

**ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
РОССИЙСКОГО И ЗАРУБЕЖНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**



**КОЛЛЕКТИВНАЯ
МОНОГРАФИЯ**



**ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
РОССИЙСКОГО И ЗАРУБЕЖНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ

Ульяновск
2018

Авторы:

Предисловие (Нагорнова А.Ю.).

Глава 1 – § 1.1 (Файн Т.А.), § 1.2 (Архипова А.А.), § 1.3 (Гаврилова Ю.А., Гаврилов Д.В.), § 1.4 (Петренко О.Л.), § 1.5 (Гальченко Н.А.), § 1.6 (Порецкова Г.Ю., Басис Л.Б.), § 1.7 (Корольков А.Н.), § 1.8 (Галушкин А.А.), § 1.9 (Хасанова А.Р.), § 1.10 (Певзнер М.Н., Шерайзина Р.М., Донина И.А., Омарова Н.Ю., Александрова Н.В., Петряков П.А.), § 1.11 (Епхиева М.К., Выскребенец А.С., Джикаева Ф.З.), § 1.12 (Симушкина Н.Ю.), § 1.13 (Батухтин И.Ю., Гайнетдинова Ф.М., Лысова О.В., Абдуллина А.Ш.), § 1.14 (Коряковцева О.А., Бугайчук Т.В.), § 1.15 (Байбородова Л.В., Серебренников Л.Н.).

Глава 2 – § 2.1 (Федорова С.Ю.), § 2.2 (Головихин Е.В., Киселев М.В.), § 2.3 (Крулехт М.В.), § 2.4 (Мигунова Е.В., Жигалик М.А., Смазнова О.А., Гавриловец В.Н., Денисенкова В.В.), § 2.5 (Онишина В.В.).

Глава 3 – § 3.1 (Абдуразакова Д.М., Асадулаева С.А.), § 3.2 (Комарова И.В.), § 3.3 (Фахрутдинова Г.Ж.), § 3.4 (Мокляк Д.С.), § 3.5 (Тихомирова Л.Ф., Макеева Т.В.), § 3.6 (Гузева Н.Ю.), § 3.7 (Бирюкова В.В.), § 3.8 (Лысова О.В., Батухтин И.Ю., Климина Ю.Е., Яншаева Д.И.), § 3.9 (Андреева А.Р.), § 3.10 (Антонова Н.А.), § 3.11 (Коноплева Е.В.), § 3.12 (Нагорнова А.Ю., Земскова Е.А.), § 3.13 (Лобанова Е.С.), § 3.14 (Усова С.Н., Иващенко Л.И., Хоменко О.В.), § 3.15 (Трунцева Т.Н.), § 3.16 (Воропаева Ю.Г.), § 3.17 (Калашникова М.Б.), § 3.18 (Пташко Т.Г., Черникова Е.Г.), § 3.19 (Черникова Е.Г.), § 3.20 (Колесова В.М.).

Глава 4 – § 4.1 (Зарубина Ю.Н.), § 4.2 (Пчелкина Е.П., Шарапов А.О.), § 4.3 (Кондрашихин А.Б.), § 4.4 (Куликова Т.И.), § 4.5 (Архипова Т.Н.), § 4.6 (Бобылёв Ю.В., Грибков А.И., Романов Р.В.), § 4.7 (Джуманиязова А.С.), § 4.8 (Таютина Т.В., Егоров В.Н., Недоруба Е.А.), § 4.9 (Матвиенко Л.М.), § 4.10 (Медведева А.В., Стеблцова А.О.), § 4.11 (Степановских Е.И.), § 4.12 (Миронова С.П.), § 4.13 (Астраханцева И.В., Назаренко О.С., Назаренко А.В.), § 4.14 (Шахбанова П.Г.), § 4.15 (Сергеева Г.П.).

Приложения – приложения 1-3 (Матвиенко Л.М.), приложения 4-5 (Медведева А.В., Стеблцова А.О.).

И 66 Инновационные технологии российского и зарубежного образования: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2018. – 654 с.

В коллективной монографии раскрываются теоретико-методологические основы инновационных педагогических технологий в России и за рубежом. Характеризуются современные педагогические технологии дошкольного образования. Рассматриваются новые педагогические технологии общеобразовательной школы. Отдельное внимание уделяется изучению инновационных технологий вузовского обучения.

Монография предназначена научным сотрудникам, преподавателям, аспирантам, педагогам дошкольных, общеобразовательных учреждений и учреждений высшего образования, студентам гуманитарных специальностей.

УДК 37.0
ББК 74

Рецензенты:

Арпентьева Мариям Равильевна – доктор психологических наук, доцент, старший научный сотрудник кафедры психологии развития и образования ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского».

Кунцевич Зинаида Степановна – доктор педагогических наук, доцент, зав. кафедрой общей, физической и коллоидной химии, Витебский государственный медицинский университет.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	6
Глава 1. Теоретико-методологические основы инновационных педагогических технологий в России и за рубежом	7
1.1. Исследовательский подход в обучении – технология профилизации в условиях ФГОС ОО	7
1.2. Специфика эстетизации образовательной среды	19
1.3. Вальдорфская педагогика как инновационная педагогическая технология	28
1.4. Образовательная среда инновационного обучения	40
1.5. Создание интегративной модели развития школы в условиях модернизации образования	50
1.6. Актуальность оценки качества жизни у детей с различной образовательной нагрузкой	61
1.7. Школьное физическое воспитание: межпредметный аспект	71
1.8. Электронная образовательная среда в современной практике отечественных организаций, осуществляющих образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования	85
1.9. Методология учебного познания физических явлений на основе логических и эвристических приемов обучения	94
1.10. Маркетинг как инновационный вид деятельности современной образовательной организации в условиях многообразия	104
1.11. Гуманитаризация учебно-воспитательного процесса и инновационные направления модернизации современного вуза	117
1.12. Трансформация образования на современном этапе развития частных школ Великобритании и США	127
1.13. Использование прецедентных текстов как фактор воспитания русского национального самосознания	141
1.14. Технологический подход в формировании современного гражданина	150
1.15. Социально-профессиональная практика как средство профессионального самоопределения	163
Глава 2. Современные педагогические технологии дошкольного образования	178
2.1. Построение педагогической технологии развития моторной одаренности дошкольников (на основе проектного метода)	178
2.2. Инновационная опытно-экспериментальная работа с детьми в возрасте 5-7 лет в спортивной школе	190
2.3. Инновационные технологии сопровождения культурно-досуговой деятельности дошкольников: проблема внедрения в практику детских садов России	200
2.4. Приобщение детей дошкольного возраста к художественной литературе в условиях современного детского сада	215
2.5. Технологии здоровьесбережения в ДОУ	226

Глава 3. Новые педагогические технологии общеобразовательной школы	240
3.1. Технология формирования основ экономической культуры младших школьников	240
3.2. Пути повышения эффективности технологии проектно-исследовательской деятельности младших школьников	253
3.3. Инновационные педагогические технологии как средство развития социальной инициативы подростков	262
3.4. Подготовка учителя к организации проектной деятельности обучающихся	269
3.5. Профессиональные компетенции специалистов в работе с детьми с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в инклюзивной образовательной среде	278
3.6. Интерактивность в обучении русскому языку	289
3.7. Погружение в чтение (эвристический потенциал методики)	299
3.8. Историко-лингвистический аспект подготовки учащихся к олимпиадам по русскому языку	309
3.9. Формирование нравственной культуры обучающихся во внеурочной деятельности по физике	320
3.10. Роль и место экспериментальных задач и заданий по разделу «Световые явления» курса «Физика» основной школы	331
3.11. Особенности использования рабочей тетради на печатной основе в процессе обучения физике	347
3.12. Особенности внеклассной работы по формированию навыков трудовой деятельности в начальной школе	358
3.13. К вопросу о тьюторском сопровождении обучающихся 9-11 классов при подготовке к всероссийской олимпиаде школьников в рамках учреждения дополнительного образования	361
3.14. Инновационная модель внеурочной деятельности обучающихся на основе метапредметных лабораторий: от замысла к реализации	368
3.15. Интегрированный урок: теоретическое и практическое обоснование реализации в современной школе	383
3.16. Методика использования заданий по фотографиям реальных физических экспериментов как средство формирования методологических умений у обучающихся	397
3.17. Сочетанная коррекция как развивающая технология для учащихся с задержкой психического развития	411
3.18. Социальное проектирование как технология деятельности учащихся – членов организации «Российское движение школьников»	423
3.19. Социальная адаптация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей посредством технологии «социальный театр»	433
3.20. Поиск, выявление и отбор одаренных детей в системе образования Германии	441
Глава 4. Инновационные технологии вузовского обучения	456
4.1. Активные методы обучения в вузе как основа подготовки современного профессионала	456
4.2. Технология педагогической драматизации в профилактике зависимости у студентов вуза	468

4.3. Интенсификация научной деятельности студентов экономических и управленческих специальностей	481
4.4. Использование тренинговых технологий для развития коммуникативной компетентности студентов педагогического вуза	495
4.5. Образовательные технологии при подготовке дизайнеров в вузе	510
4.6. Использование программ схемотехнического моделирования и табличных процессоров для интенсификации выполнения лабораторного практикума	519
4.7. Практико-ориентированные задачи на оптимизацию для физико-математического профиля	532
4.8. Активные методы обучения студентов при прохождении курса поликлинической терапии как фактор совершенствования клинического мышления современного участкового врача	548
4.9. Особенности организации проектной деятельности студентов в процессе обучения иностранному языку	557
4.10. Иностраный язык в медицинской науке: английский для академических целей в Воронежском государственном медицинском университете	566
4.11. Влияние интенсификации самостоятельной работы студентов на учебно-методические пособия по задачам по физической химии	574
4.12. Интенсификация функций управления процессом физического воспитания в вузе на основе технологии педагогического мониторинга	585
4.13. Теоретико-методологическое обоснование экологического воспитания как компонента профессионально-педагогической экологической подготовки студентов педагогического вуза	599
4.14. Моделирование педагогического процесса формирования коммуникативной культуры будущего педагога по праву	611
4.15. Особенности дистанционного дополнительного профессионального образования педагогов-музыкантов	624
Приложения	639
Сведения об авторах	647

ПРЕДИСЛОВИЕ

Инновационные технологии в образовании дают возможность регулировать обучение, изменяя его в соответствии с требованиями современного общества. Отсюда целью современного образования является раскрытие личностного потенциала участников педагогического процесса и предоставление им возможностей проявления творческих способностей. Реализация данной цели невозможна без осознания вариативности образовательных процессов, что приводит к появлению различных инновационных типов и видов образовательных учреждений, требующих глубокого научного и практического осмысления.

Инновация применительно к педагогическому процессу означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности обучающего и обучаемого. Педагогическая инновация представляет собой нововведение в педагогическую деятельность, привносящее изменения в содержание и технологии обучения и воспитания. Все педагогические инновации направлены на повышение эффективности педагогического процесса.

Инновационный процесс следует понимать как комплексную деятельность по созданию, освоению, использованию и распространению новшеств. Выделяют различные виды инноваций в зависимости от признака, по которому их разделяют. В развивающихся образовательных системах реализация инновационных процессов происходит в следующих направлениях: формирование нового содержания образования, разработка и внедрение новых педагогических технологий, создание новых видов учебных заведений.

Важно подчеркнуть, что педагогические коллективы различных образовательных учреждений занимаются внедрением в практику различных инноваций. Наиболее распространенными из них являются информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в предметном обучении; лично ориентированные технологии в преподавании предмета; информационно-аналитическое обеспечение учебного процесса и управление качеством образования школьников; мониторинг интеллектуального развития; воспитательные технологии как ведущий механизм формирования современного ученика; дидактические технологии как условие развития учебного процесса ОУ; психолого-педагогическое сопровождение внедрения инновационных технологий в учебно-воспитательный процесс школы.

Таким образом, опыт современной системы образования включает в себя разнообразные педагогические инновации, эффективность применения которых напрямую зависит от таких факторов, как: традиции, сложившиеся в образовательном учреждении; способность педагогического коллектива воспринимать инновации; материально-техническая база учреждения. Сегодня многие педагоги внедряют в свою деятельность инновационные технологии обучения. Эти технологии включают активные и интерактивные формы взаимодействия с обучаемым и предусматривают его деятельную позицию по отношению к преподавателю и к тем, кто получает образование вместе с ним.

Безусловно, инновационные технологии обучения способствуют развитию познавательного интереса у обучаемых, учат осмыслению и лучшей обработке полученных знаний, что дает основание утверждать, что данные технологии обладают большей эффективностью по сравнению с традиционными технологиями.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИННОВАЦИОННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

1.1. Исследовательский подход в обучении – технология профилизации в условиях ФГОС ОО

Главными приоритетами современного российского образования заявлены его эффективность, доступность и качество. В документах, определяющих стратегию и тактику образования на ближайшие годы, подчёркивается не только приоритетность образования на государственном уровне, но прописываются отдаленные образовательные результаты, достижение которых и должно способствовать превращению России в мощное, конкурентоспособное государство [1].

Значительная роль модернизации образования отводится профилизации старшей школы, которая должна стать для каждого школьника периодом по созданию реальных предпосылок для осознанного выбора будущей специальности [2], инструментом для профессионального самоопределения.

Краткий исторический экскурс показывает, что в России уже не раз предпринимались попытки различного рода специализаций, которые по сути, по концептуальным основаниям преследовали цели, отличные от современной профилизации. 1864 г. - были семиклассные гимназии двух типов - классическая (цель - подготовка в университет) и реальная (цель - подготовка к практической деятельности и поступлению в специализированные учебные заведения). 1915 г. - 4-7 классы гимназии разделялись на три ветви: новогуманитарную, гуманитарно-классическую и реальную. 1918 г. - в старших классах средней школы выделялись три направления: гуманитарное, естественно-математическое и техническое. 1934 г. - было профессиональное обучение в старших классах. 1957 г. - проведён эксперимент по дифференциации по трём направлениям: физико-математическому и техническому, биолого-агрономическому, социально-экономическому и гуманитарному. 1966 г. - введены две формы образования по интересам: факультативные занятия в 8 - 10 классах и школы (классы) с углубленным изучением предметов.

Известен и зарубежный опыт элементов профилизации. В большинстве стран Европы все учащиеся до 6-го класса формально получают одинаковую подготовку. В 7-м классе ученик должен определиться в выборе своего дальнейшего пути. Каждому школьнику предлагаются два варианта продолжения образования в основной школе: академический, который в дальнейшем открывает путь к высшему образованию, и профессиональный, в котором обучаются по упрощённому учебному плану, содержащему профильные дисциплины.

В США профильное обучение существует на последних двух или трёх годах обучения в школе. Учащиеся могут выбрать 3 варианта: академический, общий и профессиональный. При этом учитываются запросы и пожелания родителей, планирующих специальность для своих детей.

В Великобритании и Германии дипломы об окончании профильной школы дают чаще всего право прямого зачисления в вузы.

Современная профилизация существенно отличается от предшествующих попыток профильного обучения и позволяет каждой образовательной организации определить - своё лицо, свой профиль, выбор которого зависит от интересов, способностей, склонностей и задатков детей, а также степени профессионализма педагогов. Отличительной особенностью современной профилизации выступают элективные курсы, главным предназначением которых является включение учащихся в активную

учебно-исследовательскую и научно-образовательную, проектную деятельность, что становится возможным при исследовательском подходе в обучении [1, 2, 3].

Концепция модернизации получила отражение и в Федеральных государственных образовательных стандартах общего образования, в котором очевиден уход от предшествующей парадигмы ЗУНов (знаний, умений и навыков) с переориентацией на умения, навыки и **способы познавательной деятельности**, как метапредметные и личностные результаты. В соответствии с ФГОС ОО старшая школа, то есть 10-11 классы, это всегда школа профильная [4, 5].

Практическая реализация идей и положений модернизации, чёткое выполнение Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования требует развития у каждого школьника любознательности, творчества, познавательной самостоятельности. Только тогда, когда у школьника будет развита познавательная самостоятельность как качество социально активной личности, - страна вправе ожидать от него творческого отношения к труду в любой отрасли производства, ответственности за собственное благополучие и благосостояние государства [6, 7, 8].

Познавательная самостоятельность характеризуется стремлением и умением личности без посторонней помощи овладеть знаниями и способами деятельности, решать познавательные задачи с целью дальнейшего преобразования окружающей действительности. Познавательная самостоятельность позволяет школьнику осознанно относиться к процессу познания, когда школьник понимает социально-значимую ценность познаваемого.

Познавательная самостоятельность как качество социально-активной личности имеет такие проявления: убежденность в необходимости достижения высокого уровня образованности в соответствии с нормами современного научного знания; готовность и инициатива в овладении теоретическими знаниями и практическими умениями и навыками, потребность в самостоятельном их пополнении; ответственность за учебный труд и творческое применение знаний, умений и навыков в практической деятельности, сформированность способов познавательной деятельности.

Познавательная самостоятельность рассматривается в единстве трех составляющих ее компонентов: содержательный, операционный, мотивационный. В структуре познавательной самостоятельности как необходимого качества социально активной личности мотивационный компонент является ведущим, определяя активное отношение субъекта к познанию реальной действительности, приводящее его к пониманию того, что в открытом гражданском обществе объективно существует соответствие общественных и личных интересов. Осознание школьником личной и общественной значимости учения, образования в целом является стимулом активного участия в процессе познания [8].

В реальном педагогическом процессе рекомендуется учитывать следующее положение: развитие познавательной самостоятельности требует не только совершенствования знаний и способов их достижения, но, и это самое главное, воспитание глубокой внутренней потребности к процессу познания, формирование на этой основе социально-значимых мотивов познавательной деятельности, учения, образования.

Психолого-педагогически обосновано и общепризнанно то, что развитие познавательной самостоятельности учащихся возможно лишь в условиях активной познавательной деятельности. Исследовательский подход в обучении выступает при этом средством активизации познавательной самостоятельности, важнейшим инструментом индивидуального саморазвития обучающихся через индивидуальные учебные планы [1, 9, 10, 11].

Обеспечение обучающихся доступным вариативным общим средним образованием в современном образовательном пространстве связано с новым пониманием целей и

ценностей образования, осознанием необходимости перехода к системе непрерывного образования, дифференциацией содержания образования, гуманизацией и индивидуализацией процесса обучения. Закрепление новых образовательных ценностей и стандартов в области образовательного законодательства, а также права на получение вариативного образования требует предоставления учащимся школы, особенно старших классов, возможности выбора и обеспечение доступности образовательных программ, усиления дифференциации и индивидуализации образовательного процесса путем формирования индивидуализированных программ и графиков обучения с учетом индивидуальных, личностных особенностей и способностей учащихся. Основу индивидуализации обучения школьника составляет индивидуальный учебный план.

Под индивидуальным учебным планом (ИУП) согласно Концепции профильного обучения понимается совокупность учебных предметов (курсов), выбранных для освоения обучающимся из учебного плана общеобразовательной организации. В рамках сетевого взаимодействия образовательных учреждений (организаций) при составлении ИУП возможно использование учебных предметов (курсов) нескольких образовательных учреждений (организаций), реализующие различные модели профилизации.

В настоящий момент несколько моделей уже сложилось. Они позволяют обучающимся выбирать собственную, наиболее интересную для себя образовательную траекторию на старшей ступени общего образования. Моделей – четыре.

Первая модель – модель внутришкольной профилизации и открытие различных однопрофильных школ, когда обучающиеся 10–11 классов готовятся по единому для всех профилю. Общеобразовательная организация является однопрофильной (реализует только один избранный профиль) или многопрофильной (организует несколько профилей обучения: создаются профильные классы внутри одной многопрофильной школы).

Вторая модель организации профильного обучения отличается тем, что в рамках одной образовательной организации действуют несколько профильных классов – например, гуманитарный, информационно технологический, социально-экономический, естественно-научный и т.д. Эта модель начала складываться еще в 90-е годы.

Третья модель наиболее характерна для сельских образовательных учреждений - это модель сетевого взаимодействия образовательных учреждений и организаций.

В данной модели профильное обучение старшеклассников конкретного общеобразовательной организации осуществляется за счет целенаправленного и организованного привлечения и использования образовательных ресурсов иных образовательных учреждений и организаций. Оно строится в двух основных вариантах.

Первый вариант связан с объединением нескольких общеобразовательных организаций вокруг образовательного учреждения, обладающего достаточным материальным и кадровым потенциалом, способного стать «ресурсным центром» для других школ. В этом случае каждая общеобразовательная организация данной группы обеспечивает преподавание в полном объеме базовых учебных предметов и ту часть профильного обучения (профильные предметы и элективные курсы), которую оно способно реализовать в рамках своих возможностей. Остальную профильную подготовку берет на себя «ресурсный центр».

Второй вариант основан на паритетной кооперации общеобразовательной организации с учреждениями общего, дополнительного, высшего, среднего профессионального образования и привлечении дополнительных образовательных ресурсов. В этом случае обучающимся предоставляется право выбора способов профильного обучения не только там, где он учится, но и в кооперированных с общеобразовательным учреждением образовательных структурах (заочные школы, дистанционные курсы, учреждения профессионального образования и др.). Это сетевое

взаимодействие школ. Учащимся предлагается выбрать учебный курс не только в школе, но и за ее пределами. Другими словами, ученик получает образование фактически в нескольких учебных заведениях, а часть курсов осваивает дистанционно.

Четвёртая модель подразумевает профильное обучение на основе индивидуальных учебных планов учащихся. На старшей ступени учащимся предлагается несколько учебных курсов независимо от того, связаны ли они общей направленностью. Можно выбрать и математику, и литературу одновременно, что не позволяет под одно определение подвести название профиля для такого ученика. Школы, работающие по четвёртой модели, имеют сложное расписание.

Во-первых, такая модель расширяет возможности выбора для старшеклассников. В отличие от точного набора «профилей», при наличии индивидуальных учебных планов учащиеся могут формировать свою нагрузку, исходя из склонностей и интересов.

Во-вторых, эта модель соответствует идее формирования субъектной позиции в обучении. Теперь старшеклассник сталкивается с ситуацией собственного ответственного выбора необходимых ему предметов.

Выбор конкретной модели организации профильного обучения определяется, прежде всего, ресурсами, которыми располагает школа и ее партнеры, муниципальная система образования в целом.

На практике реализуются и смешанные модели, когда часть обучающихся старших классов реализуют свои ИУП в одном общеобразовательном учреждении, а другая часть старшеклассников использует образовательные возможности сети.

После составления индивидуального учебного плана может проектироваться индивидуальная образовательная программа. Прежде чем рассматривать вопросы проектирования индивидуальной образовательной программы, требуется учитывать, что любая образовательная программа является документом, дающим представление о содержании деятельности образовательной организации, направленной на реализацию заявленных им целей. Образовательная программа проектируется творческим коллективом педагогов-единомышленников и в дальнейшем корректируется в совместной деятельности с обучающимися в соответствии со следующими требованиями.

Образовательная программа должна соответствовать социальному заказу; обеспечивать возможность достижения учащимися уровня образованности, который необходим для реализации социального заказа; соответствовать образовательным стандартам; способствовать интеграции учебной и внеучебной деятельности учащихся; способствовать интеграции содержания образования различных образовательных областей; стимулировать использование более эффективных образовательных технологий; соответствовать кадровым, материальным и финансовым возможностям школы и санитарно-гигиеническим требованиям; способствовать развитию обучающегося.

Образовательная программа может быть дополнена другими программами, например, программами внеурочной и внеучебной деятельности, взаимосвязанными с учебными программами, программами дополнительного образования и т.д.

Индивидуальная образовательная программа является программой образовательной деятельности учащегося, составленной на основе его интересов и образовательного запроса, и фиксирующей образовательные цели и результаты. Она рассчитана на два года (10 – 11 классы).

Предлагаемый подход к организации образовательного процесса на основе индивидуальной образовательной программы является результатом многих исследований проблем школьного образования. Разработка образовательных программ способствует тому, что стандарт образования может быть достигнут различными путями, выбор пути зависит от особенностей конкретного обучающегося, а сама

образовательная программа, обозначая индивидуальный маршрут продвижения школьника в образовании, ориентирует учителя на поиск наиболее благоприятных условий, способствующих достижению учеником образовательных результатов; разработки и реализации необходимых видов педагогической помощи ученику.

Использование индивидуального учебного плана при профильном обучении позволяет реализовать различные образовательные потребности обучающихся, их семей, работодателей, учреждений профессионального образования и общеобразовательных учреждений различных видов.

Учебный план не задает жесткого набора предметов для каждого из возможных направлений и профилей образования. Каждый ученик вправе самостоятельно указать, интересующий его набор учебных предметов (базовых, профильных, элективных) из числа предлагаемых школой в пределах допустимой учебной нагрузки. Такой подход позволяет каждому ученику формировать индивидуальный учебный план, практически свою строго индивидуализированную образовательную программу и индивидуальный образовательный маршрут.

Необходимо учитывать практически сущность и особенности индивидуального учебного плана, индивидуальной образовательной программы и индивидуального образовательного маршрута.

Индивидуальная образовательная программа может включать все, или почти все компоненты образовательной программы школы: ценности образовательной программы (определяет обучающийся); цель образовательной программы (определяет обучающийся); индивидуальный учебный план (определяет обучающийся); характеристику учебных программ (составляют или учителя, или учащиеся совместно с учителями; описание организационно-педагогических условий, педагогических технологий, применяемых для реализации образовательной программы, процедуры выбора и изменения индивидуального образовательного маршрута (составляют педагоги); систему форм и сроков аттестации, контроля и учета достижений, форм отчетности по видам деятельности обучающегося (составляют педагоги и обучающийся); описание форм учебных практик, предполагаемых проектов, тем исследовательской деятельности (составляют педагоги и обучающийся); описание ожидаемых образовательных результатов освоения образовательной программы (определяет обучающийся или педагоги и обучающийся). Общепринято, что проектирование индивидуальной образовательной программы осуществляется на основе взаимодействия обучающегося и педагогов и предполагает тесное сотрудничество и сотворчество.

Индивидуальная образовательная программа выполняет нормативную, информационную, мотивационную, организационную функции и функцию самоопределения. Нормативная функция фиксирует нагрузку обучающегося, закрепляет порядок выполнения учебного плана и выбора образовательного маршрута. Информационная функция информирует о совокупности образовательной деятельности обучающегося за два года. Мотивационная функция определяет цели, ценности и результаты образовательной деятельности обучающегося. Организационная функция определяет виды образовательной деятельности обучающегося, формы взаимодействия и диагностики. Функция самоопределения позволяет реализовать потребность в самоопределении на основе образовательного выбора.

Одной из целей индивидуального учебного плана является разработка возможных вариантов образовательных маршрутов учащихся с учетом требований времени, их образовательных запросов и познавательных возможностей, конкретных условий образовательного процесса в образовательной организации. Очевидно, что индивидуальный образовательный маршрут определяет программу конкретных действий обучающегося по реализации индивидуального учебного плана и индивидуальной образовательной программы. Индивидуальный образовательный

маршрут по своей сути является последовательностью этапов реализации индивидуальной образовательной программы с учетом конкретных условий образовательного процесса. Поскольку эти условия изменяются, индивидуальный образовательный маршрут не может быть некой раз и навсегда заданной константой. Он позволяет иначе, чем учебный план конструировать временную последовательность, формы, и виды организации взаимодействия педагогов и обучающихся, номенклатуру видов работы.

Таким образом, индивидуальный учебный план выполняет функцию прогнозирования для старшеклассника – «Я выбираю предметы для изучения»; индивидуальная образовательная программа выполняет функцию проектирования для старшеклассника – «Я составляю программу образовательной деятельности»; индивидуальный образовательный маршрут конструирует образовательную деятельность – «Я определяю, в какой последовательности, в какие сроки, какими средствами будет реализована образовательная программа».

Переход школы на работу по индивидуальным учебным планам предполагает особые формы и методы взаимодействия обучающихся и обучающихся. Как показывает практический опыт работы школ, перспективными формами организации учебного процесса являются исследовательский подход в обучении, тьюторство, консультирование и модерирование.

Исследовательский подход в обучении позволяет у школьников формировать способы активной познавательной деятельности и развивать у них познавательную самостоятельность. Под исследовательским подходом в обучении следует понимать такую организацию учебного процесса, которая включает в себя создание поисковой ситуации на уроке, возбуждение у учащихся познавательных потребностей и интересов, развитие познавательной самостоятельности и формирование на их основе социально-значимых мотивов учения и образования.

Основу такой организации учебного процесса составляет: применение методов научного познания и методов соответствующей науки, истории и современного состояния науки в процессе изучения каждого учебного предмета; актуализация внутрипредметных, метапредметных, межпредметных и межцикловых связей и их реализация в учебной и внеучебной научно-образовательной, поисково-творческой деятельности; единство учебной и внеурочной работы по предмету.

Автором неоднократно подтверждено и учителю в практической деятельности необходимо учитывать, что применение исследовательского подхода в обучении предполагает: расширение и углубление содержательной стороны познавательной деятельности, когда практически методы соответствующих наук вводятся в содержание учебного материала конкретного урока или системы уроков. Это позволяет подводить учащихся к пониманию современных методов науки и научного познания, что способствует развитию интереса к процессу научного поиска.

Органическое единство различных форм научно-образовательной, поисково-творческой деятельности (индивидуальная, фронтальная, коллективная, групповая, массовая) не только усложняют процессуальную сторону познавательной деятельности, но изменяют позицию учащихся от исполнителя до инициатора и творческого участника. При исследовательском подходе в обучении достигается единство учебной и внеурочной работы по предмету через организацию единой системы научно-образовательной и поисково-творческой деятельности.

Тьюторство. Под тьюторством понимается как осуществление общего руководства самостоятельной внеаудиторной работой учащихся, так и форма воспитательной работы. В основу тьюторства положены индивидуальный подход к обучающемуся и помощь в организации учебного процесса. Такая форма обязательна в образовательных учреждениях, в которых большое внимание уделяется учебной деятельности по

индивидуальным учебным планам и самостоятельной работе обучающихся с источниками информации.

