкала оценивания					Среднее значение	n	Всего в %
	Очень часто 1	часто 2	Не ясно 3	редко 4	никогда 5			
предупреждение социально-патологических проявлений	65.5 %	25 %	1.6 %	0 %	1.6 %	1.4	60	93.7 %
администрирование	46.8 %	37.5 %	1.6 %	7.8 %	0 %	1.7	60	93.7 %
консультативная работа	50 %	28.1 %	7.8 %	7.8 %	0 %	1.7	60	93.7 %

диагностика окружения и отношений	35.9 %	35.9 %	6.3 %	14.1 %	1.6 %	3.1	58	90.7 %
вмешательство и реабилитация	28.1 %	50 %	7.8 %	7.8 %	0 %	1.9	60	93.7 %
организация досуга	20.3 %	37.5 %	14.1 %	12.5 %	7.8 %	2.5	59	92.2 %
терапия, социо-терапия	6.3 %	28.1 %	15.6 %	26.6 %	14.1 %	3.1	58	90.7 %
другое	4.7 %	7.8 %	6.3 %	3.1 %	7.8 %	3	19	29.7 %

В приведенной выше таблице результаты показывают, что социальные педагоги выделили список из трех наиболее часто осуществляемых видов деятельности: профилактика социально-патологических явлений, что составляет 93.7 %, консультации с 93.7 % и администрирование - 93.7 %. Основной частью работы социального педагога в школе является первичная и вторичная профилактика, но и третичная профилактика, осуществляемая до и после размещения учащихся в учебных центрах, тоже не исключена. Профилактически-учебная работа состоит из специализированных образовательных мероприятий познавательного характера, разовых и краткосрочных мероприятий (беседы и лекции на различные темы). Долгосрочная и планомерная работа с учащимися планируется в рамках программы профилактики. Среди форм социально-воспитательной работы выделяются лекции, дискуссии или экспериментальная деятельность, которые могут осуществляться в учебном процессе. В рамках вторичной профилактики социальный педагог работает с проблемами класса в сотрудничестве с консалтинговыми группами (в школах или центрах психолого-педагогической консультативной работы и профилактики). Частично, профилактически-образовательная деятельность может осуществляться координаторами профилактики, учителями, классными руководителями и т. д.

Социальная диагностика образования - это обязательная часть работы социального педагога, который стремится выявить этиологию проблемы— фокусную точку. Формулирование социально образовательного диагноза требует от социального педагога знаний основных методологических процессов с момента зарождения проблемы на протяжении реализации до интерпретации. Социально образовательные диагнозы группы выявляют проблемы, которые возникают в классе, объясняют поведение отдельных учащихся и дают возможность получить общую картину всего класса (К. Kropáčová, 2013, стр. 125).

Задачей школьных социальных педагогов в сотрудничестве с другими специалистами школы является создание соответствующей социальной среды с целью интеграции учащихся с особыми образовательными потребностями, чтобы организовать консультативную работу с родителями, педагогами и другими школьными специалистами, работающими с учащимися из социально неблагополучных семей, в целях диагностики среды (в семье и в классе) с целью первичной, вторичной и третичной профилактики социально-патологических явлений. В школах, недостаточное внимание к устранению асоциального детского поведения и молодежи, с точки зрения образования, обуславливает рост негативных явлений, и это может оказать отрицательное влияние на процесс интеграции в школьной среде.

Список использованных источников

1. Evalvačná správa z projektu PRINED. Bratislava : MPC. 2015. ISBN 978-80-565-1415-3.
2. EMMEROVÁ, I.: Preventívna a sociálno-výchovná práca s problémovými deťmi a mládežou. Banská Bystrica: PF UMB. 2012. 142 p. ISBN 978-80-557-0463-0.
3. HORŇÁK, L. et al.: Podpora inkluzívneho modelu vzdelávania pre potreby predprimárneho stupňa školskej sústavy. Prešov: 2013. ISBN 978-80-8052-557-6.
4. HRONCOVÁ, J.: Súčasné problémy a možnosti ďalšieho vzdelávania sociálnych pedagógov v praxi a participácia Banskobystrickej školy sociálnej pedagogiky na jeho realizácii. In: Socialia 2014. Aktuálne problémy prevencie sociálnopatologických javov a jej profesionalizácie. Banská Bystrica: Belianum. 475 p. ISBN 978-80-557-0808-9.
5. HRONCOVÁ, J.-EMMEROVÁ, I.-KROPÁČOVÁ, K. et al.: Preventívna sociálno-výchovná činnosť v škole. Banská Bystrica: Belianum. 2013. 346 p. ISBN 978-80-557-0596-5.
6. HRONCOVÁ, J.-EMMEROVÁ, I.-HRONEC, M.: Sociálna patológia pre sociálnych pedagógov. Banská Bystrica: Belianum. 2014. 300 p. ISBN 978-80-557-0806-5.
7. PRŮCHA, J. et al.: Pedagogický slovník. Praha: Portál. 2003. ISBN 80-7178-772-8.
8. State educational programme for the upper primary schools. Available at: <https://www.minedu.sk/inovovany-svp-pre-zakladne-skoly>
9. [Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní.](#)
10. [Zákon č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnanoch.](#)

МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНОСТЬ ИГР И ИГРУШЕК-САМОДЕЛОК В РАЗВИТИИ
РЕЧЕВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР
В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОГО ДООУ

*Носкова Т. Н.,
МДОУ «Центр развития ребёнка – детский сад «Тополёк»,
заведующий, заслуженный работник образования
Московской области,
Россия, Московская обл., г. о. Серебряные Пруды
e-mail: topolek192@mail.ru*

Аннотация. В статье обобщен опыт работы сельского дошкольного образовательного учреждения по использованию самодельных пособий и кукол в различных видах деятельности с детьми.

Ключевые слова: народная кукла, воспитанники, развитие речи, различные виды деятельности, народные сказки, красивая речь.

Abstract. The article summarizes the experience of rural pre-school educational institution for the use of improvised manuals and dolls in various activities with the children.

Keywords: folk dolls, children, speech development, different activities, folk tales, beautiful speech.

*«Скажи мне — и я забуду,
покажи мне — и я запомню,
дай мне сделать — и я пойму»
(Конфуций).*

В последние годы происходит снижение уровня развития речи детей, увеличивается число детей с низким уровнем разговорной речи, бедным словарным запасом, плохой дикцией, нарушением звукопроизношения. Увеличивается их количество с нарушениями в правильном произношении звуков, многие не могут высказать свои мысли, у них плохо развита связная речь, а речевое недоразвитие накладывает отпечаток на всю психическую деятельность ребёнка. Наша задача состоит в том, чтобы в условиях сельского ДООУ создать условия практического овладения разговорной речью для каждого ребенка, выбрать такие методы и приемы обучения, которые позволят каждому воспитаннику проявить свою речевую активность, словотворчество, умение формулировать мысли, добывать информацию из разных источников. Мы бы хотели видеть их успешными при обучении в школе, чтобы то,

чему они научились в детском саду, помогло им в дальнейшей жизни. Именно поэтому, работа по развитию речевых способностей детей является приоритетной в нашем учреждении. Особое значение при этом мы уделяем игровым методам и игрушкам – самodelкам в развитии речи дошкольников. Игра и игрушка - один из лучших способов развития речи и мышления детей. Обыгрывание игрушки доставляет ребенку удовольствие и радость, а эти чувства являются сильнейшим средством, стимулирующим активное восприятие речи и порождающим самостоятельную речевую деятельность. Игровые действия способствуют созданию мотивации, помогают быстрее запомнить и усвоить предлагаемый познавательный материал, способствует сохранению интереса ребенка более длительное время.

Сотрудничество с к.п.н. кафедры дефектологии АСОУ Лусс Т.В. ориентировало наш коллектив на использование в работе с детьми игр и игрушек–самodelок в развитии речевых способностей детей с ОНР. Применение таких игрушек помогает нам выстраивать работу с дошкольниками не как руководство взрослого, а в виде совместной (партнёрской) деятельности взрослого и ребёнка, поддержку его инициативы, любых творческих проявлений, как и требует от нас ФГОС ДО.

Работа по развитию речи детей с помощью самodelных игрушек ведётся постоянно. Началом деятельности нашего педагогического коллектива стало изготовление народных кукол, чаще всего вместе с детьми из разных возрастных групп и обучение дошкольников различным игровым действиям с ними. Сделанные куклы использовали в разных видах деятельности (театрализованной, досуговой, игровой) и на занятиях (по подготовке к обучению грамоте, музыкальных, по ознакомлению с художественной литературой) с детьми, с их помощью решали познавательные, образовательные, воспитательные задачи и прежде всего задачи по развитию речи, особенно детей с ОНР. Педагоги использовали разнообразные игровые приемы активизации речи дошкольников, насыщали её литературным языком, красивыми словами, применяли различные методы и приемы, побуждали детей к введению фольклора в речевую деятельность в разные временные отрезки, при общении друг с другом. Хорошей находкой стало применение метода макетирования. Этот прием способствует не просто развитию сюжета игр, но и побуждает детей решать проблемные ситуации, определенные правилами игры: н-р нужно было сходить на огород набрать овощи для салата. Казалось бы, простая задача, а её решение способствует развитию логического мышления, памяти, активизации словаря, развивает воображение, формирует любознательность. Игры такого содержания близки и понятны детям, т.к. у многих родителей наших воспитанников есть дачные участки, и дети знают, как растет морковь, свекла, и что для этого нужно. Творчество педагогов раскрывалось с различных

сторон: куклы были самыми разнообразными, их применяли на занятиях, развлечениях, прогулках, сюжетно- ролевых и дидактических играх. Они полюбились детям, а главное, что использование народных кукол, привело к обогащению словаря детей, улучшились показатели развития связной речи.

Создание нового всегда вызывает интерес, желание изучить, применить в деятельности. Поэтому, продолжая работу по развитию речевых способностей детей, мы стали внедрять народные куклы в игры драматизации. Эти игры связаны с народными сказками. Работа по включению сказки в игру драматизации позволила нам развивать коммуникативные способности детей, их эмоциональную выразительность, творческое мышление, воображение, память, выразительность речи. Вязаные персонажи пальчиковых театров по сказкам помогают детям познакомиться с играми-драматизациями. Удобные, мягкие, небольшого размера, они побуждали ребят самостоятельно разыгрывать сказки, развивая тем самым речь. Осваивая новые сюжеты, роли и игровые действия, дошкольники активно развивают свою речь. Часто по собственной инициативе ребята разыгрывают сценки, за каждого персонажа произносят реплики, пытаются изменять при этом голос, старательно подражая манере речи героя, какой они себе ее представляют. Разные дети в одной и той же сказке находят именно те смыслы, которые близки и понятны именно им, выражают их без лишних назиданий и поучений. Особенно этот прием эффективен в работе с детьми с ОНР. Используя самодельные игрушки при драматизации сказок, педагоги вместе с детьми придумывают новые сюжеты, оформляют их в иллюстрированные книжки – малышки.

Игры драматизации способствуют усвоению целевых ориентиров на этапе завершения дошкольного детства, определенных ФГОС ДО: активное взаимодействие со сверстниками и взрослыми, участие в совместных играх, развитие воображения, инициативности и самостоятельности, построение речевого высказывания в ситуации общения, достаточно хорошее владение устной речью, умение выражать свои мысли

Одним из принципов дошкольной педагогики является принцип новизны материала, его доступности. И чтобы дальше разнообразить нашу работу по развитию речевых способностей детей, улучшения их речевых показателей мы стали делать игрушки из фетра, ниток, бросового материала, использовать их в индивидуальной, подгрупповой работе, а также обыгрывать в различных играх в том числе с конструкторами. Занятия с конструкторами не просто развивают пространственное воображение ребенка, но и объединяют детей игрой, создают произвольную потребность в общении, формируют умение сотрудничать, активно слушать, высказываться, правильно перерабатывать полученную информацию, что очень важно в старшем дошкольном возрасте. Ценность

конструкторов еще и в том, что педагоги могут использовать детали как наглядный материал при решении речевых задач: составление предложений из определенного количества слов, звуковом анализе слова, составлении рассказов, упражнений для развития речевого дыхания.

Увлекательным и развивающим является игровое пособие «Умная книга», поучительные странички которой помогают в решении различных задач: формирование у детей умения рассказывать, описывать предмет, умения согласовывать слова в предложении, совершенствования интонационной выразительности речи. Книга используется для индивидуальной работы с детьми. Каждую страничку ребёнок должен суметь сначала открыть, а потом выполнить какое-либо задание: рассказать потешку или стихотворение, описать героя, составить рассказ и т.д. Использование различных дидактических игр из фетра, ниток, бумаги способствует развитию мелкой моторики, воображения, речи. Играя, дети создают геометрические фигуры, животных, буквы, в игровой форме учатся согласовывать существительные с прилагательными (красный вагончик, дай мне коричневое колесо), развивают связную речь, объясняя, что они делают, что у них получается. Самодельные игрушки очень увлекательны, познавательны и просты в изготовлении. Они яркие, привлекательны, безопасны в применении. Интересны в играх и занятиях игрушки из обычных полиэтиленовых пакетов. Из них мы вместе с родителями изготовили «жителей леса» (медведя, волка, лису, семейство зайцев). Эти игрушки просты в изготовлении, при этом совершенно неприхотливы. Они достаточно прочные, экономичные, лёгкие, мягкие, удобные в использовании, как при обыгрывании сказок, так и просто в играх детей.

Огромный развивающий и разговорный потенциал заложен в различных самодельных панно. Их назначение многофункционально. Различные кармашки, молнии, пуговицы, ленточки, шнурочки, застёжки, кнопки, липучки активно способствуют развитию мелкой моторики. Играя с панно дети учатся более ловко управлять своими пальчиками, а, как известно, речь – на кончиках пальцев. Каждый ребёнок, играя может найти занятие по душе: кто-то любит нанизывать бусинки, кто-то пробует заплетать косички, кто-то учится завязывать шнурки, кто-то закрепляет представления о цвете, - при этом в центре внимания остаётся речь детей. Необходимым условием использования панно является соблюдение определённых правил игры: выполняя какое-либо задание, нужно спеть песенку, рассказать стихотворение, составить связный рассказ, придумать историю, назвать слова с нужным звуком и т.д. Например, заплетая косичку, ребенок вспоминает и рассказывает потешки («Уж я косу заплету», «Расти, коса, до пояса»).

Выстраивая дорожку для ёжика, провожает его к грибочку, нужно рассказать, что ты делаешь. При этом развивается связная речь. Панно удобно ещё и тем, что с ним могут, не

мешая друг другу, одновременно играть несколько детей, обыгрывать на нем народных кукол. Также в своей работе мы используем различные панно узкой направленности с определённым тематическим назначением. С их помощью решаются задачи согласования существительных и прилагательных, согласования предлогов, закрепляется правильное произношение гласных и согласных звуков, отрабатывается отчетливое произнесение слов и словосочетаний и др.

Сотрудничество с кафедрой дефектологии АСОУ, участие в региональных семинарах, внедрение в работу опыта работы, предлагаемого к.п.н. Лусс Т.В., оказались результативными для нашего учреждения. Мы отмечаем положительную динамику в коммуникативном развитии воспитанников, повышение качества воспитательно-образовательного процесса.

Список использованных источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования - приложение к приказу Минобрнауки от 17.10.2013 №1155
2. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования От рождения до школы /Под ред. Н.Е Вераксы, Т.С Комаровой, М.А Васильевой. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2011.

ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЯМИ ФРОНТАЛЬНЫХ
ЗАНЯТИЙ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ ОТКЛОНЕНИЙ В СТАНОВЛЕНИИ
ЗВУКОВОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

*Подхалюзина Л.И.,
методист кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии
ФГАОУ ДПО «Академия повышения квалификации
и профессиональной переподготовки работников образования»,
Россия, г. Москва
E-mail: lili2201@mail.ru*

Аннотация. В статье представлены особенность и результаты проведения воспитателями фронтальных занятий по предупреждению недостатков в становлении звуковой стороны речи у дошкольников. Необходимость этой работы обусловлена наличием в дошкольных образовательных организациях детей «групп риска» с предпосылками возникновения фонетико-фонематического недоразвития и фонематического недоразвития.

Ключевые слова: предупреждение, группы риска, звуковая сторона речи, фонетико-фонематическое недоразвитие, фонематическое недоразвитие.

Abstract. This article contains the detail and results of teacher-centered lessons focusing on prevention of speech sound disorders in pre-school children's speech. This work is necessitated by presence of children who are predisposed (belong to at-risk group) to phonetic and phonemic speech sound disorders and articulation disorders in pre-school institutions.

Keywords: prevention, at-risk group, speech sound, Phonetic and Phonemic speech sound disorders, Phonemic speech sound disorders.

Развитие полноценной речи является одним из приоритетных направлений воспитания детей в дошкольных образовательных организациях. Одним из компонентов речевой системы является звуковая сторона речи, уровень сформированности которой предопределяет успешность обучения грамоте в начальной школе.

В результате исследования состояния звуковой стороны речи 201 дошкольника пятого-седьмого годов жизни образовательного детского сада МДОУ ЦРР Д/с «Хрусталик» г. Абакана (2005–2006 г.) выяснилось, что у 66,6% детей имелись недостатки произношения, у 100% – несформирован фонематический слух, у 97,5% выявлены отклонения в становлении компонентов интонации, у 26,5% детей наблюдались трудности в произнесении трехсложных слов со стечениями согласных; у 96,6% дошкольников шестого-седьмого годов

жизни фонематический анализ и синтез формировался с затруднениями вследствие незаконченного процесса становления фонематического восприятия. По результатам обследования детям шестого-седьмого годов жизни были поставлены следующие логопедические заключения: фонематическое недоразвитие (ФН) и фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФН). А у дошкольников пятого года жизни, с незавершенным процессом становлением звуковой стороны речи, выявленные отклонения рассматривались как предпосылки возникновения ФН и ФФН. Таким образом, в образовательных дошкольных организациях воспитываются дети пятого года жизни с незавершенным становлением звуковой стороны речи. Они принадлежат к группам риска с предпосылками возникновения ФН и ФФН.

Для предупреждения отклонений в становлении звуковой стороны речи у этих детей реализовывалась система индивидуальных занятий, которые проводились с учетом разработанной последовательности включения звуков в коррекционную работу и сопровождалась учителем-логопедом.

Программа профилактики недостатков звуковой стороны речи, составленная по результатам обследования, включала в себя комплекс из 96 фронтальных занятий, рассчитанных на три года обучения. В процессе создания Программы фронтальных видов деятельности мы опирались на методики и методические рекомендации по коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи Л.Ф. Спировой, Н.А. Никашиной, Г.А. Каше, А.В. Ястребова, Т.П. Бессоновой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной и др.

В процессе реализации фронтальных видов деятельности решались следующие задачи:

1. Закрепление правильного произношения гласных и согласных звуков.
2. Дифференциация далеких и близких по артикуляции гласных звуков; гласных и согласных звуков; согласных звуков, отличающихся акустическими, артикуляционными и акустико-артикуляционными свойствами.
3. Создание предпосылок к обучению грамоте.

Исходя из поставленных задач, в программу были включены следующие направления работы:

- 1) развитие фонематического слуха;
- 2) развитие артикуляционной моторики;
- 3) развитие речевого дыхания;
- 4) развитие мимической выразительности;
- 5) развитие компонентов интонации;
- 6) знакомство со звуком или дифференциация фонем;

7) формирование предпосылок к обучению грамоте.

Последовательность изучения звуков определялась не только очередностью их появления в речи, но и онтогенезом развития фонематического слуха, так как в результате обследования состояния звуковой стороны речи были выявлены устойчивые трудности в его становлении не только у детей с дефектами, но и с нормативным произношением.

В зависимости от изучаемой темы планировалось содержание всех представленных направлений, подбирался речевой материал, который использовался для развития компонентов интонации, фонематического слуха, фонематического восприятия и т.д. Концентрический способ построения материала давал детям возможность повторять изученный материал, но уже на более высоком уровне. Каждый год обучения делился на три периода: в первом и втором периодах проводилось по 10, в третьем – 12 тем.

Каждая тема изучалась в течение недели на занятиях по звуковой культуре речи, обучению грамоте, а развитие артикуляционной моторики, речевого дыхания, мимической выразительности осуществлялось в режимные моменты и во время нерегламентированной деятельности.

Содержанием работы в *первый год обучения* было закрепление правильного произношения гласных и согласных звуков [о], [а], [у], [и], [п], [т], [м], [н], [э]. Эта работа базируется на формировании артикуляционной моторики, речевого дыхания, осознания собственной артикуляции изучаемых звуков. В процессе работы над этими звуками дети учились их дифференцировать: артикуляционно далекие гласные [а-у], [а-и], [у-и], [э-о], [э-у], гласные и согласные звуки; согласные губные и носовые [н-п], близкие по артикуляции гласные звуки [о-у], [э-и]. Развитие фонематического слуха способствовало становлению процесса фонемообразования.

С самого начала обучения овладение фонетикой опиралось на осознанный анализ и синтез слова [4; 5]. Так как у дошкольников фонетическая система еще не сформировалась, то последовательность овладения языковым анализом и синтезом отличалось от методики, используемой в группах ДОО. В первый год обучения единицей изучения являлся звук и поэтому, используя зрительное восприятие правильной артикуляции, дети учились выделять первый ударный гласный звук [а], [у], [и]. На материале этих же звуков детям давалось представление о последовательности звуков. Детей пятого года в первый период обучения учили определять количество и последовательность звуков в сочетаниях из двух гласных звуков: АУ, ИУ, ИА и т.д. Во второй – дошкольники выполняли звуковой анализ сочетаний близких по артикуляции звуков ОУ, а в последствие, анализировали обратные слоги АП, ОТ, ОМ и учились выделять последний согласный в словах.

Содержание *второго года* обучения включало в себя закрепление правильного произношения твердых и мягких согласных [п], [п'], [т], [т'], [м], [м'], [к], [к'], [н], [н'], [л], [л'], [б], [б'], [д], [д'], [г], [г'], [в] [в'] и гласного [ы], повторялись гласные звуки [а], [у], [и] [о]. В течение первого периода обучения дети повторяли дифференциацию близких и далеких по артикуляции гласных звуков [а-у], [о-у], [и-э], [ы-и]. В дальнейшем они знакомились с признаком «твердость–мягкость» и изучали пары звуков [п-п'], [к-к'], [м-м'], [н-н']; [м-н]. Второй этап обучения включал различение твердых и мягких звуков [н-н'], [л-л'], [т-т']; дифференциацию на слух сонорных согласных [л-р]; губных и язычных [п-т], [п-к]. На третьем этапе – [б-б'], [д-д'], [в-в'], [г-г']; губные и язычные согласные [б-д], [б-г]; переднеязычные и заднеязычные [т-к]. В соответствии с изучаемыми звуками у дошкольников в первый период обучения формировался звукобуквенный анализ и синтез открытого слога. Во втором и третьем периодах обучения дошкольники овладевали умением определять звук в середине слова, а в дальнейшем – звукобуквенным анализом односложного слова с закрытым слогом СГС.

В *третий год* обучения уточнялось произношение звуков [а], [у], [и], [о], [э], [ы], [п], [п'], [т], [т'], [к], [к'], [с], [с'], [з], [з'], [ц], [п], [б], [т], [д], [к], [г], [ц], [т], [с], [с'], [з], [з'], [ш], [ж], [ч], [щ], [в], [ф], [к], происходило закрепление правильного произношения звуков [р], [р], [л], [л], [щ], [j] и йотированных гласных. В подготовительной группе в первый период обучения дошкольники повторяли дифференциацию гласных звуков, согласных звуков по признаку «твердость–мягкость» [п-п'], [т-т'], [к-к'], [с-с'], [з-з'] и овладевали различением пар согласных по признаку «звонкость–глухость» [п-б], [т-д], [к-г], [с-з]. В течение второго периода обучения дошкольники дифференцировали [ц-с], [ц-т], [ч-т'], [щ-т'], согласные по признаку «звонкость–глухость» [ш-ж]. В третьем периоде – дети различали свистящие и шипящие звуки [ш-с], [з-ж], [ч-щ] и сонорные звуки [р-j], [л-j], [л'-j].

Подготовка к обучению грамоте включала в себя звукобуквенный анализ односложного слова с закрытым слогом и уже в первый период обучения начиналась подготовка к выполнению слогового анализа и синтеза – дети знакомились с длинными и короткими словами, а впоследствии выполняли звукослоговой анализ двусложных слов из открытых слогов. Во второй период обучения дети осуществляли звукослоговой анализ двусложных и трехсложных слов из открытых слогов, двусложных слов со стечением согласных в середине слова. После овладения детьми звукослововым анализом в речевом или умственном планах дошкольников знакомились с предложением и выполняли его анализ.

После проведенной педагогической работы на фронтальных занятиях у дошкольников не выявлено недостатков становления фонематического слуха, развития артикуляционной

моторики, речевого дыхания, мимической выразительности, компонентов интонации, дифференциации фонем, формирования предпосылок к обучению грамоте.

Ключевые позиции в организации пропедевтической работы в условиях ДОО принадлежали воспитателю, однако для реализации комплексного и дифференцированного подходов необходимо взаимодействие, для которого привлекались другие специалисты, родителей, а также медицинский работник дошкольной образовательной организации, у которых в процессе проведения повышения квалификации была сформирована коррекционно-педагогическая компетентность.

Исходя из характерологических особенностей выделенных групп детей, тяжести, формы и комбинаторности недостатков в развитии компонентов звуковой стороны речи, направлений работы реализовывалось пять вариантов взаимодействия участников коррекционно-образовательного процесса в ДОО (см. табл. 1).

Таблица 1

Варианты взаимодействия участников образовательного процесса

Уровни	Уровень логопедической работы	Уровень коррекционно-педагогической работы
Варианты взаимодействия	1. Учитель–логопед–ребенок–родители	1. Воспитатель–ребенок
	2. Учитель–логопед–воспитатель–ребенок	2. Воспитатель–ребенок–родители
	3. учитель–логопед–воспитатель–ребенок–педагоги ДОО	3. Воспитатель–ребенок–педагоги ДОО
	4. Учитель–логопед–воспитатель–педагоги ДОО–ребенок–родители	4. Воспитатель–ребенок–педагоги ДОО–родители
	5. Учитель–логопед–воспитатель–педагоги ДОО–ребенок–родители–медицинский работник	5. Воспитатель–педагоги ДОО–ребенок–родители–медицинский работник

Для взаимодействия привлекались определенные участники коррекционно-образовательного процесса, которые выполняли основную или вспомогательную роли. Отличительной особенностью предложенных вариантов взаимодействия являлось то, что

они не были статичными и в зависимости от потребностей ребенка варьировались. Например, дошкольник испытывал трудности в дифференциации звуков по признаку «твердость–мягкость». Родители привлекались к помощи ребенку в домашних условиях в различении пар звуков на уровне звукового и слогового ряда (второй вариант взаимодействия). После овладения дифференциациями на уровне звукового и слогового ряда ребенок усваивал материал при проведении групповых видов деятельности под руководством воспитателя (первый вариант взаимодействия).

Таким образом, существуют особенности реализации предупреждения возникновения ФФН и ФН у дошкольников групп риска, воспитывающихся в условиях образовательных групп ДОО. Для этого необходимо подготовить участников образовательного процесса, сформировав у них коррекционно-педагогическую компетентность; по результатам обследования составить программу профилактики и реализовать ее; конструктивно взаимодействовать с участниками образовательного процесса.

Список использованных источников

1. Вершинина, О.М. К вопросу о профессиональной компетентности воспитателей общеобразовательного учреждения. Реализации программы модернизации непрерывного педагогического образования при подготовке специалистов дефектологического профиля для дошкольных учреждений России (опыт, проблемы, перспективы развития): материалы Всероссийского совещания, Москва, 3–5 марта, 2004 г. / О.М. Вершинина. – М., 2005. – С. 116–120.
2. Журова, Л.Е. Развитие звукового анализа слов у детей дошкольного возраста / Л.Е. Журова // Вопросы психологии. – 1963. – № 3. – С. 21–32.
3. Каше, Г.А. Обучение произношению и подготовка к обучению грамоте детей с недоразвитием речи / Г.А. Каше // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи. – М., 1962. – С. 107–121.
4. Каше, Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи / Г.А. Каше. – М., 1985.
5. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи) / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.В. Туманова, С.А. Миронова, А.В. Лагутина; авт.-сост. Г.В. Чиркина. – 5-е изд. – М., 2008.
6. Ястребова, А.В. Учителю о детях с недостатками речи / А.В. Ястребова, Л.Ф. Спирова, Т.П. Бессонова. – М., 1996.

ОСОБЕННОСТИ И ПУТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ
СТАРШЕКЛАССНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Речицкая Е.Г.,

профессор кафедры инклюзивного образования и сурдопедагогики

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

профессор, канд. пед. наук,

Россия, г. Москва

E-mail: rechitskaja@yandex.ru

Мешковская А.Н.,

магистрант кафедры дошкольной дефектологии

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»,

Россия, г. Москва

E-mail: anastasiya-meshk@bk.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности профессионального самоопределения учащихся с нарушением слуха. С целью усовершенствования комплексного психолого-педагогического сопровождения был создан сайт «Моя профессия – мой успех».

Ключевые слова: профессиональная ориентация, особые образовательные потребности, возможности, интересы, способности, старшеклассники с нарушением слуха.

Abstract. This paper examines the aspects of professional identity formation in students with hearing impairments. «My profession is my success» web site was set up for further development of comprehensive psychological and pedagogical follow-up.

Keywords: career guidance, special education needs, interest, abilities, opportunities, high school students with hearing impairment.

С каждым днем современный мир развивается, и общество не стоит на месте: появляются новые профессии, список востребованных профессий постоянно меняется, некоторые специальности уходят в прошлое, другие становятся необходимыми в контексте настоящего времени. В связи с этим проведение профориентационной работы в общеобразовательных организациях, в средних профессиональных и в высших учебных заведениях является актуальной проблемой.

Старшеклассники с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) испытывают больше трудностей в самоопределении по сравнению со здоровыми школьниками, что

связано с наличием самого факта нарушения здоровья, его видом, структурой, возможно, вторично возникающими проблемами психологического, социального характера, особенностями речемыслительной деятельности, способов коммуникации. Но, как и обычные школьники, юноши и девушки с ОВЗ, в частности с нарушением слуха, задают себе вопрос: какую профессию выбрать? С одной стороны, – это поиск профессии по душе, которая будет основываться на интересах и возможностях личности, с другой стороны, – профессия, которая будет удовлетворять потребностям общества: уровень материального положения, социальный статус, востребованность на рынке труда и многое другое. Как же тогда выбрать профессию? Кто поможет выбрать, направить, посоветовать? Ответы на вышеперечисленные вопросы поможет найти комплексная работа по профориентации молодежи, которая влияет в дальнейшем на успешную социализацию и интеграцию в общество.

Основной задачей исследования было выявление особенностей профессионального самоопределения у старшеклассников с нарушением слуха с целью определения индивидуальной траектории психолого-педагогической комплексной профессиональной ориентации в современной социокультурной и образовательной среде, рассмотреть возможные пути, способствующие улучшению профессиональной ориентационной работы, подготовить педагогические рекомендации.

Экспериментальной базой исследования послужили ГБОУ «Многопрофильный лицей № 1501. Структурное подразделение № 22» (г. Москва) и общеобразовательная школа для обучающихся с нарушением слуха № 19 (г. Коломна).

Главной задачей профориентации лиц с нарушением слуха является адаптация и интеграция в общество с учетом интересов и возможностей каждого ученика.

В исследовании были использованы такие методы, как анкетирование школьников с нарушением слуха и их родителей с использованием специально разработанной нами методики для изучения особенностей и путей профессиональной ориентации и самоопределения; анкетирование старшеклассников по адаптированной нами методике Е.А. Климова «Определение типа будущей профессии»; количественный и качественный анализ полученных результатов; разработка педагогических рекомендаций для учеников с нарушением слуха, учителей и родителей.

Представим основные результаты исследования. Напомним, что методика Е.А. Климова направлена на выявление приоритетных предметов труда, по которым выявляются пять психологических типов: «человек – человек», «человек – природа», «человек – техника», «человек – знаковая система», «человек – художественный образ».

Как свидетельствуют полученные результаты, наибольший интерес старшеклассники с нарушением слуха проявляют к профессиям типа «человек – природа» – 35%; «человек – художественный образ» – 24% и «человек – человек» – 21%, наименьший процент получили профессии типа «человек – знаковая система» – 9% и «человек – техника» – 11%.

Проанализируем, каково совпадение самостоятельного выбора профессий и выбора по адаптированной методике Е.А. Климова «Определение типа будущей профессии». Как оказалось, лишь у 22% школьников с нарушением слуха отмечено совпадение в самостоятельном выборе профессии (вопрос в анкете о выбираемой профессии) и типа профессии по адаптированной методике Е.А. Климова.

Приведем пример, как можно использовать полученные результаты. Результат тестирования у молодого человека по адаптированной методике Е.А. Климова – «человек – природа», сам же ученик выбрал профессию дизайнера. Для того чтобы школьник реализовался в будущем, мы предлагаем ему выбрать более узкую специализацию (например, флористика, ландшафтный дизайн, компьютерный дизайн), где он сможет соединить свои интересы и выявленные возможности и, таким образом, быть конкурентоспособным и востребованным специалистом на рынке труда.

Далее нами были изучены склонности каждого обучающегося. Интересы распределились следующим образом. Наиболее привлекательными областями для молодежи с нарушенным слухом являются спорт (16,5%), дальше следуют компьютерные технологии (15,5%), дизайн (13%), педагогика (11,5%). Мы видим, что старшие школьники активно осваивают не только школьные знания, но и занимаются другими видами деятельности, которые помогут им в дальнейшем выбрать профессиональный путь.

Изучение анкет обучающихся с нарушенным слухом показало, что процент информированности о мире профессий составил 64%.