Тьюторство выступает в трех ипостасях. Во-первых как поддержка, то есть как особый вид помощи, направленный на развитие автономности и самостоятельности субъекта при решении проблемы. Во-вторых как фасилитация. В-третьих как сопровождение.

Педагог - тьютор осуществляет педагогическое сопровождение обучающихся. Он разрабатывает групповые задания, организует групповые обсуждения какой-либо проблемы. Деятельность педагога - тьютора, как и педагога-консультанта, направлена не на трансляцию учебной информации, а на работу с субъектным опытом обучающегося. Педагог анализирует познавательные интересы, намерения, потребности, личные устремления каждого. Он конструирует специальные упражнения и задания, опирающиеся на современные коммуникационные методы, личную и групповую поддержку; продумывает способы мотивации и варианты фиксации достижений; разрабатывает направления проектной деятельности.

Задачи педагога-тьютора разнообразны: помощь обучающимся в получении максимальной отдачи от учебы; отслеживание хода учебы ученика; организация обратной связи по выполненным заданиям; проведение групповых тьюториалов; поддержание заинтересованности в обучении на протяжении всего изучения предмета; предоставление возможности связываться с ним при необходимости посредством личного контакта, электронной почты и компьютерных конференций.

Консультирование – это особым образом организованное взаимодействие между педагогом-консультантом и обучающимся, направленное на разрешение проблем и внесение позитивных изменений в деятельность учащихся старшей школы. Сущность предлагаемой модели состоит в том, что отсутствует традиционное изложение материала преподавателем, обучающая функция заменяется консультированием, которое может осуществляться как при непосредственном контакте, так и при опосредованном средствами новых информационных технологий. Консультирование сосредоточено на решении конкретной проблемы. Предполагается, что консультант либо знает готовое решение, которое он может предписать консультируемому, либо он владеет способами деятельности, которые указывают путь решения проблемы. Главная цель педагога в такой модели обучения – научить ученика учиться.

В практике консультирования выявлено несколько моделей деятельности. В зависимости от функций различают экспертное, проектное и процессное консультирование. В роли эксперта учитель выступает при предъявлении школьниками выполненных работ. Специфика проектного консультирования заключается в сопровождении учебно-исследовательских и проектных работ учащихся средней школы. Процессное консультирование необходимо при обучении школьников по индивидуальным образовательным программам.

Модерирование – это деятельность, направленная на раскрытие потенциальных возможностей учащегося и его способностей. В основе модерирования лежит использование специальных технологий, помогающих организовать процесс свободной коммуникации, обмена мнениями, суждениями и подводящего обучающегося к принятию решения за счет реализации внутренних возможностей.

Модерирование нацелено на раскрытие внутреннего потенциала учащегося, помогает выявить скрытые возможности и нереализованные умения. Основными методами работы педагога-модератора являются методы, которые побуждают учащихся к деятельности и активизируют их; выявляют существующие у них проблемы и ожидания; организуют процесс участия в дискуссии; устанавливают климат товарищеского сотрудничества. Педагог-модератор выступает посредником, который устанавливает отношения между учащимися

Таким образом, своеобразие современной профессиональной деятельности педагога заключается в том, что возвращается истинный смысл, назначение деятельности педагога: ведение, поддержка, сопровождение учащегося. Помочь каждому учащемуся осознать его собственные возможности, войти в мир культуры выбранной профессии, найти свой жизненный путь – таковы приоритеты современного педагога, на что обращает внимание и профессионально-педагогический стандарт.

Кроме перечисленных способов, с отдельными обучающимися могут заключаться учебные контракты на самостоятельное изучение ими какого-либо курса или его раздела. Учебный контракт представляет собой технологию создания и реализации индивидуального учебного плана. Компонентами учебного контракта выступают: стратегия самостоятельного изучения предмета учащимся; способ применения учебного контракта в деятельности и взаимодействии педагогов и учащихся; личностный образовательный опыт, выступающий как основной ресурс разработки и исполнения учебного контракта; система индивидуальных консультаций, предоставляемых учащемуся в соответствии с нормами, записанными в контракте.

Контракт предполагает разработку подробного плана выполнения обязательств всеми сторонами. По итогам каждого этапа предусматривается отчет, а также промежуточные аттестации. В процессе промежуточных аттестаций учащийся выполняет тест или представляет ту или иную часть самостоятельно разработанного проекта, эссе, письменного самоанализа. В ходе представления промежуточных результатов могут обсуждаться итоги участия учащегося в работе тех или иных конференций, симпозиумов, презентаций.

Рекомендуется учитывать, что индивидуальный учебный план — это инструмент формирования индивидуального образовательного маршрута обучающегося. Индивидуальный образовательный маршрут – это персональный путь реализации личностного потенциала обучающегося в образовании: интеллектуального, эмоционально-волевого, деятельностного, нравственно-духовного. Личностный смысл и значимость для обучающегося собственной траектории движения в образовании обозначаются некоторыми авторами таким понятием как «личностный познавательный маршрут». Развитие школьника может осуществляться по нескольким образовательным маршрутам, которые реализуются одновременно или последовательно. Отсюда вытекает основная задача педагога - предложить обучающемуся спектр возможностей и помочь ему сделать выбор.

Рекомендуется учитывать, что выбор того или иного индивидуального образовательного маршрута определяется комплексом факторов: особенностями, интересами и потребностями самого ученика и его родителей в достижении необходимого образовательного результата; возможностями школы удовлетворить образовательные потребности учащихся; возможностями материально-технической базы школы.

Логическая структура проектирования индивидуального образовательного маршрута включает в себя следующие этапы: постановка образовательной цели (индивидуальный выбор цели предпрофильной подготовки); самоанализ, рефлексия (осознание и соотнесение индивидуальных потребностей с внешними требованиями (например, требованиям профиля); выбор пути (вариантов) реализации поставленной цели, конкретизация цели (выбор курсов).

Рекомендуется учитывать, что эффективность разработки индивидуального образовательного маршрута обуславливается рядом условий: осознанием всеми участниками педагогического процесса необходимости и значимости индивидуального образовательного маршрута как одного из способов самоопределения, самореализации и проверки правильности выбора профилирующего направления дальнейшего обучения; осуществлением психолого-педагогического сопровождения и информационной

поддержки процесса разработки индивидуального образовательного маршрута учащимися; активным включением учащихся в деятельность по созданию индивидуального образовательного маршрута; организацией рефлексии как основы коррекции индивидуального образовательного маршрута.

Рекомендуется учитывать вариативность индивидуальных учебных планов и индивидуальных образовательных маршрутов, что позволяет практически осуществить реализацию 4 вариативных образовательных маршрутов для различных категорий обучающихся. Во-первых - Вариативный образовательный маршрут для учащихся с опережающими темпами развития. Во-вторых - Вариативный образовательный маршрут для учащихся с ослабленным здоровьем. В-третьих - Вариативный образовательный маршрут для учащихся с низким уровнем учебной мотивации и трудностями в обучении. В - четвертых - Вариативный образовательный маршрут для одаренных учащихся с различными специальными способностями.

В чем может проявляться индивидуальность обучающихся в образовательном процессе, и что рекомендуется учитывать при проектировании индивидуального образовательного маршрута? Это - разная степень усвоения обучающимися предшествующего материала; индивидуальный темп, скорость продвижения обучающихся в учении; различная степень сформированности социальных и познавательных мотивов; различная степень сформированности учебной деятельности; индивидуально-типологические особенности учащихся (темперамент, характер, особенности эмоционально-волевой сферы) - степень влияния учителя на эти характеристики минимальна.

Диагностические методики, позволяющие выявить индивидуально-типологические особенности, достаточно распространены и доступны. Их использование позволяет учителю построить образовательный процесс в рамках конкретного вариативного маршрута с учетом знания реальных особенностей детей каждой выделенной группы. Условием достижения целей и задач вариативного образовательного маршрута является сохранение индивидуальных особенностей учеников. Реализация вариативных образовательных маршрутов учащихся должна рассматриваться в комплексе как способ реализации личностно-ориентированного подхода; как способ повышения качества образования; как способ формирования ключевых компетентностей у учащихся; как средство индивидуализации и дифференциации обучения и воспитания.

Эффективная реализация личностно-ориентированного подхода в обучении возможна в процессе применения проектной технологии и построения вместе с учащимися индивидуальных образовательных маршрутов, позволяющих максимально раскрыть потенциал личности.

Через осмысление и принятие проблемы проекта учеником самостоятельно организуется его мотивированная личностно значимая цель проектной работы, в которой происходит использование уже имеющихся знаний, выявление недостающих и добывание новых. Продвижение по маршруту в процессе познавательной деятельности происходит в результате индивидуальной и групповой рефлексии на всех этапах проектной деятельности.

Успех прохождения индивидуального образовательного маршрута при работе над проектом во многом зависит от правильно организованной работы на отдельных этапах проектной деятельности. Технологическим средством реализации индивидуального образовательного маршрута является индивидуальная образовательная программа.

Необходимо учитывать, что в целях качественного и эффективного сопровождения обучающихся необходимо обеспечивать в образовательной организации разработку силами педагогических работников школы индивидуальных программ, ориентированных и предназначенных для конкретных детей, в том числе: программы на повышение качества обучения по каждому предмету; программы на творчество (участие

в олимпиадах, проектах, конференциях, интеллектуальных играх); программы на сотрудничество «учитель – ученик – родитель» (индивидуальная работа администрации и психолога; учителя, психолога с учеником; индивидуальное консультирование родителей).

Рекомендуется учитывать, что индивидуальная образовательная программа чаще всего реализуется в условиях экстерната. Структура такой программы может быть представлена следующими компонентами: целевое назначение, исходный уровень знаний обучающегося, продолжительность обучения, ожидаемый результат, учебный план, учебные программы, организационно-педагогические условия, формы аттестации достижений обучающегося.

Разработка и реализация индивидуального образовательного маршрута является условием осуществления индивидуализированной психолого-педагогической помощи ученику 9-го класса в самоопределении, выборе направления дальнейшего обучения, в том числе и профиля.

Для обеспечения успешного самоопределения подростков необходимо осуществлять предпрофильную подготовку комплексно: дополнить курсы по выбору системой мероприятий, направленных на самопознание (в частности, педагогическая и психологическая диагностика), развивать умения у обучающихся вырабатывать и аргументировать собственное мнение, принимать решения, планировать деятельность (тренинги, проектная деятельность), ориентироваться в окружающей образовательной и трудовой инфраструктуре (информирование, взаимодействие учреждений при организации учебного процесса).

Рекомендуется учитывать, что выбор предметов предоставляется обучающимся и их родителям. Таким образом, они получают возможность участвовать в проектировании образовательного процесса и принятии решений по формированию индивидуальных образовательных траекторий учащихся. Распределение учащихся по профилям осуществляется на основе индивидуальной работы с каждым, предлагается набор элективных курсов развивающего, метапредметного, межпредметного характера, с использованием альтернативных систем оценивания: (творческая работа, зачет, тест, реферат, проект), зачетная система, защита проектных работ, исследовательская деятельность с выходом на городскую конференцию обучающихся и т.п. Осуществляется психологическое сопровождение процессов самоопределения на основе изучения склонностей и способностей учащихся, профессиональных и образовательных предпочтений учащихся и их родителей. В организации образовательного процесса используется технология составления индивидуальных учебных планов.

Однако к выбору профиля обучения необходимо готовить заранее. Особое место в формировании индивидуальных образовательных маршрутов играет начальная школа, призванная выявить, разбудить внутренние силы и возможности каждого ученика для более полного их развития в основной и средней школе.

Актуальным также является разработка индивидуальных образовательных маршрутов для учащихся 5-9 классов с целью подготовки учащихся основной школы к профильному самоопределению. Рекомендуется учитывать, что организация учебно-воспитательного процесса в школе на основе индивидуальных образовательных маршрутов учащихся позволяет: за годы обучения в начальной школе провести диагностику учебных возможностей и природных способностей учащихся; в 5-9 классах подготовить учащихся основной школы к осознанному выбору профиля обучения в средней школе; в 10-11 классах подготовить выпускников образовательной организации к поступлению в высшие учебные заведения, успешному обучению в ВУЗе и построению дальнейшей профессиональной карьеры; сформировать у выпускников основной и средней школы ценностное отношение к интеллектуальному труду;

предоставить каждому ребенку возможность реализовать себя и проявить свою индивидуальность в творческой деятельности.

Основными направлениями достижения поставленных целей являются: дифференциация содержания обучения по основным предметам в 5-11 классах; формирование индивидуальных учебных планов учащихся 10-11 классов и комплектование на их основе профильных уровней групп; интеграция учебных курсов и изменение соотношений набора обязательных и дополнительных учебных предметов и предметов по выбору на основе познавательных интересов учащихся; обеспечение единства учебной и внеучебной деятельности школьников, позволяющего удовлетворять их интересы и склонности, реализовать и совершенствовать личные качества и способности через создание кружков, клубов, секций, межвозрастных творческих объединений на базе школы и ее социальных партнеров; организация мониторинга потребностей, интересов и способностей школьников.

Качество в современных условиях модернизации образования выступает важнейшей категорией, определяющей одновременно цель и результат целостного педагогического процесса. В ФЗ - 273 «Об образовании в Российской Федерации» обозначено, что «качество образования - комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы» (глава 1, статья 2, пункт 29).

Совершенствование качества является на ближайшие годы важнейшей задачей сферы образования в целом, каждой образовательной организации и конкретного руководителя (заместителя) и педагогического работника. В настоящее время уровень качества общего образования в целом пока, к сожалению, недостаточен, поэтому необходимо использование наиболее эффективных (оптимальных), в том числе инновационных способов для совершенствования качества образования.

ФЗ -273 «Об образовании в Российской Федерации» обращает внимание на то, что «...инновационная деятельность в сфере образования осуществляется в целях обеспечения модернизации и развития системы образования с учётом основных направлений социально экономического развития Российской Федерации, реализации направлений государственной политики Российской Федерации в сфере образования» (глава 2, статья 20, пункт 1).

Далее ФЗ - 273 «Об образовании в Российской Федерации» определяет значение инновационной деятельности, которая «... ориентирована на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения системы образования и осуществляется в форме инновационных проектов и программ организациями, осуществляющими образовательную деятельность... . При реализации инновационного проекта, программы должны быть обеспечены соблюдение прав и законных интересов участников образовательных отношений, предоставление и получение образования, уровень и качество которого не могут быть ниже требований, установленных федеральным государственным образовательным стандартом, федеральными государственными требованиями, образовательным стандартом» (глава 2, статья 20, пункт 3).

Очевидно, что выполнение этих положений ФЗ - 273 «Об образовании в Российской Федерации» требует в настоящее время от образовательных организаций, руководителей (заместителей) и педагогических работников результативных действий по практической реализации инновационных способов, обеспечивающих совершенствование качества образования.

Известно, что качество учебного процесса зависит от многих составляющих, в том числе качества образовательной программы; качества потенциала педагогического состава; качества потенциала обучающихся; качества средств образовательного процесса (материально-технической, лабораторной базы, учебно-методического обеспечения, учебных кабинетов); качества образовательных технологий; качества управления образовательными системами и процессами.

Федеральная государственная образовательная политика по обеспечению качества учебного процесса обозначена в материалах ФГОС ОО, который в настоящее время выступает как раз её целью и инструментом. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования определяют необходимые результаты по освоению каждым обучающимся основной образовательной программы, в том числе предметные, личностные и метапредметные.

Определено, что в содержании и структуре основной образовательной программы образовательной организации учебно-исследовательская и проектная деятельность обучающихся направлена на формирование деятельностных (метапредметных) качеств учащихся, в том числе: способность осознания целей проектной и учебно-исследовательской деятельности, умение поставить цель и организовать ее достижение, а также креативных (творческих) качеств – вдохновенность, гибкость ума, терпимость к противоречиям, прогностичность, критичность, наличие своего мнения, коммуникативных качеств, обусловленных необходимостью взаимодействовать с другими людьми, с объектами окружающего мира и воспринимать его информацию, выполнять различные социальные роли в группе и коллективе.

Российская дидактика располагает в настоящее время широким спектром активных и интерактивных методик и технологий, то есть инновационных способов, которые оказывают непосредственное позитивное влияние и воздействие на совершенствование качества образования. Особую роль в общем перечне инновационных способов (методик и технологий) играет исследовательский подход в обучении.

Новое поколение федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, профессионально-педагогический стандарт [12] актуализирует роль продуктивных технологий, обеспечивающих эффективность учебно-воспитательного процесса и формирование компетентностей школьников. Доказано, что исследовательский подход в обучении, не являясь универсальным педагогическим средством, выполняет многие задачи по развитию творческого потенциала детей, тем самым способствуя достижению государственной задачи по формированию нового поколения конкурентноспособных специалистов на основе качественного школьного знания в условиях профилизации.

Список литературы

1. Файн Т.А. Технологии сопровождения одарённых и талантливых детей. Монография. Saarbrücken, Германия. 2015, 86 с.
2. Файн Т.А., Гузева Н.Ю. Профильное обучение на основе индивидуальных учебных планов: сборник методических рекомендаций. Биробиджан: ОблИПКПР, 2013. 48 с.
3. Файн Т.А. и другие. Организация обучения по индивидуальным учебным планам: методические рекомендации (Научный редактор Файн Т.А.). Биробиджан: ОГАОУ ДПО «ИПКПР», 2015. 24 с.
4. Файн Т.А. О формировании метапредметных результатов обучающихся в соответствии с требованиями ФГОС ОО // Электронный журнал «Конференц-зал», 2014. - Режим доступа: <http://www.konf-zal.com>.
5. Файн Т.А. Инновационные технологии сопровождения одарённых и талантливых детей // Современные научные исследования: проблемы и перспективы. Сборник статей Международной научно-практической конференции. Международный центр

- инновационных исследований «ОМЕГА САЙНС». Уфа, РИО МЦИИ «ОМЕГА САЙНС», 2015. С. 175-182.
6. Файн Т.А. Исследовательский подход в обучении – технология развивающего обучения школьников // Теория и практика развивающего образования школьников: коллективная научная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск: SIMJET, 2015. С. 42-54.
 7. Файн Т.А. Исследовательский подход в обучении - основа технологического обеспечения ФГОС ООО // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций / Науч. ред. Л.Н. Горбунова. М.: АСОУ. 2015. С. 880-889.
 8. Файн Т.А. Познавательная самостоятельность как инструмент социализации и социальных отношений в образовательном пространстве. Материалы 4-й научно-практической конференции 24-25 апреля 2016 г. «Категория «социального» в современной педагогике и психологии. Тольятти (Ульяновск): Зебра, 2016. С. 607-613.
 9. Файн Т.А. Исследовательский подход в обучении как ресурс социальных отношений в образовательном пространстве. Материалы 4-й научно-практической конференции 24-25 апреля 2016 г. «Категория «социального» в современной педагогике и психологии. Тольятти (Ульяновск): Зебра, 2016, С. 601-607.
 10. Файн Т.А. Модернизация образования: инновационность и социально–педагогические эффекты исследовательского подхода в обучении // Инновации в современной системе образования: подходы и решения: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск: Зебра, 2016. С.70-83.
 11. Камышникова Т.А. (Файн Т.А.). Исследовательский подход в обучении как средство развития у учащихся познавательной самостоятельности –необходимого качества социально активной личности: дисс. ...канд. пед. наук. М., 1985. 254 с.
 12. Файн Т.А. Компетентностная парадигма в профессиональной переподготовке и повышении квалификации педагогических кадров: монография. Ульяновск: Зебра, 2016. 97 с.

1.2. Специфика эстетизации образовательной среды

Наше общество испытывает потребность в активном и деятельном человеке, целеустремленном творчески, который понимает необходимость формирования культурной и образовательной среды, которая способствовала бы решению этой задачи [1; 3, С. 28-32; 6, С. 90-93; 7, С. 397-400; 19, С. 60-64].

Все это предопределяет создание такого образовательного пространства, в котором каждый обучающийся сможет самоопределиться, самореализоваться, достигнуть успеха в решении как учебных, так и личностных задач; получить при этом максимальное творческое развитие разнообразными средствами и способами развивающей деятельности [22, С. 60-69; 23, С. 417-427].

Особенно это важно при проектировании учреждений образования для детей подросткового возраста: колледжей, техникумов и т.п., так как именно в этом возрасте особенно активно развивается личность человека.

При выполнении исследования использованы разработки ведущих зарубежных и отечественных ученых и специалистов в области формирования дизайна и эстетизации учебно-воспитательного пространства образовательных учреждений, однако научных работ по этой проблеме явно недостаточно, так как аспекты эстетизации образовательной среды средних специальных учебных заведений изучены лишь

частично.

Гипотеза исследования состоит в том, что научно обоснованное выявление и раскрытие путей эстетизации учебно-воспитательного пространства повысит качество знаний, сформируется умение самостоятельно получать знания, повысится уровень творческого и креативного мышления.

Задачи исследования:

- выявить теоретические и практические аспекты эстетизации образовательного пространства;
- выполнить анализ: средств дизайн-проектирования образовательного пространства учреждений среднеспециального образования; приемов эстетизации в формировании образовательного пространства; инновационных разработок в эстетизации образовательного пространства.

Методы исследования: в процессе исследования использовалась совокупность методов системного анализа, комплексного подхода, изучения и обобщения опыта.

Проблема эстетизации образовательной среды, которая рассматривается как деятельностная основа и устойчивая совокупность культурных ценностей, сегодня является актуальной. Она, с одной стороны, вбирает в себя предметную сферу, определенным образом организованные предметные результаты художественно-творческой деятельности, а с другой – формы отношений людей с реалиями культуры, эстетического окружения.

Концепция культурно-образовательной среды свое дальнейшее развитие получила в трудах Мещеряковой Л.И., Стояновской И.Б., Пряхина Д.А., Шабалиной Т.А. Они определяют культурно-образовательную среду как сложное, интегрированное понятие, способствующее изучению факторов, условий, средств учебно-воспитательного процесса; как показатель уникальности (особенности) территории, инструмент изучения образовательных тенденций, способов описания особенностей педагогической практики, присущих той или иной конкретной территории и зависящих от специфики местных условий соединения «культуры» и «образования» [38, с. 7–8].

Если с позиций общей философии “пространство”, являясь формой существования материи, и в таком качестве существует “объективно, независимо от сознания человека, его желаний и воли”, если с этих же позиций пространство характеризует “протяжённость”, относимая к “любой системе”, если пространство вбирает в себя и “местоположение и расстояние между телами” [54], то с позиций концепции философии образования пространство есть имманентная характеристика содержания образования, определяющим образом влияющая на эффективность учебно-воспитательного процесса [51].

Столь обоснованная привязка такой фундаментальной категории как пространство к генетическим особенностям вариативного образования принципиально изменяет не только подходы к поискам путей решения проблемы содержания образования, и всей совокупности вопросов, с ней связанных, но и создаёт принципиально новые предпосылки и основания для развития отношений с другими областями научного знания и, естественно, эстетики. Ведь пространство всегда было и будет объектом реализации и проявления эстетического во всём его многообразии.

И данная трактовка пространства позволяет поднять взаимоотношения образования и эстетики на новый уровень, непосредственно решающий проблемы повышения эффективности учебно-воспитательного процесса и целенаправленного управляемого

развития образования. Появление дизайна как системной совокупности методов и средств художественного освоения и преобразования объектов действительности может стать основой для проектного включения пространства непосредственно в содержание образования и, тем самым, гармонизировать проблему обучения и воспитания личности в едином непрерывном по оказываемым формирующим воздействиям учебно-воспитательном процессе [51].

Психолого-педагогический аспект эстетизации учебно-воспитательного пространства играет не менее важную роль в настоящее время.

Педагогика не только стремилась всячески напрямую использовать ничем не заменяемое в воспитании влияния искусства, но и специально разрабатывать как составную часть своего развития всю совокупность проблем, связанных с эстетическим воспитанием. Причём, не только исследователи уделяли целенаправленное внимание проблеме эстетического воспитания, но и будущие педагоги непосредственно в стенах вуза программно ставились перед необходимостью проникнуться пониманием значимости его роли в формировании личности.

Значение эстетического воспитания настолько исторически стало осознаваемым в образовании, что даже в первые послереволюционные дни Октябрьской революции было признано необходимым уделять ему особое внимание. Уже в первой Декларации о единой трудовой школе (1918г.) было отмечено, что научное и трудовое образование, лишённое эстетического элемента, было бы обездушенным, а “предметы эстетического цикла: лепка, рисование, пение и музыка отнюдь не являются чем-то второстепенным, какой-то роскошью жизни” [26].

Понятие «эстетическая среда» включено в систему эстетического воспитания школьников благодаря научным изысканиям теоретиков и практиков эстетического воспитания (Бакушинский А.В., Буров А.И., Верб М.А., Лихачев Б.Т., Неменский Б.М., Печко Л.П., Скатерщиков В.К., Эренгрос Б.А., Юсов Б.П., Шаров Ю.В.). Но как специальный объект педагогического исследования эстетическая среда школы была рассмотрена Кавалеровой Н.А. в её диссертации, посвященной эстетическому воспитанию в сельской школе. Рассматривая эстетическую среду школы как феномен педагогической действительности, ученыя вычленила социальный и предметно-практический её компоненты [29]. Предметно-практический компонент эстетической среды изучался как относительно самостоятельный феномен и в других педагогических исследованиях, которые освещали проблемы строительства школьных зданий, благоустройства окружающей школу среды, озеленения и оформления школьных помещений (Астрова Т.Е., Изюмский Ю.В., Преображенский С.Ю., Степанов В.И., Тасалова Л.Н., Урсу А.П., Филенков Ю.П.). Автономов П.П. в своей диссертации ввел понятие «предметно-эстетическая среда школы», определив её как предметное окружение в помещениях школы и вокруг неё, организованное в гармонический ансамбль, созданный с учетом учебно-воспитательных требований и законов эстетики. Автор на примере форм наглядной агитации показал, что предметно-эстетическая среда школы обладает значительным воспитательным потенциалом, который, к сожалению, часто остается нереализованным, а значит и влияние среды на учащихся оказывается незначительным [4, с.79]. К таким выводам приходит и Барышникова Л.П. в своем научном исследовании [19].

Предметно-эстетическая среда как производная понятия «эстетическая среда» в своей структуре содержит материальные и эстетические элементы, синтезированные в

единое целое таким образом, что образующие её предметы одновременно становятся носителями эстетического и функционального назначения. Для материальных объектов характерна способность быть в отношении к чему-либо как целостность, иметь относительно жесткие пространственные границы и обладать физическими свойствами. Духовная сторона предметно-эстетической среды не имеет физической параметризации. Она является продуктом оценочной деятельности субъекта (Столович Л.Н., Ванслов В.В., Каган М.С.), хотя и находится в зависимости от характеристик самого субъекта [48].

Общепризнанным является и положение о том, что влияние предметной среды и её компонентов в значительной степени опосредуется её эстетическими свойствами, которые рассматривают как важные составляющие, определяющие культурную ценность такой среды.

Предметно-эстетическая среда любого субъекта одновременно образует часть социального пространства, а составляющие её объекты могут рассматриваться как элементы и носители определенной общественной культуры. Такие элементы оцениваются с разных позиций: эстетико-гносеологических, этических, эстетико-утилитарно-прагматических, эстетических, – и рассматриваются аксиологически как ценность. Теория ценности раскрывает предметно-эстетическую среду как ценностное образование. По мнению Столовича Л.Н., объективным критерием ценности является отношение объекта к закономерностям развития общества, обуславливающим его поступательное движение, расширение свободы человека. Таким образом, объективно ценным признается все то, что общественно ценно и способствует совершенствованию общественного организма, а значит и отдельной личности [48, с. 72–73].

Эстетическая среда в теории эстетического воспитания нередко рассматривается как стихийный элемент воспитательного процесса. Хотя эстетическая среда (и это является её основной функцией) способствует возникновению у личности потребности в эстетическом развитии. Возможности, условия, способы эстетической деятельности, эстетические отношения, которые развивает человек, по мнению Якушевой С.Д., являются параметрами этой среды, которые складываются в результате усвоения культуры через личный опыт. Среда представляет собой динамическую структуру, в которой человек, проходя «образовательный цикл», развивается и формируется как личность [58; 63, с. 117].

Региональный компонент эстетизации учебно-воспитательного пространства рассмотрен в работах многих авторов [44].

Традиционная культура России в различных ее регионах, к сожалению, воспринималась ранее как устаревшая, архаичная, её старались тщательно растворить в массовой современной усреднённой культуре, вместо того, чтобы использовать и выделить самобытность и индивидуальность народных традиций, стилизовать их и придать им новую окраску и черты нашей современности. Национальная культура – это не только историческое наследие, но и сильнейший фактор для модернизации современной цивилизации, наиважнейшая стратегия развития ее.

В настоящее время существует национальная музыка и национальная литература, национальная стилистика в архитектуре, живописи и дизайне. Эти различные области современной национальной культуры демонстрируют в той или иной мере

национальную специфику, о чем свидетельствует воздействие этнического менталитета на эти специализированные области, а также этнические культурные традиции.

В последние два десятилетия в науке России изменились коренным образом подходы к исследованию культурной составляющей имеющихся традиций народностей нашей страны, было выявлено насколько важно и нужно изучать разнообразные формы бытования культуры народов нашей страны. Исследования дают возможность увеличить имеющиеся знания о региональных особенностях культурного наследия России – определяют общее понятие о каждом конкретном регионе, о его культурном и природном достоянии, этнографии и истории, традиционной культуре народов нашей родины.

Исследования культурной составляющей ведутся на культурологических, исторических кафедрах различных вузов. Профессором Заковоротной М.В. на факультете философии и культурологии РГУ представлен курс, который специализирован на этнокультуре - «Глобализм-локализм: проблемы этнической культуры» [28].

Сотрудниками к.и.н. Э.Л. Львовой, к.и.н. И.В. Нам, к.и.н. Н.И. Наумовой, д.и.н. О.М. Рындиной в 2002 г. (Томский государственный университет) было исследовано население Томской области. Данное этносоциологическое исследование позволило выявить важные этнокультурные особенности регионального сообщества [35]. Особенности этнокультурной неповторимости регионов изучаются с привлечением археологов, этнологов, историков, филологов, лингвистов, краеведов.

Кроме того разрабатываются информационные ресурсы в Интернете, которые представляют культуру народов России, а также историко-культурные регионы. В качестве примера можно привести проект «Культура регионов России», который создан при поддержке Министерства культуры РФ.

Как отмечено в «Википедии», историко-этнографические области (историко-культурные регионы) – это территории, у которых население в силу общности судеб исторических, а также взаимного влияния и социально-экономического развития имеют похожие особенности культуры и быта. Историко-культурные регионы видны в материальной культуре – типах традиционного жилища, пищи и утвари, средств передвижения, обуви, одежды и др., и, кроме того, в традиционной духовной культуре – верования, обычаи и обряды, народное творчество и фольклор.

Известно, что наиболее продуктивными в настоящее время считаются исследования в сфере образовательной, эстетической, научной деятельности людей, которые проживают в определенном регионе. Исследование научных региональных школ и образовательных систем сегодня происходит в направлении изучения истории науки и образования. Творческая составляющая региональной жизни в настоящих исследованиях определена в области изучения местных литературных и художественных школ, творчества разных художников русской культуры. Безусловно, одной из отличительных особенностей изучения региональной культуры художественной является так называемый «местный колорит», а также восприятие логики развития конкретного региона как особой формы имеющейся локальной культуры внутри всей культуры нашей страны.

Наиважнейшей в настоящее время задачей следует считать включение этих знаний в образовательное пространство – в её эстетическую организацию и содержание образования. Указанные компоненты значительны и очень важны в системе образования

в России. Они связаны напрямую с тенденцией регионализации образования. Россия – страна многонациональная, которую населяют народы, принадлежащие к различным этническим и расовым группам.

Все это подразумевает включение историко-культурного, этнографического, духовно-регионального опыта каждой конкретной территории в организацию и содержание регионального образования. Регионализация позволяет добиться становления самосознания школьника этнической направленности, обеспечивает формирование и воспитание личности каждого ученика с учётом известных этнокультурных традиций.

Целенаправленно формируемая региональная культурно-образовательная среда - это совокупность возможностей и условий развития личности, которые определяются как деятельностью учреждений образования, так и современным качеством социальной и культурной среды жизнедеятельности школьников – художественной, исторической, духовно-нравственной.

Национально-региональный компонент реализуется в организации образовательного пространства национальных гимназий, школ и их учебных планах. При анализе учебных планов указанных учебных заведений, можно отметить такие предметы, как народный этикет, фольклор, риторика, история религии, национальная культура, культура общения, театральное искусство и ритмика, декоративно-прикладное искусство, художественный труд.

Большое значение наряду с содержанием образования имеет формирование образовательной среды, а конкретно, организация учебно-воспитательного пространства с использованием элементов региональной культуры.

Современному образовательному учреждению необходима разработка дизайнерских технологий, позволяющих связать воспитательную, образовательную, эстетическую и эмоциональную среды в единое целое и грамотно и целенаправленно использовать их формирующие личность возможности.

Как уже было отмечено выше, в настоящее время каждому учебному заведению любого профиля необходимо, опираясь на законы дизайна, грамотно уметь организовать образовательное пространство для повышения эффективности учебного процесса.

По мнению автора В.И. Слободчикова [46] образовательное пространство заранее не задано и неоднозначно. Г.А. Ковалёв [33] единицей образовательной среды считает человеческие факторы, физическое окружение и программу обучения. К физическому окружению Г.А. Ковалев относит архитектуру здания школы, его размер, пространственную структуру интерьеров школы и др.

При проектировании учебно-воспитательного пространства следует учитывать необходимые требования функциональной целесообразности, а именно, назначение каждого помещения - будут ли в нем проводиться учебные занятия, внеклассные мероприятия, театральные представления, спортивные состязания.

Профили образовательных учреждений среднего профессионального образования отражены в Ведомственном классификаторе Министерства образования и науки [68].

В любом образовательном учреждении должна существовать конкретная своя особенная внутренняя культура, которая отражала бы определённые традиции и индивидуальную атмосферу.

Так, в предметно-пространственной среде образовательных учреждений региона «Запад» присутствует композиционно-художественное разнообразие мотивов

Калининградской области и Санкт-Петербурга, ощущение природы Карелии и Смоленской области.

Большое значение в приобщении студентов к народной культуре имеют народные традиции и праздники. В них собраны тончайшие наблюдения за характерными погодными изменениями, особенностями времен года, поведением животных, насекомых, птиц, растений, накопленные веками. При изучении предмета «Моя – Карелия» используется творческий подход. Интересными мероприятиями при изучении данного предмета являются «Русские и карельские посиделки», включающие в себя театр карельского и русского костюма, песни, обрядовые игры, хороводы. Во время проведения музыкальных и поэтических вечеров школьники знакомятся с известными людьми, узнают много интересного о национальных инструментах (кантеле).

В интерьере учреждения образования преобладают светлые тона, символизирующий чистоту помыслов граждан Карелии, много живых комнатных растений, приобщающих детей любить природу, обогащают духовный мир и воспитывают нравственность школьника.

Система художественно-эстетического воспитания студентов реализована в учебно-воспитательном процессе, который осуществляется как на уроках, так и в свободное от учебы время.

Главной целью всех учебных предметов является всестороннее развитие и нравственно-эстетическое воспитание студентов.

Для наиболее полного удовлетворения своих индивидуальных потребностей и интересов, предусмотрено дополнительное образование. Учебный процесс на первых же этапах закладывает основы восприятия красоты окружающей действительности и народного искусства, формирования грамотного эстетического отношения к современной жизни. В процессе дальнейшей внеучебной работы творческая деятельность получает более глубокое развитие.

В воспитании каждой конкретной личности и эстетическом ее развитии немаловажное значение имеет художественная самодеятельность.

В современной России открывается много профильных общеобразовательных учреждений, способствующих наиболее полному раскрытию индивидуальных способностей каждого.

Общество пришло к выводу, что в учебно-воспитательном пространстве следует создать атмосферу, которая поможет молодому поколению адаптироваться в современных социально-культурных условиях, научит студентов понимать и видеть прекрасное, и, кроме того самим стремиться создать это прекрасное. В каждом образовательном учреждении должна быть своя, присущая ей внутренняя культура, которая бы отражала определённые традиции и свою атмосферу.

Так, например, в Калининградской области в настоящее время происходит развитие кадетского движения. Кадетские классы в данном регионе носят не обязательно морскую направленность. Есть также юные спасатели, авиаторы. Наталья Строганова начальник отдела модернизации Министерства образования Калининградской области отметила необходимость и важность развития данного направления в воспитательной работе, готовности служению Отечеству на гражданском и военном поприще.

Имеется и эстетическое направление в обучении кадетов - программа «Досуг», целью которой является развитие общей культуры кадет через приобщение их к русской национальной культуре, традициям и обычаям.

Известно, что в патриотическом и духовно-нравственном воспитании не существует мелочей. Всё воспитывает ученика и нравственно, и духовно. Это и внешний вид учителя, и интерьер, и режим, и дополнительное образование, и правильный подбор учебников, и организация досуга, и традиции, и праздники, и патриотическое и просвещение духовно-нравственное родителей и педагогов.

Любое образовательное учреждение должно иметь "свое лицо" и традиции. Имеет их и НОУ Православная гимназия г. Калининграда (негосударственное образовательное учреждение общеобразовательного типа «Православная гимназия Калининградской Епархии Русской Православной Церкви»). Гимназия образована по благословию митрополита Смоленского и Калининградского (ныне Патриарха Московского и Всея Руси) Кирилла. Официальный день открытия и освящения – 19 августа 2008 г.

В Гимназии имеется музей Церковных древностей, который называется «Экспонаты истории русской духовной культуры».

Наличие музея помогает приблизиться вплотную ценностям духовной отечественной культуры, формирует интерес и благоговейное отношение к культуре и истории нашей страны. В качестве дополнительного направления воспитания следует отметить "Художественно-эстетическое воспитание" и "Воспитание культуры общения". "Художественно-эстетическое воспитание" приобщает учащихся к традициям православной культуры своего народа и развивает творческие и познавательные способности, а также природные таланты, данные Богом.

В современном мире успех каждого определяется во многом способностью перспективы, выявить нужные ресурсы, запланировать свои действия и, осуществив его, дать оценку, насколько достигнута цель.

Безусловно, продвижение элементов культуры в дизайне образовательных учреждений невозможно без определенных затрат и обучения. Это довольно сложная задача, однако преимущества подобного учебно-воспитательного пространства превосходят намного имеющиеся проблемы.

Тем не менее, решение задач доступного, качественного и эффективного процесса воспитания и обучения на уровне образовательного учреждения, может стать важной предпосылкой социально-экономического, духовного и интеллектуального воспроизводства российского общества, его безопасного вхождения в мировое цивилизационное сообщество [14; 23; 26; 27].

Таким образом, из отмеченного выше следует, что имеется необходимость разработки типа образовательных учреждений, в котором дизайн учебно-воспитательного пространства соответствовал бы полностью их профилю, обеспечивал бы целостность воздействия на эмоции и интеллект студента, а формирующие возможности образовательной среды наиболее полно были бы использованы в учебном процессе.

В результате обзора литературных источников по эстетизации образовательного пространства, дизайну и инновациям в дизайне образовательных учреждений установлено, что эстетическая среда способствует возникновению у личности потребности в эстетическом развитии.

Выявлено, что в каждом образовательном учреждении должна быть своя, присущая ей внутренняя культура, которая бы отражала определённые традиции и свою атмосферу.

Список литературы

1. Irina Vladimirovna Khristoforova, Vladislav Grigorievich Kovalev, Tatiana Nikolaevna Arkhipova, Olga Aleksandrovna Sireischikova, Dina Rafikovna Makeeva The Processes of Technocratization in the Profession of the Designer Asian Social Science; Vol. 11, No. 7; 2015 ISSN 1911-2017. E-ISSN 1911-2025 Published by Canadian Center of Science and Education. - <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ass/article/view/46402>.
2. Автономов П.П. Роль предметно-эстетической среды в системе коммунистического воспитания учащихся (на примере комплексной организации форм наглядной агитации): дис. к.пед.н. К.,1979. С. 79.
3. Архипова Т.Н. Отличительные черты производства изделий на малых швейных предприятиях. Интеграция науки и практики как механизм эффективного развития современного общества. Материалы VII международной научно-практической конференции, г. Москва, 3 апреля 2013 г. / Науч.-инф. издат. центр «Институт стратегических исследований». М.: Изд-во «Спецкнига», 2013. С. 28-32.
4. Архипова Т.Н. Актуальность применения инновационных методов в системе подготовки кадров индустрии моды и красоты // Вестник Ассоциации ВУЗов туризма и сервиса. 2013. № 1. С. 26-32.
5. Архипова Т.Н. Инновационные методы в системе подготовки специалистов для малых швейных предприятий // MATERIAŁY IX MIĘDZYJARODOWEJ NAUKOWI-PRAKTYCZNEJ KONFERENCJI «NAUKOWA PRZESTRZEŃ EUROPY – 2013» 07-15 kwietnia 2013, Volume 18, Pedagogiczne nauki, Przemysł Nauka i studia, 2013. С. 90-93.
6. Архипова Т.Н. Модные тенденции дизайна в условиях глобализации/ Развитие современной цивилизации: ответы на вызовы времени // Сборник трудов по материалам научно-практической конференции 26 ноября 2015 г. М.: Изд-во «Научный консультант», 2016. С. 397-400.
7. Барышникова Л.П. Художественное воспитание школьников в процессе восприятия архитектурно-художественной среды: дис. к.пед.н. М., 1982. 185 с.
8. Директивы ВКП(б) и Постановления Советского правительства о народном образовании, Вып. 2. М.; Л., 1947. С. 266-267.
9. Известия Уральского государственного университета, №4(70), Екатеринбург, 2009.
10. Кавалерова Н.А. Эстетическое воспитание учащихся в условиях сельской школы: Дис. к.пед.н. К., 1974.
11. Ковалев Г.А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда // Вопросы психологии. № 1. 1993.
12. Львова Э.Л., Нам И.В., Наумова Н.И., Рындина О.М. Томское Общество изучения Сибири. Труды. Томск. D-Print, 2004.
13. Мертенс Е.С. Развитие культурно-образовательной среды Смоленской губернии во второй половине XIX – начале XX века: Автореф.дис. к. пед.н. Смоленск, 2006. С. 5-7.
14. Осипова Н.В. Региональный компонент и его отражение в вариативном характере эстетизации учебно-воспитательного пространства школы // Образование и общество. № 4 (69). Июль-август. М., 2011.

15. Осипова Н.В. Эстетизация учебно-воспитательного пространства школы. М.: Изд-во МГОУ, 2002.
16. Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего обучения. М., 1996.
17. Столович Л.Н. Природа эстетической ценности. М., 1972. С. 72-73.
18. Сучилин В.А. Архипова Т.Н. К вопросу гармонии форм и золотого сечения // Теоретические и прикладные проблемы сервиса. № 3 (28). М.: РГУТиС, 2008. С. 60-64.
19. Турбовской Я.С. Использование данных педагогического диагностирования в обосновании стратегии развития образования. М., 1994. С. 34.
20. Христофорова И.В., Ковалев В.Г., Сырейщикова О.А., Архипова Т.Н. Научная и творческая составляющие дизайн-проектирования и современные проблемы креативных профессий / И.В. Христофорова, В.Г. Ковалев, О.А. Сырейщикова, Т.Н. Архипова // Вестник ассоциаций вузов туризма и сервиса. № 4. Т. 8. 2014. С. 60-69.
21. Христофорова И.В., Петушкова Г.И., Архипова Т.Н., Сырейщикова О.А. Роль профессии дизайнера в постиндустриальной экономике и особенности современного дизайн-образования» // Сб. трудов II Международной научно-практической интернет-конференции ФТА «Инновационные технологии в современном образовании», ФТА, Королёв М.О., 19 декабря 2014. С. 417-427.
22. Хунагов Р.Д. Глобализация и регионализация образования. Вестник Тюменского государственного университета, 2009.
23. Якушева С.Д. Формирование эстетической культуры студентов колледжа: Дис.к.пед.н. Оренбург, 2003. С.117.
24. <http://curated.ru/interior/panta-rhei-college-by-i29>
25. <http://venture-biz.ru/tehnologii-innovatsii/138-interaktivnoe-obuchenie>
26. http://www.designtodesign.com/designtodesign_journal/2009/9/19/modern-college-interior-design-by-clive-wilkinson-architects.html

1.3. Вальдорфская педагогика как инновационная педагогическая технология

Среди зарубежных инновационных педагогических технологий, принципы которой основаны на бережном отношении к личности обучающегося, относится Вальдорфская школа. Она занимает особое место среди учебных заведений.

Первая Вальдорфская школа была основана в 1919 г. в городе Штутгарте Рудольфом Штейнером на территории табачной фабрики «Вальдорф Астория». В первой половине 20-х годов прошлого столетия в различных городах Германии возникло еще восемь подобных школ. Все они стали называться вальдорфскими. В основе Вальдорфской педагогики лежит созданное Р. Штейнером научное направление, названное им антропософией. Педагогика Штайнера позволяла развивать эмоциональные, нравственные, художественные, интеллектуальные качества личности ребенка. Для педагога Вальдорфской школы ребенок является не объектом воздействия, а субъектом учебного заведения, в котором обучение и воспитание формирует физически и духовно гармоничную личность.

Штайнер активно участвовал в жизни школы, хорошо знал каждого ученика.

В основу педагогики Штайнера были положены следующие принципы:

1. Основой образовательного процесса служит воспитание, основанное на духовных и нравственных ценностях.

2. Содержание образования ориентируется на внутренние потребности ребенка.

3. До семи лет ребенку следует избегать излишних интеллектуальных нагрузок, главное, чтобы ребенок почувствовал себя личностью.

4. Основная цель, которую ставит перед собой вальдорфская педагогика, чтобы сам ребенок нашел и полностью раскрыл свои природные способности.

5. Используется принцип единого классного учителя с первого по седьмой класс, учитель является своего рода наставником, «для ребенка учитель много важнее предмета» [8, с. 24].

6. В основу преподавания вносится традиция устного рассказывания, материалом для которого учителю служат культурно-исторические предания человечества (сказки, легенды о святых, басни, библейская история, мифология народов мира, сцены из древней и средневековой истории, биографии выдающихся личностей и пр.); в младших и средних классах рассказыванию и пересказу ежедневно отводится специальное время главного урока. Театральные постановки этих сюжетов интегрируются в учебный процесс.

7. Отсутствие балльных оценок в младшей и средней школе, второгодничества, разделения детей на плохих и хороших. Стимулируется стремление развития индивидуальности в личности ребенка. В конце учебного года ученик получает развернутую характеристику с описанием достижений в развитии и слабых сторон.

8. Внедрение «гигиенической организации преподавания»; занятия сориентированы на ритм дня, недели, года.

9. Преподавание учебного процесса эпохами, где основные предметы (математика, родная речь, ботаника, география и т. д.) преподаются на первом "главном" уроке на протяжении 3-4 недель с целью глубокого проникновения в предмет.

10. Художественный и эстетический элемент в преподавании является важной составляющей педагогики Р. Штайнера. В учебный план включены живопись акварельными красками, музыка, эвритмия, рукоделие (для девочек и мальчиков). Эти занятия являются частью главного урока. На уроках рукоделия детей учат вязать на спицах и крючком, шить и вышивать, дети занимаются оригами, лепкой, делают изделия из шерсти, бумаги. Начиная с четвертого класса, вводятся уроки ремесла (для девочек и мальчиков); ученики работают по дереву, металлу, с камнем. Эти предметы играют важную роль в становлении равновесия между интеллектом, чувствами и волевой сферой человека.

11. Преподавание двух иностранных языков с первого класса по особой методике [7, с. 21].

Следовательно, вальдорфская педагогика ориентирована на гармоничное развитие ребенка. В основе ее лежит образ здорового человека. Работа учителя состоит в том, чтобы этого здорового человека, который заложен в каждом из нас, поддержать средствами вальдорфской педагогики телесно, душевно и духовно. В наше время - время колоссальных интеллектуальных нагрузок, этот аспект имеет особую актуальность, и многие педагогические инновации направляют свое внимание именно на здоровье сберегающие технологии [8, с. 23].

Особенности учебного процесса в Вальдорфской школе г. Ярославля. Анализ особенностей преподавания в Вальдорфской школе г. Ярославля показал, что в этом учебном заведении соблюдаются основные принципы педагогики Рудольфа Штайнера.

1. С первого по седьмой годы дети обучаются под руководством единого классного учителя;

2. Первый урок, называемый главным, длится 1 час 30 минут. Значительная его часть, особенно в начальной школе, отводится работе с речью, ритмическим упражнениям, совершенствованию координации движений. В течение главного урока предусматриваются паузы для отдыха;

3. Отдельно преподается урок эвритмии, на котором дети выполняют физические упражнения и движения под музыку, читают стихи жестами;

4. Преподавание отдельных дисциплин ведется «эпохами», в течение которых один предмет изучается 3-4 недели. Это способствует получению более полного представления о нем, уменьшает количество домашних заданий;

5. Развитию образного мышления и чувственной сферы ребенка во многом способствуют уроки лепки и ремесла. В Вальдорфской школе на данных занятиях отсутствует распределение обязанностей по полу, в результате чего девочки, например, могут что-либо мастерить, а мальчики – вышивать;

6. Занятие «рисование форм» развивает пространственное мышление и логику учеников;

7. Отменена система оценок в баллах с первого по седьмой классы включительно;

8. Особое внимание в школе уделяется физическому воспитанию, занятия проводятся очень активно и интересно, чаще всего на свежем воздухе. На эти уроки дети идут с удовольствием. В течение занятия проводятся упражнения на равновесие, преодоление неловкости и страхов;

9. Обязательным компонентом физического воспитания в Вальдорфской школе являются походы. В 1-2-м классах они однодневные, в 3-4-м – с одной ночевкой, в 5-м классе – трехдневные, в 6-м – в течение 5 дней. Походы проводятся в связи с изучением географии и минералогии;

10. С шестого класса у детей проводится эпоха садоводства. В 7 и 8-м классах учащиеся выезжают на практику в биодинамическое сельскохозяйственное предприятие на Валдаи. В этот период дети самостоятельно работают с растениями и землей, сажают цветы, формируют клумбы, выращивают рассаду, изучают лунные и солнечные циклы;

11. С первого класса изучаются 2 иностранных языка. Дети имеют возможность часто общаться со своими сверстниками из Германии, так как школа 3 раза в год принимает группы учащихся из Вальдорфских школ немецких городов Касселя и Уберлингена. Один раз в год старшеклассники в свою очередь посещают партнерские школы этих городов, где на специализированной базе занимаются физикой, химией, ремеслом на немецком языке. Существует также практика проживания русских детей в немецких семьях и наоборот. Все это способствует повышению языковых знаний и снятию психологических барьеров в общении детей разных национальностей и культур;

12. Освоение музыкальных инструментов начинается с 1-го класса в виде игры на блок-флейте. При этом ставится задача не только развития музыкального слуха, но и установления ритма дыхания, правильной осанки. С 7-го класса дети изучают основы игры на гитаре, нотную грамоту. Присутствуют предметы хорового пения и театра, во

время которого с учениками работает профессиональный режиссер. В конце каждого полугодия дети ставят небольшие спектакли;

13. Уроки ремесла строятся таким образом, чтобы ребенок мог создавать свою собственную форму из дерева. Дети знакомятся с разными видами древесины, а в старших классах на практике проверяют законы механики, изготавливая различные движущиеся предметы, например, часы.

14. Одним из интересных учебных элементов является проектная деятельность. Дети сами ставят перед собой цель изучить сначала теоретически, а затем практически какой-либо процесс. Результатом деятельности ученика является созданная самостоятельно реально существующая модель этого процесса или явления в реальном мире.

В целом в школе царит атмосфера доброты и понимания. Учителя знают по имени каждого ученика.

Важным достоинством Вальдорфской системы педагогики является ее целостность. Все предметы в школе взаимосвязаны. Так, рисуя формы в первом классе, дети одновременно плетут поясик и на практике постигают преобразование одной формы в другую. Изучая биологию, ученики лепят из глины элементы скелета человека, а, изучая географию, шьют куклы с одеждой представителей разных национальностей. Исследуя процессы горения и разложения веществ на уроках химии, ученики адресуются к закономерностям течения пищеварения, знакомство с которыми происходит на упоминаемых выше уроках биологии. Все это способствует формированию целостного представления о мире и природе, сохранению индивидуальности детей, поддержанию их психического и физического здоровья.

Таким образом, анализ особенностей построения учебного процесса в изучаемой нами Вальдорфской школе в аспекте влияния на состояние здоровья детей показывает, что данная педагогическая система характеризуется наличием многих здоровьесберегающих факторов. К ним относится, во-первых, принцип единого классного учителя, который работает с учениками с первого по седьмой классы включительно, что дает возможность целостного наблюдения за развитием каждого ребенка. Во-вторых, в Вальдорфской школе отсутствует система оценки успеваемости, что является обязательным в общеобразовательном учебном заведении. Кроме того, на момент начала обучения от ребенка не требуется обязательного владения начальными школьными навыками (письма, чтения, счета), а время, которое требуется на овладение ими, не лимитируется. В-третьих, в данной школе более совершенным представляется построение системы физического воспитания. Оно предусматривает не только обычные уроки физкультуры, но и комплексы ритмических, дыхательных упражнений, повторяющиеся в течение дня. Также имеется специальный предмет эвритмия. В-четвертых, существенная роль отводится развитию образного мышления и коммуникативной сферы, что достигается организацией уроков лепки, рисования форм, оригами, отсутствием жесткого деления содержательной части занятий по половому признаку учеников.

В таблице 1 суммированы основные отличия педагогического процесса в общеобразовательной и Вальдорфской школе г. Ярославля.

Таблица 1 - Отличительные черты учебного процесса в Вальдорфской школе

Перечень признаков	Вальдорфская школа (основная группа)	Общеобразовательная школа (контрольная группа)
1. Принцип единого классного учителя	Работает с учениками на протяжении первых семи лет обучения. Основная задача – целостное наблюдение за развитием ребенка	Классный учитель работает только в начальных классах (1 по 4-й)
2. Отмена системы оценок в баллах	С 1 по 7 класс включительно	Только первая четверть 1 класса
3. Время, предусмотренное программой для формирования основных учебных навыков (письмо, чтение и др.), их оценка	Не лимитируется. На момент поступления ребенка в школу от него не требуется знаний алфавита, умения читать и др.	Имеются нормы по времени и по качеству (например, скорость чтения). При поступлении в школу ребенок должен знать алфавит, уметь читать.
4. Система физического воспитания	Кроме основных уроков физкультуры проводятся занятия по эвритмии. Значительная часть главного урока, особенно в начальной школе, отводится ритмическим упражнениям, совершенствованию координации движений. Обязательной частью физического воспитания являются походы.	Имеются только уроки физкультуры 2-3 раза в неделю
5. Развитие образного мышления и чувственной сферы	Предусмотрены уроки лепки и ремесла (оригами), на которых нет обязательного распределения по полу учеников. Имеются специальные занятия «рисование форм». С 6-го класса проводится эпоха садоводства, в 7-8 классах сельскохозяйственная практика	Имеются уроки по трудовому обучению, дифференцированные для мальчиков и девочек
6. Развитие коммуникативной сферы	С первого класса изучаются одновременно два иностранных языка. Дети имеют возможность общения со сверстниками из зарубежных партнерских школ Германии и Швеции. Существует практика проживания этих детей в российских семьях и наоборот	Изучается лишь один иностранный язык

Таким образом, анализ основных принципов Вальдорфской педагогики позволяет заключить, что многое в данной системе, безусловно, направлено на здоровье сберегающий эффект. Вместе с тем, некоторые черты педагогического процесса в изучаемой нами школе нельзя трактовать только в таком качестве. Так, определенное

негативное влияние может оказать малокомплектность некоторых классов (менее 10 учащихся), что создает трудности развития коммуникативной сферы детей. Построение учебного процесса с выделением главного урока увеличивает школьную нагрузку. Этому же способствует изучение сразу двух иностранных языков, начиная уже с первого класса. Поэтому требуется детальное исследование влияния Вальдорфской педагогической системы на состояние здоровья школьников.

Учитывая вышеизложенное, была поставлена, **цель** которой - выявить особенности здоровья детей 7 – 14 лет, обучающихся в Вальдорфской школе.

Материалом для работы послужили данные обследования 174 детей в возрасте от 7 до 14 лет - учеников 1 – 7 классов двух школ города Ярославля, распределенных на 2 группы. Основная группа была представлена 85 учащимися Вальдорфской школы города Ярославля; контрольную группу составили 85 учащихся общеобразовательной школы г. Ярославля. Для более детальной оценки изменений в организме детей, возникающих в процессе школьного обучения, сопоставление изучаемых морфофункциональных показателей проводилось у учащихся различных классов (с 1-го по 7-й). Для характеристики системы кровообращения измеряли частоту пульса, систолическое, диастолическое артериальное давление и вычисляли индекс Робинсона. С помощью степ-теста исследовали общую физическую работоспособность, оценивали реакцию сердечно-сосудистой системы на нагрузку. Выявление психологических особенностей школьников проводилось с применением опросника САН, определения уровней тревожности и притязаний, умственной работоспособности (с помощью корректурных проб), теста «Кинетический рисунок семьи».

Особенности сердечно-сосудистой системы у детей, обучающихся в системе Вальдорфской педагогики. Исследование сердечно-сосудистой системы показало, что у детей из Вальдорфской школы она функционирует в состоянии покоя с меньшим напряжением. Это подтверждается более редкой частотой сердечных сокращений (ЧСС), меньшим значением систолического (САД) и диастолического артериального давления (ДАД) и индекса Робинсона (ДП). При этом не выявлено статистически значимой разницы ЧСС, САД, ДАД и ДП между началом и окончанием одного учебного года.

Одной из возможных неблагоприятных реакций гемодинамики в ответ на усложнение школьной программы, отражающей напряжение и срыв адаптационных механизмов организма ребенка, считается появление синдрома артериальной гипертензии – АГ [6, с. 17]. Учитывая это, мы сопоставили частоту АГ у школьников разных классов в обоих образовательных учреждениях. Установлено, что в младших классах (с 1-го по 4-й) достоверной разницы в распространенности АГ не было. Одновременно в 6 - 7-м классах повышенное АД встречалось по нашему материалу исключительно у подростков, посещающих общеобразовательную школу (соответственно в 0,19 и 0,25 случаях, $p < 0,05$). Среди обследованных нами учащихся Вальдорфской школы этого возраста АГ не зарегистрировано ни в одном случае. Указанный факт косвенно может свидетельствовать о меньшем напряжении регуляторных механизмов кровообращения у данной группы подростков.

В настоящее время не вызывает сомнения тот факт, что в большинстве образовательных учреждений нет условий для удовлетворения естественной потребности школьников в движении. По данным Л.И.Мозжухиной (2003), несмотря на существенные изменения в состоянии здоровья детского населения и интенсификацию обучения, система распределения школьников на физкультурные группы не

пересматривалась в течение 20 лет. При этом не учитывается функциональный уровень здоровья, который бы обеспечивал дифференцировку физических нагрузок по количеству и качеству и позволял бы оценивать их эффективность [4, с. 105]. Между тем установлено, что имеется тесная зависимость между уровнем двигательной активности детей и развитием у них мышечной, сердечно-сосудистой и дыхательной систем. Показано, что гиподинамия сопровождается нарушением физического развития, снижением функциональных возможностей организма (в частности, общей физической работоспособности) и адаптивного статуса с развитием неадекватных реакций сердечно-сосудистой системы на нагрузку [1, с. 33].