В процессе исследования выяснилось, что 93% учащихся с нарушением слуха владеют знаниями о работе своих родителей. Информированность об учебных заведениях, которые заканчивали родители, составила 71%.

Как показало исследование, 85% старших школьников с нарушением слуха советуются со своими родителями в выборе будущего профессионального пути, а 15% выбирают профессию либо самостоятельно, либо с помощью знакомых и друзей.

Полученные данные свидетельствуют о том, что 70% обучающихся с нарушением слуха уверены в своем профессиональном выборе.

Вместе с тем настораживает тот факт, что только в 25% случаев, по мнению участников опроса, школа оказывала определенное содействие и помощь при

профессиональном самоопределении старшеклассников. Большая часть школьников считают, что они не получали помощи от школы в профессиональной ориентации.

Заслуживают внимания данные о том, что в 82% случаев школьники с нарушением слуха поменяли бы выбор своей будущей профессии, если бы у них не было нарушения слуха. В числе предпочитаемых такие профессии, как артист, пилот, полицейский. Таким образом, наблюдаются расхождения в желаниях и возможностях, возникающих из-за ограничений по слуху.

Что же больше всего привлекает старших школьников в будущей профессиональной деятельности? Как оказалось, интересная работа является одним из важнейших показателей в выборе школьников, что является оптимистичным фактором. Второй показатель – ожидание помощи от коллег. Можно предположить, что данный показатель показывает, насколько школьники еще привязаны к родителям, к условиям специальной (коррекционной) школы.

В 30% случаев родители также надеются и ждут помощи от коллег своему ребенку в будущей работе. Таким образом, полученный результат (30% – помощь от коллег) позволяет нам говорить об остаточном явлении гиперопеки, которая присутствует у достаточного количества семей, воспитывающих детей с ОВЗ. На втором месте в анкете родителей – критерий «интересная работа» (20%), что фактически совпадает с мнением школьников.

В числе названных школьниками желательных видов работ по профессиональной ориентации наибольший процент получили индивидуальные занятия (38%), затем следуют школьный кружок (33%), информационный стенд (29%).

Полученные результаты показывают, что большинство родителей – участников анкетирования также хотели бы получать профориентационную помощь для своих детей в форме специальных занятий. Следует отметить, что более успешным сопровождением обучающегося с нарушением слуха в профессиональной ориентации будет являться совмещение различных форм организации деятельности.

Анализ результатов показал, что у 32% родителей мнение по выбору профессии полностью совпадает с мнением детей, у 40% – совпадает в основном, в 12% случаев имеет место расхождение в мнениях учащегося и родителя и 16% – не знают о совпадении или несовпадении выбора будущего профессионального пути ребенка.

Анализ литературы (Т.Г. Богданова, А.П. Гозова, Е.Ю. Малеванов, Г.Н. Пенин, Н.С. Пряжников, Е.Г. Речицкая, К.И. Туджанова и др.), изучение опыта общеобразовательных организаций для обучающихся с нарушением слуха, собственный практический опыт позволили нам определить современные пути профессиональной ориентации лиц с нарушенным слухом и составить педагогические рекомендации по проведению профессиональной ориентации.

Мы создали педагогические рекомендации на каждый период школьного возраста, а именно: пропедевтический – младший школьный возраст; поисково-зондирующий – средний школьный возраст; период развития профессионального самосознания – первый старший возраст; период уточнения социально-профессионального статуса – второй старший школьный возраст.

Например, педагогические рекомендации для периода уточнения социально-профессионального статуса содержат пять этапов, основные задачи этапа и мероприятия: а) педагогические, б) психологические, в) социальные, г) семейные.

Для осуществления успешной профессиональной ориентации обучающихся с нарушением слуха нами был создан проект сайта «Моя профессия – мой успех». Для взаимодействия учащихся, родителей, педагогов, психологов у каждого пользователя намечена собственная страница, с личным логином и паролем для входа в систему.

Неслышащие обучающиеся делятся на несколько групп, у каждой из которой своя программа. На сайте будут представлены разделы: «Мне 7–10 лет», «Мне 11–13 лет», «Мне 14–16 лет», «Мне 16–20 лет».

В заключение отметим, что профориентационная работа требует комплексного психолого-педагогического сопровождения коллективом школы, родителями и другими общественными организациями. Система всей профориентационной работы должна постоянно дополняться, развиваться, усовершенствоваться, с одной стороны, ориентироваться на общественные запросы, а с другой – опираться на особые образовательные потребности, учитывать индивидуальные возможности и интересы обучающихся.

Список использованных источников

1. Климов, Е.А. Как выбирать профессию / Е.А. Климов. – М., 1990.
2. Педагогические технологии воспитательной работы в специальных (коррекционных) школах I и II вида: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений, обучающихся по специальности «Сурдопедагогика»: в 2 ч. / под ред. Е.Г. Речицкой. – М., 2009. – Ч. 2.
3. Пенин, Г.Н. Теория и практика политехнического образования незрячих: история и современность: учеб. пособие / Г.Н. Пенин. – СПб., 2000.
4. Пряжников, Н.С. Методы активизации профессионального и личностного с самоопределения / Н.С. Пряжников. – М., 2003.

СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ
ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
ЧЕРЕЗ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫЕ ИГРЫ В ДОУ

Свиридова Т.Н.,

воспитатель,

МДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 8 «Светлячок»,

Россия, Московская обл., г.о. Подольск

E-mail: sviridovat1961@gmail.com

Шумилова Т.В.,

куратор инклюзивной практики,

воспитатель,

МДОУ «Центр развития ребенка – «детский сад № 8 «Светлячок»,

Россия, Московская обл., г.о. Подольск

E-mail: shumilovatatiana@mail.ru

Аннотация. В статье раскрывается значение сюжетно-ролевой игры для социально-коммуникативного развития дошкольников с ограниченными возможностями здоровья при организации инклюзивной практики в детском саду и особенности ее формирования.

Abstract. The article reveals the importance of subject-role-playing games for social and communicative development of preschool children with disabilities in the organization of inclusive practices in children's sade and features of its formation.

Ключевые слова: дошкольники с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, социально-коммуникативное развитие.

Keywords: preschoolers with disabilities, inclusive education, social and communicative development.

Существовала некогда пословица,

Что дети не живут, а жить готовятся.

Но вряд ли в жизни пригодится тот,

Кто жить, готовясь, в детстве не живет.

С.Я. Маршак

Внесенные в эпиграф слова С.Я. Маршака, сказанные еще в прошлом веке, в 1964 г., очень подходят к новому видению целей и задач дошкольного образования.

Согласно закону ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» 2012 г. и ФГОС ДО период дошкольного детства ценен сам по себе, а не как этап подготовки к школе, ребенок

должен его прожить интересно и полезно. Также основная мысль ФГОС ДО заключается в «...создании благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром» [2, п. 1.6].

Сегодня дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) имеют равные права со своими сверстниками на достойное проживание периода дошкольного детства в социуме среди других детей, не смотря на ограничения в своем здоровье. Детский сад, в котором организована инклюзивная практика, значительно расширяет социальные контакты ребенка с ОВЗ, дает ему возможность общаться с окружающими, играть, учиться, достигать успеха, на практике познать правила, принятые в обществе, то есть полноценно жить.

Одним из главных содержательных компонентов программы воспитания и образования дошкольников выступает социально-коммуникативное развитие. *Социализация* представляет собой процесс усвоения и дальнейшего развития ребенком культурных норм и социального опыта, необходимых для успешного функционирования в обществе.

Дошкольный возраст является наиболее сензитивным периодом для социальной адаптации. В старшем дошкольном возрасте закладываются основы поведения в обществе, соблюдения общепринятых норм и правил. У дошкольников еще нет предвзятого отношения друг к другу, они способны принимать своих «особых» сверстников с ограниченными возможностями здоровья как равных, не обращая внимания на их дефекты.

В детском саду дети с разными возможностями, с нарушениями развития и без них, должны научиться жить и взаимодействовать в едином социуме. Это одинаково важно для всех детей, так как позволит каждому максимально раздвинуть границы мира, в котором ребенок может реализовать свой интеллектуальный и социальный потенциал.

В нашем ДООУ, реализующем инклюзивную практику, работает группа комбинированной направленности, в которой на равных условиях воспитываются дети с нормой в развитии и дети с ОВЗ (расстройство аутистического спектра и дети с интеллектуальными нарушениями). Основная цель деятельности специалистов нашего детского сада – сделать максимально эффективной социальную адаптацию детей в общество, обеспечить воспитанников общением со сверстниками и взрослыми, воспитать навыки социально адекватного поведения, в конечном итоге сделать жизнь детей эмоционально насыщенной, продуктивной и радостной.

Игра – основной вид деятельности ребенка дошкольника, его способ знакомиться с миром и самим собой. Сюжетно-ролевая игра идеальна для приобретения социальных навыков. Через игру дети учатся общаться с окружающими, понятно излагать желания,

просьбы, договариваться у них формируются навыки культурного поведения. Поэтому для решения задачи развития у детей социально-коммуникативных умений и навыков, дружеских чувств, коллективных взаимоотношений мы используем сюжетно-ролевую игру. «В процессе таких игр, ребенок может брать на себя разные роли и проживать разнообразные ситуации из социальной жизни. От того, насколько полноценно развивалась сюжетно-ролевая игра в дошкольном возрасте, во многом зависят возможности будущей социализации» [3, с. 49].

К концу дошкольного возраста дети в норме должны овладеть самостоятельной сюжетно-ролевой игрой. Они должны объединяться между собой по собственной инициативе, сами определять и разворачивать игровой сюжет, брать на себя соответствующие роли, выполняя те или иные игровые действия.

Для того чтобы дети на должном уровне овладели игровыми навыками, требуется систематическое и умелое руководство игрой со стороны воспитателя даже у нормально развивающихся дошкольников. А у большинства детей с ОВЗ сюжетно-ролевая игра без направляющей роли взрослого и вовсе не формируется.

Сюжетно-ролевая игра воспитанников с ОВЗ имеет свои особенности, связанные с теми или иными ограничениями в здоровье, индивидуальным психофизическим уровнем развития. Так, игра ребенка с интеллектуальными проблемами в развитии непродолжительна, поверхностна, эмоционально бедна, а высшая форма игры – сюжетно-ролевая – самостоятельно у детей с интеллектуальными нарушениями не формируется.

Перед воспитателем стоит задача постепенного введения такого ребенка в мир игры, обучение его различным игровым приемам, использованию вариативных средств общения со сверстниками. При этом важно соблюдать поэтапность в формировании сложного механизма сюжетно-ролевой игры.

Для начала используем несложные, короткие игровые моменты с предметами обихода и игрушками (покормить куклу, помыть посуду, проехать на машине под мостом или заехать в гараж и т.д.). Педагог должен постоянно комментировать все действия, показывать их наглядно, не сильно загружая их разнообразием.

Переходя у детей с ОВЗ от предметной к сюжетно-ролевой игре, необходимо применять личностный, дифференцированный подход к каждому ребенку. Для детей с интеллектуальным недоразвитием целесообразно начинать игру на близком и понятном им материале, максимально охватывая тот круг знаний, который им знаком из повседневной жизни. Поэтому знакомство с сюжетно-ролевыми играми мы начинаем с игры «Семья». Они ежедневно видят, что делает мама (готовит еду, наводит порядок, укладывает спать малыша), и играть мы начинаем именно с этого, затем постепенно добавляем игру «Магазин» (нам

необходимо сделать покупки, чтобы приготовить обед), «Автобус» (знакомим с правилами пользования общественным транспортом и правилами безопасности на дороге), «Больница» и т.п. Так постепенно игра «Семья» дополняется новыми сюжетами. На примере близких жизненных ситуаций дети усваивают правила поведения, вырабатывают положительные привычки, позволяющие им осваивать жизненное пространство.

Дети с ОВЗ, так же как и дети с нормой, могут оказаться в различной ситуации, опасной для здоровья, жизни, поэтому мы через игру обучаем правилам поведения, связанным с жизнью человека в обществе, мы обыгрываем несколько моделей поведения в той или иной ситуации, формируя умение ориентироваться на самостоятельное принятие решений.

В процессе обучения детей той или иной игре необходимо помогать им вести диалоги, приходя на помощь всякий раз, когда дети затрудняются сами выразить свою просьбу, желание, мысль в словесной форме. Чтобы научить общаться во время игры, строить диалоги мы вовлекаем детей с ОВЗ в игры с детьми с нормой развития. Приведем пример.

У одного из детей нашей группы, имеющего проблемы с развитием интеллектуальной сферы, под руководством воспитателей уже стал проявляться интерес к сюжетно-ролевой игре, но его игра пока – это узкое отражение семейного быта. Мальчик четко последовательно передает действия мамы при приготовлении пищи. Он предпочитает играть молча, не комментируя свои действия, но если его спросить, что он делает, то он расскажет о них. Поэтому для дальнейшего развития его игрового опыта мы предлагаем параллельные сюжеты, привлекаем детей с нормой в развитии. Например, предлагаем девочкам прийти к нему в гости или «водителей»-мальчишек зовем на обед. Таким образом, при видимой изоляции от сверстников Дима вынужден строить с ними диалог, участвовать в развитии какого-то игрового сюжета, что способствует развитию его игрового опыта и социализации в целом.

У категории детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) сюжетно-ролевая игра имеет еще большие особенности. Так как связи с миром у ребенка с РАС нарушены, ему не удастся естественное усвоение закономерностей социальной жизни. «В отличие от обычных сверстников аутичные дети надолго «застевают» на этапе изучения предметного мира. При этом основной мотив их манипуляций с предметами и игрушками – привлекательные сенсорные свойства: яркие цвета, гладкая лакированная поверхность, звук» [4, с. 48].

Развитие сюжетно-ролевой игры, требующей принятия на себя определенной роли и действия в соответствии с ней, у детей с РАС затруднено, а часто невозможно без

специальной коррекционной работы. В организации работы с детьми, имеющими РАС, нам помогает книга Е. Янушко «Игры с аутичным ребенком».

Мы понимаем, что в работе с дошкольниками, имеющими аутистические проявления, не следует ставить глобальных целей, часто у них вообще не формируется совместная игра со сверстниками. Порой адекватные действия с предметами, появление незначительного интереса к игре и сверстнику как партнеру по игре является огромным достижением для такого ребенка.

Игра с другими детьми сначала недоступна аутичному ребенку. На начальном этапе специального обучения с ребенком, а иногда и «за ребенка» играет взрослый. И лишь после долгой, кропотливой и поэтапной работы можно подключать воспитанника к играм с другими детьми.

Поэтому мы ставим перед собой особые задачи по развитию элементов сюжетно-ролевой игры у ребенка с РАС, посещающего нашу группу:

1. Формируем умения наблюдать за игровыми действиями взрослого, и сверстников, а потом повторять подражать эти действиям.
2. Учим ребенка совместно со взрослым обыгрывать разные игрушки.
3. Воспитываем эмоциональное отношение к игре или игрушке, через наблюдение за игрой нормально развивающихся сверстников.
4. Воспитываем интерес к подвижным играм со сверстниками.

У нас уже появляются успехи. Первым у Антона, ребенка с РАС, появился интерес к подвижным играм со сверстниками, где можно побаловаться, пошалить, в такие игры он стал включаться гораздо чаще и охотнее. Затем мы стали замечать, что Антон, живший до этого в своем отчужденном мире, стал активнее проявлять интерес к играм других детей, наблюдает за ними как бы со стороны, повторяет действия детей, но в пока в одиночестве или вместе с воспитателем. Но уже сейчас, если его сильно заинтересовала какая-то игра или игрушка, он готов при направляющей роли взрослого пойти на контакт для удовлетворения своих желаний и непродолжительное время вступить во взаимодействие со сверстником.

Опыт работы позволяет сделать следующие выводы: включение детей с ограниченными возможностями здоровья в систему социальных отношений посредством игры, гибкое сочетание разных форм и методов работы с детьми с учетом их особенностей и возможностей приносят и будут приносить результаты. Сюжетно-ролевая игра под мудрым продуманным руководством воспитателя способствует социальному развитию, обогащает жизненным опытом, готовит почву для успешной деятельности ребенка с ОВЗ в реальной жизни.

Список использованных источников

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273.
2. Приказ Минобрнауки России «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» от 17 октября 2013 г. № 1155.
3. Янушко, Е.А. Игры с аутичным ребенком / Е.А. Янушко. – М., 2016.

ИННОВАЦИОННЫЕ ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ
С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

*Своротенина А.В.,
учитель-логопед,
МАДОУ «Детский сад
комбинированного вида № 22 «Пчелка»,
Россия, Московская обл., г. Домодедово.
E-mail: asvorotenina@mail.ru*

Аннотация. В данной статье автор рассматривает использование инновационных игровых технологий в логопедической практике с детьми с ограниченными возможностями здоровья с учетом требований федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Описывает практическое применение арт-терапии, леготехнологии, различных информационных игровых технологий. Приводит пример использования лечебных принципов игры из зарубежной практики. Применение инновационных методов в комплексной логопедической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья помогает оптимизировать процесс коррекции речи и способствует оздоровлению всего организма.

Ключевые слова: инновационные технологии, игра, дети с ограниченными возможностями здоровья, коррекционно-образовательная деятельность, логопедическая работа.

Abstract. In this article the author considers the use of innovative gaming technologies in speech therapy practice with children with disabilities subject to the requirements of Federal state educational standard of preschool education. Describes the practical application of art therapy, LEGO technology, various information of gaming technology. Results an example of the use of therapeutic play principles of international practices. The use of innovative methods in a comprehensive speech therapy services to children with disabilities helps to optimize the process of correction of speech and promotes the healing of the body.

Keywords: innovative technology, play, children with disabilities, correctional and educational activity, speech therapy work, Federal state educational standard of preschool education.

Термин «инновация» происходит от латинского слова «innovation», что означает обновление, изменение, нововведение. Термин «инновация» имеет два значения: с одной

стороны, она рассматривается как конкретный новый продукт («результат», новшество), с другой – процесс внедрения новшества.

Введение в образовательную среду **инновационных технологий** знаменует собой некую модернизацию системы образования. Целью является формирование творчески активной личности, готовой к проблемным ситуациям и применению адекватных способов ее разрешения.

По сути, инновационная деятельность заключается в обновлении педагогического процесса. Инновационные педагогические процессы стали предметом специального изучения в зарубежной науке и объектом внимания в педагогической практике с конца 50-х годов XX в., а в начале 90-х годов XX в. – в России. Мировая педагогическая общественность проявляет к ним большой интерес: создаются специализированные инновационные службы, издаются монографии, проводятся конференции.

Как подчеркивается в научной литературе, игра неизменно является основной деятельностью ребенка и по-прежнему оказывает на него высоко продуктивное обучающее воздействие [1]. Коррекционно-образовательная деятельность в детском саду основана на совместном использовании нескольких образовательных областей, применении новых форм, методов, приемов обучения, о чем свидетельствуют инновационные игровые технологии.

Острой проблемой для дошкольных образовательных организаций становится увеличение количества детей, имеющих трудности освоения общеобразовательных программ и детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). С введением федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) приоритетной задачей становится решение этих проблем с помощью инновационных технологий, в том числе игровых.

Образовательный процесс для дошкольников в зарубежной практике строится с использованием следующих *принципов организации игр*:

1. Учитывать состояние каждого ребенка и группы.
2. Использовать ограниченное количество игр на занятии и не перегружать новизной.
3. Выбрать определенную степень трудности и постепенно усложнять задание.
4. Учитывать принцип многообразия повторения.
5. Выбрать оптимальный темп и прекратить игру до пресыщения, усталости.
6. Использовать специальную мебель, игрушки.
7. Проявлять терпение.
8. Выбатывать самостоятельность и творческий подход у детей.
9. Малыми дозами идти к большим победам. Каждая остановка – шаг назад.

10. Помогать ребенку, а не делать за него.

Содержание логопедической работы направлено на обеспечение коррекции недостатков в развитии детей с ограниченными возможностями здоровья, на осуществление индивидуально ориентированной педагогической помощи с учетом особенностей психофизического развития.

Основная масса нуждающихся в логопедической помощи детей проходит этап автоматизации поставленных звуков быстро и незаметно. Дети с ОВЗ испытывают на этом этапе значительные трудности в силу особенностей развития. Кроме того, особенность логопедической работы требует неустанного повторения одного и того же действия, звука, для чего ребенку необходимо подолгу находиться на одном и том же месте. Для детей с определенными трудностями в развитии делать это сложно. Выходом из данной ситуации является предложение новых вариантов занятий с детьми. Превращение однообразной и монотонной работы с детьми в увлекательный для них процесс происходит посредством применения разнообразных методов и приемов.

Рассмотрим применяемые инновационные игровые технологии.

«**Арт-терапия**» является средством свободного самовыражения в особой символической форме: через рисунок, игру, сказку, музыку. Основная задача арт-терапии состоит в развитии самовыражения и самопознания человека через творчество и в повышении его адаптационных способностей.

Виды арт-терапии:

музыкотерапия (вокалотерапия, игра на музыкальных инструментах);

изотерапия (нетрадиционные техники рисования);

кинезиотерапия (танцетерапия, телесно-ориентированная терапия, логоритмика, психогимнастика);

сказкотерапия;

куклотерапия;

мнемотехника;

песочная терапия или Сэндплей (от англ. sandplay — игра в песке);

смехотерапия;

ароматерапия;

цветотерапия (хромотерапия) [8].

Остановимся поподробнее на некоторых из них.

Кинезиологические упражнения — это комплекс упражнений для развития межполушарного взаимодействия:

развивают мозолистое тело;

повышают стрессоустойчивость;
улучшают мыслительную деятельность;
повышают устойчивость внимания;
способствуют улучшению запоминания;
облегчают процесс чтения и письма;
улучшают как настроение, так и самочувствие выполняющего их человека.

Задания типа «Кулак – ребро – ладонь», игра «Ухо – нос», музыкальная игра «Лезгинка» и др.

Метод логопедической ритмики также эффективно помогает преодолеть речевые нарушения путем развития и коррекции двигательной сферы. Данная форма активной терапии сочетает движения со словом, музыкой.

Телесно ориентированные техники

Весь детский опыт связан с развитием и совершенствованием произвольных движений (одеваться, есть, ходить, играть, и, конечно же, говорить). Обращая внимание на развитие двигательной сферы ребёнка, мы опосредованно влияем на развитие психических свойств. Способность ребёнка контролировать свои телесные проявления влияет на развитие его характера, способностей и, конечно же, речи.

Биоэнергопластика – соединение движений артикуляционного аппарата с движениями кисти руки.

Растяжки – чередование напряжения и расслабления в различных частях тела, нормализуют гипертонус и гипотонус мышц.

Упражнения для релаксации способствуют расслаблению, самонаблюдению, воспоминаниям событий и ощущений и являются единым процессом.

Дыхательные упражнения улучшают ритмику организма, развивают самоконтроль и произвольность [5].

В логопедической практике в последнее время значительно возрос интерес к применению в коррекционной работе народных, авторских сказок со всем заложенным в них богатством языка. Это ***сказкотерапия***. Интересны для работы «Сказки о буквах», «Сказка о веселом язычке» М.А. Мальцевой, которая имеет серию продолжений. Особенно стоит отметить логосказки (логопедические сказки О.И. Ивановской) Такой метод описывают в своих книгах Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева и Т.М. Грабенко.

Куклотерапия – это составная часть арт-терапии, предполагающая использование в качестве основного способа психокоррекционного влияния куклу как объект воздействия на ребенка и взаимодействия ребенка и взрослого.

Использование самодельных кукол в коррекционно-воспитательном процессе является одним из увлекательнейших процессов.

Куклы-буквы

Игрушки, которые сшиты из ткани и набиты синтепоном. Пришитые к кукле-букве голова и ножки дают ребенку ощущение общения с живым существом. Такую куклу можно использовать на любом этапе коррекционной работы (при постановке, автоматизации и дифференциации любого из звуков). Соответствующий герой может сообщить тему занятия, предложить игру «Звукоподражание», «Повторюшки» (автоматизация звука в словах), «Жадина» (автоматизация звука в словосочетании), а так же создать положительный эмоциональный настрой (похвалить ребенка, погладить его по руке, по щеке, позвать к зеркалу). Кукла-буква может попросить поиграть с ней и подобрать для нее определенные картинки или определить ее место в слове.

Веселая варежка

Куклу-варежку можно изготовить из гетр, либо использовать гольфы. Рисуем две лицевые части головы (диаметр 10 см) с изображением артикуляции губ двух противоположных звуков (с–ш; з–ж; о–у; и–ы). Включать в ход занятия по теме «Дифференциация звуков» куклу можно так: учитель-логопед предлагает ребенку слова. Ребенок, сгибая и разгибая пальцы ладони, показывает подходящую артикуляцию куклы-варежки.

«Одним из инновационных, достаточно действенных приемов в дошкольной педагогике можно считать **мнемотехнику** с помощью которой дети составляют описательные и творческие коллективные рассказы, пересказывают, разучивают стихотворения. Такая техника позволяет работать над развитием всех сторон речи, а также неречевых психических функций» [4].

Суть мнемосхем заключается в следующем: на каждое слово или маленькое словосочетание придумывается картинка (изображение).

Таким образом, весь текст зарисовывается схематично. Глядя на эти схемы-рисунки, ребёнок легко воспроизводит текстовую информацию.

Песочная терапия. В литературе и педагогической практике может встречаться и такое ее название, как Сэндплей (от англ. sandplay – игра в песке).

Решаемые речевые задачи:

развиваем фонематический слух;

автоматизируем поставленные звуки;

активизируем словарь;

формируем связную речь и грамматические категории;

развиваем мелкую моторику.

Ход игры задает и контролирует определенный вымышленный персонаж, который понравится детям. Его качества должны быть примером для подражания детьми и развивать в них, например, волю, организаторские способности, чувство справедливости и т.п.

Криотерапия являет собой пример нестандартной методики в коррекционной педагогике и заключается в использовании игр со льдом. Чередование холода и тепла оказывает положительное воздействие.

К перечисленным выше инновационным игровым технологиям, безусловно, можно отнести и **информационные игровые технологии**. Успешному обучению детей чтению, письму и профилактике дисграфии способствует «виртуальная» школа «*Уроки мудрой Совы*» в рамках интернет-поддержки (авторы – логопеды Л.И. Клетнова, А.Б. Ларина). Пользуется достаточной популярностью учебная программа программно-методического комплекса для подготовки детей к обучению в начальной школе «*Учимся с Логошей*». Например, изучая определенный звук, дети вместе с Логошей учатся выделять его в ударной и безударной позициях, подбирают слова и картинки к заданным схемам, анализируют написание буквы. Безусловно, нельзя не отметить широкое использование всем известной компьютерной логопедической программы «*Игры для Тигры*», которая охватывает следующие темы:

«Фонематика»;

«Просодика»;

«Лексика»;

«Звукопроизношение».

Интересен в работе *Логопедический тренажёр «Дэльфа-142»*. Он позволяет работать с детьми по следующим направлениям:

коррекция звукопроизношения, речевого дыхания и голоса;

формирование фонематического восприятия;

обучение грамоте;

формирование и коррекция навыка чтения;

формирование лексико-грамматической стороны речи [9].

Леготехнология – новейшее направление в современном образовательно-коррекционном процессе. Лего-технология заслуженно названа инновационной, так как является многофункциональной, имеет такие хорошие технические характеристики, как безопасность, прочность, привлекательность. Одним из интереснейших направлений этой серии являются конструкторы LEGO Dacta – специальные конструкторы для обучения школьников и дошкольников.

Вот некоторые примеры использования ЛЕГО на логопедических занятиях по коррекции звукопроизношения:

конструирование игровых моделей положения языка при выполнении артикуляционной гимнастики («лопаточка», «чашечка», «грибок»);

конструирование определенной буквы при ее изучении, при автоматизации соответствующего звука;

конструирование игрушек для игр-звукоподражаний (Л – кораблик, Р – машинка, Ш – змейки, Г – гуся, К – пистолетик, Т – молоток);

дифференциация звуков по твердости–мягкости (конструирование синего и зеленого роботов для раскладывания перед ними картинок);

при помощи ЛЕГО-конструктора можно моделировать звуки, слоги и схемы слов при формировании звукового анализа и синтеза;

составление схемы предложения в виде паровозика с длинными и короткими вагончиками (предлогами);

отрабатывая темы словаря, можно предложить детям сконструировать фигурки предложенных предметов (мебель, транспорт) или живых существ. Объемные изображения активизируют фразовую речь, способствуют вербальному творчеству;

использование кубиков ЛЕГО как подставки под картинки [6].

Таким образом, инновационные игровые технологии в коррекционной работе с детьми с ОВЗ призваны заинтересовать и сделать их обучение осознанным. Используемые с этой целью нестандартные подходы и методики, индивидуальные программы развития, новые инновационные технологии позволяют решать эту проблему. В то же время не следует забывать о важности сохранения и традиционных подходов, в том числе «вселяя в них новую жизнь» новыми средствами и технологиями подачи информации детям.

Применение инновационных методов в комплексной логопедической помощи оптимизируют процесс коррекции речи детей и способствуют оздоровлению всего организма.

Список использованных источников

1. Акименко, В.М. Новые логопедические технологии: учеб.-метод. пособие / В.М. Акименко. – Ростов н/Д, 2008.
2. Грабенко, Т.М. Чудеса на песке. Песочная игротерапия / Т.М. Грабенко, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб., 1998.
3. Григорьева, И.А. Автоматизация звуков: традиционные и инновационные технологии / И.А. Григорьева, Н.П. Задумова // Логопед. – 2012. – № 9.

4. Громова, О.Е. Инновации – в логопедическую практику: Сб. статей. Методическое пособие для дошкольных образовательных учреждений / О.Е. Громова. – М., 2008.
5. Дысина, Н.Б. Инновационные технологии в логопедической практике. Ч. 1 [Электронный ресурс] / Н.Б. Дысина // Социальная сеть работников образования. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/detskii-sad/raznoe/innovacionnye-tehnologii-v-logopedicheskoy-praktike-chast-1>
6. Лусс, Т.В. Формирование навыков конструктивно-игровой деятельности у детей с помощью ЛЕГО: пособие для педагогов-дефектологов / Т.В. Лусс. – М., 2003.
7. Махонина, С.Р. Игровые технологии в коррекции звукопроизношения у дошкольников [Электронный ресурс] / С.Р. Махонина // Междунар. образовательный портал Маам. – Режим доступа: <http://www.maam.ru/detskijsad/igrovyte-tehnologi-v-korekci-zvukoproiznoshenija-u-doshkolnikov.html>
8. Нохрина, А. Инновационные технологии в логопедической практике [Электронный ресурс] / А. Нохрина // Международный образовательный портал Маам. – Режим доступа: <http://www.maam.ru/detskijsad/inovacionnye-tehnologi-v-logopedicheskoi-praktike.html>
9. Рыбакова, М.А. Применение инновационных технологий при коррекции звукопроизношения у детей / М.А. Рыбакова // Молодой ученый. – 2016. – № 10. – С. 1282–1284.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СЛУХОРЕЧЕВОЙ ПАМЯТИ
У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Семенова Е.В.,

учитель-логопед

МБДОУ «Детский сад № 15»,

Россия, Московская обл., г. Красногорск

E-mail: sev1704@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования слухоречевой памяти у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: обучение детей с ограниченными возможностями здоровья, слухоречевая память, вербальная память, фонематическое восприятие, общее недоразвитие речи.

Abstract. The article is devoted to the formation of the verbal memory in children of preschool age with General speech underdevelopment.

Keywords: the education of children with disabilities; verbal memory; verbal memory; phonemic perception; the General underdevelopment of speech.

Старший дошкольный возраст является важным этапом подготовки ребенка к школьному обучению. Детям с нарушениями речевого развития приходится не только преодолевать трудности в овладении лексико-грамматическими, фонематическими навыками, но и корректировать процессы формирования психологической базы речи, включающей долговременную и оперативную память, возможности концентрации и распределения внимания, когнитивные процессы. Д.Б. Эльконин отмечает важнейшую роль дошкольного возраста в развитии памяти человека, а также акцентирует внимание на ее ведущей роли в познавательном развитии в старшем дошкольном возрасте [5].

При общем недоразвитии речи (ОНР) всех уровней, согласно психолого-педагогической классификации Р.Е. Левиной [4], у детей дошкольного возраста проявляются особенности в формировании всех познавательных процессов, и конкретно в развитии различных видов памяти. При условно сохранной смысловой, логической памяти значительно снижена вербальная составляющая, возможности запоминания у ребенка-логопата ограничены. Обычно дети не удерживают многоступенчатую инструкцию, «теряют» последовательность и элементы заданий.

Есть ли у современного маленького ребенка мотив, потребность в сохранении и слухового образа предметов, явлений, мыслей? В любой момент он может почерпнуть необходимые сведения из различных информационных источников. Без «тренировки», должной заинтересованности постепенно теряется способность воспринимать, сохранять и формировать собственные слуховые представления. Они становятся необходимыми только представителям определенных профессиональных сообществ.

Согласно определению психологических словарей *память* – когнитивный процесс запоминания, сохранения, восстановления и забывания своего личного опыта. *Вербальная память* – вид памяти, оперирующий словесной (вербальной) информацией.

Формирование слухоречевой памяти у дошкольников с ОНР пока еще недостаточно изученный вопрос, сейчас опубликовано лишь несколько статей Т.И. Дубровиной, Е.А. Шитовой [2, 3] по вопросу исследований слухоречевой памяти у детей с ОНР, не разработаны системные методики и технологии коррекции.

Имея многолетний опыт работы учителем-логопедом с детьми с ОВЗ с нарушениями речевого развития, могу отметить, что в последние годы при проведении диагностики уровня речевого развития детей старшего дошкольного возраста все больше сталкиваюсь с тем, что дети с ОНР, дизартрией затрудняются при восприятии и воспроизведении рядов из трех и более звуковых единиц (звуков, морфем, слов). Они испытывают затруднения именно в повторении «длинного» ряда, распространенных предложений, даже с необязательным условием соблюдения порядка следования слов. Данная проблема показалась мне интересной и актуальной.