В нашем исследовании для характеристики адаптивного резерва кардиореспираторной системы использовался такой интегральный показатель, каким является общая физическая работоспособность (ОФР), рассчитываемый по результатам классического степ-теста.

Оказалось, что ОФР была сопоставимой у учащихся обеих групп во всех классах и достоверно не менялась к концу учебного года. По нашему мнению нормальные показатели ОФР обусловлены отсутствием у обследованных детей и подростков органической патологии сердечно-сосудистой и дыхательной систем, а также других причин, которые могли бы обусловить снижение толерантности к физической нагрузке.

В этой связи особый интерес представлял для нас тип ответной реакции кардиореспираторного аппарата в процессе выполнения степ-теста.

Установлено, что неблагоприятная (гипертоническая) реакция на высоте пробы и в первые минуты восстановительного периода достоверно чаще имела место в контрольной группе, особенно к концу учебного года (0,23 против 0,05, $p < 0,01$). Особенно рельефные межгрупповые различия получены у средних школьников. Так, например, в 6-м и 7-м классах общеобразовательной школы АГ при выполнении степ-теста зарегистрирована соответственно в 0,43 и 0,60 случаях, тогда как у подростков аналогичных классов Вальдорфской школы ее не отмечалось вообще ($p < 0,005$). Таким образом, имеется взаимосвязь между высокой частотой АГ в покое и регистрацией АГ напряжения именно у подростков.

Средние значения индекса Руфье (ИР) в первичном обследовании в начале учебного года оказались более высокими у детей из Вальдорфской школы. Это свидетельствует о более энергозатратной работе системы кровообращения у данной категории школьников. Однако к концу учебного года в этой группе, начиная с 4-го класса, отмечено статистически значимое снижение ИР, составившее соответственно 55,6 %, 30,5 % и 30,9 % от исходных цифр в 4-м, 6-м и 7-м классах ($p < 0,01$). У школьников, посещающих образовательное учебное заведение, снижение ИР либо было весьма незначительным (на 1,7 – 3,7 %), либо ИР даже несколько увеличивался (на 1,4 – 18,8 %).

Таким образом, можно сделать заключение о том, что случаи, когда наблюдаются признаки снижения функциональных резервов кардиореспираторной системы, в Вальдорфской школе преимущественно приходится на ее начальные классы. По мере роста детей в этом учебном заведении происходит улучшение данных параметров.

В 1992 году Г.Л.Апанасенко был предложен так называемый индекс уровня физического здоровья (УФЗ), который дает интегральную характеристику данного параметра. УФЗ включает в себя основные физиометрические тесты (ЖЕЛ, индекс Робинсона или "двойное произведение", кистевую мышечную силу, критерий резерва и

экономизации функции сердечно-сосудистой системы по Руфье, а также соответствие массы длине тела при сопоставлении с региональными стандартами физического развития), каждый из которых позволяет оценивать разные функциональные показатели. Так, индекс Робинсона, отражая систолическую работу сердца, являлся критерием резерва и экономизации функции сердечно-сосудистой системы (ССС) в покое. Проба Руфье и степ-тест демонстрируют функциональные возможности ССС в условиях физической нагрузки [2, с. 12]. Чем ниже "двойное произведение» в покое, индекс Руфье и выше показатель общей физической работоспособности, тем больше адаптационный резерв сердечной мышцы и максимальная аэробная способность целостного организма.

Установлено, что динамика УФЗ была принципиально различной в обеих группах. Это выразилось в том, что при определении этого показателя в 1-й и 4-й четвертях у детей из общеобразовательной школы к концу учебного года наблюдалось увеличение случаев его ухудшения, что особенно характерно для школьников 2 – 4-го классов. Так, в 2-м классе частота сниженного УФЗ в 1-й и 4-й четверти составила соответственно 0,50 и 0,67, $p > 0,05$, в 3-м – 0 и 0,33, $p < 0,05$, а в 4-м – 0,31 и 0,46, $p > 0,05$. Среди обучающихся в Вальдорфской школе число случаев ухудшения УФЗ к концу учебного года было значительно меньшим, чем в контроле во всех классах, кроме 2-го и 7-го, где доли таких детей, были равными.

На рисунках 1 и 2 отражена динамика индекса УФЗ к концу учебного года у детей, посещающих общеобразовательную и Вальдорфскую школы.



Рисунок 1 - Индекс УФЗ у детей из общеобразовательной школы



Рисунок 2 - Индекс УФЗ у детей из Вальдорфской школы

Одним из клинических проявлений дезадаптации является синдром вегетативной дистонии (СВД), распространенность которого среди современных детей и подростков весьма высока. Основными факторами, повышающими риск формирования СВД в

условиях педагогического процесса, считаются высокая учебная нагрузка, усложнение программ, удлинение времени обучения (особенно в старших классах и в специализированных школах), гиподинамия, высокий уровень психологического напряжения и ряд других. Поэтому часть работы была посвящена сравнительному изучению вегетативного гомеостатизма в обеих группах наблюдаемых детей.

Для характеристики функционального состояния автономной нервной системы использовали исходный вегетативный тонус (ИВТ) и обеспечение деятельности (ВОД).

Не было обнаружено различий в отношении распределения обследованных школьников по типам ИВТ. Манифестный синдром вегетативной дистонии диагностировался более чем у половины учащихся обеих школ (0,54 – 0,59), что подтверждает общеизвестный факт высокой частоты указанной патологии у современных школьников [3, с. 150]. Распределение СВД по типам было практически равномерным во всех классах.

Оценка ВОД продемонстрировала достоверные межгрупповые различия: среди школьников основной группы значительно чаще встречалось нормальное обеспечение (0,45 против 0,26, $p < 0,01$) и было значительно меньше случаев инвертированного ВОД (0,55 против 0,74, $p < 0,01$). Одновременно в основной группе практически вдвое реже регистрировался наиболее неблагоприятный гипердиастолический тип ВОД (0,11 против 0,20, $p < 0,05$).

К окончанию учебного года мы наблюдали разную динамику ВОД: у учащихся Вальдорфской школы реже, чем в контрольной группе наблюдалось появление новых случаев инвертированного ВОД (0,04 против 0,10, $p > 0,05$). По нашему мнению, отрицательная динамика этого параметра вегетативного гомеостатизма может отражать еще большее снижение резервных возможностей организма у части детей к концу 4-й четверти.

Показано, что нарушение психологического статуса предшествует манифестации неинфекционной хронической патологии и только на поздних этапах ее развития возникают соматические проявления. Частота встречаемости их связана с профилем обучения, а с увеличением интенсивности интеллектуальных нагрузок, возрастает частота нарушений психологического и соматического компонентов здоровья [5, с. 54].

Особенности ряда психологических характеристик школьников. Для экспресс-оценки самочувствия и настроения ребенка в начальной школе проводили тест «Учитель – ученик», результаты которого приведены ниже в таблице 2.

**Таблица 2 - Результаты теста «Учитель – ученик» у школьников
1-3 классов (M ± m)**

Класс	Контрольная группа			Основная группа		
	Начало года	Конец года	Динамика (в %)	Начало года	Конец года	Динамика (в %)
1 класс	71 ± 4	81 ± 4	+ 14,1	71 ± 3	70 ± 5	- 1,4
2 класс	86 ± 8	85 ± 4	- 1,2	69 ± 4	79 ± 5	+ 14,5
3 класс	71 ± 7	61 ± 4	- 14,1	74 ± 5	78 ± 5	+ 5,4 *

Примечание: показатели теста выражены в процентах.

Установлено, что исходные параметры теста у учащихся младших классов общеобразовательной и Вальдорфской школ не обнаруживали достоверных различий. При повторном обследовании отмечалась разнонаправленная и статистически значимая

их динамика. Она выразилась в том, что в контрольной группе произошло ухудшение изучаемого показателя (с 81 ± 4 до 61 ± 4 , то есть в среднем на 14,1 %). В основной группе, напротив, имело место его увеличение (в среднем на 5,4 % от исходного уровня, $p < 0,05$).

Для учащихся среднего звена использовался опросник САН, позволяющий оценить самочувствие, активность и настроение на момент тестирования (таблица 3).

Примечание: знаком * отмечены различия между детьми 4-го и 7-го классов. Графы «р» отображают достоверность различий между основной и контрольной группами в одном и том же классе.

Таблица 3 - Показатели психологического теста САН у школьников 4-7 классов ($M \pm m$)

Класс	Самочувствие (С)		Активность (А)		Настроение (Н)	
	Начало года	Конец года	Начало года	Конец года	Начало года	Конец года
4 класс						
-контр.	$5,8 \pm 0,4$	$5,9 \pm 0,2$	$4,4 \pm 0,4$	$4,5 \pm 0,3$	$5,8 \pm 0,4$	$5,9 \pm 0,4$
-опыт	$5,6 \pm 0,4$	$5,8 \pm 0,4$	$4,4 \pm 0,5$	$4,4 \pm 0,6$	$5,6 \pm 0,4$	$5,8 \pm 0,4$
Р	$> 0,05$	$> 0,05$	$> 0,05$	$> 0,05$	$> 0,05$	$> 0,05$
6 класс						
-контр.	$5,1 \pm 0,4$	$5,4 \pm 0,4$	$4,9 \pm 0,3$	$4,7 \pm 0,4$	$5,6 \pm 0,3$	$5,6 \pm 0,4$
-опыт	$5,3 \pm 0,5$	$5,2 \pm 0,6$	$5,1 \pm 0,5$	$5,2 \pm 0,4$	$5,5 \pm 0,5$	$5,6 \pm 0,4$
Р	$> 0,05$	$> 0,05$	$> 0,05$	$> 0,05$	$> 0,05$	$> 0,05$
7 класс						
-контр.	$3,8 \pm 0,5$ *	$3,9 \pm 0,6$ *	$4,0 \pm 0,5$	$4,0 \pm 0,6$	$4,4 \pm 0,8$	$3,5 \pm 0,5$ *
-опыт	$5,6 \pm 0,5$	$5,2 \pm 0,5$	$4,6 \pm 0,6$	$4,1 \pm 0,4$	$5,9 \pm 0,5$	$5,8 \pm 0,5$
Р	$< 0,05$	$< 0,05$	$> 0,05$	$> 0,05$	$> 0,05$	$> 0,05$

По результатам теста САН установлено, что у учеников Вальдорфской школы и в начале и в конце учебного года регистрируются равномерно высокие показатели по шкалам «самочувствие», «активность» и «настроение». Статистически значимой динамики его параметров от 4-го к 7-му классу не выявлено.

Одновременно у детей контрольной группы отмечено достоверное снижение средней оценки по шкалам «самочувствие» и «настроение» к 7-му классу по сравнению с 4-м. Это обусловило появление межгрупповых различий именно в этом классе.

Уровень притязаний, определяемый в баллах соответствии с тестом «Самооценка и уровень притязаний» не обнаруживал статистически значимых межгрупповых различий, как при первичном, так и при повторном обследовании.

Динамика показателя умственной работоспособности (УР) при анализе в двух сравниваемых группах была разнонаправленной, что отражено на рисунке 3. Так, в контрольной группе к концу учебного года УР оставалась практически неизменной (1 - 4 классы) или снижалась (6 - 7 классы). Среди учащихся Вальдорфской школы во всех классах, за исключением 2-го отмечено достаточно существенное увеличение УР (максимально на 24 % в 6 - м классе, $p < 0,05$).

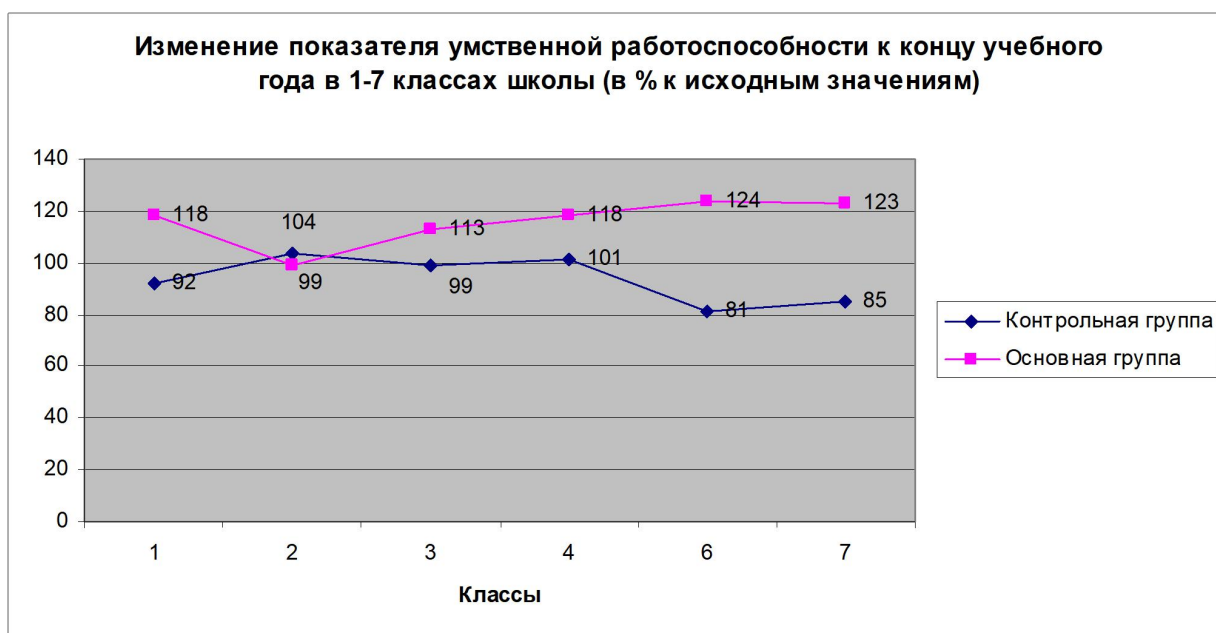


Рисунок 3 - Умственная работоспособность и ее изменения

Обследование при помощи теста «Кинетический рисунок семьи» (таблица 4) показало, что учащиеся Вальдорфской школы, начиная с 4-го класса, в целом имели худшие характеристики, отражающие внутрисемейную обстановку. Это ассоциируется с большей концентрацией среди этих детей неблагоприятных факторов анамнеза (развод родителей, проживание ребенка в неполной семье, малое количество друзей).

Таблица 4 - Результаты теста «Кинетический рисунок семьи», баллы (M ± m)

Класс	Шкалы теста «Кинетический рисунок семьи»				
	Внутрисемейная обстановка	Тревожность	Конфликтность	Чувство неполноценности	Враждебность
1 класс					
-контр.	5,6 ± 0,6	6,9 ± 0,6	5,9 ± 0,6	3,1 ± 0,3	3,3 ± 0,4
-опыт	6,8 ± 0,4	6,4 ± 0,5	5,0 ± 0,5	2,5 ± 0,5	2,6 ± 0,3
2 класс					
-контр.	7,6 ± 0,3	6,1 ± 0,3	4,1 ± 0,3	2,5 ± 0,3	2,2 ± 0,5
-опыт	6,8 ± 0,3	6,6 ± 0,4	4,3 ± 0,4	2,4 ± 0,4	2,8 ± 0,4
3 класс					
-контр.	6,0 ± 0,3	7,6 ± 0,7	5,2 ± 0,7	3,0 ± 0,7	3,4 ± 0,7
-опыт	5,8 ± 0,6	6,4 ± 0,5	6,4 ± 0,5	2,9 ± 0,6	2,6 ± 0,6
4 класс					
-контр.	7,5 ± 0,6	6,5 ± 0,6	4,2 ± 0,6	2,7 ± 0,5	2,8 ± 0,5
-опыт	5,7 ± 0,5 *	6,5 ± 0,5	7,0 ± 0,7 *	4,4 ± 0,5 *	3,6 ± 0,6
6 класс					
-контр.	7,4 ± 0,5	5,0 ± 0,7	4,1 ± 0,6	2,2 ± 0,5	2,3 ± 0,5
-опыт	7,0 ± 0,4	7,8 ± 0,6 *	7,4 ± 0,6 *	4,0 ± 0,4 *	3,3 ± 0,5
7 класс					
-контр.	9,2 ± 1,1	4,8 ± 0,6	2,8 ± 1,1	1,3 ± 0,6	1,7 ± 0,4
-опыт	6,7 ± 0,6 *	5,5 ± 0,5	4,6 ± 0,8 *	3,0 ± 0,5 *	3,0 ± 0,4 *

С целью выявления уровня тревожности у школьников среднего звена применяли бланковую методику «Шкала тревожности. Она позволяет отдельно оценить школьную, самооценочную, межличностную и общую тревожность. Результаты этой части работы представлены в таблице 5.

Таблица 5 - Уровень различных типов тревожности у школьников, баллы (M ± m)

Показатели	Контрольная группа	Основная группа
1.Школьная тревожность		
4 класс	20 ± 2	11 ± 2 **
6 класс	24 ± 3	15 ± 3 *
7 класс	24 ± 2	13 ± 2 **
2.Самооценочная я тревожность		
4 класс	15 ± 2	9 ± 2 *
6 класс	18 ± 3	22 ± 1
7 класс	20 ± 3	13 ± 2 *
3.Межличностная тревожность		
4 класс	16 ± 2	9 ± 2 *
6 класс	18 ± 4	18 ± 2
7 класс	18 ± 3	14 ± 2
4.Общая тревожность		
4 класс	52 ± 7	29 ± 6 *
6 класс	59 ± 9	52 ± 7
7 класс	60 ± 7	39 ± 6 *

Таким образом, учащиеся Вальдорфской школы по сравнению с детьми, посещающими общеобразовательную школу, имеют значительно меньший уровень тревожности. Особенно показательны различия в отношении выраженности школьной и общей тревожности.

В течение учебного года какой-либо динамики указанных показателей не наблюдается.

Список литературы

1. Белоконь Н.А., Кубергер М.Б. Болезни сердца и сосудов у детей, Том 1, М., Медицина, 1987, С. 317-319.
2. Баранов А.А., Кучма В.Р., Сухарева Л.М. Подростки: тенденции здоровья, пути его сохранения и укрепления // Социальные и организационные проблемы педиатрии: Избранные очерки. М., 2003. С. 153-173.
3. Гаврилова Ю.А., Спивак Е.М. Динамика некоторых показателей здоровья в течение учебного года у детей, обучающихся по программе средней общеобразовательной и Вальдорфской школы // Вопросы современной педиатрии. 2007. Т. 6. № 4. С 150-151.
4. Мозжухина Л.И., Мониторинг функциональных и адаптационных возможностей школьников и контроль эффективности здоровьесберегающих технологий в образовательных учреждениях, М., 2003.
5. Нежкина Н.Н., Жданова Л.А., Майорова М.К. и др. Новые подходы к физическому воспитанию детей и подростков в образовательных учреждениях // Современные проблемы профилактической педиатрии: Материалы VIII Конгресса педиатров России. М., 2003. С. 248.

6. **Казначеев В.П. Здоровье нации, просвещение, образование. Москва – Кострома: исследовательский центр проблем подготовки специалистов, Костромской государственный педагогический университет, 1996. 248 с.**
7. Штайнер Р. Духовное обновление педагогики. М., 1995. С. 30.
8. Штайнер Р. Педагогическая практика с точки зрения духовно-научного познания человека. М., 1997. С. 24-28.

1.4. Образовательная среда инновационного обучения

Постоянным стимулом к реформам образования является то, что оно должно соответствовать изменениям в окружающем мире. Выпускникам школ и вузов придется жить и работать в условиях изменившегося общества, и выпускники должны быть хорошо к этому подготовлены.

Прежде всего нужно определить те характеристики общества (современное общество называют постиндустриальным), которые будут влиять на человека, определяя направления и характер его деятельности:

- Осуществляется переход к информационному обществу или обществу знаний.
- Развивается инновационная экономика, которую часто называют экономикой знаний или интеллектуальной экономикой.
- Инновационная экономика предполагает, что в основном ее развитие идет за счет генерации нового знания, интеллекта людей, развития информационной сферы, а не только материального производства.
- В экономике все в большем количестве производятся высокотехнологичные товары и услуги.
- Основным фактором экономического роста становится реализация людьми своего интеллектуального потенциала.
- Бурное развитие новейших технологий и инноваций.
- Усиление значимости информации во всех сферах жизни и деятельности.
- Возрастание роли науки и образования в жизни общества [1].

Исходя из признаков ясно, что возрастает роль знаний и способов работы с информацией, что повышается значение образования. При этом отмечается, что во всех странах мира школьная система безнадежно устарела. Ни одно государство мира не смогло, вовремя избавившись от школы прошлого века, приступить к полной перестройке всей системы образования [2].

Ученые давно отмечали разницу в теоретических подходах и реальной образовательной практике.

М.Н. Скаткин в речи на своем 90-лети (1990г.) озвучил научное завещание, в котором перечислил первоочередные задачи (как он говорил «долги науки перед школой»):

- Не разработаны технологии превращения школьника из пассивного объекта в субъект педагогического процесса, сотрудничающего с учителем.
- Не учитывается роль жизнедеятельности детей в формировании личности.
- Не сумели определить базисное содержание образования.
- По-новому готовить преподавателей как организаторов жизнедеятельности, воспитания личности ребенка.

- Система управления народным образованием слишком сложная.

Необходимость изменить положение ученика в процессе обучения отмечается уже давно. После первых экспериментов сразу после 1917 г. в российском образовании стали решать задачу возврата к традиционному обучению. Для своего времени это тоже была реформа. Традиционное обучение основано на принципах дидактики Я.Коменского (17в.). Основная цель обучения – это формирование системы знаний и такая школа получила название «знаниевая школа». Традиционная (знаниевая) школа имела ряд сильных сторон как в содержательном, так и в организационном плане. Такой подход позволял учить одновременно большие группы детей одного возраста (класс) одному предмету в течение урока. Вводилось расписание, согласно которому проходила смена уроков в одном классе. В содержательном плане существовал систематический характер обучения, логическая подача только правильного знания, четкость работы. Руководителем и ответственным за процесс является учитель.

Важным плюсом была оптимальная организация процесса при массовом обучении. Вот это преимущество довольно дешевого массового обучения стало решающим при отказе от идеи трудовой школы в СССР в 20-х годах 20-го века.

Недостатки традиционного обучения связаны с тем, что основным является объяснительно-иллюстративный метод обучения. Ученик никак не принимает участие в процессе добывания знаний, а должен воспринимать его готовым, а потом воспроизводить. Второй момент связан с полным отсутствием умения применять полученные знания. Считается, что это умение придет само в процессе учебы и жизни.

При традиционном уроке роли учителя и ученика закреплены и известны заранее. Поэтому еще до начала урока можно написать, какие знания дает учитель, какие упражнения выполняет ученик, как учитель корректирует это выполнение, какие формы контроля используются и какие будут результаты.

Современные ученые считают, что сейчас основное направление реформирования должно быть связано с изменением места ученика в учебном процессе. Для этого необходимо создать определенную образовательную среду. Образовательная среда – это те условия, правила, принципы, культура взаимодействия, в которых происходит обучение.

Один из самых широких подходов предлагает использовать активные методы обучения. Активные методы обучения – это методы, которые побуждают учащихся к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом. Активное обучение предполагает использование такой системы методов, которая направлена главным образом не на изложение преподавателем готовых знаний, их запоминание и воспроизведение, а на самостоятельное овладение учащимися знаниями и умениями в процессе активной мыслительной и практической деятельности. Активное обучение построено на том, что учитель более не является просто источником информации, а вовлекает учащихся в процесс обучения, координирует их самостоятельную деятельность, вынуждает их самостоятельно размышлять над материалом курса и применять изучаемые методы на практике. Классический подход к обучению, основанный на предоставлении информации, напротив, нацеливает учащихся на запоминание и воспроизведение в дальнейшем некоторого объема знаний. Такой подход делает акцент на внимании и запоминании данных, в то время, как для эффективного овладения социальными и когнитивными навыками должны быть задействованы все аспекты восприятия и эмоциональной сферы обучаемого.

Многие авторы выделяют следующие признаки активных методов обучения:

- Принудительная активизация мышления, когда ученик вынужден быть активным независимо от его желания.

- Достаточно длительное время вовлечения учащихся в учебный процесс, поскольку их активность должна быть не кратковременной и эпизодической, а в значительной степени устойчивой и длительной.

- Самостоятельная творческая выработка решений и повышенная степень мотивации.

Способами реализации могут стать открытые образовательные технологии. Они позволяют человеку максимально использовать различные собственные ресурсы для построения своей образовательной программы. Открытые образовательные технологии имеют следующие особенности:

- Они являются рамочными технологиями, построенными по принципу конструктора, который состоит из множества инструментов и приемов. В технологиях показаны способы их соединения и создания целого урока в данной технологии. Однако мы можем использовать только отдельные приемы, инструменты, части урока. Они хорошо сочетаются со всеми технологиями, используемыми учителями (заметим, что с технологиями развивающего обучения интеграция идет гораздо эффективнее).

- Опыт работы многих учителей-предметников показывает, что эти технологии можно применять на любых предметах. Быстрее осваивают их учителя литературы, истории, иностранного языка.

- Технологии не слишком сложны в освоении, не требуют новых учебников и рабочих тетрадей, хорошо сочетаются со способами работы каждого учителя и классно-урочной системой школы, не требуют длительного специального обучения.

Таким образом, открытые образовательные технологии являются хорошим ресурсом для работающих учителей, ищущим новые подходы к обучению. Прежде всего эти технологии позволяют переосмыслить место учителя в организации образовательного процесса. Основные отличия нового подхода состоят в отношении к ученику как субъекту собственного развития и ориентации на развитие и саморазвитие его личности.

На уроках открытых образовательных технологий отсутствует структура урока в классическом понимании. Уроки по открытым образовательным технологиям нельзя расписать точно (их еще называют занятиями с не прописанными сценариями). Одним из основных моментов их построения является обратная связь с учениками, в зависимости от которой строится дальнейшая часть урока. Поэтому урок в открытых образовательных технологиях описывается дважды. Сначала учитель описывает проект разрабатываемого урока перед его проведением. После окончания урока описывается реально проведенный урок, где учтены все направления обратной связи. На уроках открытых образовательных технологий на первый план выходят свободная самостоятельная деятельность учащихся, которые в ходе дискуссий, с учетом собственного опыта принимают решения. Наиболее сильной стороной такого обучения является «присвоение знаний». Те знания, которые есть у ученика, не являются пересказом учебника или повторением за учителем, они являются его собственными, он их пережил и обдумал, и только после этого принял.

Создание инновационной образовательной среды может использовать элементы открытых образовательных технологий в учебном процессе. Такой подход постепенно приводит к изменению роли учителя, что создает новые условия обучения.

Образовательная среда должна иметь следующие характеристики:

- Предоставить время и возможность для приобретения опыта активного мышления.
- Давать возможность учащимся размышлять.
- Принимать различные идеи и мнения.
- Способствовать активности учащихся в учебном процессе.
- Убедить учащихся в том, что они не рискуют быть высмеянными.
- Выражать веру в то, что каждый ученик способен на критические суждения.
- Ценить проявление самостоятельного мышления.

Учитель уже не является единственным источником правильных знаний, а его мнение существует на уроке наряду с мнениями учащихся. Многие уроки по этим технологиям являются только первым шагом к осознанию проблемы, не делают выводов, не ставят точки над «і», а являются толчком к дальнейшему, самостоятельному обдумыванию данной темы.

Изменение роли учителя в учебном процессе требует гораздо больше видов компетенций от учителя. В соответствии с профессиональным стандартом к профессиональным компетенциям педагога относятся:

- Знание предмета.
- Владение методикой преподавания.
- Знание психологических особенностей обучающихся.
- Знание теоретических основ педагогики.
- Знание педагогических технологий.
- Умение применять методы исследовательской работы.
- Умение обобщать собственный опыт.
- Владение методами и приемами самообразования [3].

Самые большие изменения касаются педагогических технологий. Одним из принципов работы по новым технологиям является то, что на уроке учитель и ученик сотрудничают на равных. Идея равенства учителя и ученика приводит к форме проведения урока, которая ломает многие стереотипы традиционного обучения. Ученики разговаривают в группах, после окончания работы вывешивают на стены результаты своей работы, учитель беседует с разными группами, оказывает при необходимости помощь. При работе и при ответах учащихся учитель не концентрируется на оценке, а пытается организовать обсуждение так, чтобы акцентировать внимание на проблемах, сложностях, недостаточно полных предложенных решениях. Все это должно стать основой для дальнейшего изучения, осмысления, продвижения. Это и является основой индивидуализации обучения в открытых образовательных технологиях.

Однако практически добиться этого очень сложно, в основном, в силу исторически сложившейся роли учителя на уроке, когда он выступает как источник знаний, которые необходимо донести до учеников. Для решения этой задачи учитель использует рассказ (объяснение), дает ученикам упражнения, самостоятельные работы, вопросы, а также проводит совместную беседу. Причем всю ответственность за получаемый результат учитель берет на себя.

На уроках открытых образовательных технологий очень велика роль взаимообучения, и задачей учителя становится координировать этот процесс. Появляются новые роли учителя: учитель-консультант, учитель-модератор, учитель-тьютор.

В технологиях открытого образования все обучение идет по индивидуальной траектории при этом единство класса не нарушается. Для создания индивидуальных траекторий обучения в классе создается особая среда отношений учитель-ученик.

При построении индивидуальной образовательной траектории важно определить начальный уровень знаний, на который будет опираться траектория. В дальнейшем все обучение ведется методом сравнения своего уровня с получаемыми знаниями. Каждый опирается на свой собственный уровень и фактически на каждом уроке у каждого ученика ведется работа с учетом своей начальной точки. Вот этот начальный уровень либо выявляется, либо создается искусственным путем.