С целью изучения особенностей слухоречевой, вербальной памяти у детей с речевыми нарушениями мною были проанализированы результаты диагностического обследования определения уровня речевого развития детей подготовительной группы МБДОУ «Детский сад № 15» Красногорского муниципального района по методике О.А. Безруковой, О.Н. Каленковой [1]. Компоненты психологической базы речи в данной методике оцениваются по результатам выполнения всех диагностических заданий в целом, но, тем не менее, имеют свое цифровое воплощение. Таким образом можно проводить сравнительный анализ уровня сформированности всего блока высших психологических функций и конкретно вербальной памяти.

Были рассмотрены протоколы исследований 6 детей с речевыми нарушениями ОНРШ, дизартрия и фонетико-фонематические нарушения (ФФН), дизартрия, на начало и конец 2015/16 учебного года (табл. 1). Дети с ОНР, дизартрией уже второй год посещали коррекционные логопедические занятия, воспитанники с ФФН, дизартрией – первый год.

Сводная таблица результатов уровня формирования вербальной памяти
у детей с различными речевыми нарушениями

Ф.И., заключение	логопедическое	Начало учебного года	2015/16	Конец учебного года	2015/16	Динамик а
Новиков Б., дизартрия	ОНР III,	45%		62%		17%
Пудовкин М., дизартрия	ОНР III,	46%		63%		17%
Власов И., ОНР III, дизартрия		37%		44%		7%
Пырин А., ОНР III, дизартрия		26%		39%		13%
Папян Р., ФФН, дизартрия		40%		52%		12%
Чежин В., ФФН, дизартрия		68%		77%		9%

В течение года учитель-логопед проводил с детьми на индивидуальных занятиях в игровой форме коррекцию слухоречевой памяти. Конечно, выборка детей мала, чтобы делать значительные обобщения, но видно, что уровень развития вербальной памяти даже у детей с ФФН, дизартрией может быть различным. Динамика тоже разнится, что может быть связано с индивидуальными особенностями детей и начальным уровнем вербальной памяти.

Было проведено исследование слухоречевой памяти у детей второй подготовительной группы (6 человек) по методике А.Р. Лурия «10 слов», адаптированной А.Л. Венгером. Исследование проводилось однократно, в конце учебного года. Дети также посещали коррекционные занятия (табл. 2).

Для определения уровня механического запоминания давалось 10, не связанных между собой слов (год, слон, меч, мыло, соль, шум, рука, пол, весна, сын). Слова повторялись ребенку 3–4 раза: первоначально несколько раз и через 1 час после первого предъявления. В норме для детей 6–7 лет при первом предъявлении воспроизводится не менее 5 слов, при 3–4-м прочтении 9–10 слов, отсроченное воспроизведение 7–9 слов.

При подведении итогов учитывается не только количество воспроизведенных слов, но и характер выполнения теста (как себя ведет ребенок, отмечаются замены слов по акустическому признаку, повторы, изменения слов).

4 балла – воспроизвел 9–10 слов после 5-го предъявления, 8–9 слов при отсроченном воспроизведении – высокий уровень.

3 балла – воспроизвел 6–8 слов после 5-го предъявления, 5–7 слов при отсроченном воспроизведении – средний уровень.

2 балла – воспроизвел 3–5 слов после 5-го предъявления, 3–4 слова при отсроченном воспроизведении – уровень ниже среднего.

1 балл – воспроизвел 0–2 слова после 5-го предъявления, 0–2 слов при отсроченном воспроизведении, или в возрасте 6–7 лет не вступает в контакт, или не может себя организовать для выполнения данной деятельности – низкий уровень.

Таблица 2

Сводная таблица результатов по методике «10 слов»

Ф.И., логопедическое заключение	Кол-во слов после 3–4 раз	Отсроченное воспроизведени е	Уровень
Шамсиярова С., ФФН, дизартрия	8	5	Средний
Кадашникова М., состояние речи в норме	7	6	Средний
Куликова К., ОНР III, дизартрия	10	7	Высокий
Шабанов К., ФФН, дизартрия	7	8	Средний
Серов Е., ОНР III, дизартрия	7	7	Средний
Плякова О., ОНР III, дизартрия	5	3	Ниже среднего

Выводы: уровень развития слухоречевой памяти не всегда напрямую зависит от наличия речевого нарушения, может быть недостаточно высоким и у детей с фонетико-фонематическими нарушениями и даже у детей со сформированной речью. Значит? помощь в развитии вербальной памяти лучше оказывать всем, в процессе образовательной деятельности воспитателем в группах, а детям с речевыми нарушениями в дополнение к этому необходима индивидуально-направленная коррекционная помощь педагога-психолога и учителя-логопеда.

Список использованных источников

1. Безрукова, О.А. Методика определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста / О.А. Безрукова, О.Н. Каленкова. – М., 2008. – (Серия «Наука – практике»).
2. Дубровина, Т.И. Формирование слухоречевой памяти в системе логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у дошкольников: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.И. Дубровина. – М., 2010.

3. Исследование слухоречевой памяти дошкольников с общим недоразвитием речи [Электронный ресурс] // Молодежный научный форум: гуманитарные науки: электр. сб. ст. по материалам IX студ. Междунар. заочной науч.-практ. конф. – М., 2014. – № 2(9). – Режим доступа: [http://nauchforum.ru/archive/mnf_humanities/2\(9\).pdf](http://nauchforum.ru/archive/mnf_humanities/2(9).pdf)
4. Левина, Р.Е. Педагогические вопросы патологии речи у детей / Р.Е. Левина // Специальная школа. – 1967. – Вып. 2 (122).
5. Эльконин, Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.Б. Эльконин; ред.-сост. Б.Д. Эльконин. – 4-е изд., стер. – М., 2007.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ
С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Смирнова И.Н.,

учитель-логопед

МБДОУ «Детский сад № 6»,

Россия, Московская обл., Красногорский р-н,

ст. преподаватель кафедры специальной психологии

Института психологии им. Л.С. Выготского

ГОУ ВПО «Российский государственный гуманитарный университет»,

Россия, г. Москва

E-mail: irinans14@rambler.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме организации психолого-педагогического сопровождения дошкольников с нарушениями речи в условиях массового образовательного учреждения, особенностям их психолого-педагогического обследования и организации коррекционно-развивающего обучения.

Ключевые слова: обследование, психолого-педагогическое сопровождение, коррекционно-развивающее обучение, нарушение речи, общее недоразвитие речи.

Abstract. The article is devoted to problem of organization of psychological and pedagogical support of preschool children with speech disorders in the context of mass educational institutions, the peculiarities of their psychological and pedagogical examination and organization of correctional-developing education.

Keywords: survey, psycho-pedagogical support, remedial and developmental education, speech disorder, General underdevelopment of speech.

Речь – это психический процесс, важнейшее средство человеческого общения, тесно связанное с формированием и развитием психических функций человека. Опираясь на исследования речи, можно убедительно сказать, что речевые нарушения в той или иной мере влияют на развитие ребенка. Известно также, что в ряде случаев за схожими проявлениями дефекта скрывается разная природа отклонений, а нарушения речи отмечаются у разных категорий детей с ОВЗ. Особую важность приобретает умение специалиста определить, на какие стороны психики повлияют нарушения. Поэтому умение определить вид дизонтогенеза при различных речевых расстройствах необходимо логопеду для понимания механизмов формирования речевых нарушений и их место в структуре дефекта. Это важно

для осуществления не только дифференциальной диагностики, но и для построения более эффективной коррекционной работы. Надо учитывать и тот факт, что чем раньше начинается коррекция нарушений у ребенка, тем выше ее результативность в плане ликвидации собственно речевых недостатков.

В процессе диагностической работы в массовом детском саду учителю-логопеду важно установить: нарушение речи – это первичный или вторичный дефект. От этого будет зависеть дальнейший образовательный маршрут ребенка и эффективность коррекционно-развивающей работы с ним.

В раннем и дошкольном возрасте наиболее сложно провести дифференциальную диагностику нарушений сходных по проявлениям нарушений, таких как ЗПР, легкая умственная отсталость, нарушения слуха, психические отклонения. Несмотря на достаточно хорошо оснащенную техническими диагностическими средствами медицину до сих пор сложно установить причину ЗРР и ОНР различного уровня. Так, например, МРТ выявляет анатомические изменения в головном мозге у 22% детей с нарушением речи, при этом отмечаются сочетания с другими когнитивными нарушениями.

Начинаем обследование с изучения анамнеза, что является одним из диагностических параметров. Для логопедов, дефектологов и психологов представляет определенную сложность диагностика детей дошкольного возраста, относящихся к группе риска на основе медицинских показателей. Обследование осложнено тем, что темповая задержка речевого развития по своим проявлениям похожа с задержкой психического развития (при ЗРР неречевые функции развиты в соответствии с возрастом, а при ЗПР отмечается неравномерное развитие высших психических функций, истощаемость). А обследование детей раннего возраста затруднено еще и тем, что отсутствуют стандартизированные методики.

В дифференциальной диагностике важны задания, которые покажут уровень развития общей и тонкой моторики, сформированность сенсорных эталонов, конструктивной деятельности, уровень интеллектуального развития, а также умения слушать, слышать и выполнять инструкции.

Обследуя ребенка, имеющего диагноз алалия, надо учитывать что, у него отмечается ЗПР (как вторичный дефект). Если уровень сформированности речи у алалика соответствует ОНР I уровня или ОНР II уровня (по психолого-педагогической классификации), то часто встает вопрос о дифференциальной диагностики с умственной отсталостью, так как проявления нарушений речи и поведения во многом схожи. Поэтому при обследовании обращаем внимание, каким способом ребенок действует, на качественный и количественный анализ выполнения заданий, направленных на изучение мышления, качество речи и

поведение. Также необходимо обратить внимание на выполнение заданий, определяющих качество познавательной деятельности: дать оценку обучаемости (методика А.И. Ивановой [3]); оценить уровень понимания речи, причинно-следственных связей, объем экспрессивной речи.

Частой ошибкой является отнесение любого неговорящего ребенка со сложностью установления контакта к категории аутистов. Дифференциальная диагностика в этом случае сложна, так как объектом является маленький ребенок, поведение которого еще не имеет стойкой и четко определяемых признаков, по которым можно однозначно поставить диагноз.

Изучая неговорящих детей, Р.Е. Левина [5] выделила три группы:

- 1) неговорящие дети с нарушением слухового (фонематического восприятия);
- 2) неговорящие дети с нарушением зрительного (предметного) восприятия;
- 3) неговорящие дети с нарушением психической активности.

Л.С. Выготский [1] и А.Р. Лурия [11] отмечали существование первичной психологической базы для формирования речи: внимания, восприятия различной модальности (зрительное, пространственное, тактильное, кинестетическое и т.д.), памяти, мышления, поэтому в диагностической работе с дошкольниками хорошо использовать нейропсихологический метод, разработанный А.Р. Лурией [11] и его сотрудниками.

Возрастная положительная динамика в речевой коррекции во многом зависит от ранней диагностики предпосылок нарушения чтения и письма, а именно уровня сформированной психологической базы речи. Поэтому развитие речи у детей должно начинаться с развития и коррекции психологической базы речи, ее основы: восприятия, внимания, памяти, мышления.

При диагностике особенностей познавательной сферы детей раннего возраста в центре внимания находится анализ выполнения отдельных заданий как отражение психической деятельности ребенка. Важен не столько результат, сколько возможность организации деятельности по выполнению задания. Основными параметрами оценки познавательной деятельности в раннем возрасте можно считать:

- 1) принятие задания;
- 2) способы выполнения задания;
- 3) отношение к результату своей деятельности.

Неадекватное выполнение задания свидетельствует о нарушении умственного развития. Обучаемость, т.е. переход ребенка от неадекватных действий к адекватным, свидетельствует о его потенциальных возможностях. Низкая обучаемость в некоторых случаях может быть связана с грубым недоразвитием интеллекта, с нарушениями эмоционально-волевой сферы. Идеально для работы иметь диагностическую методику Е.А.

Стребелевой с соавторами [7]. Но за неимением ее можем просто предложить задания: перемещение и нахождение предметов в пространстве, доска Сегена, складывание пирамидки, разборка и складывание матрешки, парные картинки, разрезные картинки.

Изучение детей дошкольного возраста предусматривает учет ведущего вида деятельности – игры. В процессе наблюдения нужно обратить внимание на интерес к игрушкам, выбор игрушек, адекватность использования игрушек, уровень развития игровой деятельности.

Психолого-педагогические исследования показали, что сложные психические процессы формируются на базе простых. Двигательные возможности ребенка, слуховое, зрительно-пространственное, тактильное и акустическое восприятие находятся в тесной взаимосвязи с речью и влияют на ее развитие. Особое значение имеет восприятие, ведь именно оно является основой познания ребенком окружающей действительности.

Для изучения психологической базы речи могут быть использованы методики, сложность которых определяется возрастом ребенка. Для изучения восприятия различных модальностей можно использовать: «почтовый ящик»; узнавание предмета по контурным и силуэтным изображениям; узнавание предметного изображения в условиях наложения; узнавание предметного изображения в условиях зашумления; методику Готтшальдта; разрезные картинки; складывание пирамидки; разборка и складывание матрешки; чудесный мешочек; распознавание бытовых шумов; повторение ритмического рисунка; ориентировку в пространстве, во времени. Для изучения памяти (слуховой и зрительной) используются такие игры, как «Запомни и повтори»; «Чего не стало?», «Разложи, как было». С целью исследования мышления предлагаются задания на классификацию по 1 признаку, по 2 признакам, разложи по группам, «Четвертый лишний», рассказ по серии картинок (3–4 шт.). Особенности внимания можно определить в процессе выполнения детьми других заданий и, предложив такие игровые задания, как «Что изменилось?», «Найди отличия»; «Найди такое же». Также у дошкольников необходимо исследовать конструктивные способности и графомоторные навыки.

Обследование состояния психофизического развития детей, имеющих тяжелые нарушения речи, – важный этап системы коррекционной работы специального дошкольного образовательного учреждения. От правильной диагностики речевого нарушения зависит не только дальнейшее обучение ребенка, но часто и его судьба. В связи с этим особую значимость приобретает научно-методическое обеспечение динамического изучения процесса развития ребенка с речевой патологией. Именно на основе данных дифференцированного обследования возможно создание индивидуально направленных программ обучения и воспитания дошкольника.

После комплексного углубленного обследования ребенка составляется индивидуальная коррекционно-развивающая программа. В условиях массового детского сада распространено мнение, что сопровождение ребенка с нарушениями речи ограничивается занятиями с логопедом и при необходимости с психологом. Так как дети посещают массовую группу, то воспитатель работает с ними, как с детьми, имеющими нормальное речевое развитие. Однако, проведя экспериментальное изучение дошкольников 6–7 лет, опираясь на теорию Л.С. Выготского [1; 10] о психологическом возрасте (а именно, что полноценная возрастно-психологическая характеристика развития ребенка складывается из анализа трех составляющих: социальная ситуация развития, уровень развития ведущего вида деятельности, новообразования возраста в эмоционально-личностной, познавательной сферах и в области самосознания), мы получили данные, которые показали, что, несмотря на устранение проблем на вербальном уровне, нарушение речи повлияло на уровень невербального общения. В процессе общения наряду с речевой составляющей (язык, звуковые явления, выразительные качества голоса) немаловажную роль играет и невербальная семиотика. По результатам методики «Круг общения», дети с ОНР III (по заключению МПМПК) имели количественно меньше контактов по сравнению с детьми, имеющими нормальное речевое развитие или ФФНР. Они настороженно относились к незнакомым детям и взрослым, объясняя это тем, что они могут их обидеть и дружить с ними не будут; в свой круг общения включали домашних животных и игрушки.

Методика Рене Жиля была использована для того, чтобы выявить особенности межличностного общения. Сравнительный анализ полученных данных позволяет говорить о наличии как общих, так и специфических закономерностей в развитии межличностных отношений в случаях онто- и дизонтогенеза. Так, в верхних строках оказываются одинаковыми три переменные: любознательность, общительность, доминирование, – при этом наибольшее количество баллов в одной и другой группе набрано по шкале «любознательность». То есть можно говорить о том, что для детей обеих групп общение связано именно с познанием. Вспомним, что в контакт старшие дошкольники вступают для познания других, а через это и себя. Однако разница заключается в том, что нормально развивающиеся старшие дошкольники предпочитают общаться со сверстниками, на втором месте оказывается мать (как наиболее близкий эмоционально человек). Дошкольники с ОНР предпочитают общаться с матерью. Все остальные отношения оказываются менее комфортными для детей.

Доминирование или лидерство можно рассматривать как предпосылку к началу кризиса 7 лет. То есть ребенок уже не столь ориентирован на предпочтения взрослого, он начинает сам осознавать свои переживания и стремится утвердиться в группе сверстников, в

то время как социальная адекватность в большей степени является показателем зависимости от мнения окружающих людей. И дети экспериментальной группы, несмотря на старший дошкольный возраст, в большей степени опираются на мнение взрослого, чем дети с нормальным речевым развитием.

Обращает на себя внимание и такая переменная, как «отгороженность»: в группе нормально развивающихся дошкольников она занимает последнее место. В группе детей с речевыми нарушениями она находится на более высокой позиции. С одной стороны, можно рассматривать это как влияние недостаточной сформированности речи как средства общения, с другой стороны, это может являться следствием условий воспитания – испытуемыми были воспитанники группы с интегрированным обучением.

На основании полученных экспериментальных данных необходимо скорректировать программу сопровождения, активнее привлекая воспитателей к этой работе. В процессе образовательной и воспитательной работы необходимо учитывать особенности дошкольников с ОНР, вовлекая их в игровую и повседневную деятельность. На занятиях эти дети часто ощущают себя неуспешными, что влияет на дальнейшее обучение в школе.

Список использованных источников

1. Выготский, Л.С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства / Л.С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т – М., 1983. – Т. 5. – С. 257–321.
2. Детская логопсихология: учебник для вызов / под ред. О.А. Денисовой. – М., 2015.
3. Иванова, А.Я. Обучаемость как принцип оценки умственного развития детей / А.Я. Иванова. – М., 1976.
4. Калягин, В.А. Психолого-педагогическая диагностика детей и подростков с речевыми нарушениями: учеб. пособие / В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова. – СПб., 2005.
5. Левина, Р.Е. Изучение неговорящих детей / Р.Е. Левина // Хрестоматия по логопедии: в 2 т. – М., 1997. – Т. 2. – С. 23–32.
6. Психолого-педагогическая диагностика: учеб. пособие / под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. – М., 2003.
7. Стребелева, Е.А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод. пособие / Е.А. Стребелева. – М., 2005.
8. Семенович, А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А.В. Семенович. – М., 2002.
9. Слинько, О.А. К изучению проблемы межличностных отношений дошкольников с нарушениями речи / О.А. Слинько // Дефектология. – 1992. – № 1. – С. 62–

67.

10. Стребелева, Е.А. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития детей раннего и дошкольного возраста: учеб. пособие / Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина. – М., 2016.

11. Лурия, А.Р. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе / А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова. – М.; Воронеж, 2008.

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР

Строганова В.В.,

доцент кафедры специального и инклюзивного

образования ГБОУ ВО МО АСОУ,

канд. пед. наук,

Россия, г. Москва

E-mail:stroganovavv@mail.ru;

Кристева Н.П.,

учитель-логопед МДОУ № 43 «Лучик»,

Россия, Московская обл., г.о.Подольск.

E-mail: nata.kristewa@yandex.ru

Аннотация. В статье представлены результаты изучения коммуникативной функции речи у дошкольников с ОНР III–IV уровня. Дана характеристика уровней речевого общения при нарушениях речи, описаны коммуникативные качества личности и нарушения коммуникативного поведения у детей с ОНР.

Ключевые слова: нарушения коммуникативного поведения у детей с ОНР, уровни речевого общения при речевой патологии, коммуникативные качества личности при ОНР.

Abstract. The article presents the results of the study of the communicative function of speech in preschool children with speech disorders. The characteristic of the levels of verbal communication with speech disorders are described communicative personality traits and disorders of communicative behavior in children with speech disorders.

Keywords: communicative behavior disorders in children with speech pathology ONR, levels of verbal communication with speech pathology, communicative qualities of the person with speech disorders.

Общение является предметом изучения различных специалистов: педагогов, психологов, лингвистов. В течение всей жизни общение оказывает влияние на становление личности человека, его самосознание, самопознание, социализацию и является одним из факторов психического развития (Я.И. Божович, А.В. Запорожец, М.И. Лисина).

Речевое общение – это способ взаимодействия с людьми посредством знаков вербального языка. «Речевое общение понимается как совокупность языковой и коммуникативной составляющих» [2, с. 171]. С точки зрения психолингвистического

подхода речевое общение является специфической речевой деятельностью, связанной с употреблением речи для целей коммуникации, этапами которой являются: побудительно-мотивационный, ориентировочно-исследовательский и исполнительный (И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, Т.Н. Ушакова). Успешность общения связана с коммуникативными качествами: общительность, активность, инициативность, тактичность и эмпатия (А.А. Бодалев). Эти качества являются базовыми и составляют коммуникативное ядро личности. В педагогическом аспекте развитие общения связано с коммуникативными умениями, необходимыми для установления и поддержания общения, а также выхода из него. К ним относятся различные по содержанию и проявлениям речевые и неречевые функции.

Традиционно в специальной педагогике речевое общение рассматривается как процесс овладения языком и его коммуникативной функции в связи с организованной деятельностью детей и развитием потребности в общении [4].

В отечественной логопедии разработаны пути формирования устной речи как средства реализации речевого общения (Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, О.Е. Грибова и др.). Так, сотрудниками лаборатории логопедии Института коррекционной педагогики РАО были прослежены характерные особенности коммуникативного поведения детей дошкольного возраста с различным уровнем речевого недоразвития, отличающихся неоднородной структурой расстройства речи, и выделены специфические особенности при разных формах речевой патологии.

Каждая из выделенных групп дифференцирована по частным признакам, типичным для различных форм речевых расстройств, в зависимости от того, ограничиваются ли нарушения речи только дефектами произношения или распространяются на всю языковую систему. В зависимости от формы речевого расстройства на первый план выступает пониженная мотивация речевой деятельности или нарушение регуляторных процессов, связанных с коммуникативными затруднениями и стрессовыми ситуациями.

К основным показателям невербально-коммуникативных умений относят осознанный интерес к общению, активность и самостоятельность в общении, общение в полную меру своих речевых возможностей и их активное использование для решения коммуникативных задач. Также важными показателями является то, как ребенок способен оказывать помощь партнеру по общению и прислушиваться к совету, насколько критически он относится к результатам общения и насколько правильно оценивает вклад каждого участника.

Каждому из критериев соответствуют различные уровни сформированности умений: высокий – качества проявляются стабильно; средний – качества проявляются в результате напоминания или просьбы; низкий – качества проявляются очень редко или отсутствуют [3, с. 8].

С целью изучения коммуникативных навыков по данным критериям было проведено обследование 30 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III–IV уровня. Дети были разделены на две группы по 15 человек: экспериментальную и контрольную.

В число методов исследования были включены сбор фактического материала, беседа с воспитателями и родителями, наблюдение за общением дошкольников со сверстниками в свободной форме и различных видах организованной деятельности детей, изучение форм общения ребенка со взрослым.

Для обследования коммуникативной функции речи экспериментальной и контрольной групп детей была использована модифицированная методика С.Ю. Серебренниковой [5]. Обследование коммуникативной функции речи включало личностную и познавательную модель, проводилось в сфере общения «ребенок–взрослый»

Исследование коммуникативной функции речи в личностном общении проводилось в форме беседы. Темами беседы были семья, близкое окружение ребенка и пребывание ребенка в детском саду. Для изучения форм общения ребенка со взрослым педагог выяснял, во что бы хотел ребенок поиграть с игрушками, почитать книжку или поговорить. Затем организовывал ту деятельность, которую выбрал ребенок. Как правило, это были игрушки. После этого ребенку предлагалось поговорить, а затем почитать книжку.

Вербально-коммуникативные умения ребенка оценивались по следующим уровням: высокий – ребенок сам начинает разговор со взрослым, задает взрослому вопросы, активен в общении, понимает речь в полном объеме, умеет слушать и отвечать на вопросы, ответы на вопросы развернуты; средний – ребенок самостоятельно не задает взрослому вопросы, долго думает, не всегда понимает речь в полном объеме, отвечает на вопросы одно-, двухсловно; низкий – контакт с ребенком устанавливается с трудом, ребенок малоактивен, не разговорчив, не понимает речь в полном объеме, отвечает односложно или не отвечает вовсе, не может сформулировать вопрос.

Исследование коммуникативной функции речи в познавательном общении проводилось на основе методики «Совместное чтение книги». Взрослый предлагает ребенку почитать ему книжку, предварительно рассмотрев с ним картинки. После прочтения книги взрослый задавал вопросы по содержанию. Ответы оценивались по уровням, как при оценке беседы: высокий – ребенок с интересом рассматривает картинки и слушает взрослого, задает вопросы по содержанию, дает развернутые ответы на вопросы педагога, понимает события, описанные в тексте, адекватно оценивает поступки героев; средний – ребенок слушает чтение рассказа взрослым, но вопросов не задает, на вопросы отвечает, но не умеет грамматически правильно сформулировать ответы; низкий – ребенок невнимательно

слушает чтение взрослого, на вопросы отвечает не активно, односложно или вообще не отвечает, пересказать текст не может.

Затем проводилось наблюдение за ребенком в привычной для него обстановке: свободная игра или режимные моменты, где оценивалось, в каких ситуациях и видах деятельности ребенок более активен и как он общается со сверстниками, к кому чаще обращается – взрослым или детям – и по какому поводу. Наблюдения за коммуникацией детей фиксировались в протоколе.

Наблюдение за детьми с целью оценки коммуникативного поведения осуществлялось в свободной и организованной деятельности ежедневно по 1 часу в течение двух недель, что позволило выявить тематику и количество обращений дошкольников к партнеру (педагогу или сверстнику), продолжительность общения и используемые средства. В ходе наблюдений было выяснено, что количество обращений дошкольников к сверстникам в процессе естественного общения у детей обеих групп, контрольной и экспериментальной, было недостаточным и только по необходимости. Дети в основном играли и общались с одним выбранным партнером. Иные данные были получены при общении детей со взрослыми. Дети достаточно часто и по любому поводу обращались к воспитателю. Тематика и содержание общения детей были ограничены темой игры или бытовыми моментами и особенно конфликтами. Для этого дети использовали следующие средства общения: речевые просьбы, жалобы, приветствия; экспрессивно-мимические: взгляд, улыбка, мимика, естественные жесты, а в конфликтных ситуациях – крик и плач; практически не использовали предметно-действенные средства: предметные движения и позы.

В процессе обследования коммуникативной функции речи у детей старшего дошкольного с ОНР III–IV уровня были выявлены следующие нарушения коммуникативного поведения (табл. 1):

Таблица 1

Нарушения коммуникативного поведения

п/п	Параметры	ЭГ	КГ
	Речевой негативизм	11	12
	Мотивация речевой деятельности (отрицательная)	13	12
	Нарушение регуляторных процессов	9	8
	Тревожность	7	6
	Подавленность	3	5
	Страх речи	12	10

Беседы с воспитателями и родителями позволили изучить условия воспитания и обучения старших дошкольников с ОНР III–IV уровня в домашних условиях и в ДООУ.

Анализ материалов свидетельствует о том, что педагоги и особенно родители уделяют недостаточное внимание работе по развитию коммуникативной функции речи, в частности общению. Работа воспитателя по расширению спектра использования имеющихся коммуникативных умений в различных ситуациях общения с применением речевых средств проводится не систематически и не имеет преемственности в содержании. Организуемые коммуникативные ситуации носят тематически однообразный характер, а значительная часть педагогов не вполне осознают роль коммуникативных качеств для эффективности речевого общения. Многие педагоги затрудняются назвать этапы и структурные компоненты общения.

Анкетирование педагогов позволило получить сведения о состоянии коммуникативных качеств старших дошкольников с ОНР III–IV уровня. В качестве экспертов выступали воспитатели, которые работали с этими детьми. Им было предложено оценить коммуникативные качества личности этих детей: общительность, инициативность, активность, тактичность и эмпатия – по критериям: высокий, средний и низкий уровень. С помощью метода экспертных оценок оказалось возможным определить уровень коммуникативных качеств дошкольников.

По результатам констатирующего эксперимента было выявлено отсутствие высокого уровня коммуникативной функции речи, а воспитанники были представлены двумя группами. В зависимости от уровня развития коммуникативной функции речи были выделены группы только с низким и средним уровнем.

К низкому уровню речевого общения отнесены дети, общение которых носило внеситуативно-познавательный или ситуативно-деловой характер. Эти дети имели элементарные представления о процессе общения, их общение отличалось неустойчивостью, коммуникативные акты были недостаточны для взаимопонимания, имеющиеся коммуникативные умения, речевые и неречевые средства общения использовались в недостаточной мере, отсутствовало проявление почти всех коммуникативных качеств.

К среднему уровню были отнесены воспитанники, у которых общение носило внеситуативно-личностный или внеситуативно-познавательный характер. Их коммуникативные акты были достаточны для продуктивного взаимодействия. Однако общение было непродолжительным, коммуникативные умения и неречевые средства общения характеризовались однообразным использованием, имеющиеся речевые средства общения использовались в недостаточной степени. Коммуникативные качества личности были сформированы недостаточно.

Кроме этого, у всех детей были выявлены следующие особенности речевого общения: однообразная бытовая тематика и содержание общения, непродолжительность коммуникативных актов, ограниченность имеющихся коммуникативных умений; недостаточность речевых и неречевых средств; трудности их переноса в совместную деятельность со сверстниками и взрослыми в аналогичных ситуациях, ограниченный круг взаимодействия, затруднение в оценке коммуникативных ситуаций и недостаточная сформированность коммуникативных средств.

Все дети обеих групп испытывали трудности в общении не только со взрослыми, но и со сверстниками, которые проявлялись следующими признаками нарушения речевого поведения: практически все дети проявляли речевой негативизм (при первых встречах отказывались общаться или отвечали однословно) и испытывали страх речи; у некоторых на первый план выступала пониженная мотивация речевой деятельности; у других отмечались нарушения регуляторных процессов, обусловленных реактивностью, связанной с коммуникативными трудностями в стрессовых ситуациях.

Вышеперечисленные коммуникативные трудности в отечественной логопедии широко изучены в отношении детей с заиканием, поэтому для изучения коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с ОНР нами были использованы те же приемы обследования коммуникативной функции, что и при заикании. Это умение вступать в контакт с собеседником, задавать вопросы малознакомым и незнакомым людям, при общении смотреть в глаза собеседнику. Так же, как и при заикании, у дошкольников с ОНР при общении возникает эмоциональное напряжение, которое приводит к тревожности и изменению моторно-поведенческих реакций [1, с. 22].

Тревожность у детей с ОНР проявлялась следующим образом: у 75% детей отмечались признаки беспокойства, подавленности и страха. Моторно-поведенческие реакции выражались в мускульном напряжении, что ухудшало артикуляцию и голосовую функцию речи, иногда в речи появлялись запинки несудорожного характера. Также отмечались изменения в характере протекания мыслительных процессов и организации интеллектуальной деятельности: ухудшение памяти, снижение работоспособности, неспособность к воспроизведению вновь сформированных навыков и переход к закрепленным стереотипам. В силу затруднения в формировании мыслей и выборе слов, короткие отрезки речи чередовались длительными паузами. При этом значимость речевой ситуации была более высокой, чем значимость речевого акта, что у некоторых детей приводило к агрессии в общении со сверстниками, а у других – к замкнутости и отказу от общения как со сверстниками, так и со взрослыми.

Таким образом, дошкольников с ОНР III–IV уровня при коммуникации патологически изменяется функциональное состояние всего организма в целом. Дети дошкольного возраста с ОНР III–IV уровня составляют неоднородную группу по уровню сформированности у них коммуникативной функции речи.

Исследование показало, что при существующей организации образовательного процесса в логопедических группах имеется ограниченность в развитии коммуникативной деятельности дошкольников на занятиях по развитию речи как логопеда, так и воспитателя, так как занятия носят «неестественный кабинетный характер» и оторваны от естественной коммуникативной среды. Поэтому с целью развития процессов коммуникации у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III–IV уровня необходимо использовать комплекс специальных приемов и методов работы, активизирующих речевое общение и дополняющих традиционные методы развития речи данной категории детей.

Предложенная нами система коррекционного воздействия основывается на концепции единства деятельности и общения, коммуникативно-деятельностном подходе к процессу обучения на принципах компенсации, жизненной ориентации, наглядности, доступности и систематичности материала, а также постепенного перехода от простого к более сложному.

Использование системы методических приемов в виде функциональных тренировок по формированию коммуникативного поведения у детей с ОНР III–IV уровня позволяет обогатить их знаниями и умениями, необходимыми для процесса общения, что стимулирует их коммуникативную активность и способствует повышению уровня процесса коммуникации в целом. Предложенная система коррекционной работы может быть использована педагогами наряду с традиционными приемами при коррекционной работе с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР III–IV уровня.

Список использованных источников

1. Арутюнян (Андропова), Л.З. Как лечить заикание / Л.З. Арутюнян (Андропова). – М., 1993.
2. Дмитриевских, Л.С. Изучение языковой и коммуникативной компетентности как компонентов речевого общения у дошкольников с нарушением речи / Л.С. Дмитриевских // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 1. – С. 168–174.
3. Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии: диагностика и коррекция / под ред. Г.В. Чиркиной, Л.Г. Соловьевой. – Архангельский Поморский университет, 2009.

4. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза и общение / М.И. Лисина. – М., 1998.
5. Серебренникова, С.Ю. Психологическая коррекция коммуникативной функции речи детей-сирот старшего дошкольного возраста с нарушениями психического развития / С.Ю. Серебренникова. – Иркутск, 2007.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ С ОСОБЫМИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ГБПОУ МО «ЛУХОВИЦКИЙ
АГРАРНО-ПРОМЫШЛЕННЫЙ ТЕХНИКУМ»

Стрыгина С.А.,

педагог-психолог

ГБПОУ МО «Луховицкий аграрно-промышленный техникум»,

Россия, Московская обл., п. Белоомут

E-mail: striginasvetlana@yandex.ru

Аннотация. В данной статье рассмотрены цели и задачи психолого-педагогического сопровождения лиц с особыми образовательными потребностями. Проанализированы характерные особенности обучающихся с легкой умственной отсталостью. Выявлена и обоснована необходимость создания в профессиональных образовательных организациях специальных условий с целью социализации и профессиональной подготовки данной категории обучающихся. Автором предлагается использование в процессе психолого-педагогического сопровождения лиц с особыми образовательными потребностями специальной психокоррекционной программы, направленной на развитие и коррекцию эмоциональной сферы, социальную и профессиональную адаптацию обучающихся.

Ключевые слова: здоровье, умственная отсталость, обучение, психолого-педагогическое сопровождение, программа, психологическая коррекция;

Abstract. This article describes the goals and objectives of psychological and pedagogical support of persons with special educational needs. Analyzed the characteristics of students with mild mental retardation. Revealed and substantiated the necessity of creation in educational institutions of the special conditions with the purpose of socialization and training this category of students. The author suggests using the process of psycho-pedagogical support of persons with special educational needs special psychological intervention programme aimed at the development and correction of the emotional sphere, social and professional adaptation of students.

Keywords: health, mental retardation, training, psychological and pedagogical support, the program, psychological correction.

Каждый человек имеет право на индивидуальность, самобытность, признание и учет обществом тех или иных его особенностей, в том числе и ограниченных возможностей жизнедеятельности. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья – это ребенок, имеющий физический и (или) психический недостатки, которые препятствуют освоению

образовательных программ без создания специальных условий для получения образования [1, с. 13, 14].

Создание специальных образовательных условий заключается в разработке и обеспечении специальных образовательных программ и методов обучения, индивидуальных технических средств обучения и среды жизнедеятельности, а также это педагогические, медицинские, социальные и иные услуги, без которых невозможно или затруднено освоение общеобразовательных и профессиональных образовательных программ лицами с ограниченными возможностями здоровья [1, с. 14].

В настоящее время приоритетными задачами, стоящими перед педагогами профессиональных образовательных организаций, являются:

1) изучение особенностей развития и образования человека, имеющего ограниченные возможности жизнедеятельности, особенностей его становления и социализации как личности;

2) использование этого знания для нахождения наилучших путей, средств, условий, которые обеспечат коррекцию физических или психических недостатков, образование такого человека с целью его социальной адаптации и интеграции в общество и обеспечения ему возможности максимально независимой жизни.

На решение данных задач направлены согласованные способы обучения, воспитания, психолого-педагогической поддержки и сопровождения не только самого обучающегося, но и его семьи.

Основной контингент структурного подразделения № 1 ГБПОУ МО «Луховицкий аграрно-промышленный техникум» составляют обучающиеся с диагнозом «легкая умственная отсталость», в том числе со значительными нарушениями поведения, эмоционально-волевой сферы, с такими диагнозами, как шизофрения, расстройство личности, ишемия мозга, детский церебральный паралич. 17 обучающихся являются детьми-инвалидами.

К лицам с нарушением умственного развития относят лиц со стойким, необратимым нарушением преимущественно познавательной сферы, возникающим вследствие органического поражения коры головного мозга, центральной нервной системы. Характерной особенностью дефекта при умственной отсталости является нарушение высших психических функций. Это выражается в нарушении познавательных процессов (восприятия, памяти, мышления, воображения, речи, внимания). При умственной отсталости страдает не только интеллект, но и эмоции, воля, поведение, физическое развитие, личность в целом.

Нарушения высшей нервной деятельности, недоразвитие психических процессов являются причиной специфических особенностей учащихся с умственной отсталостью. В

отличие от сверстников с нормальным интеллектом умственно отсталых детей характеризует ограниченность представлений об окружающем мире, примитивность интересов, потребностей и мотивов. Снижена активность всей деятельности. Эти черты личности затрудняют социальную и профессиональную адаптацию обучающихся.

В процессе обучения, воспитания и социализации лиц с особыми образовательными потребностями большая роль принадлежит педагогам техникума. При этом педагогам необходимо иметь знания об индивидуальных особенностях здоровья и развития обучающихся с умственной отсталостью. Такие знания необходимы для успешного психолого-педагогического сопровождения, состоящего в социализации и профессиональной подготовке обучающихся. Эти знания педагоги техникума приобретают на курсах повышения квалификации и профессиональной переподготовки, а также на педагогических советах, методических объединениях преподавателей, воспитателей и мастеров производственного обучения, родительских собраниях с помощью проводимого педагогом-психологом психологического просвещения.

Образовательный процесс строится педагогами с учетом индивидуальных особенностей обучающихся с целью создания благоприятных условий для профессионального обучения и адаптации подростков с нарушениями в умственном или физическом развитии. Индивидуальный подход позволяет не только проводить коррекционно-педагогическую работу в целом, но и уделять внимание отдельным выраженным недостаткам развития каждого обучающегося путем избирательного использования необходимых в данном случае методов и средств.

Содержание и организация образовательного процесса в техникуме ориентированы на расширение возможностей обучающихся в профессиональном самоопределении, повышении трудовой, физической и общекультурной подготовки и регламентируется учебными планами и программами, разрабатываемыми образовательным учреждением, с учетом медицинских рекомендаций на основе государственных образовательных стандартов профессионального образования.

Обучающимся с умственной отсталостью необходимо не только осваивать образовательные и профессиональные программы, но и формировать и развивать навыки собственной жизненной компетентности: навыки самообслуживания и социально-бытовой ориентации, сознательной регуляции собственного поведения в обществе, различных форм коммуникации. Обучающимся необходимо развивать потребностно-мотивационную и эмоционально-волевую сферы, в том числе через профессиональное самоопределение и социально-трудовую адаптацию.

Большое значение в процессе психолого-педагогического сопровождения лиц с особыми образовательными потребностями имеет коррекционно-развивающая работа педагога-психолога, направленная на социальную адаптацию обучающихся. Педагогом-психологом разработана и ежегодно применяется специальная психокоррекционная программа.

Программа посвящена актуальной теме по коррекции эмоциональной сферы обучающихся, основной контингент которых представляют дети-сироты и оставшиеся без попечения родителей, имеющие диагноз «легкая умственная отсталость», физические и психические недостатки. Такие подростки отличаются конфликтностью и раздражительностью, имеют повышенную тревожность, замкнутость, отличаются наличием страхов и навязчивых состояний. Ситуация усугубляется межличностными конфликтами, неуверенностью в завтрашнем дне, отсутствием планов на будущее (страх перед неудачами в самостоятельной жизни, устройством на работу; отсутствие навыков семейных отношений, негативный жизненный опыт). Большое значение в социальной и профессиональной адаптации обучающихся имеет самооценка и уровень притязаний.

Личностные и поведенческие отклонения обучающихся с умственной отсталостью, особенно из категории детей-сирот, обуславливают низкую социальную компетенцию, неприспособленность к нормальной жизни, отсутствие навыков общения и взаимодействия со сверстниками и взрослыми, нарушение всех видов деятельности (труд, учеба, отдых, общение).

Основная цель психокоррекционной программы: коррекция эмоциональной сферы обучающихся с умственной отсталостью, в том числе из категории детей-сирот, адаптация данных лиц к социальной среде.

Основные задачи психокоррекционной программы:

1. Развитие рефлексии: осознание своих чувств и переживаний, самооценка себя и своих возможностей, сравнение своих хороших качеств, сравнение своего продвижения от негативных эмоций и позитивным.
2. Развитие произвольности: умение справиться со своими негативными эмоциями, нахождение способов достижения успеха, сравнение конструктивных способов поведения и их неконструктивных последствий, самодисциплина, принятие норм и правил и подчинение им, планирование своей деятельности.
3. Развитие «Я – концепции»: самопринятие, самоуважение, постановка реального уровня притязаний, чувство гордости, радость от достигнутого успеха.
4. Развитие навыков социальной компетенции: понимание другого человека, умение договориться, определение границ общения, вторжения; самостоятельность в

принятии целей и реализации их в планах; осознание и перспектива будущей жизни в качестве полноценного гражданина страны.

5. Преодоление эгоцентризма, установка на партнерство и совместную деятельность.

Данная программа разработана для подростков 14–17-летнего возраста.

Программа предусматривает групповые занятия, количество обучающихся в группе – 12 человек. Программа включает 10 занятий, рассчитана на 2,5 месяца работы. Занятия проводятся 1 раз в неделю, продолжительность занятий – 1,5 часа (каждое).

Проведение программы предусматривается во внеурочное время в комнате отдыха в общежитии. Для проведения программы проводится тщательный подбор участников. С этой целью предварительно проводится несколько пробных занятий с обучающимися, а также индивидуальные беседы и консультации с участниками программы, беседы с педагогами, мастерами, воспитателями, медицинскими работниками.

На подготовительном (диагностическом) этапе работы в течение полутора месяцев планируется знакомство с индивидуальными психофизическими особенностями подростков. Для этой цели используются методики, анкеты, опросники, тесты, шкалы, наблюдения за обучающимися в учебное и внеурочное время, беседы и консультации с обучающимися и сотрудниками.

По результатам диагностического обследования выявляются подростки со следующими нарушениями эмоциональной сферы: агрессивные (не умеют реагировать на слова и действия взрослых и сверстников, не умеют сдерживать эмоции и управлять собой на занятиях и во внеурочное время), с повышенной самооценочной, межличностной и учебной тревожностью, с завышенной или заниженной самооценкой.

Занятия по программе психокоррекции проводятся педагогом-психологом. Допускается возможность привлечения других обучающихся или дежурного воспитателя с целью оказания педагогу-психологу организационной помощи во время проведения занятий.

Содержание психокоррекционной программы (отработка навыков):

1. Умение вступать в контакт. Установление контакта.
2. Взаимодействие в группе. Взаимоуважение членов группы.

Доброжелательность. Терпимое отношение к окружающим.

3. Общение с окружающими, в том числе в конфликтных ситуациях.
4. Сотрудничество и взаимодействие с другими людьми.
5. Умение распознавать и прогнозировать конфликтную ситуацию. Способность идти на компромисс.

6. Оптимально поведение в конфликтных ситуациях. Умение контролировать негативные эмоции. Регуляция собственного настроения.
7. Снижение тревожности.
8. Формирование адекватной самооценки. Умение объективно оценивать свои слабые и сильные стороны.
9. Формирование эмпатии, доверия к людям. Толерантность.
10. Стремление к самопознанию и саморазвитию.
11. Умение ставить реальные цели и выбирать способы их достижения. Снижение неуверенности перед завтрашним днем.
12. Обучение подростков приемам саморегуляции, умению владеть собой.

В ходе реализации психокоррекционной программы обучающиеся успешно отрабатывают навыки умения вступать в контакт с окружающими, сотрудничать и взаимодействовать с другими людьми; стремятся к самопознанию и саморазвитию, умению регулировать свои эмоции и находить конструктивные способы решения конфликтных ситуаций. Эффективность программы заключается в адаптации лиц с легкой умственной отсталостью и инвалидов к социальной среде, коррекции тревожности, самооценки, агрессивности. Важным условием полноценной социальной жизни является освоение навыков социального общения – коммуникации. Данные навыки позволяют обучающимся успешно адаптироваться в обществе, планировать свою деятельность, находить конструктивные способы поведения и решения задач во всех видах деятельности (труд, учеба, отдых, общение), что является приоритетной задачей учебно-воспитательной работы коллектива техникума.

Если раньше умственно отсталый ребенок мог вызвать лишь сочувствие, то теперь его считают равноправным гражданином. Если раньше его рассматривали как нуждающегося в помощи и ухаживающей системе услуг, то теперь – как независимого, но нуждающегося в сопровождении и поддержке. Подобные изменения связаны с интеграцией лиц с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с интеллектуальными нарушениями, в общество и образовательную среду. Эти лица законодательно получили право на интегрированное обучение. При этом приобрели большое значение вопросы выявления потенциальных возможностей данных обучающихся, разработки инновационных образовательных программ с целью приспособления их к жизни и интеграции в социум.

Список использованных источников

1. Назарова, Н.М. Специальная педагогика: учеб. пособие для вузов / Н.М. Назарова. – М., 2000.

СЕМЬЯ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ СПЕЦИАЛЬНОГО
И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

Ткачева В.В.,

*профессор кафедры олигофренопедагогики и специальной психологии
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»,*

д-р психол. наук, профессор,

Россия, г. Москва.

E-mail: vikt-tkacheva@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема недостаточной реализации на практике психологической помощи семьям детей с ограниченными возможностями здоровья; раскрываются проблемы, которые испытывают родители детей; представлена модель организации психологической помощи семьям детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: семьи детей с ограниченными возможностями здоровья, стрессогенные факторы, обуславливающие травмирование психики родителей детей ограниченными возможностями здоровья, воспитательные условия, психолого-педагогическая помощь.

Abstract. The article deals with the problem of insufficient implementation in practice of psychological assistance to families of children with disabilities, describes the problems experienced by the parents of the children; the Model of organization of psychological assistance to families of children with disabilities.

Keywords: families of children with disabilities, stressors that lead to trauma of the psyche of parents of children disabilities, educational conditions, psychological-pedagogical help.

Семья – общественный институт, исторически призванный решать воспитательные задачи. На протяжении столетий семья была основной формой социализации подрастающего поколения. Одной из острейших проблем современного российского общества является проблема возрождения значимости и важности института семьи. Эта проблема представлена различными составляющими, включая и проблемы семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Следует отметить, что до сих пор значительный реабилитационный потенциал семьи, который мог бы быть направлен в помощь ребенку с ОВЗ, используется и оценивается недостаточно. В качестве причин, определяющих развитие ситуации в таком направлении, выступают трудности контактов с родителями детей с ОВЗ,

отсутствие или недостаточность знаний об их личностных особенностях и психологической травмированности. Безусловно, следует констатировать также и то, что использование этого потенциала возможно лишь при адекватном восприятии родителями проблем ребенка и сформированности у них понимания собственной роли в развитии ребенка.

Вопрос о роли семьи в формировании человека издавна являлся предметом изучения многих поколений ученых, начиная с древности. Античная педагогика отразила взгляды философов того времени на проблему воспитания в трудах Аристотеля, Гераклита, Демокрита, Платона, Протагора, Сократа и др. Творческая мысль античных педагогов-философов стремилась определять методы, содержание и средства воспитания детей.

Семья всегда была в центре внимания государственной политики и отечественной педагогической мысли. В течение многих столетий воспитательный потенциал семьи подпитывался и поддерживался традициями русской культуры и усилиями выдающихся отечественных педагогов (Ш.А. Амонашвили, П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др.). И в новый исторический период российское государство отводит большое значение роли семьи в воспитании подрастающего поколения.

Отечественная нормативно-правовая база в области образования лиц с ОВЗ опирается на международные правоустанавливающие документы и акты. В настоящее время в Российской Федерации сформулирован и реализуется комплекс задач, направленных на развитие образования обучающихся с ОВЗ, в том числе и на оказание в этом вопросе помощи их семьям.

Приоритетные направления государственной политики в области развития образования обучающихся с ОВЗ определяются Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»; Указом Президента РФ от 07.05.2012 № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки»; Указом Президента РФ от 01.06.2012 № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы»; Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, утвержденной распоряжением Правительства РФ от 17.11.2008 № 1662-р, и другими документами.

Социализация ребенка с проблемами в развитии не может быть достигнута без участия его родителей. Семья как социальный институт призвана включать ребенка в общественное пространство. Именно в семье у ребенка складываются первые представления о человеческих ценностях, характере взаимоотношений между людьми, формируются нравственные качества.

Российское законодательство закрепляет за родителями ответственность за воспитание своих детей (Семейный кодекс РФ, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»). В связи с этим возрастает и роль семьи в воспитании ребенка с ОВЗ, что, в свою очередь, объясняет потребность родителей в различных реабилитационных мерах, направленных им в помощь для реализации этой задачи.

В соответствии со ст. 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» в качестве участников образовательных отношений определены следующие субъекты: обучающиеся, родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся, педагогические работники и их представители, организации, осуществляющие образовательную деятельность. В ст. 44 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» отмечаются преимущественные права родителей на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами, одновременно на семью возлагается исключительная ответственность за обеспечение и получение детьми общего образования.

Разработанные на основе Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), соответствующие им адаптированные основные общеобразовательные программы включают кроме программ, ориентированных на достижение обучающимися личностных и предметных результатов, условия, обеспечивающие возможность участия родителей (законных представителей) в разработке адаптированных основных общеобразовательных программ, проектировании и развитии социальной среды организации.

Все это свидетельствует о высочайшем доверии, огромном потенциале и о той роли, которую выполняет семья в процессе воспитания ребенка с ОВЗ. С другой стороны, все это свидетельствует о колоссальной ответственности, которая возлагается на родителей. Важно осознавать, что с момента рождения ребенка с ОВЗ в его семье возникает иная жизненная ситуация, которая не свойственна большинству обычных семей.

Рождение ребенка с нарушениями развития – жизненная катастрофа для родителей, трагедия для всех членов семьи. Научно доказано, что дефект ребенка оказывает травмирующее воздействие на психику родителей (Н.П. Болотова, 2011; В.А. Вишневский, 1987; Р.Ф. Майрамян, 1976; В.В.Ткачева, 1999 и др.). Глубина травматизации зависит от разных факторов: степени осознания трагичности и безысходности ситуации, связанной с психофизическим здоровьем ребенка, устойчивости собственной психики к стрессогенным

воздействиям, умению адаптироваться к новым условиям жизни, помощи близких и социальных структур и т.д. Независимо от перечисленных фактов и складывающихся обстоятельств, родителю ребенка с нарушениями в развитии приходится осуществлять функционал и воспитателя, и учителя собственного ребенка в травмирующих обстоятельствах.

Стрессогенный фактор, а именно им для неподготовленного, травмированного родителя является его ребенок, действует постоянно (и днем, и ночью), вызывая у части родителей стремление поскорее отправить ребенка на обучение к специалистам, а у других – подчиниться сложившимся обстоятельствам и ничего не предпринимать (так как изменить что-либо без специальной подготовки и знаний трудно).

Исследования, выполненные в области отечественной медицины и специальной психологии (Р.Ф. Майрамян, Б.А. Воскресенский, В.А. Вишневский, В.В. Юртайкин, О.Г. Комарова и др.), напоминают нам о возможных для родителей детей с нарушениями развития в результате длительного (пожизненного) пребывания в состоянии психоэмоционального стресса последствиях, к каковым относится ослабление защитных механизмов организма, повышение уровня ранимости психики, возможное возникновение различных психосоматических заболеваний. Таким образом, психоэмоциональное состояние родителя, выполняющего воспитательские и образовательные обязанности, не всегда соответствует тем педагогическим требованиям, которые чрезвычайно необходимы для организации в семье специальных условий для развития ребенка с ОВЗ в соответствии с его возрастными и психофизическими возможностями и потребностями.

С другой стороны, огромную роль при выполнении воспитательных задач в семье играют общепедагогические и специальные знания и навыки, которые у неподготовленного и травмированного родителя отсутствуют. Перечисленные выше факты свидетельствуют о том, что, как правило, такими знаниями без специальной дефектологической подготовки родители детей с ОВЗ не владеют, более того травмирующая среда оказывает патологическое влияние на особенности их межличностного взаимодействия, выбор воспитательных средств, ценностные установки.

Поставленные таким образом задачи требуют организации специальной психологической помощи родителям обучающихся с ОВЗ, включая все известные нозологические группы детей, а не только категорию умственно отсталых детей. Такая помощь должна быть организована не только в системе специального, но и инклюзивного образования.

Чрезвычайно недостаточно, на наш взгляд, в образовательных стандартах раскрыты требования по оказанию специальной помощи семьям обучающихся с нарушениями

развития. Лишь в ФГОС для обучающихся с умственной отсталостью (второй вариант) родителям детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР) предлагается Программа сотрудничества с семьей обучающегося. Для родителей других категорий детей подобные программы не разработаны и не предлагаются.

Полагаем, что с целью обеспечения непрерывности коррекционно-образовательного процесса и создания адекватных (специальных) условий семейного воспитания, отвечающих требованиям возрастного и психофизического развития обучающихся с ОВЗ, необходимо осуществлять адресную психолого-педагогическую помощь семьям детей с ОВЗ, включая семьи всех известных нозологических групп детей в области социокультурно-просветительской, консультативно-диагностической, психолого-педагогической и психокоррекционной деятельности. Такая помощь должна быть организована и внедрена не только в систему специального, но и в систему инклюзивного образования. Однако отсутствие упоминания о необходимости организации подобной помощи в образовательных стандартах резко умаляет ее значение и ведет к необязательности применения подобной практики образовательными учреждениями.

Помощь родителям детей с ОВЗ – деликатная проблема, тем не менее она не может подвергаться умолчанию. Представленная программа сотрудничества с семьей обучающегося (ФГОС для обучающихся с умственной отсталостью, 2-й вариант) чрезвычайно скудно раскрывает возможности специальной педагогики и психологии в оказании специальной помощи таким семьям (текст уместается всего на полтора страницах). Более того, не учитывается огромный опыт, который накоплен специалистами в области оказания адресной помощи семьям детей с ОВЗ за последние 15–20 лет, разработку концепции, методик и технологий диагностической, консультативной и коррекционной работы, представленных в публикациях, пособиях и учебниках (И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева, Н.П. Болотова, Е.В. Устинова и др.).

Считаем, что любой родитель ребенка с ОВЗ имеет право на получение на государственном уровне специальной помощи, организованной в виде психолого-педагогического сопровождения семей детей с ОВЗ в образовательной организации (государственной или негосударственной) с целью:

преодоления проблем, связанных с психической травматизацией родителей и других близких в связи с рождением в семье ребенка с нарушениями развития;

повышения психолого-педагогической компетентности родителей и реализации реабилитационного потенциала института семьи по созданию специальных семейных условий воспитания ребенка с ОВЗ;

расширения сферы взаимодействия между семьями детей с ОВЗ и образовательными организациями, государственными и социальными структурами по вопросам обеспечения адаптации и интеграции обучающихся в социум.

Важно помнить, что гармоничная внутрисемейная атмосфера выступает не только как внешнее условие, но также как источник развития, воспитания и социализации ребенка с ОВЗ. В процессе взаимодействия ребенка со взрослыми (родителями, лицами их замещающими) возникают, развиваются и интериоризируются различные формы психической деятельности, в том числе и личностные качества.

Однако, как было представлено выше, рождение ребенка с нарушениями развития вызывает у его родителей тяжелый и длительный психоэмоциональный стресс, что искажает условия воспитания ребенка в семье и в значительной мере усугубляет уже имеющиеся недостатки.

В семьях детей с ОВЗ не формируется гармоничная развивающая среда, имеют место деструктивные межличностные отношения, родители используют дисгармоничные модели воспитания, возможности ребенка в развитии и обучении гиперболизируются или минимизируются родителями.

С целью создания оптимальных условий воспитания, развития и обучения детей с ОВЗ не только в период обучения в образовательной организации, но и во время их пребывания дома, взаимодействие с семьями обучающихся с ограниченными возможностями здоровья осуществляется на принципах комплексности и многоаспектности изучения и коррекции проблем семьи; гуманного и чуткого отношения к членам семьи и к самому ребенку; единства диагностики и коррекции; конфиденциальности и профессиональной этики специалиста; выявления и преодоления факторов, оказывающих негативное воздействие на внутрисемейную атмосферу и развитие ребенка.

В психологической работе с семьями обучающихся с ОВЗ выделяют два направления (см. рис.):

социокультурно-образовательно-просветительская работа с родителями детей с ОВЗ;

психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья.

В зависимости от специфики осуществляемой помощи *социокультурно-образовательно-просветительскую работу*, направленную на повышение психолого-педагогической компетентности родителей, сообщения и рекомендации специалистов дифференцируют по следующим блокам: *административно-информационный, медицинский, педагогический, психологический, блок социально-правовой поддержки* (может быть добавлен и региональный компонент).

Психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с ОВЗ, реализуется в рамках системного подхода, позволяющего оказывать этим семьям комплексную всестороннюю психокоррекционную помощь, включающую их психологическую диагностику, психологическое консультирование и психокоррекцию (рис. 1).



Рис. 1. Модель организации психологической помощи семьям детей с ОВЗ

Психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с ОВЗ, осуществляется с целью:

создания оптимальных внутрисемейных условий воспитания и эмоционально-развивающего взаимодействия родителей с ребенком с ОВЗ для обеспечения полной реализации его психологического потенциала;

для оказания психологической помощи родителям и другим близким лицам в реализации специальных образовательных потребностей ребенка и принятии специальной психолого-педагогической помощи.

Психологическое изучение и консультирование семьи ребенка с ОВЗ включает процедуру изучения проблем, волнующих членов семьи, с помощью специальных диагностических средств, а также советы и рекомендации специалиста родителям.

Психокоррекционная работа с семьей ребенка с ОВЗ направлена на оптимизацию внутрисемейных условий воспитания ребенка с ограниченными возможностями здоровья, нейтрализацию травмирующих переживаний родителей ребенка. Она включает:

- 1) психологическую коррекцию эмоционально-личностных и поведенческих нарушений у детей с ограниченными возможностями здоровья;
- 2) терапию самосознания родителей, терапию эмоциональных переживаний родителей и гармонизацию родительно-детских отношений.

В семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья формируется специальная коррекционно-развивающая среда – внутрисемейные условия, которые создаются родителями с помощью специалистов с целью обеспечения оптимального развития ребенка с ОВЗ. Реабилитационный потенциал семьи направляется на создание максимально благоприятных условий для развития и воспитания ребенка с ограниченными возможностями здоровья, его дальнейшей интеграции в социально-культурное пространство.

Список использованных источников

1. Левченко, И.Ю., Ткачева, В.В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: метод. пособие / И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева. – М., 2008.
2. Ткачева, В.В. Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья: учебник для студентов учреждений высш. образования / В.В. Ткачева, Е.Ф. Архипова, Г.А. Бутко [и др.]; под ред. В.В.Ткачевой. – М., 2014. – (Сер. «Бакалавриат»).

ЭТАПЫ И ПРИМЕРНОЕ СОДЕРЖАНИЕ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДИАГНОСТИКИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ
С ОВЗ СО СЛОЖНЫМ ДЕФЕКТОМ

Ткачева В.В.,

*профессор кафедры олигофренопедагогики и специальной психологии
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»,*

профессор, д-р психол. наук,

Россия, г. Москва

E-mail: evtivl@rambler.ru;

Евтушенко И.В.,

*профессор кафедры олигофренопедагогики и специальной психологии
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»,*

доцент, д-р пед. наук,

Россия, г. Москва

E-mail: evtivl@rambler.ru;

Евтушенко Е.А.,

педагог-организатор

ГБОУ «Школа № 1862»,

доцент, канд. пед. наук,

Россия, г. Москва.

E-mail: evtivl@rambler.ru

Аннотация. Важным направлением современной системы специального образования, является разработка и апробация на практике моделей профессиональной диагностики и профессионального консультирования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья со сложным дефектом. Актуальность разработки материалов по научно-методическому обоснованию системы профессиональной диагностики и профессионального консультирования обучающихся со сложным дефектом обусловлена потребностью практики. Профессиональная диагностика и профессиональное консультирование лиц со сложным дефектом – сравнительно малоизученная проблема отечественной науки и практики.

Annotation. An important area of modern system of vocational education is the development and testing of practical professional diagnostic models and professional counseling of students with disabilities with a complex defect. The urgency of developing materials on the scientific and methodological justification of professional diagnostic systems and professional counseling of

students with a complex defect is caused by the need to practice. Professional diagnostics and professional counseling of persons with a complex defect – a relatively little-studied problem of domestic science and practice.

Ключевые слова: профессиональная диагностика; дети с ограниченными возможностями здоровья; сложный дефект.

Keywords: professional diagnostic, children with disabilities, complex defect.

Теоретическим объектом нашего исследования выступило проведение сбора и анализа отечественного и зарубежного практического опыта профориентационной работы лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) со сложным дефектом; изучение особенностей организации профориентационной работы, процесса формирования профессиональных компетенций, знаний и навыков у педагогических работников в области профориентационной работы лиц с ОВЗ со сложным дефектом. Предметом исследования является содержание, формы и этапы профориентационной работы по реализации профориентации обучающихся с ОВЗ со сложным дефектом. Цель исследования заключается в разработке и научно-методическом обосновании системы профориентационной работы лиц с ОВЗ со сложным дефектом. Методы исследования: теоретический анализ литературных источников, нормативных документов образования, здравоохранения и социальной защиты; анализ нормативно-правовой документации по проблеме исследования; педагогическое проектирование; опытно-экспериментальная работа, включающая диагностические, консультативные и психокоррекционные мероприятия в рамках профориентационной работы обучающихся с ОВЗ со сложным дефектом.

В результате исследования были уточнены сведения о потребностях в профориентационной работе, трудовой и профессиональной подготовке, трудовой занятости лиц с ОВЗ со сложным дефектом; представлены нормативные документы, определяющие перечень рекомендуемых видов трудовой и профессиональной деятельности инвалидов с учетом нарушенных функций и ограничений их жизнедеятельности; разработаны и апробированы диагностические комплексы для проведения работы по социализации и профориентации лиц с ОВЗ со сложным дефектом; разработаны, теоретически обоснованы и экспериментально апробированы модели профориентационной работы для обучающихся с ОВЗ со сложным дефектом [1-10].

К категории обучающихся с ОВЗ со сложным дефектом (комплексным нарушением, тяжелыми и множественными нарушениями) относятся дети, у которых структура отклоняющегося развития представлена несколькими первичными недостатками в физическом и (или) психическом развитии, каждый из которых, взятый отдельно, определяет

характер и структуру нарушения. Все составные элементы сложного дефекта находятся во взаимодействии, их сочетание производит отрицательный кумулятивный эффект. К лицам с множественными нарушениями относят лиц, у которых одновременно существуют три и более первичных нарушения, причем каждое имеет отрицательные последствия, усугубляющие отклонения в развитии ребенка (например: умственно отсталые слепоглухие).

Сложный дефект, представленный двумя и более первичными недостатками в физическом и (или) психологическом развитии с сопутствующими нарушениями, вызывает значительные трудности у обучающихся в освоении образовательных программ и в профессиональном обучении. Многообразие нарушений психического и соматического здоровья лиц со сложным дефектом различной степени выраженности, кроме интеллектуальных нарушений, включает нарушения слуха и зрения, опорно-двигательного аппарата, расстройства аутистического спектра, синдромальные формы (синдром Дауна, синдром Ретта и др.), эписиндром, а также хронические соматические заболевания.

Под профориентацией понимается система мероприятий, направленных на выявление личностных особенностей, интересов и способностей у каждого человека для оказания ему помощи в разумном выборе профессий, наиболее соответствующих его индивидуальным возможностям. Профориентация лиц с ОВЗ со сложным дефектом, в соответствии с современными положениями науки, представляет собой комплекс мер (психолого-педагогических, медицинских, психофизиологических, социально-экономических, технических), направленных на профессиональное самоопределение лиц с ОВЗ с учетом склонностей, интересов, психофизических возможностей и потребностей рынка труда. Это длительный процесс, начинающийся еще в дошкольном возрасте, имеющий свои этапы и включающий такие формы, как профессиональное воспитание, профессиональную диагностику, профессиональное информирование, профессиональное консультирование, профессиональную агитацию и профессиональную пропаганду, профессиональный отбор и профессиональный подбор (Е.М. Старобина и др.). Профориентация является первым этапом профессиональной реабилитации лиц с ОВЗ со сложным дефектом, подавляющее большинство из которых имеет статус лиц с инвалидностью.

Условиями успешной реализации целей и задач профориентации лиц с ОВЗ со сложным дефектом выступают: учет медицинских показаний и противопоказаний; научно обоснованное методическое обеспечение; наличие специально оборудованных трудовых/рабочих мест; взаимодействие междисциплинарной команды квалифицированных специалистов, готовых к работе с обучающимися с ОВЗ со сложным дефектом.

Этапы и примерное содержание модели профессиональной диагностики и профессионального консультирования обучающихся с ОВЗ со сложным дефектом представлены в таблице 1.