В основе личностных характеристик лежат общеучебные умения и навыки, среди которых выделим коммуникационные навыки: умение вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания, сотрудничать для достижения общих результатов, уважать мнение других людей и т.д.

Очень часто считается, что эти навыки сами будут формироваться в процессе решения учебных задач. Однако видно, что как раз этих навыков очень не хватает при решении учебных задач. Поэтому остановимся на приемах формирования коммуникационных навыков [4].

Использование технологий открытого образования позволяет разделить методы работы и содержание обучения. Методы работы являются универсальными и могут быть использованы на различных уроках. Это позволяет каждый раз не изучать новый вариант техники работы, а использовать ее для изучения предмета. С другой стороны для одного содержания можно использовать несколько способов организации обучения на уроке.

Остановимся сначала на универсальных методах работы. Одним из самых эффективных способов является групповая работа школьников. Группы обычно по 5-7 человек, что соответствует наполняемости класса. Стержнем работы группы является общая цель, которая и объединяет всех его участников. Участники группы должны иметь желание работы в группе, желание делиться своими знаниями. Если эти условия не выполняются, то работа в группе будет неполноценной.

В группе решается учебная задача, обычно поставленная учителем. При использовании групповой работы обязательно нужно уделить время для обучения такой работе. Поставив себе цель наладить в классе групповую работу не всегда нужно начинать с групповой работы. Желательно, чтобы в классе была доброжелательная позитивная обстановка. Ученики должны привыкнуть к новой роли учителя. Ученики должны свободно и раскованно работать и не ждать указания учителя по поводу каждого шага. Не должны пугаться нестандартных заданий.

При работе в группе часто рекомендуется определить роль каждого участника. Назначать роли участников не стоит. Каждый в процессе работы должен сам найти свое место.

Ученики, обучающиеся в начальной школе по новым ФГОС в определенной мере обладают этими навыками. Анализ полученных знаний и компетенций выпускников начальной школы показал, что в пятый класс приходят учащиеся, которые:

- Любознательные, активно и заинтересованно познающие мир.
- Владеющие основами умения учиться, способные к организации собственной деятельности.

- Доброжелательные, умеющие слушать и слышать собеседника, обосновывать свою позицию, высказывать свое мнение.

- Могут высказывать свое мнение; выполняющие правила здорового и безопасного для себя и окружающих образа жизни.

- Готовые самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьей и обществом.

- Высказывать свое мнение.

- Выполняющие правила.

Кроме того, необходимо учесть сильные стороны обучения в начальной школе:

- Быстрота смены действий.

- Хорошо организованная работа в группах.

- Нет страха ошибок.

- Логическая связь действий.

- Алгоритмичность действий.

- Лесенка успеха (умение оценивать себя).

- Хорошая предметная терминология.

А также моменты, которые скорее можно отнести к отрицательным:

- Не все ученики успевают за предложенным темпом.

- Алгоритмичность действий может ограничивать творчество учащихся.

- Медленно пишут.

- Мало работают с доской.

- Не все справляются с ролями в группе.

Учитывая все эти особенности лучше начинать не с групповой работы, а с создания плодотворной атмосферы для работы. Это можно сделать с помощью особой системы заданий.

Свободная образовательная среда формируется, когда ученик чувствует себя свободно при различных видах деятельности. Например, учитель пишет на доске название литературного произведения и имена основных героев. Ученикам предлагается нарисовать, как они выглядят. Если это трудно, то можно нарисовать декорации, в которых происходит действие. Очень слабые ученики могут рисовать все что угодно, так как на первом плане здесь стоит не познавательная деятельность, а подключение к общей работе. Одним из навыков является умение предъявить результаты своей работы. В данном случае способ предъявления очень простой: все рисунки вывешиваются на доске и висят там во время чтения текста. После прочтения произведения ученики сравнивают свои рисунки с текстом, и желающие рассказывают о результатах. Если это задание выполняется несколько раз на разных уроках, то нужно стимулировать, чтобы в обсуждениях участвовало все больше учеников.

Можно в конце урока попросить написать стихотворение-синквейн. Пишется он по следующей схеме:

Существительное
Прилагательное прилагательное
Глагол глагол глагол
Крылатая фраза
Суть первого существительного

Пример:

Сапсан
Чистый красивый
Бежит летит пугает
Мой паровоз вперед лети
Поезд

Можно объединить рисунок с синквейном. Можно дать задание паре: написать синквейн и проиллюстрировать его. Результаты предъявляются аналогичным способом - вывешиваются на доске.

Разнообразить задания можно с помощью особого кубика. Каждый ученик получает от учителя склеенный из бумаги кубик. На гранях кубика написаны задания (всего 6):

- опиши это;
- сравни это;
- проассоциируй;
- проанализируй это;
- примени это;
- приведи за и против.

Объектом может быть все что угодно. Например, автомобиль, пшеница, треугольник.

Ответ на каждое задание пишется на отдельном листе. Затем вывешиваются ответы всех учеников на первый вопрос, затем на второй и т.д. В любом случае все прочитают все ответы.

Ученики должны уметь общаться между собой. Начать нужно с минимального общения между учениками по схеме. Задание: написать очерк о своем однокласснике на основе интервью. Вопросы интервью могут быть у всех одинаковые, их можно написать на доске. Каждый ученик записывает ответы на вопросы, которые задал соседу по парте. Самый простой очерк - записать все ответы вместе. В более сложных работах может быть добавлено личное восприятие ученика. Вопросы для интервью ученики могут составить самостоятельно. Чем больше разновидностей одной и той же работы, тем более индивидуально идет процесс обучения.

Расширением общения является общение с группой учащихся. На основе навыков общения с одним человеком можно предложить более сложный вариант этого же задания. Каждой группе дается тема исследования. Можно одну тему дать нескольким группам. По этой теме составляются 8-10 вопросов. В зависимости от уровня учащихся вопросы может составить учитель и выдать каждой группе. По этим вопросам опрашивается как можно больше людей. После опроса собирается группа и готовится презентация. Можно эту работу сделать более длительной и разнообразной. Например, сначала по данным вопросам опрашиваются ученики класса, а дома – родители. Только после этого на следующем уроке собирается группа и готовит презентацию.

Вариант задания (взаимообучение). Все члены группы получают один и тот же текст. Каждый по очереди играет роль учителя. Если кто-то не хочет быть учителем, то он эту роль пропускает. Чем меньше «насилия» при работе группы, тем успешнее она будет. Каждый член группы читает абзац про себя. Ученик, который играет роль учителя, пересказывает абзац, придумывает вопрос и просит на него ответить. Пытается объяснить то, что осталось неясным. На чтение следующего абзаца назначается новый ученик на роль учителя и все действия повторяются.

При общении очень важно уметь слушать собеседника, особенно при работе в группе. Для развития навыков слушания для начала можно предложить задание, ориентированное на внимательное слушание учителя. Учитель готовит некоторый текст. Пишет название этого текста на доске. Затем на доске пишет некоторые утверждения. Затем читает текст. Ученик должен определить встречается данное утверждение в тексте или нет. Более сложный вариант этого же задания: по названию произведения каждый ученик пишет предложения, что может встретиться в тексте. Затем ученик слушает текст и отмечает, что из его предположений подтвердилось, а что нет.

Для старших школьников можно использовать следующий способ работы: учитель и ученики читают текст. Начинают по очереди задавать друг другу вопросы, пока досконально эта информация не будет выложена.

Завершающим этапом формирования среды является свободное общение между членами группы. Каждый участник группы получает текст по предмету. Для основной школы приблизительно одна страница. Получает задание: про себя прочитать текст и на полях расставить значки:

- «V» - это я знаю;
- «+» - новое, что я узнал и согласен с этим;
- «-» - знание, противоречащее моему;
- «?» - возник вопрос.

После окончания индивидуальной работы в группе составляется общая таблица от группы: это я знал раньше, это я узнал заново и согласен с этим, это противоречит моему пониманию, возникшие вопросы. Сначала выписываются сведения, которые встречаются во многих индивидуальных разметках, а затем индивидуальные сведения. В этот момент возникает очень простой этап контактов в группе: занести свои данные в общую таблицу. Причем не нужно доказывать важно это или нет. Все ученики (слабые и сильные) работают на равных, так как нет никаких ограничений, сколько каких значков нужно проставить. Ученик, который проставил все значки «это я узнал заново» также выполнил задание, как и отличник у которого есть значки всех четырех типов. Работа в группе идет абсолютно на равных, нет никакого деления на роли. На этом самая интересная часть работы с точки зрения развития коммуникаций заканчивается.

Затем все таблицы записываются учителем на доске и он организует работу по изучению материала.

Другой прием: записываем в таблицу все, что знаем по теме будущего чтения. После обсуждения выявляем спорные вопросы (таблица ЗХУ - «Знаю-Хочу узнать-Узнал»). Например, по теме «Климат Москвы» каждый ученик заполняет первый столбик «Знаю». Коротко записываются сведения: длинная зима, много дождей, большой перепад температур, много туманов. Другой ученик пишет: длинная зима, мало дождей, большой перепад температур, много туманов. Мы видим разницу в количестве дождей. Этот пункт обязательно вносится в столбик «хочу узнать». После такой предварительной работы процесс чтения становится более целенаправленным и удовлетворяет появившиеся познавательные потребности ученика.

Поскольку фактически все построение знаний идет самостоятельно, то может попадать и неправильное знание, которое в какой-то момент воспринимается как правильное. Это неправильное знание исправляется не традиционным способом, а созданием условий для самостоятельного принятия правильного решения.

Необходимо использовать приемы, позволяющие разрушить существующее знание с тем, чтобы сделать его переоценку. Одним из способов исправления знаний является получение информации из многих каналов: от учителя, от одноклассников или с помощью других источников информации. Например, весь текст нового материала делится на несколько частей. Каждая группа учеников получает часть общего текста (остальной текст ей пока не известен) и представляет его в виде рисунка. Затем данное изображение объясняется всем присутствующим ученикам и у них складывается определенное представление о каждой части текста. Затем все получают полный текст, и метод сравнения сводится к сравниванию новых знаний из текста с предварительно полученными из картинки.

Более сложные задания для взаимодействия в группе можно взять из технологии дебатов [5]. Дебаты - это интеллектуальная игра, проводимая по строгим формальным правилам. В игре участвуют две команды и по определенным правилам (которые несколько меняются в зависимости от видов дебатов) обсуждают предложенную тему. Например, “Гражданское неповиновение является веской формой протеста” или “Богатые государства обязаны помогать бедным государствам” или “Религиозные культы опасны для общества”. Обсуждение всегда организовано как столкновение двух противоположных позиций. Смысл дебатов – склонить судей и зрителей к своей точке зрения. Этого добиваются путем предоставления аргументов в поддержку своей точки зрения и выдвижение контраргументов на высказывание противников.

Опыт использования этой игры показывает, что к ее положительным сторонам можно отнести:

- Глубокое и всестороннее рассмотрение вопроса при подготовке к дебатам.
- Развитие умения анализировать и сопоставлять различные идеи и события, делать обоснованные выводы, выстраивать цепочку доказательств.
- Способность концентрироваться на сути проблемы.
- Развитие процессуальных навыков: умение извлекать и обрабатывать информацию, пользоваться библиотеками, конспектировать тексты и др.
- Участники игры овладевают навыками культуры дискуссии: умение слышать доводы оппонентов, корректное использование языка невербального общения (мимика, жесты, интонация).
- Умение четко выражать свои мысли в устной и письменной форме.
- Терпимости к различным точкам зрения, отличным от собственных [5]

Учителя, освоив эту педагогическую технологию, могут ее использовать в полном объеме, организуя дебаты по образовательным темам, например:

- Варяги сыграли ведущую роль в становлении Русского государства.
- Аграрная реформа П.А.Столыпина была неудачной.
- Распад СССР был неизбежным.
- Возрождение экономики России нужно начать с Северо-Западного экономического района.
- Внешний вид - залог успеха.
- Десятичные дроби более удобны для вычисления, чем обыкновенные.
- Соль вредна.

Можно использовать только отдельные приемы этой технологии на уроках, что делает их более эффективными и позволит сформировать новые компетенции учащихся.

Использование педагогических технологий для создания образовательной среды будет более успешным, если учитель определил трудности в работе и подобрал соответствующие ресурсы.

Не только ученики, но и учителя должны накапливать навыки работы в новой образовательной среде. Сначала используются известные, описанные ранее способы работы. Но наилучший результат получается, когда учитель комбинирует известные методы, разрабатывает их самостоятельно в зависимости от особенностей учеников и своих возможностей.

Образовательная среда меняется при использовании в обучении ролевых игр. Ролевая игра – это искусственно сконструированная последовательность ситуаций, имитирующая те или иные важные стороны реальной деятельности. Ролевые игры можно использовать в любом возрасте.

Рассмотрим как, например, ролевые игры используются в школе в курсах истории. В ролевой игре «Заседание парламента» на уроках истории школьники погружаются в атмосферу Англии 18-го века, они не только лучше усваивают исторические факты, они лучше понимают мотивацию политических сил той эпохи. Кроме того, они усваивают и принципы парламентаризма: уважение к мнению оппонента, необходимость четкой логики в отстаивании своих позиций. Это уже социальный навык. Таким образом создаются условия для соединения содержательной части истории и социальных компетенций современного человека. Однако вероятность того, что учащиеся будут участвовать в работе реального парламента, очень мала, поэтому в таких играх, в основном, преследуются учебные цели. По мере продвижения от одной ступени образования к следующей, как правило, растет специализация обучения, поэтому все большее внимание приходится уделять узко специальным вопросам. Эта проблема успешно решается в профессиональной области, но есть проблемы в развитии социальных и когнитивных навыков. Вместе с тем, у этой проблемы есть решение. Те же активные методы вполне могут использоваться для развития этих навыков с учетом профессиональной специализации. Так для специальностей, где обучаются преимущественно будущие научные работники можно проводить ролевые игры по теме «Защита авторской идеи», «Экономическое обоснование проекта», «Экологическая экспертиза проекта».

Таким образом понятно, что создание соответственной среды является необходимым условием внедрения инновационного обучения. Эту среду формируют с помощью выполнения определенных заданий. Их подбор, порядок выполнения определяет учитель в зависимости от конкретных условий работы в классе.

Список литературы

1. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество: опыт социального прогнозирования. М., 1999. 288 с.
2. Драйден Г., Вос Д. Революция в обучении. М.: Парвинэ, 2003. 542 с.
3. Назарова С.И. Критерии оценки профессиональной деятельности педагога как субъекта пространства образования взрослых в странах Содружества: методические рекомендации для руководителей образовательных организаций. СПб., 2017. 78 с.
4. Петренко О.Л. Навыки социальной коммуникации у учащихся // «Информация–коммуникация–общество»: Труды 15-ой всероссийской научной конференции, 18-19 января 2018. С. 265-271.

5. Петренко О.Л. Социализация учащихся с использованием технологии дебатов // «Образование как фактор социализации: проблемы современности» : коллективная монография. М.: Перо, 2013. Глава 1. С.3-31.

1.5. Создание интегративной модели развития школы в условиях модернизации образования

Современные общественно-политические и социально-экономические реалии нашего общества требуют пересмотра организации системы работы школы, выявления ее ресурсных потенциалов. Качественное образование направлено на развитие и саморазвитие учащегося как на главный субъект образовательного процесса, в этом его подлинная стратегия. Этот факт является исходным для наблюдаемых интеграционных процессов в образовании, вызванных необходимостью формирования у учащихся целостной картины мира.

Современные научные исследования, проводимые в области образования, связаны с приоритетными направлениями психолого-педагогической науки, с изучением значимых изменений ребенка и ситуации его развития. Исследования проводятся в сравнительно-возрастном аспекте, с учетом преемственности: дошкольное, начальное образование, образование в школе и в вузе. Важным является расширение системы дополнительного образования, которая также имеет свою инновационную и интегративную направленность и затрагивает региональный аспект.

Психолого-педагогические исследования имеют следующие направления: образование и развитие личности; усиление воспитательной составляющей в образовательном процессе; духовно-нравственное развитие личности; патриотическое воспитание; внедрение новых образовательных технологий; информатизация общего и профессионального образования; интегративные процессы в образовании; технология оценки качества образовательного процесса; региональный компонент в образовании; воспитание физической культуры личности и другие. Все исследования переводятся в плоскость практического применения.

В образовательный процесс прочно вошли компьютерные технологии. Активное внедрение этих технологий является важным фактором развития образования и существенным образом ускоряет передачу знаний и накопленного опыта. В практику работы школы внедряются интерактивные формы обучения, «кейс-задания», дистанционное обучение, а также технология педагогической поддержки, здоровьесберегающие технологии и др., что обеспечивает личностное развитие. В последнее время особое внимание уделяется инклюзивному образованию и созданию адаптивной среды для лиц с ограниченными возможностями здоровья [2, с. 21-23].

Однако, несмотря на наличие значительного теоретического и эмпирического материала по проблеме, специальных исследований, посвященных разработке ее теоретико-методологического обоснования, и экспериментального подтверждения эффективности влияния интегративных процессов в общем образовании, проводилось не достаточно.

Обновление содержания образования, переосмысление методологических подходов на данном этапе проявляются в виде разобщенности обозначенных тенденций

содержания образования, а преодоление этого недостатка видится в решении проблемы интеграции содержания и организации учебно-воспитательного процесса.

Интегративную модель развития школы мы понимаем как программу развития и совершенствования учебно-воспитательного процесса в образовательном учреждении в направлении синтеза и взаимообогащения ведущих принципов и требований взаимодействующих в рамках международного сотрудничества национально-государственных систем образования.

Среди методологических принципов построения модели развития школы - системный подход в соответствии с концепцией «диалога культур» [4, с. 19]. Модель развития школы содержательна и динамична. Авторы концепции ставят своей задачей «не научить мыслям, а научить мыслить». «Школа диалога культур» относится к тем школьным моделям, которые нацелены на обучение не репродуцирования, а создание смыслов и интерпретации их. Это новый тип отношений между школой и обществом.

Интегративная модель развития школы представляет собой систему взаимосвязанных элементов, среди которых: принципы, условия построения модели, основные подсистемы (система управления, система научно-методической работы, система учебного процесса).

В интегративной модели развития школы содержание учебного курса адаптируется к потребностям каждого ученика, приоритет отдается всестороннему, индивидуальному развитию личности, осознанию школьником своей индивидуальности, развитию самостоятельности.

Системообразующим звеном является модель выпускника. Модель выпускника была обсуждена и принята на педагогическом совете школы. Выпускник - это человек: знающий, умеющий учиться, мыслящий, нравственный, творческий, социальный, активный, ведущий здоровый образ жизни. Модель выпускника была обсуждена и принята на педагогическом совете школы.

Человек знающий: демонстрирует понимание общей картины быстроменяющегося окружающего мира, обладает системой прочных знаний о природе, человеке и обществе; имеет навыки практического применения полученных знаний; осознает важность и необходимость непрерывного образования; проявляет стремление к постоянному развитию и самосовершенствованию.

Человек, умеющий учиться: осознает личную ответственность за результаты учебной деятельности; демонстрирует самостоятельность в планировании и организации своей учебной работы; владеет способами и методами познавательной деятельности; основами информационной культуры.

Человек мыслящий: строит мировоззрение на основе научных знаний и общечеловеческих ценностей; обладает способностью критически осмысливать информацию; умеет анализировать собственную деятельность и прогнозировать ее результаты и последствия; демонстрирует готовность к выработке собственной позиции, постановке реалистических целей и принятию ответственных решений.

Человек нравственный: демонстрирует уважение к традициям, общественным идеалам и моральным принципам; имеет твердые убеждения в отношении добра и зла; обладает чувством справедливости; проявляет гуманность к окружающим людям; твердо следует этическим нормам, существующим в обществе; демонстрирует навыки законопослушного и высоконравственного поведения.

Человек творческий: обладает познавательной активностью, демонстрирует готовность к восприятию новых знаний, идей и явлений; демонстрирует способность к созиданию, оригинальному мышлению и принятию нестандартных решений; отличается способностью воспринимать прекрасное, удивляться, проявлять воображение и фантазию.

Человек социальный: демонстрирует активную гражданскую позицию и готовность к конструктивному участию в общественных делах; с уважением относится к культурному наследию и традициям других народов, представителям других рас и вероисповеданий; проявляет позитивный настрой в общении с окружающими людьми, оказывает должное уважение их человеческому достоинству, интересам и потребностям; демонстрирует навыки эффективного сотрудничества с другими людьми, проявляя при этом такт, терпимость, способность к бесконфликтному взаимодействию и разумному компромиссу.

Человек активный и ведущий здоровый образ жизни: осознает значимость духовного и физического здоровья в жизни человека; ведет здоровый образ жизни; поддерживает оптимальный уровень работоспособности и социальной активности; понимает влияние негативных факторов окружающей среды и вредных привычек на здоровье человека; систематически занимается физической культурой и формирует активный стиль жизни.

Модель выпускника во многом определила принципы интегративной модели развития школы, среди которых можно выделить следующие: открытость школы к образовательным запросам личности и общества; интегративность; гуманизация и демократизм; гуманитаризация школы и направленность на реализацию концепции: диалога культур; педагогическое творчество; создание условий для личностного развития и профессионального самоопределения школьников.

Важнейший принцип интегративной модели развития школы - открытость к образовательным запросам личности и общества: «надежный способ реагирования образования на незапрограммированные изменения, происходящие в среде обитания человека постиндустриального общества, что позволяет быть адекватным новым социальным потребностям, устремлениям людей, культурному многообразию [4, с. 13].

Принцип открытости обеспечивает взаимообмен информацией между системами (например, системами образования и окружающей средой), создает условия для апробирования заимствованного опыта, применения знаний [12]. Открытость может реализовываться по различным направлениям: методическому (изменение содержания, методики обучения в результате взаимодействия систем) и конституциональному (открытость как социального института преобразованиям изнутри и вне) (Д. Беннер) [3, с. 57].

Интегративная модель развития предполагает разнообразие форм реализации данного принципа, среди которых: партнерство с другими социальными институтами (отечественными и зарубежными школами, центрами, органами управления и т.д.), открытость процесса обновления содержания образования, планирования, организации учебной деятельности; исследовательской практики. Открытость школы - это условие эффективного функционирования и развития модели образовательного учреждения.

Принцип открытости создает условия для реализации принципа интегративности, который проявляется в выборе учебно-методических пособий (использование как российских, так и зарубежных). Однако интегративность имеет и другую сторону,

которая заключается в межпредметной интеграции как основе для создания новых программ, выбора тематики учебных проектов.

Принцип гуманизации подразумевает направленность на сохранение и развитие нравственных и эстетических ценностей; высоких общественных идеалов, не подверженных сменам идеологических парадигм. В числе этих ценностей - достоинство человека, любовь к ближнему, гармония с природой. Во многом это достигается посредством акцентирования содержания учебных курсов на данных вопросах («История религий мира», «Социальная экономика», «История» и т.д.). Учебно-воспитательный процесс строится на основе уважения личности школьника, педагога.

Гуманизация неразрывно связан с принципом демократизма, который основан на создании в школе нового стиля взаимоотношений в ученическом и педагогическом коллективах. В основу новой модели взаимоотношений была положена идея сотрудничества, партнерства участников образовательного процесса (администрации, учителей, школьников, родителей). Постоянный обмен мнениями, заинтересованное общение - характерная черта школьной жизни. Особая забота педагогического коллектива - выстраивание доверительного, доброжелательного стиля взаимоотношений со школьниками, создание условий для совместного обсуждения актуальных вопросов учебной и внеучебной деятельности в школе. Большое внимание уделено развитию в школе ученического самоуправления. Представители Совета учащихся имеют реальную возможность повлиять на учебно-воспитательный процесс в школе посредством представительства на заседаниях Административного совета, Методического совета, методических объединений. Школа видится нами как настоящая семья единомышленников, которая включает учащихся, выпускников, родителей, педагогов. Школьное обучение построено на уважении интересов и потребностей учащихся, толерантности.

Принцип гуманитаризации направлен на приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании школьного образования; формирование личностной зрелости обучаемых. Признан неправомерным господствующий в отечественной школе подход, при котором связи между предметами устанавливаются на основе междисциплинарных научных знаний, а не через общечеловеческое содержание школьных дисциплин, имеющее широкий культурный контекст. Первостепенная роль при этом принадлежит гуманитарным дисциплинам, содержание которых, с одной стороны, рассматривает проблемы общественного развития в прошлом и настоящем, а с другой - непосредственно обращено к человеку, к его интеллекту и эмоциям, к осознанию им своего места в социуме и своего жизненного предназначения (история, обществознание, история мировых религий, иностранные языки, культура страны изучаемого языка и др.).

При этом следует отметить, что школа, прежде всего, должна выполнять роль центра сохранения и трансляции достижений культуры (национальной и общечеловеческой). Однако ученик постоянно живет в поликультурной среде (взаимодействие с учителем как носителем «взрослой культуры», изучение иностранного языка как средства приобщения к культуре другой страны, общение в молодежной компании как средоточии юношеской субкультуры и т.п.). Как указывает А.А. Сыроедова, «поликультурность общественной реальности все равно врывается в пространство школы» [13, с. 65].

Важнейшим принципом интеграционной модели развития школы является педагогическое творчество, которое рассматривается в рамках двух подходов. В

соответствии с первым подходом (В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров) педагогическое творчество - неотъемлемое качество учительского труда, так как педагог поставлен перед необходимостью творчески взаимодействовать с детьми и творчески преобразовывать их; любое педагогическое преобразование обязательно включает в себя творческое начало, так как сама преобразуемая личность всегда уникальна и неповторима. Педагоги также указывают, что педагогическая деятельность имеет общую логику творческого процесса: возникновение замысла, осознание цели замысла; выбор лучшего из возможных решений творческой задачи путем перебора вариантов; результат творческой деятельности и его оценка [6, с. 45-68].

Признавая правомерность данного подхода педагогов к пониманию педагогического творчества и применяя его к деятельности учителей в средней школе, следует также акцентировать внимание на втором подходе, который прослеживается в работах педагогов, занимающихся вопросами методологии педагогических исследований, организации экспериментальной деятельности в школах (В.В. Краевский, В.М. Полонский и др.). В рамках данного подхода акцентируется внимание на творческом характере педагогических исследований, в частности, проявляющемся в деятельности учителей, которые работают в гимназиях и лицеях, профильных школах. Здесь особенно поощряются и поддерживаются различные формы педагогического творчества: выработка новых педагогических идей и концепций; разработка программ; методических рекомендаций, форм проведения занятий и т.д. [14].

Важнейшим принципом интегративной модели развития школы является создание условий для личностного развития. В контексте разработанной нами модели выпускника большое внимание уделяется развитию таких качеств личности, как активность, самостоятельность, креативность. Данные качества необходимы в современную эпоху постоянных изменений в различных сферах общества (политике, экономике, культуре) - они создают условия для успешной социализации личности. Среди приоритетных направлений развития личности - умственное и нравственное.

Создание условий для личностного развития достигается за счет формирования позиции учащегося как «субъекта учения», когда он не только усваивает материал, но и сам регулирует, контролирует и корректирует свою учебную деятельность. Большое внимание при этом уделяется планированию учащимися собственной деятельности, формированию ответственности за ее результаты. Данный подход используется при организации различных видов индивидуальной и групповой работы, при проектной деятельности.

С внедрением ФГОС особо актуализировалась инновационная идея интегративных процессов в образовании, безусловно, это определяет и новый подход к развитию всех познавательных процессов, которые должны развиваться во всех видах деятельности обучающегося на всех этапах обучения.

Реализуя интегративный подход в школьном обучении, могут быть выделены следующие технологии: здоровьесберегающая, технология полного усвоения, технология «критического мышления», портфолио, технология контекстного обучения, учебно-исследовательская и проектная, информационно-коммуникативная.

Понятие «здоровьесберегающая технология» относится к качественной характеристике любой образовательной технологии, показывающей насколько решается задача сохранения здоровья учителя и учеников [10].

В результате учебно-исследовательской и проектной деятельности школьники должны овладеть навыками целеполагания, планирования, проведения исследования, формулировки гипотезы, осуществления наблюдения и эксперимента, использования различных методов обработки и анализа полученных данных.

Использование проектной технологии способствует активизации познавательной, мотивационной, эмоционально-волевой сфер личности. Учебные проекты квалифицируются по различным основаниям. В рамках интеграции знаний определенный интерес представляют надпредметные проекты, которые включают анализ социокультурной ситуации (например, создание образа сегодняшнего времени и др.). Решение проблемы, заложенной в любом проекте, всегда требует привлечения интегрированного знания.

Следующая интегративная технология – это технология полного усвоения. В соответствии с данной технологией, авторами которой являются Дж. Кэрролл и Б.С. Блум, все учащиеся способны полностью усвоить необходимый учебный материал, и задача учителя - организовать учебный процесс таким образом, чтобы они реализовали такую возможность.

Жизнь в современном обществе требует от школьников развитие таких важных познавательных навыков, как умение выработать собственное мнение, сделать вывод, выстроить цепь доказательств. Технология развития критического мышления учащихся предполагает постановку вопросов учащимися и понимание проблемы, которую нужно решить (Д. Клустер). Критическое мышление носит индивидуальный самостоятельный характер, формулирует свои оценки и убеждения независимо от остальных. Существуют различные формы работы, предусматривающие развитие критического мышления учащихся: эссе, сочинение-рассуждение, дискуссия, ролевая игра и т.д. [8].

Так, например, Р. Эннис полагает, что критическое мышление, являясь междисциплинарной и надпредметной категорией, носит дедуктивный характер: обучающийся овладевает интеллектуальными умениями критического мышления вне конкретной научной дисциплины и может применять их в различных областях знаний [8].