Таблица 1

Этапы профессиональной диагностики и профессионального консультирования лиц с ОВЗ со сложным дефектом

Этапы профдиагностики и профконсультирования	Лица с ОВЗ со сложным дефектом с легкой степенью нарушений	Лица с ОВЗ со сложным дефектом с умеренной степенью нарушений	Лица с ОВЗ со сложным дефектом с тяжелой степенью нарушений
Пропедевтический этап (дошкольный возраст)	изучение и определение психофизических возможностей ребенка к овладению навыками ручного труда.	изучение и определение психофизических возможностей ребенка к овладению навыками ручного труда.	изучение и определение психофизических возможностей ребенка к овладению навыками ручного труда.
Профдиагностика начальная, проводится в начале каждого учебного года (1-4 класс):	изучение и определение психофизических возможностей ребенка к овладению общетрудовыми навыками.	изучение и определение психофизических возможностей ребенка к овладению общетрудовыми навыками.	изучение и определение психофизических возможностей ребенка к овладению общетрудовыми навыками.
Профдиагностика промежуточная (в конце каждого учебного года)	определение сформированности знаний, общетрудовых умений и навыков по определенным видам труда	определение сформированности знаний, общетрудовых умений и навыков по определенным видам труда	
Профконсультирование и допрофессиональная профдиагностика (старшие классы)	определение сформированности мотивации к знаниям, трудовых умений и навыков по определенным видам труда, знаний и представлений о видах труда и профессиях	определение сформированности мотивации к знаниям, трудовых умений и навыков по определенным видам труда, знаний и представлений о видах труда и профессиях	
Профдиагностика и профконсультирование (в начале и в конце каждого учебного года в 9-12 классах):	определение вида профессионального труда, соответствующего психофизическим возможностям (заключение ПМПК,	определение вида профессионального труда, соответствующего психофизическим возможностям (заключение ПМПК,	

	МСЭ с учетом медицинских противопоказаний), интересам лиц со сложным дефектом, а также в соответствии со сформированными допрофессионально-трудовыми навыками и профориентационными установками	МСЭ с учетом медицинских противопоказаний), интересам лиц со сложным дефектом, а также в соответствии со сформированными допрофессионально-трудовыми навыками и профориентационными установками	
Профдиагностика начальных профнавыков (1 курс специальных групп в организации СПО)	определение возможностей/профотбор к выполнению работ различной степени сложности и в разных техниках, выбор доступной техники (профессионального способа выполнения работ)	определение возможностей/профотбор к выполнению работ различной степени сложности и в разных техниках, выбор доступной техники (профессионального способа выполнения работ)	
Профдиагностика (итоговая) сформированных профнавыков (2 курс специальных групп в организации СПО)	определение сформированных в процессе обучения профессиональных навыков к выполнению определенных видов работ	определение сформированных в процессе обучения профессиональных навыков к выполнению определенных видов работ	
Профдиагностика в организациях СПО (для лиц со сложным дефектом без интеллектуальных нарушений)	оценка профессиональных и личностных компетенций выпускника колледжа/ техникума		
Профдиагностика в организации ВО (для лиц со сложным дефектом без интеллектуальных нарушений)	оценка профессиональных и личностных компетенций выпускника ВУЗа		

Список использованных источников

1. Артемова Е.Э., Дружиловская О.В., Евтушенко И.В. Новые формы организации волонтерской работы студентов в социальных учреждениях / Е.Э. Артемова, О.В. Дружиловская, И.В. Евтушенко // *Universum: Психология и образование*. – 2016. - №10 (28) - (<http://7universum.com/ru/psy/archive/item/3720>)
2. Белотелкин Ю.Г., Евтушенко И.В. Роль информационно-коммуникационных технологий в формировании общетрудовых умений обучающихся с ОВЗ со сложным дефектом / Ю.Г. Белотелкин, И.В. Евтушенко // *Современные проблемы науки и образования*. – 2016. - №6 – (<http://www.science-education.ru/article/view?id=25656>)
3. Борякова Н.Ю., Данилова А.М., Евтушенко Е.А., Евтушенко И.В., Левченко И.Ю., Лифанова Т.М., Орлова О.С., Ткачева В.В., Туманова Т.В., Филичева Т.Б. К вопросу о наименовании отдельных категорий обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / Н.Ю. Борякова, А.М. Данилова, Е.А. Евтушенко, И.В. Евтушенко, И.Ю. Левченко, Т.М. Лифанова, О.С. Орлова, В.В. Ткачева, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева // *Международный журнал экспериментального образования*. – 2016. - №10 (часть 2). – С.175-177.
4. Груздева М.В., Евтушенко И.В. Модель подготовки к профессиональной деятельности обучающихся со сложным дефектом, оставшихся без попечения родителей, в условиях Северо-Запада России (на примере Мурманской области) / М.В. Груздева, И.В. Евтушенко // *Современные проблемы науки и образования*. – 2016. – №3 – (<http://www.science-education.ru/article/view?id=24823>)
5. Евтушенко И.В. Модель социально-культурной реабилитации обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / И.В. Евтушенко // *Культура и образование*. – 2015. № 4 (19). – С.88-95.
6. Евтушенко, И.В. Современные подходы к разработке модели социализации умственно отсталых детей / И.В. Евтушенко // *Особые дети в обществе: Сб. науч. докладов и тезисов выступлений участников I Всероссийского съезда дефектологов. 26–28 октября 2015 г.* – М., 2015. – С. 68-75
7. Симонов А.П., Евтушенко И.В. Модель профессиональной ориентации обучающихся с ОВЗ со сложным дефектом в условиях Северо-Востока России (на примере Магаданской области) / А.П. Симонов, И.В. Евтушенко // *Современные наукоемкие технологии*. – 2016. - №5 (часть 3). – С. 595-599.
8. Ткачева В.В., Евтушенко И.В. Обоснование модели профориентационной работы с лицами с ограниченными возможностями здоровья со сложным дефектом / В.В. Ткачева,

И.В. Евтушенко // Современные проблемы науки и образования. – 2016. - №5 – (<http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=25217>)

9. Ткачева В.В., Евтушенко И.В. Уровневый подход к дифференциации детей с ОВЗ со сложным дефектом в процессе профориентационной деятельности / В.В. Ткачева, И.В. Евтушенко // Профориентационный навигатор (для детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья): сборник научных и методических работ по обобщению опыта работы / Под общей ред. Н.А. Палиевой, Н.М. Борозинец, О.Д. Сальниковой. – Ставрополь: СКФУ, - 2016. – С. 82-84.

10. Ткачева, В.В., Евтушенко, И.В. К проблеме организации профессиональной ориентации и социализации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья со сложным дефектом / В.В. Ткачева, И.В. Евтушенко // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2 – (www.science-education.ru/129-22142)

ДОШКОЛЬНИК С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА
В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САДА КОМБИНИРОВАННОГО ВИДА

*Уварова Т.Б.,
учитель-логопед МАДОУ «Детский сад
комбинированного вида № 43»,
канд. пед. наук,
Россия, Московская обл. г. Апрелевка.
E-mail: lad-0708@yandex.ru*

Аннотация. В статье рассматриваются особенности дошкольников с расстройствами аутистического спектра, их отличия от сверстников с задержкой психического развития и возрастной нормой, а также специфика работы с данной категорией детей в условиях детского сада комбинированного вида.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, задержка психического развития.

Abstract. The article considers the peculiarities of preschool children with autism spectrum disorders and their difference from their peers with mental retardation and the age norm, as well as the specifics of work with this category of children in the kindergarten of the combined type.

Keywords: autism spectrum disorders, mental retardation.

В последнее время дошкольники с расстройствами аутистического спектра встречаются в дошкольных образовательных учреждениях гораздо чаще, чем в предыдущие годы. Этому есть несколько объяснений как клинического, так и социального характера. В любом случае, ребенок с проблемами аутичного поведения требует специального подхода и определенным образом организованного взаимодействия.

В Международной классификации болезней (МКБ-10) ранний детский аутизм (РДА) или просто «детский аутизм» отнесен к разделу «Общие расстройства психологического развития». Детский аутизм здесь характеризуется как «тип общего нарушения развития, который определяется наличием: а) аномалий и задержек в развитии, проявляющихся у детей в возрасте до трех лет; б) психопатологических изменений во всех трех сферах: эквивалентных социальных взаимодействиях, функциях общения и поведения, которое ограничено, стереотипно и монотонно» [5]. Специалисты называют аутизм «первазивным нарушением». Отличительным признаком первазивных нарушений является то, что при них на первом месте оказываются трудности в формировании когнитивных, речевых, моторных и

социальных навыков. Эти нарушения качественные, т.е. обусловлены не только одним замедленным развитием (как, например, при умственной отсталости) или проявлением вторичного нарушения (сенсорным, моторным или сенсомоторным), но и наличием более глубокого нарушения, затрагивающего всего человека в целом.

Наиболее сильно расстройства аутистического спектра сказываются на речевом развитии ребенка. Существует несколько областей, в которых проявляются качественные нарушения формирования общения у дошкольников:

задержка или полное отсутствие спонтанной речи, без попыток компенсации с помощью жестикуляции или мимики (может отсутствовать коммуникативное гуление в первый год жизни);

неспособность начинать или поддерживать беседу (при любом уровне речевого развития);

наличие повторений и стереотипий;

отсутствие разнообразия спонтанных ролевых игр, а в более младшем возрасте – подражательных игр. [1].

Мозг ребенка с аутизмом обрабатывает сенсорную информацию иначе, чем мозг его нормально развивающихся сверстников (Т. Питерс). Из-за этого возникают трудности в ее понимании и интерпретации. Дошкольники с расстройствами аутистического спектра часто не понимают значения того, что видят и слышат. У них затруднено понимание жестов, особенно экспрессивных, что мешает им понимать поведение окружающих их близких людей и сверстников. Это ведет к нарушению взаимодействия в различных ситуациях.

Существуют различные классификации расстройств аутистического спектра (Л. Винг, Дж. Гоулд, Каннер, Т. Питерс, О.С. Никольская и др.). Но любая классификация достаточно условна, и дети с данной проблемой могут переходить из одной группы в другую, группы могут иметь похожие характеристики, в различных ситуациях (дома, в детском саду, во дворе, в знакомой или незнакомой обстановке) тот или иной ребенок может проявлять характерные черты, свойственные разным группам.

Для клинической картины детей с расстройствами аутистического спектра характерно проявление отрешенности с трудностью, а иногда и неспособностью формирования не только общения, но и к осознанию посторонних персон и неодушевленных предметов, отсутствием подражания, реакций на комфорт и дискомфорт, монотонно-однообразный характер поведения. Также для данной категории детей свойственно господство влечений, противоположные желания, аффективные проявления, в поведении отсутствует внутренняя логика. Эмоциональная реакция на близких ослаблена вплоть до полного отсутствия внешнего реагирования.

Коррекционная работа с дошкольниками с расстройствами аутистического спектра должна проводиться комплексно специалистами различного профиля, включая детских психиатров, неврологов, учителей-логопедов, психологов, воспитателей, медсестры, музыкального работника. Работа строится по нескольким направлениям: лечебная помощь, коррекционная работа, логопедическая работа, психологическая коррекция, психотерапевтическая работа. Комплексное воздействие в дошкольном возрасте позволяет помочь сформировать удобные для ребенка формы социальной адаптации, обеспечить запас активности и психологической прочности для восстановления после неизбежных стрессов.

Для организации коррекционно-развивающего обучения важным является вопрос о том, следует ли относить аутизм к психическим заболеваниям или это особое нарушение, требующее принципиально иного подхода к организации работы с данной категорией детей. Отличие первизивных нарушений в развитии от психических заболеваний – в конечной цели, стоящей перед специалистами. Психически больной человек когда-то был здоров, поэтому основной целью работы с ним является приведение его к норме. При аутизме нарушение развития является постоянным, поэтому целью работы с данными детьми является развитие возможностей ребенка в рамках имеющихся у него параметров, подготовка ребенка к жизни в обществе, чтобы он смог функционировать в нем насколько это возможно, но оставаясь под постоянным контролем со стороны специалистов.

Детям с расстройствами аутистического спектра иногда оказывают помощь в больницах, длительное пребывание в которых длительные сроки приводит к социальной депривации. Организация специализированной лечебно-коррекционной помощи в условиях дошкольных образовательных учреждений, во-первых, создает условия для обеспечения возможности принимать участие в общественно полезном труде для родителей детей с РДА, во-вторых, создает основу профилактики форм психического недоразвития вторичного характера, в-третьих, способствует подготовке к возможному последующему включению (инклюзии) в среду нормально развивающихся сверстников.

В рамках перехода к инклюзивному образованию одной из рекомендаций специалистов является необходимость адаптировать не самого ребенка с расстройствами аутистического спектра к окружению, а наоборот, окружение приспособить к дошкольнику. В соответствии с этим рекомендуется организовывать «уголки уединения», что позволяет снимать напряжение. Работу нужно организовывать таким образом, чтобы возникала предсказуемость того, чем ребенку предстоит заниматься. Для полной адаптации предлагается в некоторых случаях при необходимости экранировать рабочее место для защиты от отвлекающих моментов.

Особенно важно при работе с дошкольниками, страдающими расстройствами аутистического спектра, дифференцировать это нарушение и задержку психического развития, что часто приходится видеть, особенно в последнее время. При задержке психического развития наблюдается задержанное развитие всех высших психических функций. При детском аутизме имеет место так называемое дисгармоничное развитие: контраст между развитием абстрактно-логического мышления и выраженным запаздыванием конкретно-практических сторон интеллекта, гнозис опережает в развитии праксис. Могут наблюдаться значительно отвлеченные для дошкольного возраста знания, склонность к обобщениям. Иногда наблюдаются феноменальные способности в отдельных областях. Уровень развития отдельных умений и навыков у детей с расстройствами аутистического спектра значительно выше, чем у других, и даже заметно выше, чем у их нормально развивающихся сверстников. Это касается навыков чтения, счета, рисования и других. Навыки же самообслуживания, например, или коммуникативные навыки имеют значительно более низкий уровень развития.

При организации коррекционной работы с дошкольниками с детским аутизмом в условиях детского сада важно учитывать особенности игровой деятельности данной категории детей. Она характеризуется тем, что долгое время сохраняются манипулятивные игры без какого-либо сюжета. В игре дошкольники с детским аутизмом отдают предпочтение неигровым предметам: используют для игры предметы обихода, канцелярские принадлежности и пр. Игры данной категории детей не являются коммуникативными, хотя в процессе игры может наблюдаться эгоцентрическая речь. Могут иметь место игры-фантазии с идеями перевоплощения, иногда агрессивного характера.

Таким образом, организация коррекционной работы с дошкольниками с расстройствами аутистического спектра в условиях детского сада обычно приходится на самый тяжелый период в развитии ребенка, отягощенный максимумом поведенческих проблем (самоизоляцией, стереотипиями, страхами, агрессией) – от 3 до 6 лет. Обеспечение организованного коррекционно-развивающего воздействия способствует «сглаживанию» возникающих трудностей и созданию условий для развития ребенка с аутизмом.

Список использованных источников

1. Манелис, Н.Г. Ранний аутизм. Психологические и нейропсихологические механизмы /Н.Г. Манелис // Школа здоровья. – 1999. – № 2. – С. 6–22.
2. Мастюкова, Е.М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст): советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии / Е.М. Мастюкова. – М., 1997.

3. Никольская, О.С. Аутичный ребенок: пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М., 2014.
4. Питерс, Т. Аутизм: От теоретического понимания к педагогическому воздействию: книга для педагогов-дефектологов / Т. Питерс; пер. с англ. М.М. Щербаковой; под науч. ред. Л.М. Шипицыной, Д.Н. Исаева. – М., 2003.

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ И КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ РАССТРОЙСТВ

Умцакая Е.В.,

учитель-логопед высшей квалификационной категории

ГБОУ «Школа № 709»,

Россия, г. Москва

E-mail: umka955@rambler.ru

Аннотация. Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме ранней профилактики и диагностики задержки речевого развития. Выделяются и описываются характерные особенности работы по предупреждению и коррекции речевых расстройств.

Ключевые слова: профилактика речевых нарушений, диагностика и коррекция речевых нарушений.

Abstract. This article refers to practical aspects of early diagnostics and prevention of delayed speech development with special attention to methods of prevention and correction of speech impairments.

Keywords: prevention, diagnostics, prevention of delayed speech (or language) development.

Специалисты, работающие с детьми раннего и младшего дошкольного возраста, обращают внимание на проблему роста количества нарушений, связанных с патологией речи. При поступлении малышей в дошкольное учреждение педагоги выявляют низкий уровень развития речи, вплоть до ее отсутствия.

Хотелось бы отметить, что становление речи тесно связано с развитием сенсорных функций, психики, интеллекта, моторики (в значительной степени тонкой), и любая задержка речи может негативно повлиять на нервно-психическое развитие ребенка и его способность к полноценному овладению дошкольной, а впоследствии и школьной программой.

Отсюда возникают серьезные противоречия между требованиями, предъявляемые к ребенку, и возможностями речевого развития: с одной стороны, на момент поступления в школу речь ребенка должна быть полноценным средством общения и культуры, а с другой стороны, дети, имеющие речевые расстройства, в полной мере не могут овладеть языковой нормой.

Причины речевых расстройств многообразны и традиционно делятся на экзогенные (внешние) и эндогенные (внутренние). От того, насколько правильно установлена этиология расстройства, в дальнейшем будет зависеть эффективность коррекционного воздействия.

Система работы по развитию речи должна быть комплексной, строиться на основе многоуровневого подхода и начинаться с профилактики речевых нарушений. На данном этапе важной задачей является стимуляция речевого развития в соответствии с закономерностями речевого онтогенеза.

В этой работе очень важным элементом является взаимодействие специалистов дошкольного учреждения с семьей воспитанников.

Обычно к 2–3 годам родители сравнивают речь своего ребенка с уровнем развития речи его сверстников. Конечно, их начинает беспокоить тот факт, что малыш отстает в речевом развитии, и они пытаются найти пути выхода из этой ситуации. Если ребенок начинает посещать дошкольное учреждение, мамы в первую очередь обращаются к логопеду детского сада. И здесь могут получить квалифицированную консультацию по профилактике речевых нарушений.

Традиционно работу по профилактике речевых расстройств принято планировать по следующим направлениям:

- 1) развитие речевого дыхания;
- 2) развитие общей и мелкой моторики;
- 3) развитие артикуляционной моторики;
- 4) развитие понимания речи;
- 5) развитие слухового внимания и фонематического восприятия.

Следующий этап комплексной работы – диагностический, который также имеет несколько ступеней (блоков).

Работа на этом этапе начинается со сбора анамнестических данных. Изучая медицинскую документацию, беседуя с родителями, выявляя индивидуальные особенности развития ребенка, анализируя данные о семье, специалист должен установить факторы, определившие тот или иной путь речевого и нервно-психического развития.

Далее следует непосредственно процесс обследования ребенка, в который входит не только изучение речи ребенка, но и состояние неречевых психических функций (зрительного и слухового восприятия, восприятие пространственных представлений, исследование мышления). Также необходимо отметить состояние мелкой и общей моторики, сформированность навыков самообслуживания, навыков общения, наличие зрительного контакта, особенности темпа работы и отвлекаемость.

Процедура изучения уровня речевого развития ребенка включает в себя обязательные исследования состояния артикуляционного аппарата, сформированности фонематических процессов, отмечаются нарушения звукопроизношения, состояние лексико-грамматического строя речи.

В заключение необходимо дать интерпретацию полученных данных, провести общий анализ структуры речи. На основе этого заполнить речевую карту и составить коррекционно-развивающий маршрут ребенка.

Коррекционный этап направлен на своевременное преодоление имеющихся недостатков в речевом развитии. Непосредственно методика коррекционных занятий в каждом конкретном случае определяется индивидуально с учетом выявленных нарушений и возраста ребенка. Логопедическое воздействие строится на основе онтогенетического принципа с учетом закономерностей и последовательности формирования различных форм и функций речи у детей. Кроме того, логопедическая помощь носит дифференцированный характер в зависимости от ряда факторов: ведущих механизмов и симптомов речевых нарушений, структуры речевого дефекта, возрастных и индивидуальных особенностей ребенка.

На всех этапах сопровождения ребенка с речевой патологией необходима комплексность воздействия всех специалистов дошкольного учреждения: логопеда, дефектолога, психолога и воспитателя.

Полноценная комплексная система профилактической и коррекционной работы - это важная задача воспитательно-образовательного процесса ДООУ, которую очень сложно решить без включения родителей ребенка в этот процесс. Они должны занимать активную позицию и расцениваться, как полноправные партнеры.

Список использованных источников

1. Бадалян, Л.О. Невропатология / Л.О. Бадалян. – М., 2000.
2. Логопедия / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – 3-е изд. – М., 1999.

ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

Уромова С.Е.,

ст. преподаватель кафедры специальной педагогики и психологии

ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный

педагогический университет им. К. Минина»,

Россия, г. Нижний Новгород

E-mail: somur76@mail.ru;

Плешкова Ю.А.,

магистрантка факультета психологии и педагогики

ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный

педагогический университет им. К. Минина»,

Россия, г. Нижний Новгород

E-mail: yulchik-chirkova@yandex.ru

Аннотация. Содержание статьи раскрывает основные проблемы, возникающие при внедрении специального федерального государственного образовательного стандарта в образовательные организации. Спектр описываемых трудностей вариативен и касается как правовых аспектов, так и обеспечения организационно-педагогических условий реализации требований стандарта нового поколения. Данные примеры могут послужить отправной точкой при детализации методических и иных сопроводительных документов, облегчающих процесс внедрения инноваций в образовательную систему.

Ключевые слова: специальный федеральный государственный образовательный стандарт, организационно-педагогические условия, тьютор, проблемы обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Abstract. The content of the article reveals the main problems encountered in the implementation of special Federal state educational standard in an educational institution. The range of the described difficulties of variability and applies to both legal aspects, and provision of organizational-pedagogical conditions of realization of the requirements of the new generation. These examples can serve as a starting point for detailing methodological and other supporting documents to facilitate the process of implementation of innovations in educational system.

Keywords: special Federal educational standard, the organizational-pedagogical conditions, tutor, problems of education of children with disabilities.

Федеральный закон об образовании значительно расширил возможности реализовать право на получение образования всех категорий детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) при обязательном создании специальных условий для получения образования указанными обучающимися. Специальные условия согласно ст. 79 ч. 2. ФЗ-273 включают в себя «использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья» [1]. Статья является новацией образовательного законодательства, так как до этого положения образовательных законов не содержали самостоятельных норм, касающихся организации получения образования лиц с ОВЗ. Данные положения послужили основанием для начала глобальных перемен в сфере образования в целом и специального в частности.

Этап модернизации системы образования лиц с ОВЗ заключается как в смене общей концепции педагогической системы, так и затрагивает абсолютное большинство звеньев образовательных условий на этапе проектирования и организации процесса обучения и воспитания. Такие существенные изменения на этапе внедрения в практику даже в условиях разработанности ключевых позиций и при наличии методических рекомендаций, сопровождающих данный процесс на местах, порождают проблемы различного характера, что естественно на этапе апробации инноваций.

В данной статье мы попытались проанализировать причины проблем внедрения специального федерального государственного образовательного стандарта (СФГОС) в образовательный процесс, опираясь на обобщение обращений со стороны педагогов общеобразовательных и коррекционных образовательных учреждений по вопросам организации обучения детей с ОВЗ в соответствии со стандартом.

Наименьшее количество вопросов связано с концептуальными положениями и методологическим обеспечением на этапе проектирования адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП). Однако анализ организационно-педагогических условий реализации СФГОС подтвердил наличие вариативных трудностей в образовательной практике. Остановимся на наиболее актуальных по мнению педагогов и представителей административного штата образовательных организаций г. Нижнего Новгорода.

1. Недостаточная разработанность документации, регулирующей нормативно-правовые отношения образовательной организации и законных представителей ребенка в отношении спецификации образовательных условий и индивидуализации образовательного процесса в соответствии с возможностями ребенка. Согласно методическим рекомендациям, достаточно подробно раскрывающим механизмы внедрения СФГОС, для достижения максимального эффекта образовательных результатов организация обязана обеспечить сопровождение ребенка с ОВЗ квалифицированными кадрами. Среди квалификационных требований к педагогу, «ведущему» обучение ребенка с ОВЗ, обязательным является наличие специальной подготовки по соответствующей программе. Однако практика показывает, что курсы повышения квалификации не обеспечивают учителей необходимым объемом знаний в области специальной педагогики и психологии: в этом случае требуется профильная переподготовка. В сложной социально-экономической ситуации региональный и муниципальный бюджет не располагает денежными ресурсами в необходимом объеме для дополнительного профильного образования педагогов. Данная проблема порождает дефицит кадровых условий.

2. Анализ мнения родителей показал психологическую неготовность к интеграции детей с ОВЗ в систему общего образования. Более того, проведенный опрос среди родителей продемонстрировал крайнюю ригидность установок относительно самого нахождения такого учащегося в условиях класса. В пользу данного показателя говорит резкое увеличение количества жалоб родителей (законных представителей) на снижение качества образовательных услуг в так называемых инклюзивных классах. Исключение составляют коррекционные образовательные учреждения и общеобразовательные организации, участвующие в реализации государственного проекта «Доступная среда». Данный факт свидетельствует о низкой дефектологической культуре и об отсутствии единого механизма специальной психологической подготовки взрослого населения к внедрению инклюзивной практики на государственном уровне.

3. С проблемой дефицита кадрового потенциала связана еще одна проблема – обеспечение ребенка с ОВЗ тьюторским сопровождением. В методических рекомендациях по совершенствованию процесса внедрения СФГОС в практику образования подробно раскрыта роль тьютора, ассистента, помощника, сопровождающего ребенка с целью обеспечения необходимых организационно-педагогических условий реализации АООП. При этом среди обязательных квалификационных требований фигурирует наличие диплома о профессиональной переподготовке по соответствующей программе [3, с. 29–42]. Анализ услуг в сфере профессионального образования в Нижегородской области показал отсутствие направления подготовки будущих тьюторов, что подтверждает неукomплектованность и

дефицитарность кадровых условий на этапе внедрения СФГОС в широкую практику. Кроме того, анализ единичных методических разработок в области нормативно-правового обеспечения специфических образовательных условий и механизмов внедрения стандарта нового поколения свидетельствует о неразработанности нормативного оформления тьюторской работы, в том числе создания системы оплаты труда. Отсутствие единого механизма включения в штатное расписание образовательной организации, реализующей АООП, дополнительных ставок тьютора и материального стимулирования качества работы последних порождает вариативность проблемных ситуаций на региональном уровне.

Опыт использования в образовательных организациях в качестве тьюторов, ассистентов родителей (законных представителей) не дал положительных результатов. В большинстве случаев родители подменяли истинное содержание деятельности тьютора в реализации индивидуальной образовательной траектории ребенка с ОВЗ непосредственным вмешательством в организацию всего процесса обучения, что не только негативно сказывалось на качестве предоставляемых услуг, но и снижало степень психологического комфорта нахождения учащихся в классе.

4. Необходимость изменения инфраструктуры образовательной организации, реализующей АООП, с учетом минимальных требований оснащенности учебного процесса породила сразу несколько серьезных проблем. Это касается прежде всего пространственно-временной организации среды обучения детей с ОВЗ и связано с дефицитом как специально оборудованных кабинетов, так и с созданием аудиально-визуализированной информации, обеспечивающей доступность последней. Во многих учреждениях до сих пор отсутствует доступная среда, которая обеспечила бы беспрепятственный доступ ребенка с ОВЗ ко всем объектам инфраструктуры образовательной организации.

5. Следующая проблема связана также с материально-техническим обеспечением реализации АООП. Существенные изменения самого содержания образования, появление новых предметов, сокращение традиционных в структуре образовательных областей и коррекционной подготовке порождают необходимость создания учебно-методических комплексов. Это усугубляется отсутствием четких единых требований к содержанию программного материала, отсутствием учебников и методических разработок по отдельным предметам. Сокращение учебной нагрузки по основным предметам на фоне сохранения требований к прохождению программ породило проблему несоответствия качества образования возможностям обучающихся. Данная проблема особенно остро обозначилась в отношении обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) при наличии общей тенденции к отягощению контингента соответствующих коррекционных школ.

6. СФГОС для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) значительно расширил возможности получения образовательной помощи различным категориям детей этой группы, включая детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития главным образом за счет разработки специальных индивидуальных программ развития (СИПР) и гибкой системы образовательного маршрута [2]. Практическое внедрение такой образовательной траектории требует наличия гибкого расписания, построенного таким образом, чтобы все специалисты, участвующие в реализации программы сопровождения, рационально распределяли рабочее время, что позволит оказывать соответствующие услуги наряду с основной нагрузкой и без ущерба для остальных обучающихся. Вышеобозначенная проблема кадрового обеспечения во многих случаях вызывает определенные трудности составления соответствующего графика рабочего времени именно в образовательных организациях, имеющих более строгие рамки содержания деятельности, в отличие от социально-реабилитационных центров и иных подобных организаций.

Кроме того, при наличии четких методических требований к разработке СИПР на данном этапе внедрения СФГОС отсутствуют единые требования к ведению основной документации, в частности классного журнала, так как в большинстве случаев обучающиеся по СИПР находятся во время учебного процесса в классе, т.е. в условиях классно-урочной системы.

Таким образом, обзор основных обращений, поступающих от педагогов и административного штата образовательных учреждений, выявил наличие ряда проблем, для решения которых необходима выработка единой системы требований не только к обеспечению организационно-педагогических условий реализации СФГОС непосредственно на местах, но и рассмотрения правовых, трудовых отношений на уровне государственного регулирования.

Список использованных источников

1. Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): приказ М-ва образования и науки Рос. Федерации № 1599 от 19 декабря 2014 г. – М., 2014.
3. Предложения и рекомендации по внедрению специальных федеральных образовательных стандартов, в том числе по совершенствованию нормативной и

методической базы, описание механизмов внедрения СФГОС. – URL: <http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/wp-content/uploads/2014/11-08.11.2014.pdf>

ПРОЕКТНАЯ РАБОТА С РОДИТЕЛЯМИ ПО РАЗВИТИЮ ЖИЗНЕННЫХ
КОМПЕТЕНЦИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ЗДОРОВЬЯ

Устинова Е.В.,

доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии

ФГБОУ ВО «Самарский государственный

социально-педагогический университет»,

канд. психол. наук,

Россия, г. Самара

E-mail: ustinova_ev63@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются направления и содержание проектной работы с родителями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями здоровья, по формированию и развитию навыков самообслуживания.

Ключевые слова: жизненные компетенции, навыки самообслуживания, проектная деятельность, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Annotation. The article considers the direction and content of the project work with parents of children with disabilities, to build and develop self-service skills.

Keywords: life competencies, self-service skills, project activity, children with disabilities.

Очевидно, что чем лучше у ребенка будут сформированы навыки самообслуживания, тем шире возможности его социальной адаптации. Однако далеко не все родители и специалисты понимают это. Процесс развития и совершенствования навыков самообслуживания ребенка во многом определяется позицией родителей и их отношением к этому важному вопросу воспитания.

Даже при воспитании нормально развивающихся, здоровых детей многие родители стремятся как можно дольше опекать их и ограждать от выполнения элементарных социально-бытовых действий. Вследствие такой чрезмерно «заботливой» тактики воспитания ребенок вырастает беспомощным, неуверенным, безынициативным, незнакомым с требованиями окружающей социальной среды и неподготовленным к поступлению в дошкольное или школьное учреждение.

Данная тенденция с завидной популярностью встречается в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). При воспитании детей с ослабленным здоровьем или врожденными заболеваниями родители объясняют свою

опеку желанием не навредить еще больше состоянию здоровья ребенка и поэтому ограждают его от малейших физических усилий и самостоятельных действий. Восприятие родителями своих детей как неловких, неумелых и беспомощных снижает у них мотивацию к самостоятельным действиям, как в домашней обстановке, так и в условиях дошкольного и школьного учреждения.

По нашим наблюдениям, родители чаще недооценивают способности ребенка с ОВЗ к самообслуживанию и оправдывают его неуспешность, неловкость последствиями заболевания или маленьким возрастом. Родители в анкетах пишут: «мой ребенок сам не справится»; «ему постоянно нужно напоминать и помогать»; «мы сами не одеваемся, да он и ходить-то толком не может». При этом воспитатели или медицинские специалисты более адекватно воспринимают возможности детей с ограниченными возможностями здоровья, поскольку могут наблюдать их самостоятельное поведение в разных социальных ситуациях без родительского контроля и опеки. Поэтому эксперты-специалисты оценивают способности детей с ОВЗ к самообслуживанию выше и объективнее, чем их родители: «если напомнишь, задвинет стул за собой»; «скажешь, уйдем на прогулку без тебя, – колготки натянет»; «закрываем в спальню дверь на тихий час, – сам берет ложку и доедает суп».

При поступлении ребенка с ОВЗ в дошкольное образовательное или реабилитационное учреждение на первый план выходят его жизненные компетенции: способность к самообслуживанию, состояние социально-значимых умений и навыков, отсутствие потребности в постоянной опеке взрослых. Особенно актуальной эта проблема становится в связи с появлением дошкольных и школьных учреждений с оборудованной доступной средой, обеспечивающей возможность интеграции ребенка с ОВЗ в коллектив сверстников.

Анализируя деятельность специалистов по формированию навыков самообслуживания у детей с ОВЗ в условиях социально-реабилитационных центров и дошкольных групп коррекционной направленности, следует отметить, что подобная работа осуществляется воспитателями, дефектологами, медицинскими работниками.

Логопеды и дефектологи проводят с детьми словарную работу по темам: «Одежда», «Посуда», «Игрушки», «Папины и мамыны инструменты», «Моя семья», «Режим дня». Воспитатели организуют в группах совместные виды деятельности (коллективное конструирование, сюжетно-ролевые игры «Накроем стол для гостей», «Уборка»), дошкольники получают от специалистов различные поручения.

Однако родительский запрос о несамостоятельности и социальной беспомощности ребенка с ОВЗ в плане самообслуживания звучит на консультациях и собраниях постоянно. Дефектологи, логопеды и воспитатели значительно большее внимание уделяют коррекции

познавательных и речевых трудностей, а работа по формированию навыков самообслуживания ведется несистемно.

Традиционная система организации коррекционно-образовательного и реабилитационного процесса предлагает детям, имеющим психомоторные нарушения, крайне ограниченный репертуар педагогических приемов, предметно-практических заданий и игровых упражнений по развитию социально-бытовых навыков. Поэтому специалисты, работающие в условиях специального (коррекционного) и инклюзивного образования, остро нуждаются в эффективных подходах к формированию и развитию основных жизненных компетенций у детей с ослабленным здоровьем или врожденными заболеваниями.

Проектная совместная деятельность родителей и детей с ОВЗ является не только формой организации психолого-педагогической работы по формированию навыков самообслуживания у ребенка, но одновременно формой стимулирования педагогической и социальной активности его родителей. В содержание проектной работы с родителями, воспитывающими детей с ослабленным здоровьем или тяжелыми врожденными заболеваниями, мы включили три направления: мотивационное, когнитивное и поведенческое.

В ходе *мотивационного направления* мы формируем у родителей детей с ОВЗ мотивацию, интерес к взаимодействию со специалистами и готовность к созданию условий для самостоятельной доступной повседневной деятельности ребенка в условиях дома. В рамках данного направления родители посещают индивидуальные занятия специалистов с детьми. Такие посещения носят характер родительского практикума, в ходе которого родители «меняются ролями» с педагогом и после показа специалистом предлагают своему ребенку упражнения для развития моторики, захвата предметов и действий с ними, сенсорных эталонов.

Следует предупредить специалистов, что в начале работы родители не сразу соглашаются «меняться ролями». Многие выражают неуверенность и опасения типа: «у меня не получится, как у вас», «не хватит терпения», «не знаю, как объяснить это задание ребенку», «вас ребенок понимает, а мое объяснение – нет». Однако очень скоро родители включаются в работу с собственным ребенком. Первые успехи в самостоятельных действиях детей, полученные в ходе занятий с родителями под руководством специалиста, служат дополнительной мотивацией. Далее родители становятся более активными, задают вопросы, делятся своим опытом, сами предлагают интересные варианты проведения упражнений по развитию мелкой моторики ребенка с использованием подручного домашнего материала.

Совместно с ребенком родитель ведет «Дневник настроения», в котором отмечается настроение ребенка с ОВЗ в течение недели во время выполнения предлагаемых родителем

посильных домашних поручений. В дневнике составляется список доступных домашних дел и обязанностей за неделю, в выполнении которых ребенок пытался участвовать.

Особенным образом родитель совместно с ребенком отмечает в Дневнике первые большие и маленькие «победы» в области самообслуживания (разложил ложки к обеду, составил посуду со стола в раковину, сложил пижаму, чистил щеткой свои и папины брюки и т.д.). Специалист убеждает родителей на начальных этапах не фиксировать свое внимание на аккуратности, качестве и последовательности выполняемых ребенком действий по самообслуживанию. Учитывая особенности самооценки детей с ОВЗ, их внушаемость и чувствительность к внешней оценке значимых взрослых, на первых порах можно не замечать неаккуратность или ошибки ребенка или после обязательной похвалы спокойно поправить, подсказать или привести шуточный пример собственного поведения («Я тоже раньше забывал заворачивать рукава, но постепенно сухие рубашки закончились, и я теперь, подходя к крану с водой, – вспоминаю...»).

Родителям рекомендуется эмоционально стабильно, спокойно воспринимать «технические» и «логические» ошибки ребенка в самообслуживании (например, разбитая чашка, мокрые рукава при умывании, начищенные черным кремом мамины белые туфли и т.д.) и тем более не впадать в трагическую истерику и не ругать за эти досадные промахи. Поскольку важно само желание ребенка с ОВЗ становиться самостоятельным, его стремление повторять и тренировать простые, но до настоящего времени незнакомые действия.

В рамках мотивационного направления работы с родителями целесообразно также проводить беседы, обсуждение рекомендованной педагогической литературы, буклетов, памяток и родительских форумов, читать родительские письма «обратной связи» (полученные до и после занятий с семьей) и обмениваться впечатлениями. Приведем примеры высказываний родителей после прочтения методической литературы и родительских писем:

«Эта мама – молодец, такой мамочке памятник надо поставить».

«Советы в книге очень полезные, я не зря потратила время на ее чтение».

«Задания для развития детей очень интересные, сама бы я такого не придумала».

Мотивационное направление предполагает объединение родителей и детей в ходе реализации информационных краткосрочных проектов. Ребенок, ориентируясь на собственные интересы, совместно с родителями собирает занимательную и полезную информацию о знакомых предметах своего обихода и старинных предметах русского быта и представляет результаты совместного информационного поиска в виде «конечного продукта» – на тематическом стенде для родителей. Таким образом, родители постепенно

включаются как в реабилитационную работу с ребенком с ОВЗ, так и в новую, необычную для них, но очень интересную проектную деятельность.

Темы исследования на выбор: «Знакомьтесь, это – самовар (чугунок, кувшин, ковш, кадка, лукошко)!» по теме «Русская посуда»; «Знакомьтесь, это – ухват (кочерга, коромысло, хлебная лопата, сковородник, помело)!» – по теме «Домашние инструменты на Руси»; «Знакомьтесь, это – кафтан (сарафан, кокошник, сорочка, тулуп)!» – по теме «Русская одежда»; «Знакомьтесь, это – сундук (комод, прялка, буфет, печь, лавка, скамья)!» – по теме «Русская мебель».

В рамках *когнитивного направления* мы расширяем осведомленность родителей в вопросах формирования у детей с ОВЗ навыков самообслуживания, формируем начальные педагогические и психологические знания, информируем о разнообразии приемов развивающей работы с детьми в условиях дома. В ходе данного направления родители посещают групповые занятия специалистов с детьми, на которых осуществляется тренировка, закрепление навыков культурной еды, гигиены и культурного поведения.

Специалисты размещают на информационном стенде для родителей примеры упражнений для развития ручной умелости и речевой материал по лексическим темам (например, по теме «Одежда» – упражнения с прищепками и застежками), подготавливают тематические буклеты и памятки: «Как приучить ребенка чистить зубы?», «Как вызвать у ребенка интерес к здоровой еде, а не к фаст-фуду?», «Как подружить тревожного ребенка с водой?», «Как отучить ребенка грызть ногти?», «Пищевое поведение ребенка» и т.д.

В ходе когнитивного направления для родителей проводятся методические консультации по темам: «Учимся самостоятельности дома», «Эти важные навыки», «Подружиться с чашкой», «Детские советы для взрослых «Как воспитать уверенность», «Организация развивающей среды дома». Родителям предоставляется возможность:

познакомиться с возрастными требованиями к формированию навыков самообслуживания по мере взросления ребенка (или уточнить свои представления);

узнать о приемах развития и подручных домашних средствах, которые могут быть использованы для формирования у ребенка ручной умелости, координации и действий по самообслуживанию;

оценить эффективность своей тактики воспитания по формированию самостоятельности у ребенка (это важный навык родительской рефлексии).

Когнитивное направление предполагает объединение родителей и детей в ходе реализации исследовательских краткосрочных проектов. Ребенок совместно с родителями проводит в домашних условиях опыты со средствами личной гигиены (вода, мыло, зубная паста, зубной порошок, шампунь), узнает много нового и интересного о свойствах знакомых

моющих средств и представляет результаты совместной исследовательской деятельности в виде «конечного продукта» – зарисовки или фотоотчета.

Родителям предлагается совместно с детьми потренироваться в усвоенном действии по самообслуживанию и научить ребенка выполнять его в похожих ситуациях дома. Например, по теме «В гостях у прачки» дети рассматривают, какие прищепки используются дома (по материалу, форме) и создают совместно с родителями свои поделки из прищепок (не только «солнышки» и «елочки», как с педагогом). По теме «В гостях у Водяного» дошкольникам предлагается поучиться с родителями раскрашивать воду не только красками или гуашью, а разными домашними красителями (например, ягодным вареньем, свекольным или морковным соком, какао).

Успехи исследовательской деятельности ребенка в ходе реализации проекта родители и другие значимые члены семьи (старший брат, бабушка, крестный) отмечают на «Лесенке успешного ученого». Само название «Лесенки» предполагает, что низких оценок у «маленького ученого» быть не может, ведь он с вашей помощью совершает свои первые научные открытия («вода замерзает», «вода может окраситься в любой цвет», «зубной порошок не течет, а сыпется», «мыльной пеной можно рисовать» и т.д.). Для стимуляции исследовательской деятельности детей с ОВЗ родителям предлагается задавать детям интересные «поисковые» вопросы, например: что я знаю об этом домашнем помощнике (щетка, метелка, веник, прищепки и т.д.)? Когда нам нужно мыло? Можно ли вымыть руки сухим мылом? Как можно использовать мыльную пену? На чем можно рисовать мыльной пеной?

В ходе реализации *поведенческого направления* мы формируем у родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, практическую готовность к использованию методов и приемов развивающей работы по формированию навыков самообслуживания в условиях семьи.

Данное направление включает организацию мастер-классов для родителей, в процессе которых специалист демонстрирует приемы развития у детей навыков одевания и раздевания, навыков опрятности и поддержания порядка в окружающей обстановке. Родители присоединяются к разным видам детской деятельности и тем самым отрабатывают методы и приемы, направленные на формирование у ребенка действий по самообслуживанию. Далее работа по тренировке нового усвоенного навыка продолжается в условиях семьи, и только после этого педагог с родителями обсуждает успехи и трудности в самообслуживании ребенка.

По нашим наблюдениям, родители часто даже обижаются на вопросы специалиста: «Какие у вашего ребенка есть домашние обязанности?» и «Какие вы даете своему ребенку поручения?». Родительские ответы формулируются традиционно: «он у меня болеет, зачем я

буду его заставлять», «она все равно не справится», «какие обязанности могут быть у ребенка-инвалида, – издеваетесь?!».

При этом родители забывают о важных реабилитационных возможностях самих действий по самообслуживанию – в ходе выполнения повседневных бытовых действий тренируются функциональные возможности рук, координация, моторная умелость, легко и прочно усваиваются эталоны величины, формы, фактуры, цвета, пространственные и временные отношения. Поэтому выполнение ребенком домашних поручений и обязанностей – это не столько посильная помощь по дому родителям, сколько необходимая для ребенка часть лечебной и педагогической реабилитации!

Поведенческое направление предполагает объединение родителей и детей в ходе реализации практико-ориентированных или творческих краткосрочных проектов. Ребенок совместно с родителями тренируется в применении какого-либо бытового предмета или домашнего инструмента в процессе самообслуживания (практико-ориентированный проект) и представляет результаты совместной деятельности в виде «конечного продукта» – книжке-малышке или альбоме («Лейка и я – мамы помощники», «Как я подружился со щетками», «Встречаем гостей»; «Собираемся на прогулку»; «Готовим вкусный обед»; «Веселая уборка»).

При выполнении творческих заданий (творческий проект) дети с ОВЗ совместно с родителями экспериментируют с использованием знакомых бытовых предметов и домашних инструментов в изобразительной деятельности, конструировании (например, рисование цветными макаронными изделиями или зубной щеткой, аппликация из пуговиц, конструирование из прищепок, изготовление цветного мыла). «Конечным продуктом» совместной творческой деятельности ребенка с ОВЗ и родителей является презентация в группе перед сверстниками и другими специалистами своей поделки или рисунка.

Мы *предлагаем родителям различные предметно-практические задания для выполнения* с ребенком дома, которые помогут закрепить использование детьми с ОВЗ навыков самообслуживания в естественных домашних условиях. Завершающим видом работы для родителей становится подготовка слайд-шоу или видеоотчета с участием ребенка и членов семьи по четырем темам на выбор: «Встречаем гостей»; «Собираемся на прогулку»; «Готовим вкусный обед»; «Веселая уборка». На круглом столе для родителей или на выпускном празднике группы родители могут презентовать свой видеоотчет.

Следовательно, овладение навыками самообслуживания, используемыми в повседневной жизни, делает ребенка более независимым в домашней и общественной среде и является для ребенка с ОВЗ ключевыми жизненными компетенциями. Не замечать это факт и делать акцент исключительно на интеллектуальном или речевом развитии детей, – вот

непростительная ошибка родителей и специалистов. Действительно, возможности реабилитации, инклюзии и социализации ребенка с ОВЗ значительно расширяются, если он способен и стремится выполнять действия по самообслуживанию, осознает их необходимость.

Список использованных источников

1. Левченко, И.Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с проблемами в развитии: метод. пособие / И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева. – М., 2008.
2. Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья: учебник для студ. учреждений высш. образования / под ред. В.В. Ткачевой. – М., 2014.

ОСОБЕННОСТИ ПАМЯТИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Фонград Е.А.,

психолог, дефектолог,

КГУ «Костанайская специальная школа для детей с ООП»

Управления образования акимата Костанайской области,

Казахстан, г. Костанай

E-mail: katerina_paceiko@mail.ru

Аннотация. Обучение умственно отсталых детей в большой мере опирается на процессы памяти, которые характеризуются большим своеобразием. Благодаря памяти ребенок фиксирует и обобщает прошлый опыт, приобретает знания и умения. В статье раскрыты основные особенности памяти, которые имеют существенное значение для усвоения знаний, умений, навыков и, следовательно, социальной адаптации учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Рассмотрены исследования ученых, занимавшихся проблемами памяти и ее процессами у детей с умственной отсталостью.

Ключевые слова: умственная отсталость, память, процесс, дети.

Abstract. Training of mentally retarded children in large measure draws processy memory, which are characterized by great originality. Thanks to the memory of a child commits and summarize past experience, acquired knowledge and skills. The article deals with the basic features of memory, that are essential for learning, skills and, consequently, social adaptation of students with intellectual disabilities. Reviewed by research of scientists dealing with memory and its processes in children with mental retardation.

Keywords: mental retardation, memory, process, kids.

И.М. Сеченов писал, что память – это краеугольный камень психического развития ребенка. Благодаря памяти ребенок фиксирует и обобщает прошлый опыт, приобретает знания и умения. Без памяти невозможно формирование личности человека, так как без суммирования прошлого опыта не может возникнуть единства способов поведения и определенной системы отношений к окружающему миру [1].

Как показали исследования Х.С. Замского, умственно отсталые дети усваивают все новое очень медленно, лишь после многих повторений, быстро забывают воспринятое и, главное, не умеют вовремя воспользоваться приобретенными знаниями и умениями на практике [3].

Замедленность и непрочность процесса запоминания проявляются прежде всего в том, что программу четырех классов массовой школы умственно отсталые дети усваивают за 7–8 лет обучения. Чтобы прочно усвоить какой-либо новый материал, например таблицу умножения, учащимся вспомогательной школы необходимо значительно большее число повторений, чем учащимся массовой школы. Без многократных повторений учебного материала умственно отсталые дети очень быстро его забывают, так как приобретенные ими условные связи угасают значительно быстрее, чем у нормальных детей.

Разработаны многие дидактически ценные принципы, позволяющие повысить качество усвоения нового учебного материала, к их числу относится исследованный и разработанный Х.С. Замским принцип разнообразия при повторении учебного материала [3].

Основные, пользуясь термином Л.С. Выготского, ядерные свойства памяти умственно отсталых детей, а именно замедленный темп усвоения всего нового, непрочность сохранения и неточность воспроизведения – отчетливо видны педагогам [2]. Эти свойства памяти, из-за которых дети медленно и поверхностно усваивают жизненный опыт и знания, не выступают субъективно для самих детей и даже для их родителей в качестве дефекта памяти как таковой. Указанные выше недостатки обычно оценивают в сочетании с умственной недостаточностью и лишь в порядке самоутешения иногда называют плохой памятью.

Значительно чаще жалоба на плохую память возникает у детей, страдающих каким-либо текущим сосудистым или иным поражением головного мозга. Это те обращающие на себя внимание самих детей и их родителей проявления «забывчивости», в которых погрешность памяти обнаруживается особенно отчетливо. Некоторые учащиеся вспомогательной школы оказываются не в состоянии ответить на вопрос, воспроизвести содержание заданного им урока даже тогда, когда они довольно прочно его усвоили. Стоит, однако, посадить такого «забывшего» урок ученика на место, как он спустя несколько минут без всякого дополнительного повторения или напоминания сам вдруг вспоминает нужный ответ. У некоторых учащихся подобная забывчивость достигает столь выраженной степени, что они почти никогда не в состоянии отвечать перед классом в тот момент, когда это необходимо. Только спустя то или иное время они вспоминают забытое [2]. Физиологической основой подобной забывчивости является не угасание условных связей, как при обычном забывании, а лишь временное внешнее торможение корковой деятельности (чаще всего это охранительное торможение).

Помимо перечисленных недостатков памяти умственно отсталых детей (замедленность запоминания, быстрота забывания, неточность воспроизведения, эпизодическая забывчивость) следует также отметить несовершенство их памяти, обусловленное плохой переработкой воспринимаемого материала. И.М. Сеченов, сравнивая

память человека с фонографом (в современном представлении – магнитофоном), указывал, что существенное свойство человеческой памяти состоит в классификации, отборе и переработке воспринимаемых впечатлений. Далеко не все впечатления внешнего мира усваиваются и воспроизводятся человеческим мозгом. Способность полностью воспроизводить все впечатления внешнего мира, действующие на наши анализаторы, является патологией памяти. У нормального человека в процессе запоминания впечатления внешнего мира подвергаются классификации, отбору, переработке [1].

Этот процесс переработки и отбора подлежащих запоминанию впечатлений тесно связан с другой особенностью или чертой человеческой памяти, а именно с опосредствованным характером запоминания. Отбирая нужное, существенное, подлежащее сохранению, человек пользуется для лучшего удержания этого материала каким-либо обозначением, чаще всего словом. Опосредствованное запоминание осмысленного материала – это высший уровень запоминания. В некоторых учебниках говорится о механической и логической (или смысловой) памяти как о двух разных способностях. Правильнее, однако, говорить не о видах памяти, а об уровнях ее развития. Если в раннем детстве нормальный ребенок многое запоминает механически, то впоследствии он все более широко пользуется опосредствованными способами запоминания. Эта особенность человеческой памяти применительно к детям разного возраста хорошо раскрыта в исследовании А.Н. Леонтьева [4]. В том же исследовании показано, что опосредствованные приемы запоминания малодоступны умственно отсталым детям.

Не менее обстоятельным было исследование памяти умственно отсталых детей, проведенное Л.В. Занковым. Он показал, что соотношение непосредственного и опосредствованного запоминания у учащихся вспомогательной школы динамично, изменчиво. Учащиеся младших классов еще не умеют пользоваться приемами опосредствованного, т.е. осмысленного, запоминания и запоминают логически связанный материал не лучше, а хуже, чем отдельные слова или числа. В старших классах, т.е. по мере обучения во вспомогательной школе, умственно отсталые дети овладевают адекватными приемами осмысленного запоминания, которое становится значительно лучше.

Слабость мышления, мешающая умственно отсталым детям выделить существенное в подлежащем запоминанию материале, связать между собой отдельные его элементы и отбросить случайные, побочные ассоциации, резко понижает качество их памяти. Ряд исследователей (Л.В. Занков, Х.С. Замский, Б.И. Пинский и др.) показали, что при воспроизведении рассказов ученики вспомогательных школ повторяют отдельные слова, фразы из рассказов, но не могут изложить своими словами основной смысл или сюжет. Исследование сохранившихся у учеников вспомогательных школ представлений о предметах

или явлениях, ранее ими воспринятых (М. М. Нудельман) обнаружило, что они быстро забывают их отличительные своеобразные признаки, а потому уподобляют друг другу вовсе не сходные предметы, явления.

Плохое понимание воспринимаемого материала приводит к тому, что учащиеся вспомогательной школы лучше запоминают внешние признаки предметов и явлений в их чисто случайных сочетаниях. Они с трудом запоминают внутренние логические связи и отношения, так как просто не вычленяют их. Также плохо они понимают и запоминают отвлеченные словесные объяснения. Именно поэтому так важно умело одновременно сочетать при изучении нового материала предъявление наглядных пособий с отвлеченными словесными объяснениями.

Характерной особенностью всех умственно отсталых детей является неумение целенаправленно заучивать и припоминать. Когда умственно отсталым детям читают вслух рассказ, они стремятся запомнить наизусть отдельные фразы, но не вникают в его содержание. Учитель должен подсказать детям наиболее целесообразные приемы заучивания и припоминания учебного материала, помочь им сформировать эти сложные навыки. Приобретение такого умения не имеет ничего общего с так называемой тренировкой памяти, состоящей в механическом заучивании большого бессмысленного материала.

Список использованных источников

1. Воронкова, В.В. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / В.В. Воронкова. – М., 1994.
2. Выготский, Л.С. Проблемы дефектологии / Л.С. Выготский. – М., 1995.
3. Замский, Х.С. Умственно отсталые дети / Х.С. Замский. – М., 1995.
4. Леонтьев, А.Н. Психологические основы детской игры / Избранные психологические произведения: в 2 т. / А.Н. Леонтьев. – М., 1983 – Т. 1.

ДЕТСКАЯ ПСИХИАТРИЯ И ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
КАК ПРОБЛЕМА МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Шалимов В.Ф.,

руководитель отделения социальной психиатрии детей и подростков

ФГБУ «Федеральный медицинский исследовательский центр

психиатрии и наркологии им. В.П. Сербского»

Минздрава России,

д-р мед. наук,

Россия, г. Москва.

E-mail: shalimov42@mail.ru;

Новикова Г.Р.,

ст. научный сотрудник отделения социальной психиатрии детей и подростков,

ФГБУ «Федеральный медицинский исследовательский центр

психиатрии и наркологии им. В.П. Сербского»

Минздрава России,

канд. психол. наук,

Россия, г. Москва.

E-mail: gr_novikova@mail.ru

Аннотация. В статье обосновывается необходимость сочетания концепции инклюзивного образования с лечебно-профилактическим принципом сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья; подчеркивается актуальность сохранения принципов специального образования, которые традиционно тесно взаимодействовали с детской психиатрией.

Ключевые слова: инклюзивное образование, особые образовательные потребности, ограниченные возможности здоровья, медицинская модель сопровождения детей в образовательной среде.

Abstract. The article advocates the idea of combining inclusion with specialised treatment and prevention services in educating children with disabilities. The urgent issue is to make use of the benefits provided by special educational institutions and practices and to intensify the collaboration between educators and child psychiatrists.

Keywords: inclusion, special educational needs, children with disabilities, functioning of the medical model in educational environment.

Современная образовательная политика ориентирована на активное внедрение концепции инклюзивного образования на всех уровнях и обучение в течение всей жизни человека. Основной акцент в содержании понятия «инклюзивное образование» закон делает, во-первых, на доступности образования для каждого человека, во-вторых, на разнообразии особых образовательных потребностей, которые необходимо учитывать в образовательном процессе. Что имеется в виду под «особыми образовательными потребностями», в своих понятиях закон не смог сформулировать. По мнению академика В.И. Лубовского, речь идет о тех возможностях (энергетических, когнитивных и эмоционально-волевых, включая мотивационные), которые проявляют дети с недостатками развития, отвечая на требования новых условий, т.е. овладевая новыми умениями, навыками и знаниями совместно со здоровыми детьми [6].

Зарубежные исследователи, в частности в США, считают, что такое усиление интегративных тенденций в области образования связано:

- с активностью самих штатов, школьных округов в увеличении числа интегрированных классов как экономически наиболее выгодной формы обучения «особенных» детей;

- с изменением официальной точки зрения на умственную отсталость как на состояние, где важным компонентом выступает не интеллектуальный дефект, а дефицит адаптации; то же самое можно сказать и в отношении детей-аутистов, важным компонентом состояния которых опять же выступают не симптомы заболевания, а дефицит адаптации;

- с усилением интегративных тенденций, связанных с мощным движением родителей, различных общественных и государственных деятелей, которые требовали проведения крупномасштабной реформы специального образования [7].

Особое место в концепции инклюзивного обучения занимает термин «ограниченные возможности здоровья» у детей. Закон об образовании, введя в нормативно-правовое действие понятие «лицо с ограниченными возможностями здоровья», дал ему крайне расплывчатую формулировку. «Обучающимся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) считается физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий» [4, ст. 2]. О каких недостатках идет речь (временных или стойких, легких или тяжелых), в определении не указывается. При этом, несмотря на то, что речь идет о здоровье, в этом определении практически нет клинического содержания.

Отсутствие четкого нормативного определения понятия «лицо с ограниченными возможностями здоровья» приводит к тому, что зачастую этот термин воспринимается как

равнозначный термину «инвалиды». Понятия «ребенок-инвалид» и «ребенок с ограниченными возможностями» близки по значению, но не одинаковы. Значение, с нашей точки зрения, имеет тяжесть заболевания или нарушения развития, а также образовательные возможности и потребности, которые и обуславливают особый правовой статус лица в области образования. Как в системе образования, так и при медико-социальном сопровождении помощь таким детям осуществляется с учетом их особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. В данном случае, как отмечалось ранее, мы используем определение В.И. Лубовского.

Понимание потенциальных возможностей людей с ОВЗ инициировало появление различных концепций включения их в нормальную жизнь общества.

Медицинская модель организации, где приоритетным был лечебно-профилактический принцип, который реализовывался с помощью рекомендаций медико-педагогической комиссий при участии специалистов психолого-педагогического сопровождения, не получила одобрения прежде всего среди работников службы образования.

В самой службе образования в последние 15 лет активно функционирует коррекционная развивающая модель, которая реализуется и сегодня с помощью центров психолого-медико-социального сопровождения (ЦПМСС). Анализ первичной обращаемости детей в центры показал, что риск школьной дезадаптации увеличился за 15 лет более чем в 4 раза. Причем в 75% случаев у детей были обнаружены пограничные психические расстройства (ППР). По нашим данным, 40% учащихся испытывают затруднения в обучении в связи со школьной дезадаптацией, 70 % из них страдают ППР [9; 10].

В свете сказанного следует иметь в виду выделение следующих подгрупп детей с психическими нарушениями, наиболее часто имеющими место в образовательной среде: реактивные состояния, психосоматические расстройства, аномалии личностного и психического развития, функционально-динамические психические расстройства. Именно эти дети больше всего нуждаются в медико-социальной помощи и психолого-педагогическом сопровождении в новых условиях инклюзивного образования, так как у большинства из них больше потенциальных возможностей для преодоления недостатков в психическом развитии и трудностей в обучении, чем у детей-инвалидов. В том случае если они не получают необходимой специальной помощи, временные недостатки в психическом развитии имеют высокий риск стать необратимыми и потребовать оценки уже в условиях медико-социальной экспертизы.

При обсуждении различных концепций включения людей с ОВЗ в образовательную среду наиболее остро проявилось расхождение мнений сторонников специального и инклюзивного образования. Несмотря на то, что победила точка зрения инклюзивного

образования, последовательное и планомерное редуцирование специального образования под влиянием инклюзивных процессов создает системные риски развития психических расстройств у детей, которые не смогли получить необходимой специализированной помощи. В нашем случае эти расстройства часто обусловлены неадекватностью возможностей ребенка предложенной ему системе образования. Теряются квалифицированные кадры, эффективные технологии, признанные во всем мире, теряется престиж дефектологии как педагогической науки [8].

Другим серьезным риском развития или обострения психических расстройств у детей может стать профессиональная некомпетентность педагогического персонала. Поскольку произошло значительное сокращение коррекционных учреждений и редуцирование специального образования, есть опасения, что учителя, не имеющие специальной профессиональной подготовки в области дефектологии (коррекционной педагогики), не смогут справиться с поставленными задачами. Короткие тематические курсы повышения квалификации вряд ли создают необходимую профессиональную базу знаний и умений, чтобы разрабатывать и реализовывать адаптивные программы для разных категорий детей с ОВЗ.

Кроме того, есть определенные риски, связанные с ослаблением роли медицинского ведомства в сопровождении детей с ОВЗ. В соответствии с реформой системы образования функции медицинского обслуживания учащихся переданы учреждениям государственной системы здравоохранения. При этом система образования сохраняет за собой приоритет в вопросах сопровождения детей с ОВЗ.

Закон об образовании предоставил психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) исключительные полномочия самостоятельно определять правовой статус обучающегося без учета клинической картины имеющегося нарушения или отклонения развития. Возникают проблемы и в работе ПМПК, которые не всегда могут обеспечить необходимую дифференциацию детей с проблемами в развитии, что неизбежно приводит к рискам обострения заболеваний или нарушениям психического развития. Если в медицинской модели рекомендации медико-педагогической комиссий осуществлялись при непосредственном участии специалистов психолого-педагогического сопровождения, то в составе ПМПК нет профильного специалиста-медика. ПМПК ограничивается заключением психиатра или соответствующей государственной медицинской организации. При этом рекомендации по организации образовательного процесса содержат лишь указание на необходимость создания специальных условий обучения, не раскрывая содержание программы реабилитационных мероприятий. Кроме того, положения законодательства не

регулируют вопросы взаимодействия государственных органов медико-социальной экспертизы (МСЭ) с ПМПК.

Исторически детской психиатрии принадлежала ведущая роль в обеспечении междисциплинарного взаимодействия специалистов смежных специальностей в сфере охраны психического здоровья детского населения. Значение детской психиатрии для дефектологии трудно переоценить. Речь идет не только об успешном взаимодействии их специалистов, но и о профессиональной интеграции самих психиатров в сферу деятельности педагогов-дефектологов. Основоположник детской психиатрии Г.Е. Сухарева создала научную школу детских психиатров, которые свои исследования продолжили на базе дефектологических (коррекционных) научных и практических учреждениях образования.

Нам известен опыт корифеев дефектологии, умевших найти оптимальную форму взаимодействия с представителями медицины, без участия которых невозможно было представить развитие самой дефектологии. Такие выдающиеся ученые в области дефектологии, как Л.С. Выготский, М.С. Певзнер, Н.Г. Морозова, В.И. Лубовский, всегда работали в тесном контакте с не менее выдающимися учеными в области психиатрии – Г.Е. Сухаревой, ее учениками М.Г. Блюминой, К.С. Лебединской, Е.М. Мастюковой. Несомненно, что опыт этих выдающихся ученых в области психиатрии и дефектологии, объединявших свои профессиональные усилия для решения проблем образования и оказания специализированной помощи детям с проблемами развития, и сегодня является актуальным для развития современного образования и здравоохранения.

Педагогическая наука, ее раздел «Дефектология» (с новым названием «Коррекционная педагогика») сегодня не имеет должной государственной поддержки, но, несомненно, является необходимым элементом инклюзивного образования. Недооценка ее роли значительно снижает эффективность инклюзивного обучения и становится высоким риском развития психических расстройств в детском возрасте.

В связи с тем, что риски развития психических расстройств у детей в условиях инклюзивного образования носят системный характер, ключевым условием их снижения является формирование в общественных и государственных органах адекватных социальных и мотивационных механизмов в процессах реформирования специального образования и развития инклюзивного образования.

В первую очередь необходимо формирование адекватной мотивации у родителей детей с особыми образовательными потребностями. Мотив «мой ребенок будет, как все, ходить в школу недалеко от дома» должен смениться мотивом «мой ребенок должен получить качественное образование, коррекционно-педагогическую и специализированную

медицинскую помощь там, где для этого созданы наилучшие условия, чтобы затем вести полноценную и достойную жизнь».

Второе условие – критическое отношение органов управления образованием и специалистов-педагогов к существующей сегодня практике распространения «административной инклюзии», ликвидации специальных учреждений и соответствующей системы помощи в них.

Третье условие – совершенствование специализированной психиатрической помощи детям, имеющим психические расстройства, как в условиях инклюзии, так и в условиях специального образовательного учреждения. Целесообразно рассмотреть вопрос о возможности создания дневных специализированных стационаров для временного пребывания детей с нарушением развития и психическими расстройствами без прерывания образовательного процесса на базе общеобразовательных учреждений (многолетний опыт работы психиатров и педагогов Кировской области).

Где бы ни обучался ребенок с ограниченными возможностями психического здоровья – в специальном образовательном учреждении или в условиях инклюзии, – это должно быть специальное обучение, сочетающееся со специализированной (психиатрической) медицинской помощью. Только взаимодействие специалистов смежных специальностей в сфере охраны психического здоровья детского населения может обеспечить достижение оптимального уровня социального функционирования и интеграции в образовательную среду ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Список использованных источников

1. Конвенция «О правах инвалидов» от 24 сентября 2008 года, принятая в штаб-квартире ООН в рамках «договорного мероприятия» 63-й сессии Генеральной Ассамблеи, приуроченного к 60-летию принятия Всеобщей декларации прав человека.

2. Конституция Российской Федерации. Ст. 41 «Право на охрану здоровья и медицинскую помощь».

3. Федеральный закон «Об основах законодательства РФ об охране здоровья граждан» от 21.11.2011 г. № 323. – Ст. 4, 13, 19, 20, 32, 37, 54.

4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273 (ред. от 23.07.2013). Ст. 2, 5, 41, 79.

5. Закон города Москвы «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья» от 28 апреля 2010 г. № 16.

6. Лубовский, В.И. Принципы диагностики психического дизонтогенеза и клиническая систематика задержки психического развития / В.И. Лубовский, Г.Р. Новикова, В.Ф. Шалимов // Дефектология. – 2011. – № 5. – С. 17–27.
7. Мельник, Ю.В. Сравнительный анализ общего инклюзивного образования в странах запада (Канада, США, Великобритания) и России: дис. ... канд. пед. наук / Ю.В. Мельник. – Пятигорск, 2012.
8. Назарова, Н.М. Системные риски развития инклюзивного и специального образования в современных условиях / Н.М. Назарова // Специальное образование. – 2012. – № 5. – С. 6–12.
9. Шалимов, В.Ф. Проблемы и приоритеты медико-социальной помощи детям с пограничными психическими расстройствами в условиях инклюзивного образования / В.Ф. Шалимов, Г.Р. Новикова // XIV Мнухинские чтения: Междунар. научная конференция «Роль психических расстройств в структуре школьной дезадаптации», 24 марта 2016 года: сб. статей / под общ. ред. Ю.А. Фесенко, Д.Ю. Шигашова. – СПб, 2016. – С. 189–190.
10. Шалимов, В.Ф. Развитие внебольничной детской психиатрической службы через интеграцию в систему образования / В.Ф. Шалимов // Российский психиатрический журнал. – 2012. – № 3. – С. 30–36.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
К ОБУЧЕНИЮ В ТЕХНИКУМЕ

Швецова А.В.,

педагог-психолог

ГБПОУ МО «Люберецкий техникум им.

Героя Советского Союза,

летчика-космонавта Ю.А. Гагарина»,

Россия, Московская обл., г. Люберцы.

E-mail: ann2435@yandex.ru

Аннотация. В данной статье представлен практический опыт психологического сопровождения студентов с ОВЗ во время их адаптации к обучению в техникуме. Статья включает в себя цели, принципы психологического сопровождения, описание проблем студентов с ОВЗ и способов работы с ними.

Ключевые слова: психологическое сопровождение, профессиональное образование, студенты с ОВЗ.