Использование технологии "портфолио" призвано решить многие проблемы, связанные с объективным целеполаганием и оцениванием результатов деятельности ученика. И, прежде всего, его практическую деятельность направленность, ориентацию не столько на усвоение знания, сколько на способность его применения, использования на практике.

Таким образом, портфолио является современной эффективной формой оценивания, дополняет традиционные контрольно-оценочные средства.

Технология контекстного обучения ориентирована на повышение функциональной грамотности учащихся, в основе которой лежит деятельный подход. Контекстное обучение - это основа интеграции различных видов деятельности обучающихся, где они «примеряют» различные социальные роли, формируют деловые и нравственные качества личности будущих выпускников (А.А. Вербицкий) [4].

Высокий уровень компьютеризации общества и рост значения сети интернет как средства передачи информации требуют от современного учителя внедрения в свою практику информационно-коммуникативных технологий. Они позволяют включить в активную работу весь класс и каждого ученика, причем действие выполняется непосредственно самими детьми. Это, в конечном результате, формирует культуру

общения в электронной среде, а также развитию навыков работы на компьютере: поиск, обработка, передача, систематизация информации и презентация результатов научно-исследовательской деятельности учащимися [9; 11].

Интеграция образовательных технологий реализуется в различных направлениях, в частности, в содержании интегрированных программ, соответствующих формам и методах проведения уроков, которые дают возможность обеспечить повышение качества обучения и развивать познавательную активность обучающихся.

Атмосфера сотрудничества школьников с педагогами, уважительное отношение к потенциальным возможностям и способностям друг друга на учебных занятиях и во внеурочное время также способствует формированию таких качеств, как активность и самостоятельность личности учащихся. Многочисленные школьные дисциплины, отличающиеся насыщенностью содержания, наличием разнообразных заданий, являются мощным стимулом умственного развития. Нравственному развитию личности должен способствовать особый психологический климат, созданный в школе - атмосфера взаимоуважения, доброжелательности, терпимости.

Также немаловажную роль играет акцентирование внимания на нравственных аспектах содержания таких учебных курсов, как литература, история мировых религий, страноведение, отечественная и всемирная история, право и др.

Важным принципом интегративной модели развития школы является создание условий для профессионального самоопределения учащихся, что обеспечивается разработкой предпрофильной подготовки среднего звена (8-9 классы) и реализацией основ профилизации старшего звена учебного заведения (10-11 классы). Известно, что к 15-16 годам у большинства учащихся складывается ориентация на сферу будущей профессиональной деятельности, направленность на продолжение обучения в высших учебных заведениях. Профилизация обучения в старших классах школы является эффективным средством профессионального самоопределения и подготовки учащихся к дальнейшему обучению в высших учебных заведениях.

Для успешного внедрения интеграционной модели развития школы необходима система условий, среди которых: принятие всем коллективом школы концептуальных идей модели развития; систематическая работа по повышению квалификации работников с учетом специфики модели развития школы; сотрудничество педагогов по выработке новых подходов к построению учебно-воспитательного процесса в рамках модели; сотрудничество педагогов со школьниками в области выявления их образовательных потребностей и планирования учебной деятельности.

Принятие всем коллективом школы концептуальных идей модели развития - важное условия успеха нововведений. Педагоги, искренне убежденные в необходимости внедрения модели, будут стремиться к сотрудничеству, обмену опытом, поиску эффективных путей проведения эксперимента. Принятие всем коллективом школы концептуальных идей модели развития зависит, во многом, от целенаправленной и продуманной политики мотивации, проводимой руководством.

Мотивировать - значит побуждать людей действовать в определенном направлении, передавая им основания для принятия соответствующих решений и действий. Мотивация участия в развитии начинается уже на стадии разработки модели. Если программу разрабатывают только директор школы и его заместители, то тем самым делается серьезный шаг «антимотивации» (программа может рассматриваться как навязанная вышестоящими органами).

Интегративная модель школы в контексте нашего исследования рассматривается как модель повышения качества образования (см.рис.)

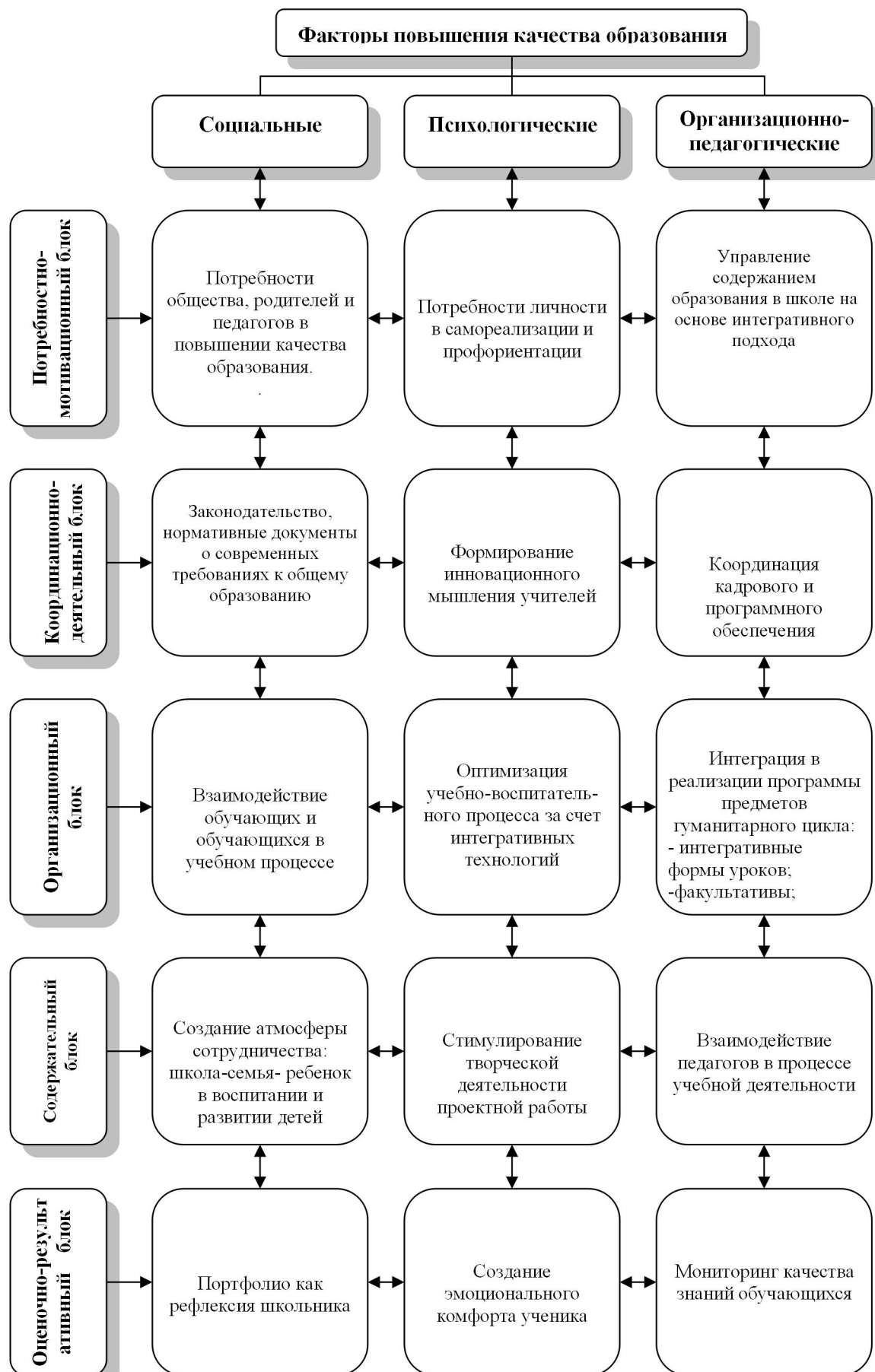


Рисунок 1 - Интегративная модель развития школы

Разработанная нами модель (см. рис. 1) рассматривается как целостное образование, состоящее из взаимосвязи и взаимообусловленных блоков:

- потребностно-мотивационного;
- координационно-деятельного;
- организационного;
- содержательного;
- оценочно-результативного.

В соответствии с интегративной моделью повышения качества образования блоки подразделяются на следующие факторы: социальные, психологические и организационные.

Так, в мотивационно-потребностном блоке социальные факторы включает потребности общества, родителей, педагогов в повышении качества образования. В координационно-деятельном - нормативные документы о современных требованиях повышения эффективности образования.

Социальные факторы в содержательном компоненте определяют благоприятную атмосферу сотрудничества; установление связи «школа- семья-ребенок».

В основе психологических факторов находится потребность личности в самореализации, профориентации. Психологический фактор направлен на стимулирование творческой деятельности, исследовательских и проектных работ.

Организационно-педагогические факторы содержат интегративный подход к управлению, координацию кадрового обеспечения и организации содержания образования; включают взаимодействие педагогов в процессе учебной деятельности; обеспечивают мониторинг качества знаний.

В рамках формирования инновационного мышления учителей основными формами методической работы в ходе эксперимента стали теоретическая учеба (организация теоретического семинара), методическая учеба (открытые уроки, конкурсы, выставки, панорамы методических идей), научно-педагогическая и методическая деятельность (разработка учебных планов элективных курсов, факультативов, проектов, отдельных методических тем, семинары- практикумы); анализ работы учителей-предметников, проведение научно-практических конференций по распространению инновационного педагогического опыта на районных методических объединениях, а также педагогических советах.

Социальные факторы на уровне организационного блока проявлялись при проведении информационной работы элективных курсов, проектов; в исследуемых группах реализовывались педагогические условия, обеспечивающие педагогическую поддержку, основанную на объединении и взаимодействии всех субъектов образовательного процесса. Деятельность учителя и обучающегося выстраивалась в соответствии с направлениями и формами организации.

Роль психологических факторов состоит в приобщении к проектной деятельности, деловым играм, диспутам, факультативам, элективным курсам, которые проводят учителя-предметники. Учитель информатики, например, оказывал помощь в поиске и использовании информационных ресурсов обучающимся и учителям. Классный руководитель обучал методам работы с портфолио.

Содержательный блок взаимосвязан с организационным, определяющим формы интегративного обучения и особенности методов и приемов обучения, строится на сотрудничестве педагогов, родителей и школьников, которое содержит совокупность

ресурсов для личностного роста детей и повышение квалификации педагогов, через систему стимулирования творческой деятельности и проектной работы.

Оценочно-результативный блок включает несколько аспектов: личностное достижение обучающихся (технология портфолио – как рефлексия школьника), создание эмоционального комфорта ученика, основные результаты деятельности образовательного учреждения (мониторинг качества знаний обучающихся).

Создание модели интегративного развития школы и практическое ее применение создает педагогам реальную возможность проектировать и развивать индивидуальные способности школьников [1, с.65-69].

Интегративная модель развития школы в нашем исследовании рассматривается как модель повышения качества образования. Теоретический анализ и результаты опытно-экспериментальной работы позволили разработать критерии оценки эффективности интегративной модели школы: положительная динамика качества знаний обучающихся, повышение мотивации к обучению и участию в проектной творческой деятельности.

Построение интегративной модели выполнено в русле интеграции трех методологических подходов: личностного, компетентностного и культурологического. Но при том традиционные подходы (знаниевый и деятельный) также присутствуют. В принципе эти подходы сливаются с основными в единый инновационный способ построения модели средней школы, являясь исходным фундаментом для реализации современной образовательной парадигмы, определяя тем самым траекторию развития личности в процессе образования.

В современных условиях обновления образования идет интенсивный поиск модели развития школы, отвечающей требованиям социума и личности, что подтверждается ростом разнообразия моделей школ в зарубежной и отечественной системах образования.

Исследование отечественными педагогами разнообразия моделей развития школ неразрывно связано с поиском средства повышения эффективности учебно-воспитательного процесса, динамичного реагирования на изменяющиеся потребности личности и общества. Разработаны и реализованы концепции адаптивной школы, личностно-ориентированной школы, школы индивидуального выбора, культурной, информационной, национальной и др., которые содержат как существенные отличительные признаки (определение задач, содержания обучения, методика и т.п.), так и общие черты (направленность на воспитание и развитие личности).

В этих условиях нами была разработана концепция интегративной модели школы как условие развития учебно-воспитательного процесса. Немаловажное влияние для разработки модели интегративного пути развития школы имело определение исследователями факторов, влияющих на процесс ее создания, функционирования и развития. Среди них выделяются факторы внешней среды (политика российского правительства по реформированию отечественной школы, социально-экономические условия в стране); факторы внутренней среды (кадровое и материально-техническое обеспечение учебного процесса). Степень и характер влияния данных факторов - неравнозначные и разноплановые.

Модель интегративного развития школы содержательна и динамична, представляет собой систему взаимосвязанных элементов, среди которых: принципы, условия построения модели, основные подсистемы (система управления, система

научно-методической работы, система учебного процесса). Системообразующим звеном является модель выпускника школы.

Для успешного внедрения интегративной модели развития школы в рамках разработанных нами положений необходимы: принятие всем коллективом школы идей модели развития; систематическая работа по повышению квалификации работников с учетом специфики модели развития школы; сотрудничество педагогов по выработке новых подходов к построению учебно-воспитательного процесса в рамках модели; сотрудничество педагогов со школьниками в области выявления их образовательных потребностей и планирования учебной деятельности.

Следует особо отметить организационно-педагогические условия управления качеством образования на институциональном муниципальном и региональных уровнях, т.е. управление инновационным процессом через внедрение в педагогическую практику новых достижений педагогической науки и смежных наук; освоение передового опыта внутри школы; изучение образовательных потребностей обучающихся, пожеланий родителей и социального заказа; внедрение инноваций внутри школы; повышение инновационного потенциала школы как способности участников образования к осуществлению инновационной деятельности.

Список литературы

1. Гальченко Н.А. Основные принципы и условия построения интегративной модели школы // Начальная школа плюс до и после. 2011. № 10(11). С. 65-69.
2. Гальченко Н.А., Рычкова Н.А., Зацепина М.Б. Инновации в образовательном процессе // Академия профессионального образования. 2016. №12. С. 20-24
3. Бенер, Д Педагогика между модернизацией и кризисом новых тенденций // Alma mater. Вестник высшей школы. 2009. № 8.
4. Библер В.С. Школа диалога культур. Основы программы. Кемерово, 1995.
5. Вербицкая, Л. Программа «Интеграция» и задачи Федерального исследовательского университета // Alma mater. 1999. № 11.
6. Кан-Калик В.В. Педагогическое творчество. М., 1990.: Дис. ...кан. пед наук. / Т.В. Живокооренцева. СПб., 2006.
7. Кларин, М.В. Педагогические технологии в учебном процессе. М., 1989.
8. Клустер, Д. Что такое критическое мышление? // Перемена. 2001. № 4.
9. Легостаев, И.И. Образование как основа консолидации российского общества (компетентный подход): монография. М., 2006.
10. Смирнов Н.К. Ориентировочная оценка состояния здоровья обучающихся в школе // Практика административной работы в школе. 2006. № 1.
11. Соколовская Е.А. Стратегия развития школы: проблемное поле поисков // Гуманизация и интеграция образования: из опыта работы школы №157. СПб., 1999.
12. Национальная доктрина образования в Российской Федерации. Проект. М., 2000.
13. Сыродеева А.А. Поликультурное образование: учеб.-метод. пособие. М., 2001.
14. Урсул А.Д. Единство и многообразие мира, дифференциация и интеграция наук // Вопросы философии. 1981. № 10.

1.6. Актуальность оценки качества жизни у детей с различной образовательной нагрузкой

На современном этапе охрана здоровья детей требует строгого нормирования различных видов их деятельности и правильной организации режима суток. Это не значит, однако, что школьники вообще не должны утомляться. Наоборот, до определённого предела напряжение функциональных систем, временное снижение полноценности функции – утомление – необходимо. Тем не менее, важно оградить учащихся от чрезмерного утомления, рационально организовать учебные занятия, повысить двигательную активность и обеспечить эффективный отдых [16].

По данным Минздрава России, 70 % первоклассников в начале школьного обучения относительно здоровы, при этом почти половина подростков, получающих аттестат зрелости, страдает хроническими заболеваниями [2, с.17-21; 3, с.41-44; 9, с. 34-44].

Особенно неблагоприятные ситуации со здоровьем учащихся отмечаются в школах нового поколения (гимназии, колледжи, лицеи и др.), учебных процесс в которых характеризуется повышенной интенсивностью, усиленными учебными нагрузками [1, 13]. С другой стороны, учебные нагрузки обеспечивают освоение школьниками новых знаний и умений, повышает их социальную компетентность и готовит их к решению важнейших задач своей жизни в ближайшем будущем [7, с. 5-21].

Сегодня очевидно, что здоровье школьников находится в прямой зависимости от условий питания, двигательной активности, правильного чередования нагрузок и отдыха, условий семейного воспитания. Важное значение для формирования здоровья детей имеют школьные факторы, в связи с их длительным воздействием на растущий организм в течение всего периода обучения в образовательной организации [6, с.51; 12, с. 121-129]. Комплексное воздействие этих факторов формирует школьно обусловленные нарушения и заболевания [11, с. 98-101; 15].

Одним из методов, позволяющим проводить интегральную оценку физического, психологического и социального состояния – функционирования является оценка качества жизни (КЖ) ребёнка [4]. Эта методика позволяет получить информацию на основании субъективного восприятия им самим или объективным восприятием его родителями состояния ребёнка. Выявление детей с низкими показателями КЖ требует далее их углублённого обследования для установления причин и закономерностей снижения этого показателя.

Поэтому актуальным является оценка качества жизни (КЖ) детей школьного возраста в зависимости от уровня их школьной и внешкольной нагрузки. Такой подход к проблеме подразумевает оценку не только непосредственно КЖ, но позволяет оценить вклад факторов, влияющих на него (биологических, медицинских, социальных, психологических).

Цель работы – провести анализ качества жизни детей школьного возраста с различным уровнем образовательной нагрузки, для выработки рекомендаций по снижению риска развития нарушений состояния здоровья школьников.

Гипотеза: В работе предполагается, что качество жизни учащихся-подростков может снижаться в зависимости от роста образовательных школьных и внешкольных нагрузок.

Для решения поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

1. Выявить объём учебной и внеучебной нагрузки учащихся 1-8 классов через проведение анкетирования.

2. Провести оценку качества жизни учащихся подростков 6-11 классов в сравнительном аспекте.

3. Сформулировать рекомендации по оптимизации образовательного режима и режима дня учащихся.

Материалы и методы исследования. Проведено анкетирование и собеседование с учащимися 1-8-х классов лицея «Созвездие» №131г. Самары на протяжении 2016-2017 и 2017-2018 учебных годов с оцениванием факторов школьной среды (389 школьников), социальных факторов (332 школьника).

Качество жизни детей (120 учащихся) оценивали с использованием валидизированного опросника для детей в возрасте от 13 до 18 лет PedsQL 4.0 (Pediatric Quality of Life Questionnaire). Опросник включал в себя 23 вопроса, разделенных на 4 шкалы: физическое функционирование (ФФ) (8 вопросов), эмоциональное функционирование (ЭФ) (5 вопросов), социальное функционирование (СФ) (5 вопросов) и жизнь в учебном заведении – школьное функционирование (ШФ) (5 вопросов). Общее количество баллов после процедуры перекодирования каждого из пяти вариантов ответа рассчитывалось по 100 балльной шкале (от 0 до 100 баллов): чем выше итоговая величина, тем лучше качество жизни ребенка.

Сравнительная оценка полученных данных проводилась методами статистического анализа с определением средних величин, стандартного отклонения и доверительного интервала.

Результаты исследования и их обсуждение. В нашем исследовании было установлено, что школьники начальных классов имели продолжительность аудиторных занятий до 3,5 часов, что соответствует требованиям СанПиНа для образовательных учреждений. Остальные, учащиеся 5-6 и 7-8 классов имели более продолжительные аудиторные занятия, а значит, превышали, допустимы статические нагрузки для своего возраста (рис. 1).

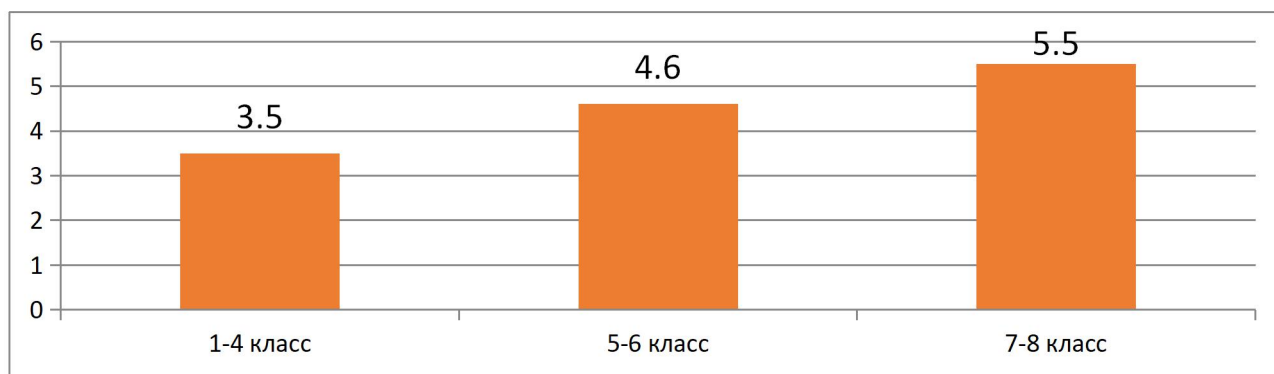


Рисунок 1 - Продолжительность статических нагрузок школьников (длительность аудиторных уроков в часах)

Также было установлено, что большая часть учеников всех параллелей проводили в компьютерной сети Интернет более 2-3-х часов в день. Только треть этого времени (30%-37,5%) использовалась ими для поиска учебной информации и подготовки к занятиям, остальное время тратилось на общение в социальных сетях и игры (рис.2).

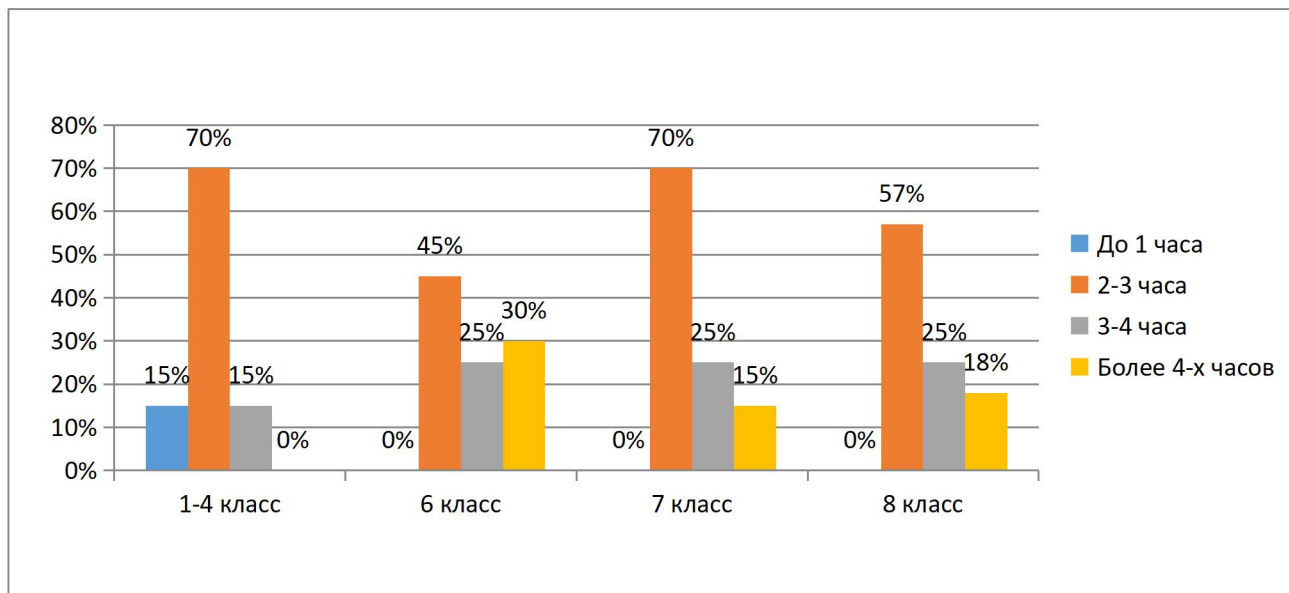


Рисунок 2 - Длительность работы учащихся за компьютером дома (час).

Анкетирование учащихся 5-6 и 7-8 классов показало, что дети достаточно много времени проводили за просмотром телепередач (рис.3).

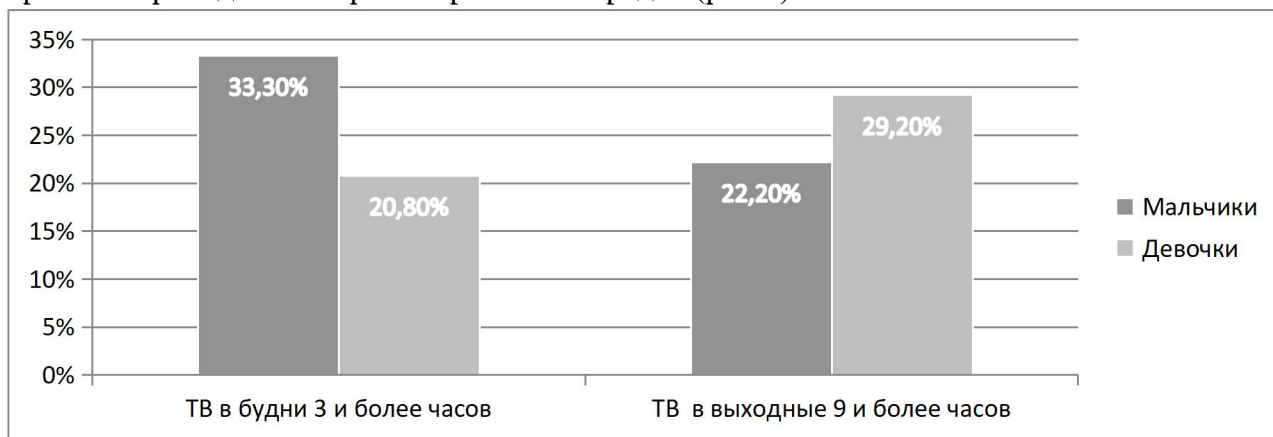


Рисунок 3 - Количество учащихся, просматривающих ТВ более 3-х часов в день

Установлено, что количество мальчиков, которые смотрели телевизор в будни более трех часов, больше, чем количество девочек на 12,5%. По нашему мнению, это связано с тем, что девочки более ответственно относятся к выполнению школьного домашнего задания, чем мальчики. Однако отмечено, что количество девочек, которые смотрят телевизор в выходные более 3 часов больше, чем количество мальчиков на 7%, то есть в выходные дни девочки чаще находили время для просмотра телепередач, чем в учебные дни.

Для оптимизации образовательных нагрузок учащихся Минобрнауки России определяет порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования и рекомендует необходимый и допустимый объем аудиторных занятий [14]. В документе регламентирован и максимальный объем домашних заданий для школьников. В частности, при реализации утвержденных рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) общеобразовательной программы необходимо учитывать, весь объем домашних заданий (по всем учебным предметам). Таким образом, время,

затрачиваемое на их выполнение, по рекомендациям, не должно превышать в первых – вторых классах 1-1,5 часа, 3-4-х – 2 часа, 5-6 – 2,5 часа, 7-8 классов – 3 часа, 9-11 классов – 4 часа.

Результаты опроса учащихся в нашем исследовании свидетельствуют, что более всего времени на приготовление уроков затрачивают учащиеся 7-8 классов. И около 60% из них тратят на это дома более 3-х часов (рис. 4).

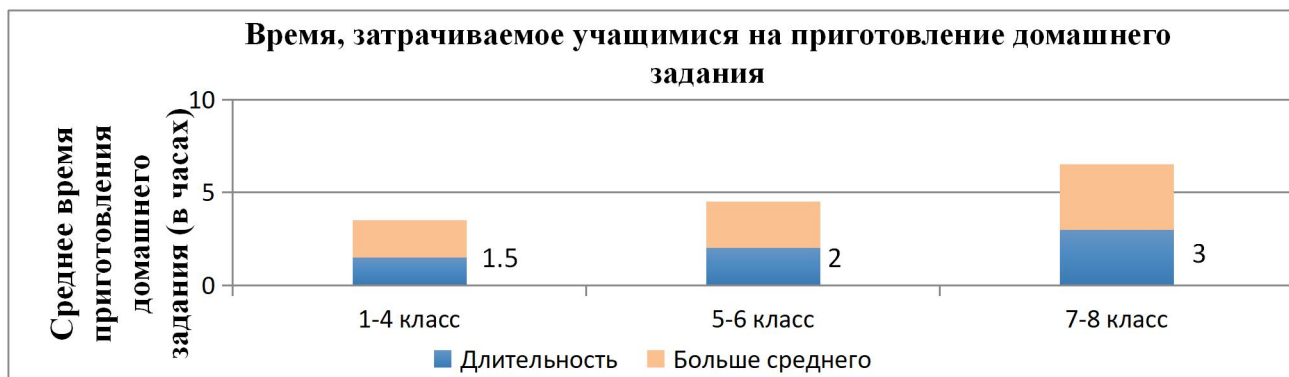


Рисунок 4 - Время, затрачиваемое учащимися на приготовление уроков

Нередко нагрузка школьника не ограничивается учебными предметами. Ученики осуществляют деятельность, связанную со школьными предметами вне сетки расписания: дополнительные курсы, кружки, индивидуальные занятия с учителями или репетиторами (рис. 5).

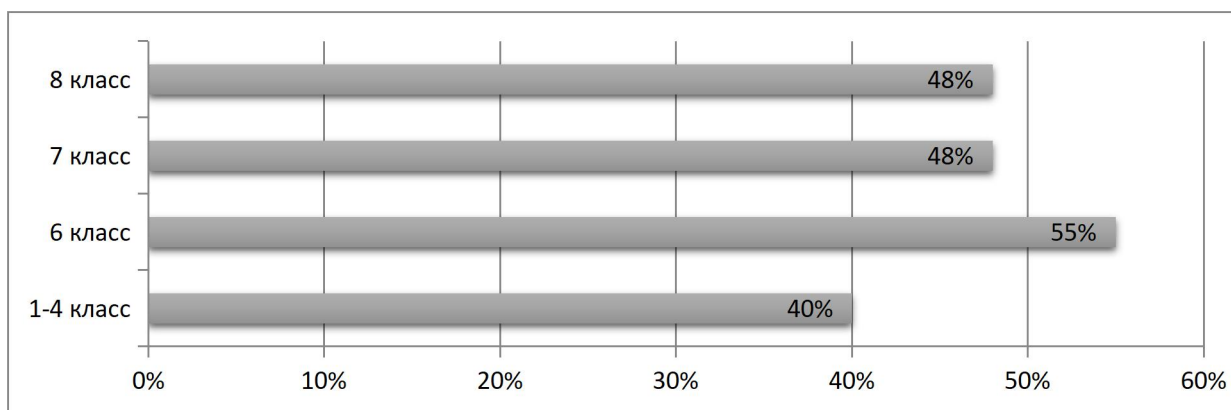


Рисунок 5 - Количество учащихся, дополнительно занимающихся по школьным предметам

Результаты опроса показали, что ученики 6-ых классов более активно дополнительно занимаются по школьным предметам, чем учащиеся 7 и 8 классов. Большую часть дополнительных занятий составляют курсы по иностранному языку, что, вероятно, связано с включением этого предмета в систему государственной аттестации учащихся.

В период интенсивных интеллектуальных нагрузок физическая активность особенно важна для школьников, потому что она помогает организму подростка справиться с активной учебной деятельностью, поддерживает его психоэмоциональный статус [8, с.105-111; 10, с. 93-114].

Результаты опросов учащихся относительно их физической активности (занятия в спортивных и хореографических кружках и секциях) приведены на рисунках 6 и 7 ниже.

По нашим данным количество учащихся, которые делают утреннюю зарядку не более 15% в младших классах, но достигает половины в 6-8 классах. Количество учеников, которые посещают спортивные секции, составляет от 40 до 57%, причём их более всего среди учеников 6-7 классов. В 1-7 классах число школьников, занимающихся хореографией, составляло в среднем 32,8%. Количество детей, предпочитающих такой вид досуга, сокращалось до 10% к восьмому классу. Это может говорить, как о снижении двигательной активности учащихся в целом, так и о смене предпочтений.

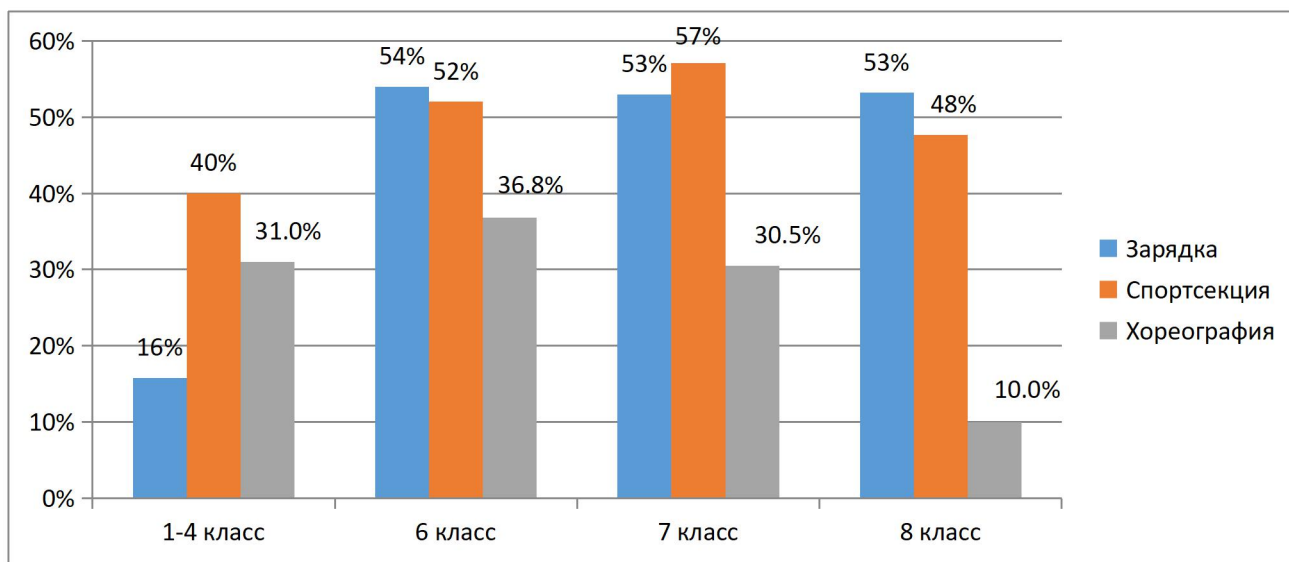


Рисунок 6 - Физическая активность учащихся в будние дни

На рисунке 7 представлены данные о физической активности детей в выходные дни. Было отмечено, что с увеличением возраста наблюдается снижение числа подростков и детей, которые проводят выходные дни, занимаясь спортом и гуляя на свежем воздухе. В 1-6 классах 56-50% учеников предпочитают прогулки или занятия спортом в выходные дни. Среди учащихся 7- и 8-х классов таких детей становится меньше в 2 раза. Такую ситуацию можно объяснить ведением новых школьных предметов, переход на их углублённое изучение, что сопровождается дефицитом свободного времени, даже в выходные.

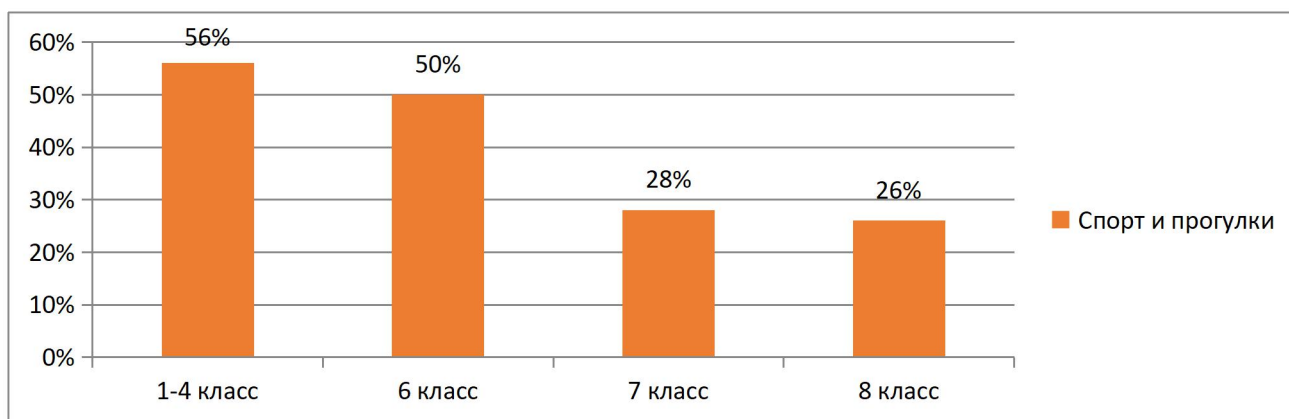


Рисунок 7 - Физическая активность учащихся в выходные дни

При сравнении данных о продолжительности ночного сна учащихся, полученных в результате исследования, отмечено, что ученики 1-4-х классов имели

продолжительности сна около 9-ти часов. Ученики 6-ого класса недосыпают в среднем по 3 часа. Ученики 7-ого и 8-ого классов спят не более 6,5 часов в сутки (рис. 8).

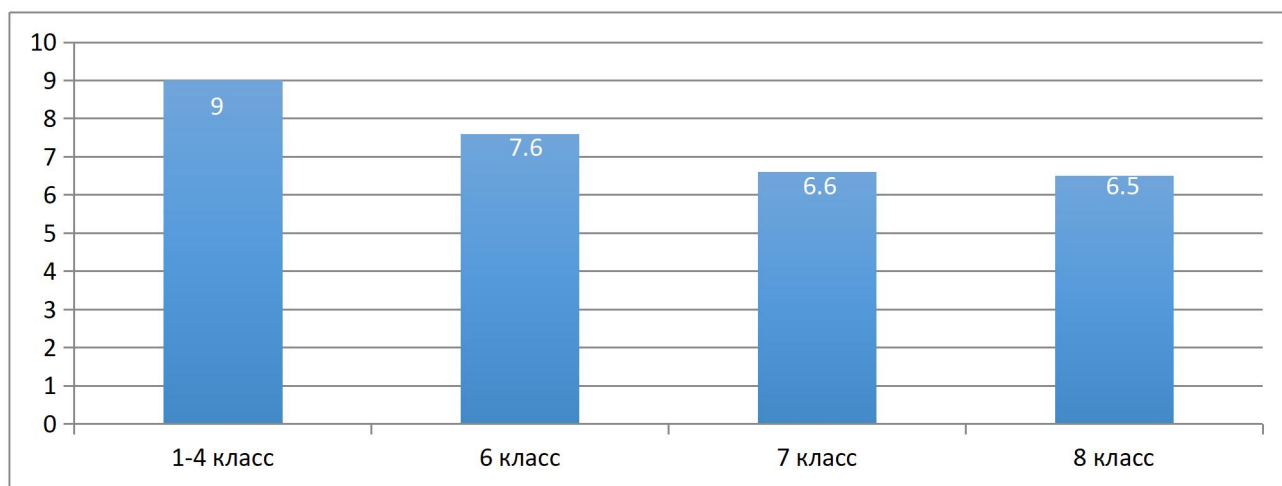


Рисунок 8 - Средняя продолжительность ночного сна учащихся (в час)

Таким образом, выявлено, что рекомендованные нормативы ночного сна соблюдаются только в режиме начальной школы.

Среди подростков уменьшение времени сна и отдыха может быть связано с неумением распределить свободное время и, необходимое время для приготовления домашнего задания отнимается от ночного сна. Такая тенденция может сопровождаться снижением внимательности и работоспособности, ухудшением процесса получения и усвоения информации, формировать усталость и влиять на состояние иммунитета.

На следующем этапе нашего исследования была проведена оценка качества жизни учащихся подросткового возраста (6-11 классы), как интегральной характеристики физического, психологического и социального функционирования и установления закономерностей изменения КЖ при увеличении образовательной нагрузки [4, 5].

Нами было отмечено, что качество жизни учащихся –подростков снижалось по мере нарастания школьных нагрузок от шестого к одиннадцатому классу (рис. 9).

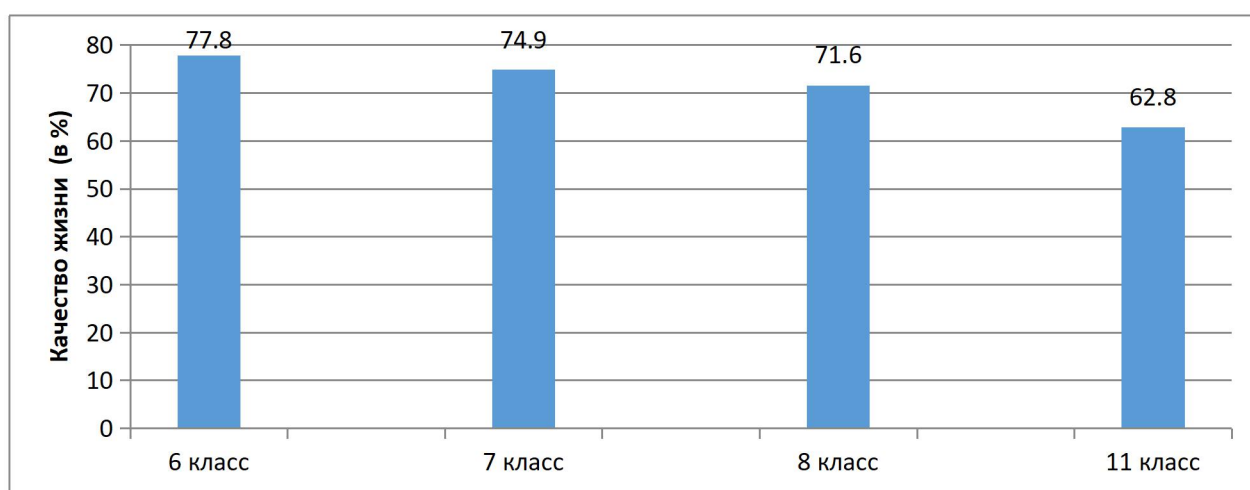


Рисунок 9 - Суммарный показатель КЖ учащихся (%)

Достоверно более низкие суммарные значения КЖ отмечены в группе учащихся 11-х классов (62,8±4,5%) (таблица 1).

Таблица 1 - Качество жизни учащихся различных классов (среднее, в %)

Класс	N	Раздел опросника PedsQL 4.0.				
		Физическое функционирование	Эмоциональное функционирование	Социальное функционирование	Школьное функционирование	Общая сумма баллов
		(M±m)				
6 класс	30	85,7±3,3 ДИ 82,4-89,0	64,3±5,5 ДИ 58,8-69,8	86,3±4,2 ДИ 82,1-90,5	74,7±5,3 ДИ 69,4-80,0	77,8±3,3 ДИ 74,5-81,1
7 класс	30	85,1±3,4 ДИ 81,7-88,5	62,5±6,0 ДИ 56,5-68,5	82,3±5,0 ДИ 77,3-87,3	69,7±5,4 ДИ 64,3-75,1	74,9±3,9 ДИ 71,0-78,8
8 класс	30	81,2±3,6 ДИ 77,6-84,8	57,5±4,6 ДИ 52,9-62,1	83,8±5,2 ДИ 78,8-89,0	64,7±4,0 ДИ 60,7-68,7	71,6±3,1 ДИ 68,5-74,7
11 класс	30	71,5±6,0* ДИ 65,5-77,5	54,3±5,7 ДИ 48,6-60,0	70,3±5,0* ДИ 65,3-75,3	54,8±5,2* ДИ 49,6-60,0	62,8 ±4,5* ДИ 58,3-67,3

* - достоверность различий при p=0,05

Сравнение качества жизни по уровням функционирования показало, что наиболее низкие значения учащиеся всех групп имели по уровню эмоционального функционирования: в 6-м классе-64,3±5,5%, в 7-м - 62,5±6,0%, в 8-м- 57,5±4,6% и в 11-м- 54,3±5,7%.

Сравнительный анализ в возрастном аспекте выявил, достоверно более низкие значения в группе учащихся выпускных классов по уровню физического, социального и школьного функционирования. Так физическое функционирование в группе учащихся 6-8 классов в среднем составляло 84, 0±3,4% (ДИ 80,6-87,4) из 100, у школьников 11-х классов - только 71,5±6,0% (ДИ 65,5-77,5).

Уровень социального функционирования в 6-8 классах был в среднем равен 84,1±4,5% (ДИ 79,6-88,6), в 11-м классе - 70,3±5,0% (ДИ 65,3-75,3). Качество жизни в части школьного функционирования составляло 69,7±4,8% (ДИ 64,9-74,5) и 54,8±5,2 (ДИ 49,6-60,0) соответственно.

На рисунках представлены значения качества жизни по уровням функционирования учащихся различных классов (рис. 10, 11, 12).

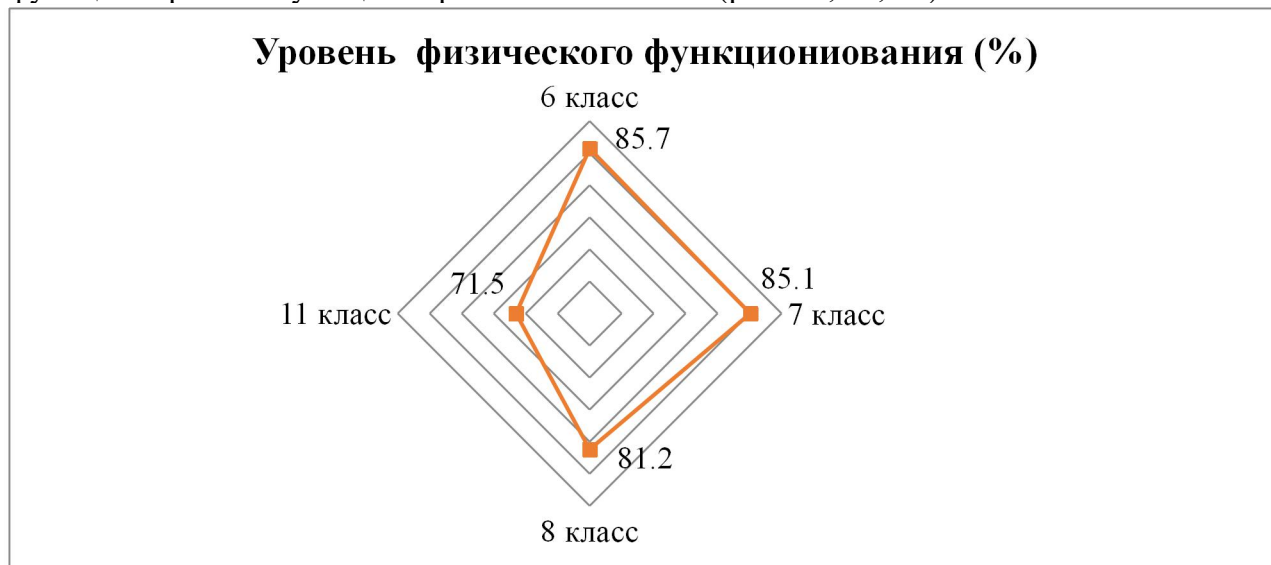


Рисунок 10 - Показатели качества жизни (%) по уровню физического Функционирования

Анализ качества жизни у школьников различных возрастных групп показал, что с увеличением уровня учебной и внеучебной нагрузки у подростков происходит ухудшение социального и эмоционального функционирования. Социальные проблемы чаще выражаются в затруднении общения с ровесниками в школе и вне её, возникновении конфликтных ситуаций в группе сверстников с элементами «буллинга». Эмоционально у подростков возникает чувство страха, грусти. Ухудшается сон, появляются различного рода переживания. Что закономерно приводит к возникновению проблем школьной жизни: появляется забывчивость, снижается внимание, возникает нежелание идти в школу.

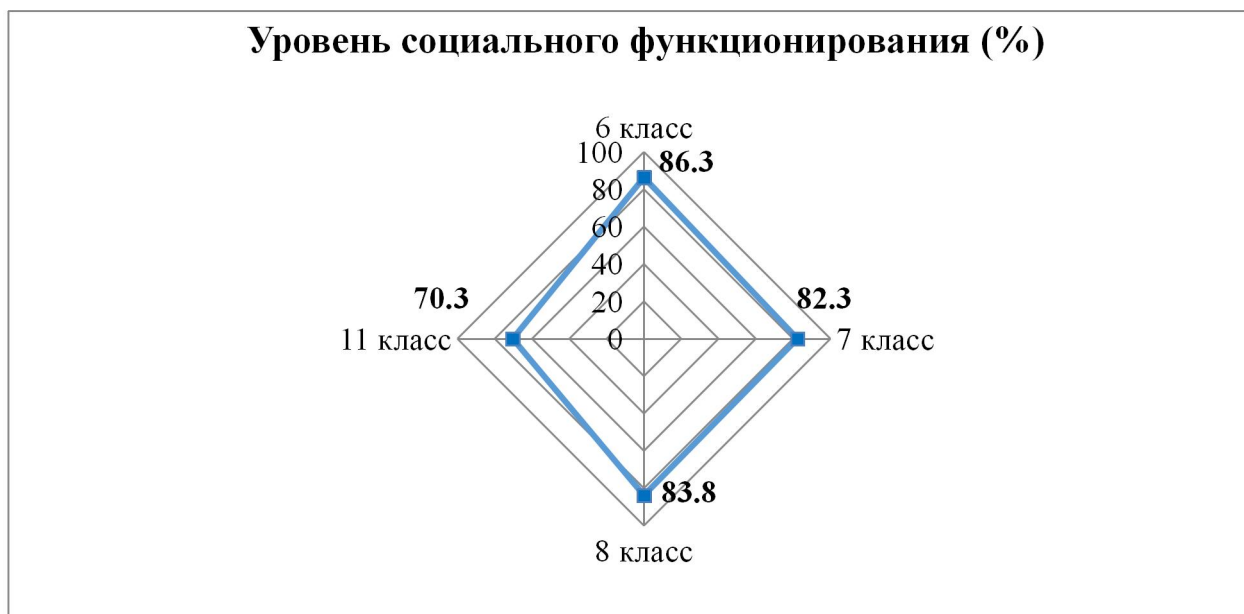


Рисунок 11 - Показатели качества жизни (%) по уровню социального функционирования

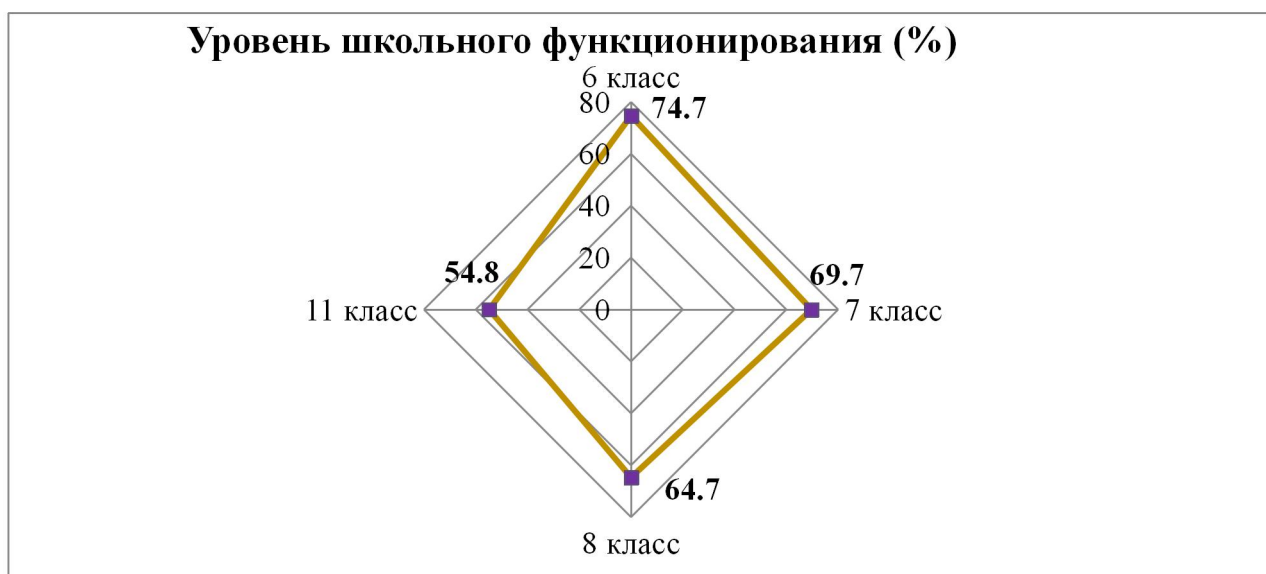


Рисунок 11 - Показатели качества жизни (%) по уровню школьного функционирования

Высокий уровень образовательной нагрузки, эмоциональное напряжение приводит к различным отклонениям в состоянии здоровья, что выражается в существенном снижении уровня физического функционирования у школьников 11-х классов:

беспокоит слабость, снижается физическая активность, возникают боли различной локализации.

Таким образом, мониторинг КЖ позволяет выявить отклонения в различных сферах жизни подростка и может служить наиболее простым и массовым методом скрининговой диагностики нарушений физического, социального и психологического здоровья учащихся. Проведение оценки качества жизни можно рекомендовать на различных ступенях обучения, но более обоснованно – в период перехода на среднюю и старшую ступени обучения.

Проведённое исследование позволило изучить некоторые аспекты, сопряжённые с периодом школьного обучения.

Выявлена высокая школьная и внешкольная нагрузка, с большой продолжительностью аудиторных и внеаудиторных занятий, дополнительными занятиями по школьным предметам. Современные учащиеся имеют большую зрительную нагрузку, возникающую при длительной работе за компьютером и длительном просмотре телепередач. При этом школьники имеют недостаточную физическую активность и непродолжительный ночной сон, особенно старшеклассники.

Высокая образовательная и психологическая нагрузка у школьников приводит к снижению их качества жизни на всех уровнях функционирования, особенно социальном. Динамическая оценка качества жизни может быть положена в основу практических рекомендаций для педагогов, социальных педагогов, психологов и врачей образовательных учреждений.

Обозначенные проблемы избыточной учебной занятости учащихся должны учитываться педагогами при планировании образовательных нагрузок. Родителям следует рекомендовать учитывать возможности ребёнка и текущую учебную нагрузку при определении участия детей в кружках и секциях. При формировании внешкольной занятости детей, следует отдавать предпочтение занятиям, связанным с разнообразной двигательной активностью и чередованием статических и физических нагрузок.

Имеется необходимость психологического мониторинга, психологической поддержки и коррекции обучающихся. Необходимо добиться высокой психологической устойчивости у школьников выпускных классов, что необходимо для успешной итоговой аттестации.

Формирование готовности и устойчивости учащихся к возрастающим образовательным нагрузкам комплексно и постепенно на различных ступенях обучения, позволит избежать нарушений состояния здоровья и формирования школьно - обусловленной патологии.

Список литературы

1. Айзман Р.И. Здоровье населения России: медико-социальные и психолого-педагогические аспекты его формирования. Новосибирск, 1996. 28 с.
2. Антропова М.В., Бородкина Г.В., Кузнецова Л.М. Проблемы здоровья детей и их физического развития. Здравоохранение Российской Федерации. 1999. С. 17-21.
3. Баранов А.А. Здоровье российских детей // Педагогика. 2009. № 8. С. 41-44.
4. Баранов А.А., Альбицкий В.Ю., Винярская И.В. Изучение качества жизни в педиатрии.- М.: Союз педиатров России, 2010. 272 с.
5. Баранов А.А., Кучма В.Р., Сухарева Л.М. Медико-социальные проблемы воспитания подростков. Монография, М.: Издательство «ПедиатрЪ», 2014. 388с.

6. Емелина А.А., Порецкова Г.Ю., Роговец Н.А., Антонова С.В., Королёв В.В., Еськов В.М. Изучение влияния учебной нагрузки на функционирование сердечнососудистой системы учащихся // Практическая медицина. 2010. № 7(46). С. 51.
7. Зайцева А.В., Сонькин В.Д., Макеева А.Г., Сонькин В.В. Компоненты качества жизни современных российских школьников: результаты мониторинговых исследований// Новые исследования. 2010. № 3(12). С. 5-21.
8. Иванова Н.В. Анализ функционального состояния кардиореспираторной системы и вегетативной регуляции сердечного ритма спортсменов с различной спецификой мышечной деятельности в соревновательном периоде подготовки. Научные труды НИИ физической культуры и спорта Республики Беларусь: сб. науч. тр. Минск: ГУ «РУМЦ ФВН», 2010. Вып. 9. С. 105-111.
9. Касаткин В.Н., Чечельницкая С.М., Рачевский Е.Л. Создание проекта «Школа, содействующая здоровью»: рекомендации администратору // Школа здоровья. 2001. № 2. С. 34-44.
10. Кучма В.Р., Ямпольская Ю.А. Особенности физического развития и функциональные возможности современных подростков 15-17 лет. Медицинские и социальные аспекты адаптации современных подростков к условиям воспитания, обучения, трудовой деятельности: руководство для врачей / под ред. А.А. Баранова, В.Р. Кучмы, Л.М. Сухаревой. М.: ГЭОТАР-Медиа, 2006. С. 93-114.
11. Печкуров Д.В., Порецкова Г.Ю., Емелина А.А. Распространённость и факторы риска артериальной гипертензии у школьников // Практическая медицина. 2010. № 6(45). С. 98-101.
12. Порецкова Г.Ю., Басис Л.Б. Современные подростки: тенденции поведения в отношении здоровья // Педиатрия. Восточная Европа. 2017. №2. С. 121-129.
13. Порецкова Г.Ю., Печкуров Д.В., Фишман Л.И. Профилактика и раннее выявление нарушений развития и состояния здоровья школьников: комплексный медико-психолого-педагогический подход. Монография. Самара: ООПК «ДСМ», 2014. 240 с.
14. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 июля 2015 г. № 734 «О внесении изменений в Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования», утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 30 августа 2013 г. № 1015 URL:<http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71062640/#ixzz511AOdVQ7>.(Дата обращения 10.12.2017).
15. Руководство по диагностике и профилактике школьно обусловленных заболеваний, оздоровлению детей в образовательных учреждениях/под ред. чл.-корр. РАМН профессора Кучмы В.Р. и д.м.н. Храмцова П.И./ Авторы: Кучма В.Р., Сухарева Л.М., Храмцов П.И., М.: НЦЗД, 2012. 181 с.
16. Руководство по медицинскому обеспечению детей в образовательных учреждениях (Руководство по школьной медицине) / под ред. чл.-корр. РАМН, проф. В.Р. Кучмы. М. Издательство Научного центра здоровья детей РАМН, 2012. 215 с.

1.7. Школьное физическое воспитание: межпредметный аспект

Концепцией модернизации учебного предмета «Физическая культура» в Российской Федерации, рассмотренной на Всероссийской конференции РАО 2-3 октября 2017 г., предусмотрена межпредметная интеграция учебной дисциплины физическая культура с другими учебными предметами.