Abstract. This article is describe the practical experience of psychological support for students with health`s problems during their adaptation in the college. The article includes descriptions of goals and principles of psychological support, descriptions of difficulties of students with health`s problems and methods of working in these situations.

Keywords: psychological support, professional education, students with health`s problems.

Психологическое сопровождение адаптации студентов с ОВЗ включает в себя диагностику личностных особенностей, способностей, интересов и ценностей, сложностей межличностного взаимодействия, познавательных процессов личности, образа Я и самооценки; проведение коррекционной работы по результатам собранной информации; консультирование студентов с ОВЗ, их родителей и педагогов по возникающим у них вопросам, касающимся обучения, воспитания, личностного и профессионального развития этой категории обучающихся; психологическое просвещение участников образовательного процесса в области особенностей личностного развития студентов с ОВЗ; психологическая профилактика потенциальных трудностей в обучении, воспитании и межличностном взаимодействии.

Целью психологического сопровождения адаптации студентов с ОВЗ является наиболее полное раскрытие профессиональных возможностей, реализация личности, преодоление возникающих на этом пути трудностей, развитие навыков межличностного взаимодействия и раскрытие творческих способностей.

Основными принципами осуществления психологического сопровождения адаптации студентов с ОВЗ являются:

1. Внимание к потребностям и запросам как самого студента, так и других участников образовательного процесса.
2. Направленность на выявление и устранение актуальных проблем развития студента.
3. Максимальное раскрытие возможностей студента.
4. Развитие у студента потребности в самопознании, получении и применении навыков эффективного межличностного взаимодействия.

Для психологической диагностики в техникуме используется наблюдение за группами на уроках, диагностика тревожности с помощью опросника Ч. Спилбергера в группах, тест Айзенка и тест Кеттела – в индивидуальной диагностике. По итогам групповой диагностики проводится беседа с мастерами производственного обучения и кураторами групп (рекомендации по работе с группой), по мере необходимости – индивидуальная работа психолога со студентами.

Среди проблем, обнаруженных при диагностике можно выделить следующие:

недостаточный уровень самостоятельности, ориентация на мнение группы;
неадекватность самооценки, уровня притязаний (заниженная самооценка);
отсутствие конкретных жизненных целей и устремлений.

Выявить наличие данных проблем позволяют такие методики, как беседа, сочинения на соответствующие темы, проективные методики (тест Люшера, тест «Несуществующее животное»).

Диагностика данных проблем проводится в техникуме с помощью наблюдений, бесед со студентами, теста Рокича, теста Люшера, теста «Несуществующее животное». Диагностика с помощью тестов применяется по запросу либо по результатам наблюдений. По итогам диагностики осуществляется индивидуальная работа со студентами согласно обнаруженной проблематике.

Трудности, возникающие в процессе взаимодействия с студентами с другими людьми, проявляются в трех основных сферах общения (с семьей, с преподавателями, со сверстниками) и могут выглядеть следующим образом:

1) недостаточная сформированность навыков общения, повышенная тревожность, связанная с общением (замкнутость, застенчивость либо чрезмерная разговорчивость, назойливость);

2) преобладание эгоистических тенденций в общении;

3) излишняя критичность, враждебность по отношению к высказываниям других;

4) неприятие требований взрослых, отрицание их авторитета.

Для диагностики этих трудностей у студентов техникума используются наблюдение, беседы со студентами, беседы с мастерами, кураторами групп, преподавателями. Для коррекции обнаруженных проблем в общении используются беседы (индивидуально и в группах), тренинги (тренинг адаптации, тренинг развития коммуникативных навыков).

Психологическое сопровождение адаптации студентов с ОВЗ требует комплексного подхода и включает в себя не только собственно психологические занятия со студентами, но и побуждение их к активному проявлению себя в учебе и участию во внеучебной деятельности.

Список использованных источников

1. Дубровина, И.В. Практическая психология образования / И.В. Дубровина. – М., 2004.
2. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога / Е.И. Рогов. – М., 1999. – Кн. 1.
3. Хухлаева, О.В. Счастливый подросток. Программа профилактики нарушений психологического здоровья / О.В. Хухлаева, Т.Ю. Кирилина, О.В. Федорова. – М., 2000.

ПОСТРОЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ НА ОСНОВЕ
РАЗРАБОТАННОГО ЭЛЕКТРОННОГО РЕСУРСА

Шилова Е.А.,

зав. кафедрой логопедии

ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет»,

канд. пед. наук, доцент,

Россия, г. Москва

E-mail: shilova.ea@yandex.ru;

Квашнин А.Ю.,

директор центра электронного обучения и образовательных технологий

ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет»,

канд. физ.-мат. наук,

Россия, г. Москва

E-mail: a.kvashnin@mgou.ru

Аннотация. В статье рассматривается вопрос об использовании электронной обучающей программы по построению индивидуального маршрута развития ребенка с нарушениями речи. В основе построения маршрута развития ребенка с нарушениями речи учитываются как индивидуальные особенности ребенка (возрастные, психофизиологические), так и современные возможности коррекционно-развивающей среды с учетом взаимодействия специалистов разных отраслей (педагогика, психология, медицина и др.).

Ключевые слова: электронная обучающая программа, индивидуальный маршрут развития ребенка с речевыми нарушениями, современные образовательные условия, межведомственное взаимодействие.

Abstract. The article discusses the matter of using e-learning program for construction of individual child's development route with speech disorders. At the heart of the construction of the child's development route with speech disorders are taken into consideration as individual characteristics of the child (age, physiological ones), as modern possibilities of correction-developing environment, taking into account the interaction of specialists in different branches (pedagogy, psychology, medicine, and other ones).

Keywords: e-learning program, individual child's development route with speech disorders, professional competences, modern educational conditions, interdepartmental interaction.

Преобразования в системе образования РФ вызваны требованиями времени, которые нашли свое отражение в статьях Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». В документе впервые был законодательно закреплён индивидуальный подход к каждому ребенку, который позволяет максимально раскрыть его личностный потенциал [3, *ст. 2*].

Определение индивидуального маршрута развития ребенка невозможно без использования современных технологий. Это важный тезис также подкрепляется положениями ФЗ «Об образовании». О разработке и внедрение инновационных образовательных ресурсов, ориентированных на совершенствование научного, методического, организационного компонентов личностно ориентированного подхода говорится в ст. 20 Федерального закона. Определение траектории индивидуального маршрута имеет большое значение для полноценного развития, реабилитации и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Значимой компетенцией педагога в области специального (дефектологического) образования на современном этапе является умение на основе результатов диагностического обследования прогнозировать содержание личностного развития ребенка в условиях комплексного подхода. Построение индивидуальной развивающей программы на основе результатов психолого-педагогической диагностики лиц с ОВЗ является профессиональной задачей, которую должен уметь решать педагог в области специального (дефектологического) образования. Это определило необходимость разработки и внедрения в практику работы с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи, программы по построению индивидуального маршрута развития ребенка с нарушениями речи.

Электронная программа была создана на базе кафедры логопедии и центра электронного обучения и образовательных технологий ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет» и представляет собой приложение для компьютеров и мобильных устройств и не требует установки дополнительных компонентов (рис. 1).

Программа реализована на основе достижений современных информационных технологий, использование которых способствует эффективному формированию профессиональных компетенций в области коррекционно-педагогической и диагностико-консультативной деятельности.

В отечественной практике коррекционной педагогики на данный момент имеются методические разработки с использования компьютерных технологий. Это компьютерные программы «Мир за твоим окном», «Календарь», «Лента времени», «Звучащий мир» и другие, направленные на развитие жизненной компетенции детей с ОВЗ, слухового

восприятия окружающей среды, формирования у ребенка полноценно осмысленной картины мира [2]. Однако следует отметить, что на данный момент в теории и практики логопедии отсутствуют IT-программы, содержанием которых является построение индивидуального маршрута развития речи ребенка на основе логопедической диагностики.

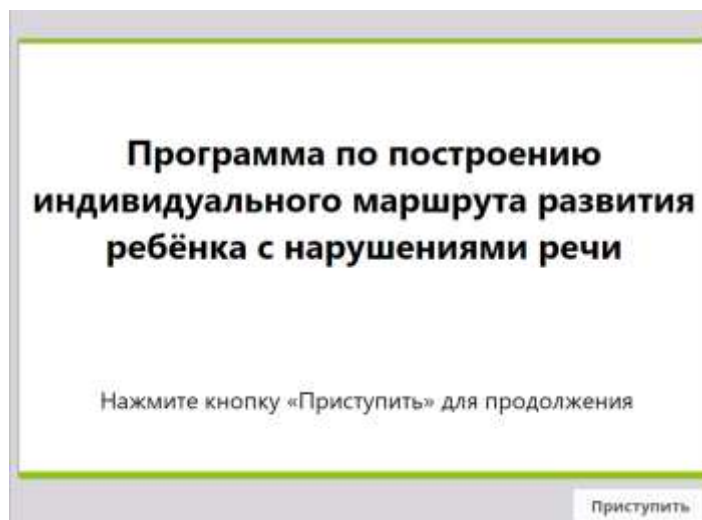


Рис. 17. Компьютерная программа по построению индивидуального маршрута развития ребенка с нарушениями речи

Компьютерная программа по построению индивидуального маршрута развития ребенка с нарушениями речи была апробирована в процессе обучения студентов профиля «Логопедия» на практических занятиях, а также в процессе реализации программ повышения квалификации логопедов образовательных учреждений Московской области. Базисом программы стал научный подход, в основе которого лежат закономерности речевого онтогенеза и вариативность дизонтогенеза речи. Также были учтены и методологические подходы отечественной специальной психологии и педагогики соответствия структуры нарушения и формы коррекционной помощи [1].

Программа построена в иерархической структуре и включает 570 слайдов. Каждый слайд представляет собой или информационный слайд, в котором формулируется некое суждение, подводятся промежуточные итоги, или слайд с вопросом, в котором необходимо сделать соответствующий выбор. В основе построения маршрута лежат три базовых шага:

- шаг 1 – диагностика развития речи ребенка и определение формы логопедической помощи;
- шаг 2 – построение коррекционно-развивающей среды для ребенка с нарушениями речи;
- шаг 3 – межотраслевое взаимодействие специалистов.

Итогом пошагового выполнения заданий программы является разработка 36 вариантов индивидуальных маршрутов развития ребенка с нарушениями речи в возрасте от 3 до 7 лет.

В основе подбора заданий программы лежит логическая последовательность постепенного выявления картины речевого дизонтогенеза речи ребенка и определение условий образовательной среды, позволяющей эффективно решать задачу развития дошкольника. В содержание первого шага входит 7 базовых заданий. Началом построения маршрута является задание на выбор возраста ребенка в диапазоне от 3 до 7 лет. Затем необходимо выбрать заключение по психолого-педагогической классификации (рис. 2).

Выберите в соответствии с **возрастом ребёнка** заключение по психолого-педагогической классификации (автор классификации Р.Е. Левина)

☐ ОНР I уровня

☐ ОНР II уровня

☐ ОНР III уровня

☐ ОНР IV уровня

☐ Заикание

☒ ФФН

☐ Отсутствие заключения по психолого-педагогической классификации

Далее

Рис. 2. Выбор заключения по психолого-педагогической классификации

Правильно установленное соответствие, например:

3 года – ОНР I уровня или 3 года – заикание;

4 года – ОНР II уровня или 4 года – заикание;

5 лет – ОНР III уровня или 5 лет – заикание, или 5 лет – ФФНР;

6 лет – ОНР IV уровня или 6 лет – заикание, или 6 лет – ФФНР –

позволит перейти к следующему заданию, а также закладывает психолого-педагогические основы для построения индивидуального маршрута развития ребенка при обучении в группе компенсирующего вида.

Выбор ответа «Отсутствие заключения по психолого-педагогической классификации» будет соответствовать индивидуальной форме логопедической помощи в условиях группы комбинированного вида на основе заключения по клинко-педагогической классификации.

Далее необходимо определить вид возможного речевого нарушения по клинко-педагогической классификации (дислалия, дизартрия, ринолалия, тахилалия, брадилалия,

заикание, алалия и т.д.). Первый шаг будет считаться окончательно пройденным после выполнения заданий, направленных на выбор для ребенка в соответствии с логопедическим заключением группы в ДОУ и определения рекомендованного в соответствии с СанПином от 10.07.2015 г. количества детей в данной группе. Пример возможного варианта выполнения шага 1 представлен на рисунке 3.

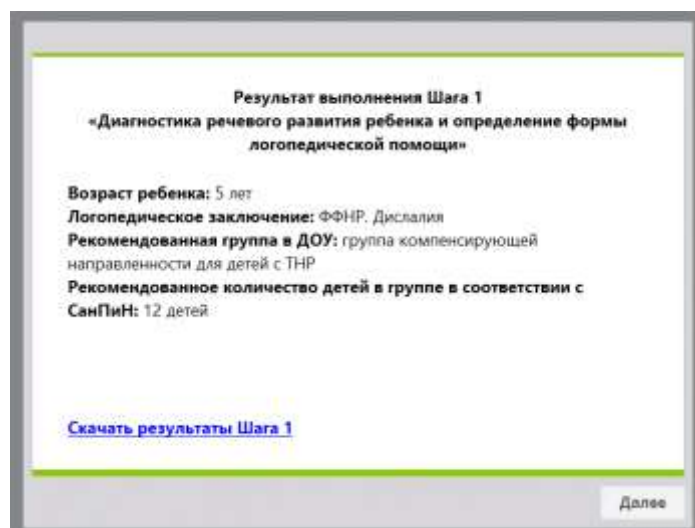


Рис. 3. Результат выполнения шага 1

Цель заданий второго шага – обучение закономерностям построения коррекционно-развивающей среды для ребенка с нарушениями речи. В данном блоке представлено 5 базовых заданий для детей четырех возрастных групп, имеющих 36 вариантов логопедических заключений, отражающих разную структуру речевого нарушения.

На втором шаге представлены следующие задания:

1. «На основании результатов шага 1 выберите форму логопедических занятий с ребенком».
2. «Выберите методическое обеспечение логопедических занятий».
3. «Выберите вид логопедических занятий в соответствии с предыдущими показателями».
4. «Выберите направления работы, определяющие содержание логопедической работы».
5. «В соответствии с предыдущими показателями выберите план логопедической работы».

Итогом прохождения этого шага является модель построения коррекционно-развивающей среды для ребенка с нарушениями речи, представленная на рисунке 4.

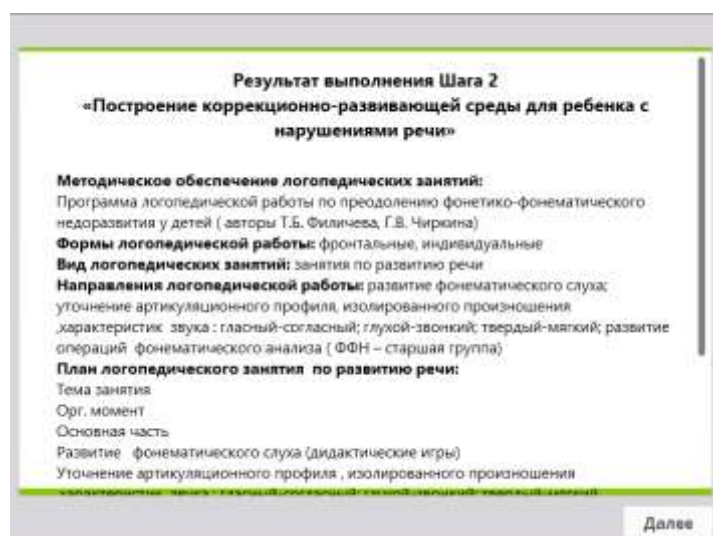


Рис. 4. Результат выполнения шага 2

Результатом прохождения шага 3 является выбор специалистов: логопеда, воспитателя, врачей-специалистов, рекомендованных для осуществления эффективного коррекционно-развивающего воздействия в условиях межотраслевого взаимодействия. Верное решение задач этого блока позволяет подойти к итоговому результату – индивидуальному маршруту развития ребенка с нарушениями речи. Он представлен на рисунке 5.



Рис. 5. Индивидуальный маршрут

Сам маршрут можно распечатать и использовать в качестве методического сопровождения при осуществлении практической работы с ребенком.

Таким образом, электронная программа может являться одним из методических ресурсов построения индивидуального маршрута развития ребенка с нарушениями речи.

Список использованных источников

1. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – СПб., 2004.
2. Помощь ребенку в дифференциации и осмыслении картины мира в контексте новых стандартов образования детей с ОВЗ / Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова //Альманах Института коррекционной педагогики РАО «Специальная поддержка формирования картины мира ребенка с ОВЗ средствами компьютерных технологий: «Лента времени». – 2013. –№ 17 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-17/pomosch-rebenku-v-differenciacii-i> (дата обращения: 20.10.2016).
3. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим досутпа: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 24.10.2016).

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ ФГОС ДО В КОРРЕКЦИОННОМ
ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Шичанина О.В.,

доцент кафедры специального и инклюзивного образования

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

канд. пед. наук, доцент,

Россия, г. Москва,

E-mail: Olqabiko@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема реализации принципов стандарта дошкольного образования в практике коррекционного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: коррекционное воспитание и обучение, дети с ограниченными возможностями здоровья, принципы обучения.

Abstract. The article considers implementation of principles of preschool education standard in correctional training and education for children with health limitation.

Keywords: correctional training and education, children with health limitation, learning principles.

Одной из важнейших задач ФГОС дошкольного образования является обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от места жительства, пола, нации, языка, социального статуса, психофизиологических и других особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья) [3, с. 7].

Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) получают дошкольное образование не только в специальных образовательных организациях компенсирующего вида, но и в образовательных организациях общеразвивающего вида. В связи с расширением тенденции инклюзивного образования в РФ федеральный государственный стандарт дошкольного образования содержит ряд положений, касающихся коррекционной работы, обучения и воспитания детей с ОВЗ в дошкольных образовательных организациях. В соответствии с ФГОС ДО коррекционная работа и инклюзивное образование должны быть направлены на обеспечение коррекции нарушений развития различных категорий детей с ОВЗ и оказания им помощи в освоении образовательной программы, разностороннее

развитие детей с ОВЗ с учетом особых образовательных потребностей и успешную социальную адаптацию [3, с. 15].

Реализация данных направлений невозможна без включения в образовательный процесс специалистов (учителей-дефектологов, учителей-логопедов, педагогов-психологов) и обучения педагогических и руководящих работников, их консультативной поддержки по вопросам инклюзивного образования, оказания коррекционной и компенсирующей помощи детям с ОВЗ. У педагогов должны быть сформированы представления о специфике и условиях специального обучения детей с ОВЗ, умения профессионального взаимодействия со специалистами, родителями, навыки эффективного сопровождения коррекционно-образовательного процесса, грамотного вовлечения детей с ОВЗ в различные виды совместной деятельности со взрослыми и нормально развивающимися сверстниками. Так как результативность коррекционной помощи определяется не только максимально возможным снижением проявлений нарушений психофизического развития, но и преодолением социальной недостаточности детей с ОВЗ.

Принципы, лежащие в основе ФГОС ДО, реализуются в коррекционно-образовательной практике обучения и воспитания детей с ОВЗ в соответствии с принципами специальной дошкольной педагогики. Так, *принцип поддержки разнообразия детства*, сохранения уникальности детства как важного этапа в общем развитии человека и самоценности детства [3, с. 5] может быть воплощен в коррекционно-педагогической работе, если она опирается на генетический принцип специальной педагогики, учитывающий общие закономерности развития детей применительно к воспитанию и обучению детей с отклонениями. Это прежде всего отношение педагогов к ребенку с ОВЗ именно как к ребенку, а не объекту коррекционного воздействия; принятие и учет его индивидуальных особенностей, изучение потенциальных возможностей преодоления недостатков развития, проектирование коррекционно-образовательного пространства без усиленного форсирования естественных процессов созревания ребенка. Другими словами, коррекционный процесс нельзя превращать в жесткий тренинг по ликвидации недостатков развития. Выбор коррекционных методов, приемов, средств и форм обучения должен быть максимально гибким и вариативным, чтобы соответствовать значимым потребностям периода детства. Построение коррекционной работы с опорой на принцип раннего начала коррекционно-педагогического воздействия также позволяет сохранить уникальность детства, так как квалифицированная ранняя помощь способствует расширению сфер и способов взаимодействия ребенка с окружающим миром, делая его ярче и богаче.

Принцип личностно-развивающего и гуманистического характера взаимодействия взрослых и детей [3, с. 6] по отношению к детям с ОВЗ диктует необходимость специального

просвещения и принятия идеи инклюзии всеми участниками образовательного процесса. Он также согласуется с развивающим принципом специальной педагогики, обеспечивающим целостность и гармоничность личностного развития ребенка.

Принцип уважения личности ребенка [3, с. 6] реализуется в коррекционной работе с детьми с ОВЗ в соответствии с индивидуально-дифференцированным подходом к характеру нарушений у ребенка, их структуре и степени выраженности, а также в соответствии с личностно ориентированным подходом к образованию и развитию детей с ОВЗ. Бережное отношение педагога к личности ребенка, его индивидуальности, воспитание и создание позитивного, доброжелательного окружения способствуют эмоциональному благополучию ребенка и успешности коррекционно-образовательного процесса. Решение актуальных коррекционно-педагогических задач возможно при обеспечении грамотного взаимодействия педагогов, специалистов и родителей детей с ОВЗ, основанном на профессиональном и личностном понимании проблем ребенка, стремлении поддержать, оказать необходимую помощь.

В основе ФГОС ДО заложен *принцип реализации образовательной программы в формах, специфических для детей данной возрастной группы* (игры, познавательной и исследовательской деятельности, творческой активности ребенка) [3, с. 6]. В коррекционной практике он согласуется с деятельностным принципом, определяющим подходы к проектированию коррекционно-образовательного пространства с учетом ведущего для каждого возрастного периода вида деятельности, необходимости всестороннего развития ребенка [2, с. 15]. Объединение коррекционного обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе деятельностного подхода позволяет расширить зону коррекционного воздействия, решать коррекционные задачи в ходе игры, конструктивной, исследовательской, художественно-эстетической деятельности, развития двигательной сферы. Понимание педагогами целей, задач, специфики коррекционной работы делает возможным осуществление эффективного психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в различных сферах и видах деятельности. Это не только улучшает результаты коррекционной работы, но и способствует формированию у детей с ОВЗ опыта положительной социализации.

Таким образом, реализация принципов ФГОС ДО в коррекционном обучении и воспитании детей с ОВЗ возможна при создании условий для специального обучения и просвещения педагогов и родителей, их социально-профессиональной мобильности. Готовность всех участников образовательного процесса к взаимодействию с ближайшим окружением с целью воспитания доброжелательного отношения к детям с ОВЗ, согласованность их действий в планировании коррекционных мероприятий, выборе

программ, учебно-методического обеспечения, организации психолого-педагогического сопровождения позволят обеспечить равные возможности для получения дошкольного образования и полноценного развития детей с ОВЗ.

Список использованных источников

1. Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья: материалы IV Междунар. науч.-практ. конференции, 26–27 июня 2014 г. / под ред. И.В. Евтушенко, В.В. Ткачевой. – М., 2014.
2. Стребелева, Е.А. Специальная дошкольная педагогика: учеб. пособие / Е.А. Стребелева, А.Л. Венгер, Е.А. Екжанова; под ред. Е.А. Стребелевой. – М., 2002.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – Введ. – 2014-01-01. – М., 2014.
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» с изменениями и дополнениями, вступившими в силу 06.05.2014. – СПб., 2014.

АДАПТИВНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ СПЕЦИАЛЬНЫХ МЕТОДИК
(НА ПРИМЕРЕ УРОКОВ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ)

Шишкова М.И.,

канд. пед. наук, доцент,

Россия, г. Москва.

E-mail: info@shishkova.ru

Аннотация. В статье рассматривается возможность использования специальных методик обучения в различных образовательных учреждениях с разными категориями школьников. Приведены примеры использования практико-ориентированной методики обучения на уроках литературного чтения.

Ключевые слова: специальное образование, особые образовательные потребности, трудности в обучении, специальные методики обучения, практико-ориентированная методика.

Abstract. The article considers the possibility of using special teaching methods in different educational institutions with different categories of students. Given examples of practice-oriented teaching methods using during the lessons of literary reading.

Keywords: special education, special educational needs, learning difficulties, special teaching methods, practice-oriented methods.

Все дети, которые учатся в школе, – разные. Разные от природы по своим конституционным и психофизиологическим особенностям, разные по состоянию здоровья и развитию. Среди учащихся обычного класса общеобразовательной школы могут оказаться как минимум четыре категории школьников с разным уровнем достижения результатов образовательной программы. Структура и содержание образования разных категорий учащихся имеют свои особенности, характер усвоения учебного материала учащимися также отличается. Этот факт всегда вызывал у педагогов сложности в организации педагогического процесса. Если педагог ориентируется на успешного ученика, то страдают слабоуспевающие школьники, они начинают испытывать сложности в усвоении программного материала; если педагог ориентируется на отстающих и упрощает материал, то знания недополучают хорошо успевающие школьники. Эта проблема стала еще острее с приходом в общеобразовательную школу учащихся с ограниченными возможностями здоровья. Содержание учебного материала, темп обучения, требования к результатам обучения, как правило, оказываются для таких детей непосильными. Отсутствие у этой категории школьников минимального

запаса знаний по учебным дисциплинам, несформированность основных операций мышления, эмоциональная незрелость не позволяют им активно включаться в учебный процесс, формируют у них негативное отношение к учебе. Традиционная программа для общеобразовательных учреждений должна быть пересмотрена таким образом, чтобы обучение осуществлялось на доступном уровне для разных категорий школьников. Существует необходимость создания и использования программ, методик и дидактических материалов для работы с различными по уровню подготовки и способностям к усвоению программного материала учащимися. Это позволит учитывать индивидуальность каждого школьника и при необходимости многократно повторять изученный материал. В 1980-е годы предпринимались попытки интегрирования детей с задержками психического развития в массовую школу, для этого организовывались коррекционные классы. Были попытки организации в ряде образовательных учреждений классов компенсирующего обучения для ослабленных и часто болеющих детей. Идея создания таких классов была хорошая, но не реализовалась по ряду причин:

- неподготовленность учителей;

- отсутствие специалистов, учебных материалов, методических рекомендаций, понимания проблем и способов помощи этим детям;

- малая информированность родителей;

- недостаточная материальная база.

В последние годы предпринимаются серьезные попытки интеграции, инклюзии в массовую школу детей с разными образовательными потребностями, но пока мы не можем назвать их успешными и, похоже, причины неудач те же, что и в 80-е годы. **Сложившаяся на сегодняшний день система школьного образования** требует внесения корректив в общепедагогическую и профессиональную деятельность учителей. Неотъемлемой частью работы педагога должны стать:

- изучение психолого-педагогических особенностей учащихся, испытывающих трудности в обучении;

- изучение методов, используемых в коррекционной педагогике;

- изучение возможностей использования современных коррекционных образовательных технологий развития и обучения;

- изучение методов, обеспечивающих создание на уроке личностно-ориентированных ситуаций, осуществления практико-ориентированного обучения, индивидуально-дифференцированного подхода, коммуникативного подхода.

За долгие годы в отечественной коррекционной педагогике накоплен огромный опыт обучения детей с особенностями развития. Педагоги, работающие с такими учащимися,

целенаправленно корректируют и компенсируют те проблемы, которые свойственны разным категориям школьников. Ситуация, когда в классе присутствуют учащиеся с разными образовательными возможностями, требует от педагога быть в своем роде универсалом, владеть разными методиками обучения. Трудно представить себе олигофренопедагога или сурдопедагога, не имеющего представления о таком направлении в специальной педагогике, как логопедия, и не владеющего методиками развития речи. На сегодняшний день знания из разных областей специальной педагогики как никогда важны для дефектологов, так как в одной школе, в одном классе помимо детей с одним нарушением могут обучаться дети с множественными нарушениями развития.

В специальном образовании уже давно успешно реализуются коммуникативный, личностно ориентированный и практико-ориентированный подходы к процессу обучения. Обучение разных по своим способностям школьников невозможно без использования индивидуально-дифференцированного подхода. Индивидуально-дифференцированный подход дает педагогу возможность определить индивидуальный темп и методы обучения, адаптировать систему образования к исходному уровню знаний каждого ученика, особенностям его развития. Личностно ориентированный подход ставит в центр образовательной системы ученика, развитие его индивидуальных способностей, пусть даже на первый взгляд они кажутся очень скромными и незначительными. Практико-ориентированный подход делает акцент на приобретении опыта практической деятельности учащимися. Коммуникативная направленность обучения предполагает активное использование языка в целях общения. Главным в обучении является не столько сообщение знаний о различных аспектах языка, сколько формирование навыков практического использования различных языковых категорий в речи, использование речи как средства общения.

Традиционная система образования, несмотря на декларацию о свободе выбора и вариативности, продолжает оставаться единообразной и невариативной. Планирование содержания обучения централизовано, учебные планы основываются на единых для всех стандартах. В классе, где находятся дети с разными стартовыми возможностями, затруднительно работать по одному учебному плану и по одной единственной программе. В таком классе учащиеся не могут обучаться по одним и тем же пособиям и учебным материалам, отвечать на одинаковые для всех вопросы. Требования к усвоению учебного материала и оценка знаний учащихся не могут быть одинаковыми. В таких условиях мастерство учителя будет заключаться в том числе и в его способности организовать на уроке сотрудничество разных категорий учащихся, создать условия для активной совместной деятельности учащихся в разных учебных ситуациях. Это позволит значительно увеличить

на уроке время речевой практики каждого ученика, даст возможность поучаствовать каждому в процессе выполнения различных заданий, позволит каждому ученику раскрыться. Обучение на основе общения и сотрудничества раскрывает возможности для более успешного усвоения учебного материала, позволяет достичь более высокого уровня активности в процессе обучения, повышает мотивацию учения в целом.

Покажем, как могут выглядеть некоторые варианты заданий для урока литературного чтения, на котором используется практико-ориентированная методика [1]. Данная модель может быть использована в совершенно разных условиях:

класс массовой школы, в котором обучаются дети с нормальным интеллектом, но разными способностями;

класс массовой школы, в котором помимо детей с нормальным интеллектом обучаются дети с особыми образовательными потребностями и реализуется модель инклюзивного образования;

класс, в котором обучаются дети с задержкой в развитии или с интеллектуальными нарушениями.

Следует отметить, что те варианты заданий, методических приемов, которые использует педагог в процессе обучения школьников с интеллектуальными нарушениями, условно в 8-м классе можно применить в 6-м классе с детьми с ЗПР, в 3-ем классе с детьми с нормальным интеллектом. Важно то, что методика может быть адаптирована под разные категории учащихся с учетом их возраста и уровня развития.

На уроке литературного чтения педагог может условно поделить класс на три группы в зависимости от уровня сформированности коммуникативных умений, уровня интеллектуального развития и владения техникой чтения. При необходимости педагог может разделить школьников на большее количество групп, выделить учащихся, которые будут работать по индивидуальному маршруту.

Знакомство с биографической справкой о жизни и творчестве писателя

Учащихся 1-й группы готовят дома краткий доклад о жизни и творчестве писателя. Доклад готовится в паре с одноклассником и может сопровождаться презентацией. Учащиеся 2-й группы читают биографическую справку в учебнике, прослушивают доклады одноклассников. Совместно школьники отвечают на вопросы учителя по тексту. Самостоятельно составляют вопросы по прочитанному и прослушанному материалу и задают их друг другу, организуя учебный диалог по типу «ученик-ученик». Школьники 3-й группы прослушивают тексты докладов и чтение одноклассниками текста биографии писателя. Выборочно читают отрывки из текста биографии по заданию учителя, отвечают на вопросы одноклассников с опорой на текст биографии и материалы презентаций.

Речевая разминка

Учащиеся, испытывающие трудности с техникой чтения (3-я группа), работают с карточками, на которых написаны слова со сложной слоговой структурой из текста рассказа. Работа контролируется педагогом. Учащиеся, достаточно хорошо владеющие техникой чтения (1-я и 2-я группа), работают над произнесением скороговорок. После подготовки учащиеся прочитывают скороговорки вслух всему классу. На речевой разминке может быть организована работа в парах. Школьникам, в зависимости от их уровня, предлагается небольшой текст. Текст прочитывается про себя, к нему составляют два-три вопроса. Далее один ученик читает текст классу, а второй задает одноклассникам составленные совместно вопросы. Одноклассники оценивают технику чтения друг друга, составленные вопросы, ответы, данные на эти вопросы.

Чтение текста учащимися

Школьники из 1-й и 2-й группы читают текст рассказа вслух. Ученики 3-й группы прочитывают за ними последние два предложения (используется прием чтения по подобию). Вопросы по тексту формулируются учителем и задаются учащимся разных групп в зависимости от уровня сложности вопроса. Параллельно организуется самостоятельный поиск незнакомых и трудных для понимания слов и объяснение значения этих слов учащимися из 1-й и 2-й группы.

При работе над выборочным чтением учащиеся 1-й группы находят нужный отрывок самостоятельно, опираясь на установку педагога. Учащиеся 2-й группы выполняют эту работу с помощью опорных слов, иллюстрации, указания главы. Для учащихся 3-й группы педагог называет страницу, абзац где нужно искать правильный ответ.

Пересказ текста

Работа над пересказом предоставляет педагогу широкие возможности для вовлечения всех учащихся в работу. Вариативность заданий будет зависеть от того вида пересказа, который предлагает педагог разным группам школьников. Учащиеся 1-й группы могут самостоятельно (работая в парах) составить, например, цитатный план или символический план, их пересказ может включать в себя элементы творческого рассказывания. Учащиеся 2-й группы будут пересказывать текст, используя опорные слова или иллюстративный план. Школьникам 3-й группы будет предложен вопросный план, который составят для них учащиеся из 1-й и 2-й группы. В пересказе по цепочке могут принять участие все школьники, одни перескажут фрагмент текста, а другие два предложения из этого фрагмента.

Описание внешнего вида героя произведения

Учащиеся 1-й группы описывают внешность главного героя своими словами близко к тексту. Учащиеся 2-й группы находят в тексте отрывок с описанием внешности героя и

зачитывают его вслух, после чего с опорой на вопросы учителя рассказы-описания сравниваются с текстом произведения. В обсуждении принимают участие школьники из 3-й группы, они отвечают на вопросы учителя и выборочно зачитывают несколько предложений из отрывка текста.

Использование элементов драматизации на уроке

Для выполнения задания учащиеся распределяются по парам с учетом индивидуальных возможностей. Из реплик, представленных на отдельных полосках, школьники восстанавливают деформированный диалог. Полученный текст сверяется с оригиналом. Учащиеся 2-й группы читают составленный диалог по ролям, стараясь передать интонацию и настроение героев. Учащиеся 3-й группы с опорой на вопросы учителя повторяют устно некоторые реплики диалога, зачитывают отдельные реплики. Учащиеся 1-й группы инсценируют составленный фрагмент диалога.

Выстраивая свою работу таким образом, педагог может учитывать особенности и возможности каждого ученика.

Для педагогов общеобразовательной школы становится необходимым учиться работать с детьми с разными возможностями к обучению, используя опыт специального образования и все многообразие существующих специальных методик. Педагоги общего образования нуждаются в специализированной комплексной помощи со стороны специалистов в области коррекционной педагогики и психологии, в понимании и реализации подходов к индивидуализации обучения детей с особыми образовательными потребностями. Очевидно, что специальная педагогика вышла за узкие рамки специальных образовательных учреждений. Опыт показывает, что специальные методики и приемы успешно адаптируются и преломляются к образованию в массовой школе, так же как коррекционная школа адаптирует под своих учеников ряд методик и методических приемов массовой школы. Единое образовательное пространство для детей с разными потребностями и возможностями диктует пересмотр подходов к обучению. Сложившаяся система образования требует от учителя получения новых знаний, совершенствования общих методик обучения, изучения и применения на практике специальных методик обучения. Именно сочетание различных методик обучения сможет дать положительные результаты в обучении и развить возможности каждого учащегося.

Список использованных источников

Шишкова, М.И. Развитие речи на уроках литературного чтения в старших классах специальных (коррекционных) образовательных школ VIII вида / М.И. Шишкова. – М., 2010.

ИНКЛЮЗИЯ УЧАЩИХСЯ ИЗ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ И ШКОЛЬНЫЕ СОЦИАЛЬНЫЕ ПЕДАГОГИ

*Эммерова Ингрид,
доктор наук,
профессор кафедры педагогики
Университета имени Матея Бели
в г. Баньска Быстрица, Словакия
E-mail: ingrid.emmerova@umb.sk*

Аннотация: каждый ребенок, даже ребенок из социально-незащищенных слоев населения имеет право на качественное образование. Инклюзия-это возможность для повышения уровня образования детей из цыганских маргинализированных общин. Школьные социальные педагоги играют важную роль в этой области. Школьные социальные педагоги как профессионалы оказывают помощь ученикам, руководству школы, учителям и родителям учащихся, а также законным представителям обучающихся.

Ключевые слова: школьники из социально незащищенных слоев населения, вовлечение учащихся из социально незащищенных слоев населения, социальный педагог, школьный социальный педагог.

Abstract: Every child, even a child from a socially disadvantaged background has a right to a quality education. Inclusion is an opportunity to improve the education of children who come from marginalized Roma communities. The school social pedagogues' play an important role in this area. School social pedagogues as professional staff are helpful to pupils, school management, teachers and parents or pupils' legal representatives.

Keywords: pupils from socially disadvantaged background, inclusion of pupils from socially disadvantaged background, social pedagogues, school social pedagogues.

Социально неблагополучная среда (обусловленная бедностью или особенностями культуры) может быть определена как окружающая среда, которая вследствие социальных и языковых условий не стимулирует развитие умственных, волевых и эмоциональных характеристик личности, не содействует эффективной социализации и не обеспечивает ребенка достаточным стимулом для личностного развития. Это является причиной социально культурной депривации, искажает интеллектуальное, нравственное и эмоциональное развитие личности. Учитывая образовательный аспект, можно рассматривать детей, воспитывающихся в социально неблагополучной среде детьми с особыми

образовательными потребностями. (Образования учащихся из социально неблагополучных семей. 2012). Речь в первую очередь идет о детях из цыганских семей, которые находятся в недостаточно стимулирующей обстановке в семье.

Учащимся из социально-незащищенных слоев населения требуется особое внимание в системе социально-педагогической помощи. В соответствии с Законом № 245/2008 о воспитании и образовании учащихся из социально неблагополучных семей, эти студенты, живущие в данных средах, которые в силу своих социальных, семейных, экономических и культурных условий недостаточно стимулируют развитие умственных, волевых, эмоциональных характеристик ребенка или ученика, оказываются неблагополучными с точки зрения его/ее социализации и уровня развития личности.

По словам М. Štrbová (2003), с точки зрения социализации, в рамках цыганской популяции можно выделить 3 группы:

1. К первой группе относятся оседлые цыгане с ПМЖ, которые добросовестно выполняют свои обязательства перед государством и обществом. Это группа людей полностью интегрировалась в общество, они имеют представления о взаимосвязи между образованием и успехом в жизни. Также в эту группу входят цыганская интеллигенция.

2. Вторая группа представлена полуоседлыми цыганами, людьми с неустойчивой занятостью или теми, кто является безработными. Эти граждане не выполняют своих основных обязательств перед государством и семьей, часто нарушают закон и занимаются преступной деятельностью.

3. Третья группа состоит из наиболее социально неблагополучных цыган, проживающих в монопоселениях цыган, в частности, в отношении гигиены. В этих населенных пунктах 100% уровень безработицы не является исключением.

Население с низким уровнем социализации, проживающее в изолированных поселениях цыган представляет собой социально педагогическую проблему. По подсчетам, 18.4% всех цыган в Словакии составляют жители цыганских изолятов. (Атлас общин Рома в Словакии, 2013)

По словам е. Šotolová (2000), основными причинами неуспеваемости цыганских детей являются:

- различия в языковом развитии,
- разное качество воспитания,
- недооценка важности образования,
- неудовлетворительная подготовка к школе
- более низкий уровень знаний детей как результат социальной изоляции многих семей,

- неудовлетворительная готовность учителей к работе с национальными меньшинствами.

По словам В. Клейн, Е. Sobinkovičová и соавт. (2013), основные ограничения и проблемы, связанные с вхождением детей из социально неблагополучной среды маргинализированных цыганских общин в школьную систему представлены следующим образом:

- низкий уровень образования цыганских детей, позднее начало школьного образования,

- социально неблагополучное, неразвивающее и даже депривационное окружение цыганских детей,

- отсутствие позитивных ресурсов, поддерживающих их участие в образовательном процессе,

- процесс взросления не поддерживается какими-либо инициативами со стороны окружающей среды, он непригоден для адекватного психического развития ребенка и развития его двигательных навыков,

- недостаточный уровень санитарно-гигиенических условий труда и трудовых навыков, знакомства с этическими системами, системой ценностей, соответствующих форм социального поведения,

- цыганские дети не осваивают на словацкий язык, да и родной язык осваивается ограниченно, словарь цыганского языка является относительно бедным, и возможности формулирования высказывания ограничены,

- недостаточная подготовка нашей школы к конкретным особым образовательным потребностям цыган,

- непринятие личной ответственности за свои поступки, поведения и самих себя, действия школы и семьи противоречат друг другу,

- низкий уровень взаимоотношений между цыганскими семьями и школами, их взаимодействие формально, и родители часто недооценивают роль школы, рассматривая ее как репрессивное учреждение

- наличие предрассудков у детей – отказ от детей к сотрудничеству,

- цыганские дети очень активные и подвижные, требующие постоянного внимания со стороны взрослых, что способствует росту негативных чувств со стороны педагогов.

Образование и воспитание являются приоритетными направлениями в решении проблем цыган, а социальный педагог может принимать участие в данном процессе. Успех цыганских детей в школе является необходимым условием для их интеграции в общество.

В школах термин «интеграция» постепенно заменяется на новый термин – «инклюзия». "Интеграция, как правило, описывает процесс обучения учащегося в школе общего назначения, при котором ученику требуется адаптироваться к школьной среде, а не школе к ребенку, что требует не перестройки системы образования. Напротив, инклюзивное образование заключается в адаптации образовательных условий для удовлетворения потребностей всех учащихся". (Jablonský, т. Polláková, С., 2014, с. 27)

Процесс инклюзии исключает (Lipnická, М., 2012) зависимость от других, позволяет сосредоточиться на поисках дефицита, исключает жесткое сравнение учащихся в соответствии со стандартом, соблюдение прав одного человека в группе за счет другого, адаптации человека с особыми образовательными потребностями к большинству. Основное внимание уделяется достоинству и уникальной ценности человека, независимости и прогрессу личностного развития, целостному развитию личности на уровне его реализации и возможностей, разнообразия и партнерских отношений и сотрудничества, процветания для всех участников, саморегуляции и индивидуального подхода, сотрудничества и командного духа.

Инклюзивное образование, в первую очередь, касается нескольких целевых групп (Sobinkovičová, Е. и соавт., 2013): цыган и людей, живущих в маргинальных условиях социального отчуждения, инвалидов, представителей этнических меньшинств, иностранцев и мигрантов. В 2014/2015 учебном году в 165 школах были проведены проверки, посвященных изучению проблемы создания условий инклюзивного образования для учащихся с особыми образовательными потребностями, прежде всего для групп учащихся из социально неблагополучной среды. Результаты продемонстрировали, что в 40% школ уровень развития и уровень содержания образовательных программ способствует созданию условий для реальной практической интеграции и инклюзии учащихся из социально неблагоприятной среды в образовательный процесс. Почти 15% учреждений не включили стратегию развития инклюзивного образования в основной документ школы. В тех учреждениях, где цыгане из социально неблагоприятной среды составляют небольшой процент от общего числа учащихся, их обучение было осуществлено в обычных классах вместе с остальными учениками. На общем уровне, создание образовательной среды, уважение социальных, культурных и языковых особенностей учащихся - цыган из социально-неблагоприятной среды был включен в школьные программы. Неблагоприятное окружение было определено очень кратко, а также была сформулирована необходимость создания условий для инклюзивного образования.

Профилактические меры и социально воспитательная работа по поддержке инклюзивного образования в школах осуществляется социальным педагогом. Присутствие

социальных педагогов в школах было закреплено в законодательстве Словацкой Республики. Согласно закону № 245/2008 Coll. о воспитании и образовании, в частности, §130, должность социального педагога была включена как составляющая системы учебно-консультационной и профилактической работы. В соответствии с Законом № 317/2009 Сб. должность социальный педагог была включена в перечень специалистов. Статья 24 гласит: "Социальный педагог осуществляет профессиональную деятельность в области профилактики, вмешательства и оказания консультационных услуг, в частности, для детей и школьников из группы риска по фактору социально-патологических явлений, для учащихся из социально неблагополучных семей, наркоманов или других обучающихся, находящихся в неблагоприятном положении детей и учащихся, их законных представителей и педагогических работников, работающих в школах и других образовательных учреждениях. Социальный педагог выполняет задачи социального воспитания, поддержки про-социального, этического поведения, социально – педагогической диагностики среды и отношений, социально-педагогическое консультирование, профилактику социально-патологических явлений, перевоспитания. Он осуществляет экспертную и просветительскую деятельности".

На основании собственных исследований, а также анализа деятельности социально-педагогических кадров, работающих в начальных и средних школах (в городах Банска Быстрица, Тренчин, и т. д.), можно сделать выводы об основных направлениях деятельности социально-педагогических кадров в школе в соответствии с действующим законодательством:

1. Реализация первичной профилактики социально-патологических явлений в школах у обучающихся с проявлением поведенческих проблем, а также в осуществлении вторичной профилактики.

Осуществление профилактики социально-патологических явлений может рассматриваться как доминирующая сфера социально-педагогической деятельности социальных педагогов в школах. В наше время вся ответственность за осуществление мер по профилактике ложится на плечи координаторов профилактической работы в школах Словакии – преподавателей, которые работают полный рабочий день, им не платят за эту работу, и более того они не имеют соответствующих знаний. Увеличение социально-патологических явлений у детей и молодежи, однако, требует профессионализации профилактики даже в школьной среде, где социальный педагог, профессионально подготовленный для этой должности, должен выполнять эту функцию. Социальный педагог в школе должен способствовать созданию положительного климата посредством социально-воспитательного и профилактического воздействия.

Эффективная профилактика в школьной среде должна основываться на:

- эффективном анализе причин возникновения негативных явлений, которые должны быть предотвращены (мониторинг в школах, интенсивная работа педагога и др.); необходимо прогнозировать вероятность возникновения данного явления или явлений и проводить отбор методов как первичной, так и вторичной профилактики в школьной среде;
- пристальное внимание следует уделять новым рискам, связанным с новыми технологиями, которые подвергают опасности учащихся основных и средних школ: мобильные телефоны, Интернет, кибербуллинг и т. д.;
- осуществлении деятельности в области прав человека, прав ребенка, гендерного равенства и профилактики всех форм дискриминации;
- не забывать о профилактике виктимизации;
- эффективная профилактика не должна запугивать, запрещать или приказывать, но объяснять, разъяснять и предлагать новые возможности.
- важно отметить, что разовые мероприятия не могут заменить постоянной и системной работы по первичной профилактике. Одна лекция или дискуссия часто имеет положительный эффект, но может вызвать интерес и любопытство, например, дети используют наркотики как что-то интересное и опасное (форумы абстинентных алкоголиков или наркоманов);
- использовать различные формы профилактики – например, в ходе учебного процесса, в частности, в ходе таких дисциплин, как: этическое воспитание, Граждановедение и других, специальные профилактические проекты и программы, просветительская работа по вопросам здорового образа жизни, наглядной агитации и использования информационных и коммуникационных технологий и др.;
- разработке детальных планов мероприятий по профилактике и применению их на практике;

В профилактической деятельности должна прослеживаться системная работа в течение всего учебного года во время учебного процесса, а также во внеурочное время. В настоящее время требование о предупреждении процесса закрепления асоциальных и других проявлений у детей особенно актуально, что отмечается в ряде словацких и европейских документов. Мы видим большие возможности для социального педагога в этой сфере, поскольку они профессионально подготовлены к этой работе.

2. Активное участие школьников в решении поведенческих проблем

Другая зона деятельности социальных педагогов, занимающихся проблемами поведения школьников – в случае учеников начальной и средней школы, мы говорим о широком круге неадекватных проявлений - проблемном поведении, которое может не быть

включено в категорию отклонений в поведении и социально-патологических явлений. Понятие «проблемное поведение» включает: хищение, уничтожение имущества и вандализм, делинквентное поведение (когда ученик вступает в конфликт с законом), агрессия и издевательства, прогулы, побеги из дома, бродяжничество, ложь и обман, прием легальных или нелегальных наркотиков, неадекватное использование компьютера, Интернета или мобильного телефона и других потенциальных источников не наркотической зависимости, рискованное сексуальное поведение и так далее. Мы ищем эффективных процедур и подходов для адекватного решения поведенческих проблем. Некоторые методы вмешательства подходят только для решения определенной проблемы или поведенческих нарушений, конкретной школьной среды или типа учителя или учеников (например, возраст ребенка). Выбор стратегии зависит не только от уровня профессиональной компетенции, но и от практического опыта педагога, социального педагога или школьного психолога, играющих важную роль. Социальный педагог как профессиональный ассистент компетентен в области работы с учащимися с проблемным поведением с помощью перевоспитания и ресоциализации деятельности. Эмпирические выводы В. Zemančíková (2014) свидетельствуют, что существует значительное большинство учителей, которые видят смысл в работе социального педагога как профессионального работника в условиях школы. Самым важным аргументом в пользу этого является увеличение учащихся с проблемным поведением в школах. Как считают Niklová M. и C. Sámelová (2015), число учащихся с проблемами в поведении растет, а социальный педагог должен решить или устранить негативное поведение, сопровождающее многие конфликты не только с учениками, но и с родителями.

3.. Особое внимание следует уделить учащимся из социально неблагополучных семей и активно работать с ними

В области социально-педагогической помощи необходимо уделять достаточное внимание учащимся, посещающим школу, из социально неблагополучной среды и активно работать с ними. В соответствии с действующим законодательством, социальный педагог часто реализует региональный аспект в социально-воспитательной работе. Социальному педагогу следует обратить особое внимание на учащихся из числа цыган, которые приходят из семей, не принявших общепризнанных социальных норм и не обеспечивших своим детям надлежащие условия для их развития. В настоящее время, несмотря на усилия школы по активному вовлечению родителей в школьную жизнь, есть еще по-прежнему много барьеров и предрассудков между школой и семьей, в частности, цыганской семьей. Как отметил L. Blašíková (2016), в большинстве школ, где работает социальный педагог, имеется более высокий процент учащихся из числа цыган.

4. Сотрудничество с родителями

В настоящее время, одним из самых значимых требований в сфере профилактики социально-патологических явлений является улучшение взаимодействия и связи между школой и семьей. В целом, сотрудничество школы и семьи крайне важно, но оно становится еще более важным в плане профилактики социально-патологических явлений. Оно крайне необходимо при решении проблем поведения учеников. Сотрудничество с семьей учащихся из социально незащищенных слоев населения является особенно актуальным. Эффективное взаимодействие с родителями способствует повышению эффективности работы учителей и других специалистов с учеником. Сотрудничество должно быть основано на координации и эффективной коммуникации. Важной частью отношений должно стать взаимное признание, уважение и урегулирование. Работа социальных педагогов школ должна способствовать улучшению ситуации в этой области. Сотрудничество с семьями из социально неблагоприятных условий сложно, что подтверждается выводами Государственной инспекции образования. Родители рассматривают в качестве своих обязанностей только материальное обеспечение детей, уход и присмотр за ними, и в меньшей степени озабочены образовательными результатами, осуществлением обязательного школьного образования или помощью с домашней подготовкой уроков.

5. Социальное консультирование

Социальный педагог, работающий в начальной или средней школе, может обеспечить социальные консультации для учащихся, родителей, учителей и воспитателей. Помимо сопровождения он/она может предоставить контактные данные других специалистов-практиков, работающих в сфере сопровождения. Социальный педагог осуществляет социально-педагогическое консультирование учеников, учителей и семей. Социальное консультирование студентов, имеющих проблемы, является особенно полезным. Опираясь на опыт, школьные социальные педагоги подчеркивают тот факт, что они часто являются теми, кто слышит ученика и кому ученик может довериться.

6. Сотрудничество с экспертами

Сотрудничество с экспертами - это еще одно поле деятельности, в частности, в области предотвращения и преодоления проблемного поведения учащихся. Это сложный и трудоемкий процесс, который требует немало терпения и опыта. Различные организации и учреждения оказывают помощь школе и семье в решении данной проблемы.

7. В области посредничества в конфликтных ситуациях

Социальные педагоги в школе выступают в качестве медиатора –нейтрального лица – что может помочь обеим конфликтующим сторонам урегулировать их отношения в школьной среде.

Социально-воспитательная работа социальных педагогов в школах и учреждениях образования ориентирована на: профилактику социально-патологических явлений, социально-педагогическую работу с физическими лицами, социально-педагогическую работу с группой, социально-педагогическую работу с учителями, социально-педагогическую работу с семьей, социально-педагогическую диагностику, социально-педагогическое консультирование, социально-педагогическую терапию, социо-терапию и социально-педагогическую реабилитацию. (Hroncová, И., 2016)

В соответствии с эмпирическими исследованиями I. Hroncová (2015) особенно ценным является то, что социальные педагоги в школах могут уделять больше внимания ученикам с проблемным поведением и тем, кто прибывает из социально неблагополучных семей, в результате чего социальные педагоги могут не только помочь этим ученикам, но также их родителям и самой школе, и, в частности, они помогают учителям, которые могут обеспечить бесперебойный учебный процесс.

Наиболее позитивным является тот факт, что, начиная с учебного 2014/2015 года, в рамках проекта PRINED project (PRoject of INclusive EDucation) социальные педагоги начали работать в начальных классах. Роль национального проекта PRINED - поддержка инклюзивной среды в детском саду и начальной школе в целях обеспечения профилактики неправомерной интеграции учащихся – цыган в систему специальных школ. Тот факт, что реализация проекта PRINED была закончена 30 ноября 2015 года должен рассматриваться как негативное явление. Путем создания инклюзивных групп в начальных школах мы поддерживаем включение ученикам из маргинализированных общин цыган

Вывод: школа-это второй сильнейший фактор социализации. Она должна проводить профилактическую и социально-педагогическую работу, в частности, в связи с низкой стимулирующей обстановкой в семье ребенка. Особое внимание необходимо уделять учащимся из неблагополучных семей и в этой области тесно сотрудничать с консультативными службами за пределами школы. Это должно быть предметом озабоченности для социальных педагогов в школах.

Список использованных источников

1. Atlas rómskych komunít na Slovensku 2013. Bratislava : 2014. Available at: www.minv.sk (15. 10. 2015)
2. BLAŠTÍKOVÁ, L.: Zkušenosti sociálního pedagoga. *Prevence*. 2016, No 1, p. 8 – 9. ISSN 1214-8717

3. HRONCOVÁ, J.: Školskí sociální pedagogovia na Slovensku v praxi – ich problémy a špecifiká činností na základe empirických zistení. In: *Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky č. 11*. Banská Bystrica : 2015, p. 41 – 49. ISBN 978-80-557-0927-7.
4. HRONCOVÁ, J.: Sociálny pedagóg v škole a jeho participácia na prevencii sociálno-patologických javov u žiakov. In: *Acta sociopathologica III. Rizikové chování a jeho prevence v česko-slovenských souvislostech*. Hradec Králové : 2016, s. 54 – 70. ISBN 978-80-7435-637-7.
5. JABLONSKÝ, T. – POLLÁKOVÁ, S.: Legislatívne východiská inkluzívneho vzdelávania. In: KLEIN, V. – ŠILONOVÁ, V.: *Pedagogický model inkluzívneho vzdelávania v základných školách*. Prešov : 2014, 136 p. ISBN 978-80-565-0208-2.
6. KLEIN, V. – SOBINKOVIČOVÁ, E. a kol.: *Podpora inkluzívneho modelu vzdelávania pre potreby predprimárneho stupňa školskej sústavy*. Bratislava : 2013, p. ISBN 978-80-8052-557-6.
7. LIPNICKÁ, M.: *Vízia a realita inkluzívnej edukácie v materskej škole*. Bratislava : 2012, 55 p. ISBN 978-80-8052-460-9.
8. NIKLOVÁ, M. – SÁMELOVÁ, S.: Vybrané metódy sociálno-pedagogického výcviku a ich využitie v práci školského sociálneho pedagóga. In: *Vychovávateľ*. 2015, No. 7 – 8 , p. 20 – 26. ISSN 0139-6919.
9. *Správa o stave vytvárania podmienok inkluzívneho vzdelávania pre žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v základných školách v školskom roku 2014/2015 v SR*. Bratislava : Štátna školská inšpekcia, 2015. Available at: www.ssiba.sk
10. ŠOTOLOVÁ, E.: *Vzdělávání Romů*. Praha : 2000, 96 p. ISBN 80-7169-528-9.
11. ŠTRBOVÁ, M.: Problémy v socializácii Rómov. In: *Vychovávateľ*. 2003, No. 10, p. 10 – 11. ISSN 0139-6919.
12. *Výchova a vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia*. Available at: www.statpedu.sk (2012).
13. Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní z 22. mája 2008.
14. Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch č. 317/2009 Z. z.
15. ZEMANČÍKOVÁ, V.: Problémové správanie žiakov a úloha sociálneho pedagóga v reflexii učiteľov. In: *Sociální pedagogika / Social Education*. 2014, No. 1, p. 22 – 36. ISSN 1805-8825.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СИСТЕМЕ КОЛЛЕДЖА
(НА ПРИМЕРЕ ГБПОУ МО «ЭЛЕКТРОСТАЛЬСКИЙ КОЛЛЕДЖ»)

Якупова А.Р.,

зам. директора по учебно-методической работе

ГБПОУ МО «Электростальский колледж»,

Россия, Московская обл., г. Электросталь

E-mail: al29r@yandex.ru;

Воробьева С.А.,

преподаватель ГБПОУ МО «Электростальский колледж»,

Россия, Московская обл., г. Электросталь

E-mail: al29r@yandex.ru;

Прохоренко А.Ю.,

преподаватель ГБПОУ МО «Электростальский колледж»,

Россия, Московская обл., г. Электросталь

E-mail: al29r@yandex.ru

Аннотация. Статья раскрывает общие подходы к реализации инклюзивного профессионального образования в практике среднего профессионального образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, социально-педагогическое сопровождения студента, технология социально-педагогического сопровождения.

Abstract. The article reveals common approaches to the implementation of inclusive education in the practice of professional secondary vocational education.

Keywords: inclusive education and socio-pedagogical accompaniment of student technology socio-pedagogical accompaniment.

По мнению известных отечественных ученых Н.Н. Малофеева, Е.А. Стребелевой, Н.Д. Шматко, Л.М. Шипициной и др., главное направление интеграционных процессов – сближение систем общего и специального образования на всех его ступенях. *Инклюзивное (включенное) образование* понимается как процесс совместного воспитания и обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) с обычно развивающимися сверстниками, в ходе которого они могут достигать наиболее полного прогресса в социальном развитии [4].

Необходимым условием реализации инклюзивного образования является *специальная обучающая среда*, включающая:

1) наличие педагогических кадров со специальным образованием, владеющих инновационными методами и информационно-коммуникационными образовательными технологиями;

2) комплекс индивидуальных учебных программ, планов, методических материалов, литературы;

3) создание адекватных внешних условий (необходимый уровень комфортности, специализированные средства передвижения и организация адаптивных учебных мест, дистанционные средства обучения) и т.д. [2].

На сегодняшний день система образования для детей с ОВЗ находится на пороге неизбежных изменений. В реальности уже второе десятилетие в России образовательная интеграция реализуется в основном методом экстраполяции, т.е. опытным переносом и адаптированием к отечественным условиям модификацией некоторых, хорошо отработанных и положительно зарекомендовавших себя за рубежом форм образовательной интеграции.

В настоящее время отношение к обучающимся с ОВЗ заметно изменилось: мало кто возражает, что образование должно быть доступно для всех студентов без исключения, основной вопрос в том, как сделать так, чтобы студент с ОВЗ не только получил богатый социальный опыт, но были реализованы в полной мере его образовательные потребности, чтобы участие студента не снизило общий уровень образования других студентов. Таким образом, вопросы из идеологической плоскости переместились в исследовательскую, научно-методическую и организационную.

В России, при сформировавшейся и развитой системе специального образования, образовательные потребности этой категории обучающихся удовлетворялись в плане оказания медико-педагогической и социальной помощи, но эта же система ограничивала выпускников в плане социальной интеграции и дальнейших жизненных шансов, приводила к дальнейшей маргинализации молодых людей с инвалидностью [3].

Технология социально-педагогического сопровождения студента ОВЗ представляет собой целенаправленный, поэтапный процесс, обусловленный знанием индивидуальных особенностей студента и его проявлений при получении профессии в колледже. Она включает следующие этапы:

1. Диагностико-прогностический – изучение индивидуальных возможностей и особенностей студента, прогнозирование перспектив его адаптации к учебному процессу и самопроявления в ситуациях развития, обучения (овладения профессией). Данный этап предполагает сбор информации о студенте с ОВЗ при обучении в колледже. Собирается следующая информация:

о патологии, существующей у студента с ОВЗ; перспективы развития патологии, возможности преодоления, снижения уровня негативного проявления или стабилизации;

об индивидуальном потенциале студента, на который можно опираться при организации социально-педагогического сопровождения;

об индивидуальных особенностях в самосовершенствовании, преодолении трудностей, возникающих при адаптации к учебному процессу и дальнейшем саморазвитии;

об особенностях развития и воспитания студента с ОВЗ;

об уровне адаптивных возможностей студента к социокультурной среде образовательного учреждения, к получению информации, предоставлению усвоенного знания в процессе его получения, к взаимоотношению в группе сверстников-однокурсников;

о возможности участия в социально-педагогическом сопровождении студента с ОВЗ студентов старших курсов.

2. Выявление возможных проблем (трудностей), существенно сказывающихся на адаптации и самопроявлении студента в ситуации развития, процессе овладения профессией.

3. Проектирование перспектив преодоления возможных проблем (трудностей) самим студентом с ограниченными возможностями здоровья.

4. Определение содержания, специфики и способов сопровождения студентов в преодолении проблем (трудностей) в процессе обучения в колледже.

Цель социально-педагогической технологии заключается в том, чтобы способствовать адаптации студента с ОВЗ к учебному процессу, обеспечить наиболее целесообразное и полное проявление его возможностей и способностей при овладении профессией, а также интеграцию в социальную среду.

Основные направления реализации:

1) предупреждение ситуаций, которые студент с ОВЗ не может самостоятельно преодолеть;

2) работа с педагогическим коллективом и средой (социальным окружением), способствующая созданию условий для наиболее полного проявления студентов при овладении профессией;

3) побуждение студента с ОВЗ к самостоятельному поиску путей овладения профессии, самостоятельному преодолению трудностей в обучении, в том числе, с опорой на окружающую среду.

5. Реализация социально-педагогического сопровождения студентов с ОВЗ с учетом их само проявления и возникающих у них проблем.

Содержание социально-педагогического сопровождения определено этапами обучения [1]. Оно может быть выстроено в отношении отдельного студента или группы лиц,

а может лежать в основе системы деятельности всей профессиональной образовательной организации (ПОО).

Сегодня профессиональное образование находится на высоком уровне, который обеспечивается поддержкой государства, налаженными связями с социальными партнерами и наращиванием инновационной материально-технической базы в колледжах. На повестке дня другие более глобальные задачи, которые должны цивилизованно решаться в гражданском обществе. Прежде всего это проблема создания условий для реализации прав детей с особыми образовательными потребностями на образование.

В ГБПОУ МО «Электростальский колледж» к этому вопросу подошли с учётом мирового опыта и российских реалий. Интеграция всех уровней профессионального образования способствует формированию метапредметных, познавательных и социальных компетенций для выстраивания непрерывной профессионально-образовательной траектории и профессионального самоопределения детей с особыми образовательными потребностями. Система инклюзивного образования в колледже строится на принципе: все дети могут учиться – мы должны создать подходящие условия для их обучения. Творческий коллектив специалистов колледжа работает над созданием безбарьерной среды, проводит совместные мероприятия, обеспечивающие также и социальную интеграцию лиц с ОВЗ.

Наши студенты не только успешно осваивают профессии и специальности колледжа, но и активно участвуют в конкурсах профессионального мастерства. В ноябре 2016 г. студенты с ОВЗ, приняли участие уже во втором Национальном чемпионате конкурсов профессионального мастерства для людей с инвалидностью «Абилимпикс». Финальные соревнования Чемпионата прошли 18–19 ноября в павильоне № 69 ВДНХ. В них участвовали свыше 450 школьников, студентов и молодых специалистов с инвалидностью из 64 регионов России по 46 компетенциям. Это почти в два раза больше, чем годом ранее, что говорит о возрастающем интересе людей к этому событию. Результаты наших участников превзошли все ожидания:

Буюнкина Юлия (эксперт Н.В. Заборова) – компетенция «Ресторанный сервис» – 1-е место;

Сандалова Алена (эксперт Н.А. Гришкова) – компетенция «Мультимедийная журналистика» – 2-е место;

Лапшин Евгений (эксперт М.П. Колоненков) – компетенция «Мебельщик» – 3-е место;

Коновалюк Ксения (эксперт Д.В. Филичкина) – компетенция «Дизайн персонажа (анимация)» – 4-е место;

Смирнова Владлена – компетенция «Фотография» (эксперт Е.А. Лапенкова) – 4-е место.

Важным событием чемпионата стала организация Всероссийской научно-практической конференции «Развитие системы профессиональной ориентации и мотивации людей с инвалидностью к получению рабочих профессий через организацию системы конкурсов профессионального мастерства».

Опыт работы нашей ПОО в направлении реализации образовательного и профессионального маршрута студентов с ОВЗ показывает, что на практике важны системный подход и компетентность педагогов. В колледже удалось выстроить уникальную образовательную модель, которая соответствует высоким международным стандартам в области инклюзивного образования, вместе с тем этот абсолютно новый для России тип учебного заведения становится привычным явлением, что не может не радовать, так как любые разговоры о создании в стране гражданского общества должны подтверждаться на практике. В этом смысле наш колледж – достойный пример толерантного отношения к людям с ограниченными возможностями, мы даём им путёвку в жизнь, а это очень важно для данной социальной группы.

Опыт работы ГБПОУ МО «Электростальский колледж» наглядно показывает, что в основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию студентов, обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для студентов, имеющих особые образовательные потребности. Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех в плане приспособления к различным нуждам всех студентов, что обеспечивает доступ к образованию для людей с особыми потребностями.

Список использованных источников

1. Возможность инклюзивного (включённого) образования в интегративном классе общеобразовательной школы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mamadirektor>
2. Зайцев, Д.В. Образовательная интеграция детей с ограниченными возможностями [Электронный ресурс] / Д.В. Зайцев. – Режим доступа: <http://www.socpolitika.ru/rus/conferences/3985/3986/3988/document4052.shtml>
3. Иванова, А.Е. Инвалидность населения [Электронный ресурс] / А.Е. Иванова. – Режим доступа: <http://www.sci.aha.ru/ATL/ra61a.htm>

4. Малофеев, Н.Н. Интегрированное обучение в России: задачи, проблемы и перспективы [Электронный ресурс] / Н.Н. Малофеев. – Режим доступа: http://school.msk.ort.ru/integration/index.php?p=teor_iovrzpip