Идея межпредметной интеграции учебных предметов имеет давние традиции. Еще в конце XIX в., по воспоминаниям проф. Д.Н. Королькова [11], в российских гимназиях ученики, изучая битву при Фермопилах, переводили описание этого события Геродотом с греческого языка на латинский, затем на русский, и, на один из современных европейских языков, должны были знать фактографические сведения о ходе столкновений между афинянами и персами, а также показывать расположение их войск на географической карте. Тем самым, на одном уроке ученики осваивали сразу несколько учебных предметов: иностранные языки, историю и географию.

В дальнейшем идеи межпредметной интеграции нашли широкое применение в трудах В.П. Вахтерова и М. Монтессори [7, 22] – основателей предметного метода обучения. Подобные методы обучения, состоящие в оценке и реализации целенаправленных движений и активизирующие действие разных аффекторно-эффektorных систем организма, традиционно используются при обучении музыке на уроках сольфеджио [14].

Вообще говоря, процесс обучения чему-либо не возможен без совершения целенаправленных движений: обучение всегда сводится к совершению какого-либо движения либо оценка результатов обучения требует совершения каких либо движений [13, 15]. По словам У. Хогарта: «движение - есть род языка, который, быть может, со временем будет изучаться с помощью чего-либо вроде грамматических правил» [30, с. 15].

Особое место среди дидактических приемов в образовании занимают мнемотехнические методики, суть которых заключается в усвоении новой информации путем сознательного образования ассоциативных связей с помощью специальных методов и приемов [6]. Во многих мнемотехнических методиках присутствует межпредметный аспект: усвоение нужной информации происходит с освоением или закреплением других умений. Наглядным мнемотехническим стимулом является «песня-запоминалка» из радиопередачи «Радионяня» о вычислении корней квадратного уравнения [25, с.57]:

Минус поставим сначала,
Рядом с ним "пэ" пополам,
Плюс-минус знак радикала,
С детства знакомого нам.
Ну, а под корнем, приятель,
Сводится все к пустяку:
"Пэ" пополам и в квадрате
Минус прекрасное "ку".

Реакцией на этот стимул является запоминание правила нахождения корней квадратного уравнения. При этом ученики непроизвольно осваивали навыки пения, декламирования и чувство темпа.

Для запоминания порядка расположения цветов видимой части спектра электромагнитных колебаний по мере убывания длины волны также используется мнемоническое правило:

Каждый – Охотник – Желает – Знать – Где – Сидит – Фазан.

Эта мнемоническая фраза может успешно использоваться в строевой подготовке учеников при маршировании.

Мнемотехника нашла широкое применение в школьной программе при изучении иностранных языков, литературы, математики, географии и других предметов [5, 10, 17, 20]. При этом мнемотехнические методы и приемы, очевидно, могут заключаться в совершении физических упражнений, различных двигательных актов и целенаправленных движений, вызывающих соответствующие адаптационные изменения в организме учеников. По этой причине они могут найти применения в занятиях по физической культуре. Тем более что различные мнемотехнические методики, совмещенные с обучением целенаправленным движениям, традиционно применяются в музыке, танцевальном и дирижерском искусстве в виде систем записи и последующего воспроизведения двигательных образов [1, 8, 19, 30].

В теории физической культуры и спорта такие методы одновременного развития и совершенствования различных качеств и способностей получили название сопряженных методов. Наиболее отчетливо методы сопряженных воздействий реализуются в видах спорта с преимущественным проявлением эстетики движений и четкой ритмо-темповой структурой совершаемых локомоций [21]. Однако при этом информационная межпредметная компонента осваиваемых движений, как правило, не используется.

С другой стороны, состояние здоровья современных школьников постепенно ухудшается – это эволюционный тренд, отмечаемый многими исследованиями. Справедливость этого утверждения подтверждается сравнением существующих нормативов комплекса ГТО и норм массовых разрядов в легкой атлетике с соответствующими нормативами и нормами середины прошлого века, которые устанавливаются в результате массовых обследований населения. Нормы эти в среднем снизились на 10-12%, что является критерием регресса уровня физических и координационных способностей школьников, который неизбежно приводит к снижению их интеллектуального развития [16]. Постепенное снижение уровня физического развития и функционального состояния современных российских школьников определяется изменением их образа жизни: уменьшением доли сельского населения, информатизацией общества, снижением объема естественной двигательной активности. Снижение заболеваемости и смертности детского населения происходит за счет прогресса в здравоохранении, а не за счет адаптации детского организма к стимулам в виде физической нагрузки. По некоторым пессимистическим оценкам количество школьников, страдающих хроническими заболеваниями, достигает 70-80% [26].

Другой важным фактором, определяющим регресс физического развития школьников, является нормативное количество и содержание уроков физической культуры в школе и структура их двигательной активности. Программой школьного предмета «физическая культура» предусмотрено 3 урока в неделю, из которых с учетом вводной и заключительной части урока, непосредственно на осуществление локомоций фактически приходится 2-2,5 часа в неделю, что в 3-7 раз меньше естественных потребностей организма в двигательной активности для школьников разного возраста. Таким образом, на школьных уроках физической культуры целенаправленное развитие

физических качеств не представляется возможным в силу нормативных ограничений [27].

Еще одним фактором, определяющим снижение функционального состояния школьников, является их невысокая мотивация к занятиям на уроках физической культурой. Причинами этого являются сформированное в их сознании отношение к урокам физической культуры, как к лишнему необязательному предмету; инвариантность оценки по этому предмету к профессиональному будущему учеников; отношение родителей к этому предмету, как к второстепенному; часто не высокий профессионализм преподавателей этого предмета; дефицит времени для занятий; и, наконец, содержание, формы и методы проведения уроков физической культуры [2, 28].

По этой причине многие школьники не хотят и не могут в силу состояния своего здоровья заниматься на уроках физической культуры, многие виды физических упражнений, в которых требуется непосредственное проявление физических качеств, им недоступны.

Такое состояние дел определяет необходимость разработки новых синтетических технологий работы с детьми, применяемых как во время уроков, так и во внеурочной деятельности, совмещающих в себе доступные виды двигательной активности с развитием интеллекта учеников.

При этом такие технологии должны повышать мотивацию учеников к занятиям, учитывать их ведущий вид деятельности, иметь отношение к их профессиональному будущему, быть инвариантными к физическим возможностям учеников, иметь развивающую и оздоровительную направленность и быть привлекательными для родителей.

Очевидно, что такие технологии должны носить игровой характер, совмещать в себе выполнение физических упражнений и освоение, трансформацию новых знаний и умений по разным школьным предметам. Элементы таких технологий могут использоваться в двух вариантах:

- на предметных уроках в виде выполнения локомоций, сопряженных с темой урока (физкультурные минутки);

- на уроках физической культуры, внеурочных занятиях в системе дополнительного образования или занятиях в школьном спортивном клубе в виде двигательной активности, совмещенной с интеллектуальной деятельностью по освоению, закреплению знаний по школьным предметам.

Примерами, элементов таких технологий могут быть предметные методы обучения, мнемотехнические методики и принципы сольфеджио, упомянутые выше; деловые игры; квесты и подобные им синтетические действия, объединяющие физическую и интеллектуальную активность. В физической культуре и спорте, примерами синтетических действий являются: спортивное ориентирование, керлинг, дартс, гольф и другие виды спорта, в которых параметры двигательных актов определяются спортсменом после явной интеллектуальной оценки результатов предыдущих действий.

По форме проведения синтетические технологии могут реализовываться в виде: межпредметных заданий, квестов и проектов. Конечно, такое разделение синтетических технологий носит условный характер: межпредметное задание может быть частью квеста или проекта, целью проектирования может быть создание двигательного квеста, а квест может включать в себя элементы или являться целью проектирования.

В перечисленных формах синтетических технологий можно выделить некоторые характерные особенности.

Так многие межпредметные задания строятся на основе логической связки: «если..., то...». Например, если ответ верный, то надо совершить некоторое физическое действие. Или, если действие выполнено правильно, то можно получить следующее задание или подсказку и т.п. Ясно, что такие действия можно проектировать и изображать в виде блок-схем (рис.1), которые изучаются в школьном курсе по информатике. Т.е. такие межпредметные задания могут описываться при составлении сценариев квестов и проектировании.

Простейшим примером такого задания являются игры с мячом: «съедобное - несъедобное», «хищники - травоядные» и т.п.

Логические связки: «если..., то...»; часто используются в настольных играх с элементами случайного выбора: если ваша фишка передвинута на три хода вперед, то вы пропускаете ход (делаете два хода вперед (назад)) и т.п. Таким образом, формулирование межпредметных заданий в виде логической связки: «если., то..»; может использоваться не только при их выполнении, но и при их графическом описании и может служить формой представления межпредметных заданий по физической культуре.

Другая форма межпредметных заданий - это отгадывание изображаемого движениями образа, и обратное задание, изображение движениями заданного образа. Например, на уроке зоологии ведущий ученик изображает кенгуру, остальные ученики по движениям ведущего должны угадать животное, которое он изображает. Обратная задача: части учеников дано задание изобразить движение планет Солнечной системы, другая часть учеников должна оценить насколько правильно было реализовано двигательное задание. Характерными примерами таких заданий является пантомима, язык глухонемых, движения дирижера.

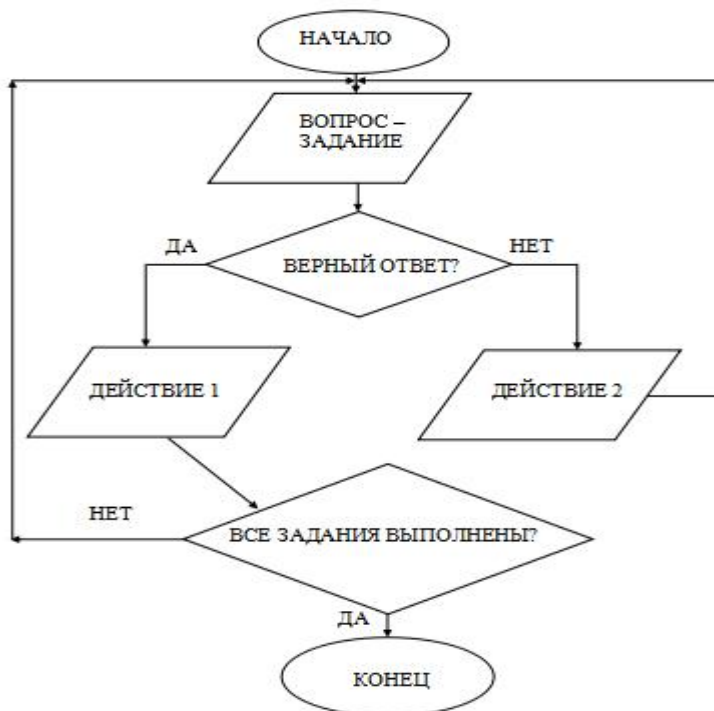


Рисунок 1 - Блок-схема выполнения межпредметного задания по физической культуре (Возможные действия: приседания, кувырки, отжимания, передача мяча и т.п.)

В таблице 1 приведены некоторые примеры межпредметных заданий с проявлением двигательной активности, которые могут выполняться на уроках физической культуры.

Таблица 1 - Примеры межпредметных заданий с проявлением двигательной активности *)

№	Предмет	Двигательное действие
1	Астрономия	Ученики – звезды. Изображение Большой и Малой Медведицы
2	Биология	Хищники и травоядные. Хищник – один на три-пять травоядных. Задача хищника догнать и коснуться травоядного. После касания «раненый» травоядный останавливается на месте широко расставив руки. Если раненого коснулся другой травоядный, то тот опять возвращается в игру. Задача хищников – коснуться всех травоядных. Игру можно усложнить, передвигаясь прыжками на двух (одной) ногах, перемещаясь гусиным шагом, на четырех конечностях и т.п. Можно использовать мячи
3	География	Закройте глаза. Поворачивайтесь в любую сторону по кругу. По команде остановитесь откройте глаза и по Солнцу определите стороны света: восток, юг, запад, север.
4	Иностранный язык	Команды на английском: Встать Stand up Сесть Sit down Ноги на ширине плеч Legs shoulder width apart Наклоны вправо/влево Right / left slope Наклоны вперед/назад Tilting forwards / backwards Бег на месте Running on the spot
5	История	Игра с передачей мячей друг другу. Ведущий называет событие и кидает мяч другому игроку, который должен назвать год события. Если ответ верный, поймавший мяч становится ведущим. Если нет, то ведущему мяч возвращается и мяч кидается следующему игроку.
6	Литература	Каждый прыжок - слово из стихотворения, названия произведения.
7	Математика	Построиться в шеренги равной длины, разделить на равные группы. Демонстрация пересечения, объединения множеств. Ученики – элементы множеств.
8	Мировая художественная культура	Изображение статуй, скульптур, картин
9	Окружающий мир	«Три стихии». Ученики становятся в шеренгу, полукруг перед учителем. Учитель бросает мяч, называя одно из трех слов: «Воздух», «Земля», «Вода». Поймавший мяч, возвращает его учителю, называя название птицы, рыбы или животного, соответствующего заданному слову. Также можно поступить с темами по климатическим поясам, природным зонам и растительностью. Степь, Пустыня, Лес, Тундра и т.п.
10	Химия	Ученики молекулы кислорода, азота, аргона и др. газов. Задача составить воздушную смесь.

11	Биология	Как и в 127, но составить химический состав клетки живого организма из молекул кислорода, водорода, углерода, азота и др.
12	Русский язык	Гласные одна команда, согласные другая построены в шеренгу напротив друг друга. Между ними мячи. Учитель называет букву, команда, чья эта буква подбегает к мячу и им пытаются осалить соперников, которые убегают в свой дом. Осаленные игроки выбывают из игры. Тоже можно и с другой тематикой: части речи, части слова и т.п.

*) Под руководством автора студентами и магистрантами Педагогического института физической культуры и спорта МГПУ составлено более 120-ти межпредметных заданий для уроков физической культуры.

Таким образом, характерными примерами межпредметных заданий являются логические связки: «если.., то..»; и/или цель заданий в виде: оценки или воспроизведения заданного действия.

Другой формой межпредметных технологий по предмету «физическая культура» являются приключенческие игры, так называемые, квесты. Квесты в последнее время из разряда компьютерных игр переходят в различные реальные виды досуговой деятельности, формы обучения и двигательной активности. Квесты начали использоваться в туризме, изучении истории, различных физических экспериментариумах, физическом воспитании, комнатах страха, реалити шоу и т.п. [3, 4, 18, 23]. Примерам квестов, реализуемых в реальном пространстве физическими участниками, являются популярные телевизионные шоу: «Форт Баярд», «Последний герой», «Фактор страха», «Жестокие игры» и т.п. К квестам, совмещающим физические действия и виртуальных персонажей, относится известное "Покемон Го", реализуемая на основе определения местоположения дополненной реальности. К квестам также можно отнести все классические игровые виды спорта: футбол, хоккей, баскетбол, волейбол и пр. В этих видах спорта вид совершаемого действия определяется не только результатом совершенного предыдущего, но и противодействием противника. Несложно убедиться, что все эти виды спорта наиболее зрелищны и популярны, поскольку и зритель, и участник, участвуя в этой деятельности, проявляет интеллектуальные способности для прогнозирования исхода спортивной борьбы.

Все квесты, имеют, как правило, конечную цель в виде нахождения обретения чего-либо: некоего предмета, выхода из какой-либо ситуации, замкнутого пространства и т.п. При этом участники квеста для достижения цели игры, помимо проявления собственной двигательной активности, решают различные часто межпредметные задачи в виде логических связок: «если.., то..»; и/или выполняют задания в виде: оценки или воспроизведения заданного действия.

Пожалуй, самыми первыми «квестами» являются библейские истории, притчи и сказки народов мира, в которых персонажи имеют целью обретение чего-либо (часто счастья) и для достижения этой цели вынуждены совершать определенные двигательные действия с решением задач антиципации: «если.., то..»; и оценкой или воспроизведением заданных действий.

Характерным примером межпредметного квеста, например, является сказка М. Вольпина и Н. Эрдмана «Остров ошибок» [9], известная по одноименному мультипликационному фильму (Союзмультфильм, 1955 г.). В этом комедийно-фантастическом фильме двоечника Колю Сорокина лебеди-двойки уносят на остров

ошибок. На острове неправильно решенные Колей задачи реализуются в сказочной реальности и доставляют обитателям острова и главному герою много проблем. Действие развивается поэтапно и совмещается с рискованной двигательной активностью героев, вынужденных спастись от потопа. Целью этой сказки-квеста является обретение героями исходного нормального состояния, возвращение к прежней безмятежной сказочной жизни. Достижение этой цели становится возможным лишь при условии совершения целенаправленных локомоций, правильного решения алгебраических задач главным героем и уничтожения лебедей-двоек частными сведениями из школьного курса по физике и арифметике.

Физически реализуемые квесты в понимании организаторов и участников в настоящее время представляют собой совершение каких-либо действий, содержание которых определяется текущим заданием, которое, в свою очередь, становится ясным после совершения какого-либо действия или решения какой либо задачи. Кроме того, все квесты имеют конечную цель, достичь которой можно лишь после решения определенного числа задач и выполнения конечного числа двигательных действий.

Отличительные особенности квеста - универсальность и оригинальность. Универсальность квеста заключается в его доступности для всех участников в не зависимости от их уровня физической подготовленности и индивидуальных особенностей. Оригинальность квестов определяется их целью и содержанием.

Все приключенческие игры содержат в себе элементы авантюризма и риска, неопределенность исхода игры. То есть в процессе выполнения квеста всегда присутствует неизведанная, заранее неизвестная ситуация, есть вероятность проигрыша, не достижения цели игры, обязательное наличие неблагоприятных последствий. А стремление к неизведанному, даже не связанному с предполагаемой выгодой, является фундаментальной поведенческой характеристикой человека и животных [31].

Увлечательность квеста, желание в нем участвовать также во многом определяется характером совершаемых в нем движений.

Определенно известно, что в школьном возрасте на переменах ученики с удовольствием играют в различные подвижные игры: конный бой, слона, салочки, прятки, метают различные предметы в цель, стреляют из рогаток и трубочек. Школьники после занятий с удовольствием скатываются с горок, качаются на качелях и тарзанках, кружатся на каруселях, запускают бумажные самолетики и кораблики, лазают по деревьям, метают различные предметы. Понятно, что такими действиями школьники естественным образом компенсируют дефицит двигательной активности.

Среди этих естественных форм двигательной активности можно выделить некоторые общие признаки: эти действия совершаются произвольно; эти действия доставляют удовольствие участникам; в результате проявляемой активности происходит позиционирование участников внутри локальной группы; действия сопровождаются активным общением со сверстниками и порой носят рискованный характер.

Сравнивая признаки произвольной двигательной активности школьников с признаками игры, описанными И. Хейзинга [29], можно убедиться, что произвольная двигательная активность школьников часто имеет игровой характер.

Другой важной особенностью произвольных локомоций школьников является их отношение к действию внешних сил: гравитационных, инерционных и сил упругой деформации.

Несложно убедиться, что некоторые целенаправленные движения, вызывающие интерес и доставляющие удовольствие, связаны с перемещением тела в пространстве под действием силы тяжести. К таким действиям относятся скатывание с горок, прыгивания с возвышения, качания на качелях и т.п. движения. В этих движениях перемещения тела происходят благодаря действию силы тяжести, т.е. движение осуществляется как бы само по себе, не требует явных мышечных сокращений. К таким же движениям можно отнести прыжки на батуте, которые совершаются не только за счет собственных мышечных усилий, но и за счет упругой деформации сетки батута.

К другой группе движений, совершаемых школьниками с удовольствием, относятся перемещение тел под действием инерционных сил. Это разного рода скольжения по плоским и наклонным поверхностям: езда на велосипеде, скейтбордах, коньках, лыжах, санках и т.п. В этом случае движения также осуществляются как бы сами по себе, после незначительного мышечного импульса.

И в первом и во втором случае возникает чувство легкости, присутствует ощущение некоторой бесконтрольности перемещения, ощущение риска и неопределенности в результатах перемещения. При таких действиях школьник невольно на практике проверяет логическую связку: «если..., то...». В некоторых случаях удовольствие в таких локомоциях видимо достигается за счет более высокой, чем обычно скорости и большей амплитуды перемещения, возможности совершенствования умений в управлении движением.

Очевидно, что при осуществлении таких локомоций, кроме работы нервно-мышечной системы активизируется действие вестибулярного аппарата, в первую очередь, заднего полукружного канала, сигнализирующего о величине угловых ускорений в сагиттальной плоскости. Следует отметить, что это направление при перемещениях, как и движения сгибания-разгибания звеньев тела в сагиттальной плоскости, являются для человеческого организма эволюционно предпочтительными и более частыми. Таким образом, можно предположить, что удовольствие от движений достигается не только за счет ощущения риска, но и за счет возбуждения действия вестибулярного аппарата стимулами с большей, чем обычно интенсивностью.

При лазании по деревьям сила тяжести противоположна перемещению. В этом случае не возникает ощущение произвольности движения, его осуществление невозможно без постоянного статического и динамического напряжения мышечного аппарата. Однако при этом также возникает ощущение риска, раздражение вестибулярного аппарата и решения логической связки: «если залезть выше, то, что получится?».

Подобные эффекты удовольствия, как и при лазании, возникают иногда и при перемещении тяжелых предметов. Например, многим школьникам нравится перемещать своих одноклассников на спине при игре в конный бой. Ездоки при этом получают удовольствие от произвольного перемещения.

Удовольствие при баллистических движениях школьники получают видимо от факта попадания метаемым предметом куда-либо, от факта разрушения-деформации брошенного предмета после его столкновения с твердой поверхностью или целью, от созерцания траектории полета предмета, от реакции людей на стимул в виде попадания предметом куда-либо. Здесь также имеет место кратковременное физическое усилие при броске, ощущение инвариантности движения предмета к собственному физическому усилию и проверки гипотезы: «если..., то...».

Таким образом, движения (перемещения), доставляющие удовольствие, обладают хотя бы одним признаком:

- ощущение независимости перемещения тела или предмета от собственных усилий;
- ощущение риска при совершении локомоции;
- ощущение неопределенности в результате перемещения («если..., то...»);
- перемещение тела на более высокой, чем обычно, скорости или с большей амплитудой;
- возможность совершенствовать умения при совершении движения;
- активизация работы вестибулярного аппарата стимулами, отличающимися от нормы.

Видимо общим критерием удовольствия от совершаемых движений является своеобразное ощущение себя в природном окружении, позиционирование себя в поле действия внешних сил, проверка возможности совершения движения за счет действия внешних сил, а не собственных усилий, ощущение риска и устранение неопределенности в результате локомоторного акта.

В этой связи становится ясным, что для повышения привлекательности приключенческих игр-квестов, двигательные задания участников игры, по возможности, должны включать в себя движения, обладающие перечисленными признаками.

В результате анализа сценариев приключенческих игр, реализуемых при проведении досуга и описанных в литературных источниках [3, 4, 18, 23], можно выделить некоторые общие особенности их организации:

1. В качестве конечной цели игры обычно определяется овладение каким-либо предметом, выход из замкнутого пространства, выход из какой-либо ситуации и/или набор определенной суммы баллов (денежных эквивалентов).
2. Все квесты состоят из последовательного преодоления некоторых этапов, при прохождении которых обычно решаются логические (интеллектуальные) задачи.
3. В играх часто используются различные подсказки в виде схематических рисунков, картинок, предметов, символов, карт, ключей, пазлов и т.п.
4. В некоторых играх часто присутствует ведущий-аниматор, непосредственно участвующий в игре или контролирующий ход игры дистанционно.
5. Большинство приключенческих игр имеют ограничения во времени, что удобно при планировании занятий в урочной форме.

По форме проведения квесты можно разделить на игры-эстафеты, полосы препятствий, игры с отдельными двигательными заданиями и игры с элементами случайного выбора.

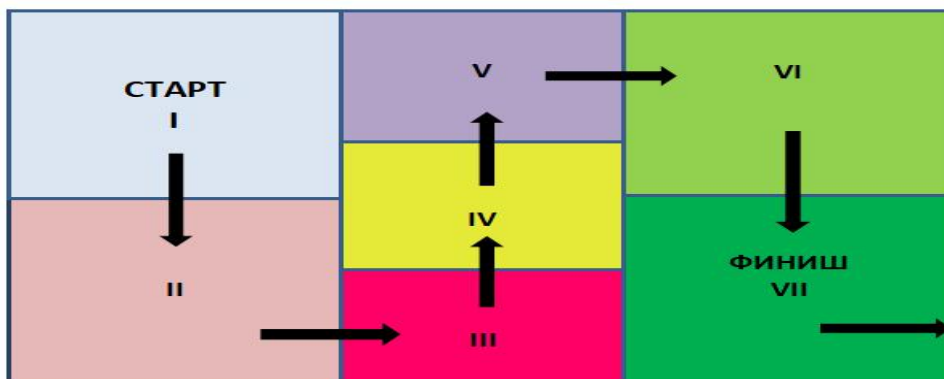


Рисунок 2 - Схема расположения мест выполнения двигательных заданий (миссий) при выполнении квеста на уроке физической культуры в спортивном зале

С учетом того, что игры должны проводиться в обычном школьном спортивном зале и по продолжительности не должны превышать 45 минут, квест не может содержать больше 7 двигательных заданий и загадок (миссий), на выполнение которых не должно тратиться больше 5-6 минут. На рис.2 изображен примерная схема разделения спортивного зала для выполнения двигательных заданий.

В таблице 2 представлены примерные двигательные задания, которые могут быть включены в квест на уроке физической культуры.

Таблица 2 - Двигательные задания для квестов на уроках физической культуры

№	Двигательное задание
1	Подтянуться на перекладине и прочесть подсказку, закрепленную на ней сверху
2	Согнуть руки в положении «упор лежа», повернуть голову. Прочесть подсказку, закрепленную на скамейке снизу.
3	Пролезть под низко расположенной планкой, не касаясь пола руками и спиной. Прочесть подсказку, закрепленную снизу на планке.
4	Залезть по канату, сорвать закрепленную подсказку
5	Взобраться по шведской стенке, прочесть (забрать) закрепленную подсказку.
6	В положении «вис на перекладине» согнуть ноги в тазобедренном суставе под углом в 90 °, прочесть подсказку на подошве обуви, выполнившего упражнение
7	Запрыгнуть на возвышение, прочесть подсказку. Подсказка видна лишь при запрыгивании на препятствие.
8	Совершить n прыжков через скакалку, скакалкой срывая лист бумаги, закрепленный на полу и закрывающий подсказку.
9	Дротиками для дартса сбивать (лопать) воздушные шары, в одном из которых находится подсказка.
10	Сбить мячом ведро, из которого выкатится теннисный мяч с написанной на нем подсказкой
11	Сбить мячом кегли, на основании одной из которых находится подсказка
12	Надувать воздушные шарики до тех пор, пока они не лопнут, тогда из одного из них выпадет подсказка
13	Преодолеть полосу препятствий, после получить подсказку
14	Пройти ограниченную зону, количество ног наступивших на эту зону равно количеству участников в команде
15	Выбраться из гимнастического мата свернутого в трубку. Развернуть мат, найти подсказку
16	Пробраться через паутину из ниток, не задев их. Получить подсказку
17	Подсказка на мячике для настольного тенниса, мяч в ведре с маленьким отверстием. Задача заполнить ведро водой, чтобы подсказка всплыла
18	Подсказки в воздушных шарах, висящих на определенной высоте. Задача подпрыгнуть, схватить мяч, найти подсказку
19	Выполнить движение, написанное на подсказке. Показать движениями заданный образ.
20	21 предмет. Две команды, за один раз можно брать 1, 2 или 3 предмета. Выигрывает команда, которая забирает последний предмет.
21	Передать мяч другому участнику с рикошетом от стены.
22	Перетягивание каната, на котором посередине закреплена подсказка
23	Перейти по бревну с начала в конец шеренги участников, стоящих на бревне.
24	По очереди пролезать через обруч, не касаясь его

25	Прыжки в длину с места. Все участники должны прыгнуть в длину с места дальше предыдущего участника
26	Броски набивного мяча. Все участники должны метнуть мяч дальше предыдущего участника

Межпредметные проекты. Межпредметное проектирование, предусмотрено Федеральными государственными стандартами последнего поколения. Однако разработка таких проектов предусмотрена, начиная со ступени основного общего образования, а не начального общего, и, как правило, предусматривает практическое применение знаний из областей естественных и гуманитарных наук, непосредственно не связанных с проявлением физической активности. По этой причине представляется перспективным использование двигательной активности, спортивных снарядов и оборудования в межпредметном проектировании.

Рассматривая зарубежные публикации, посвященные использованию двигательной активности и, в частности, гольфа в образовательных проектах [12, 33], выявляется три возможных направления. Первое направление связано с приобретением новых знаний непосредственно во время игры. Второе направление проектов направлено на приобретение новых знаний и навыков при организации игры или проектировании площадки для гольфа. И в качестве третьего направления можно определить те образовательные проекты, которые совмещают в себе элементы первых двух направлений с преимущественной теоретической направленностью.

В начальной школе в качестве межпредметных проектов могут рассматриваться собственно игра в гольф и мини-гольф, в ходе которой ученики заполняют счетные карточки, осваивая навыки письма и устного счета. Также в этом возрасте игра в гольф и мини-гольф может быть совмещена с изучением истории, природы и скульптуры. Характерный пример проекта, связанный с приобретением новых знаний при игре в мини-гольф, демонстрируется в известном фильме «За бортом» (Г. Маршалл, 1987), в котором главный герой возводит мини-гольф поле с препятствиями в виде архитектурных памятников: египетских пирамид, Тадж-Махала, Эйфелевой башни и т.п. При этом посетители этого поля во время игры невольно знакомились с видом этих исторических памятников. Подобный проект реализован на поле для мини-гольфа в ботаническом саду на Гавайях [33]. Это поле разделено на несколько исторических зон, представляющих историю населения и эволюцию животного и растительного мира этого региона.

Второе направление межпредметных образовательных проектов связано с проектированием и созданием площадок для гольфа и мини-гольфа. Так 19 команд учеников начальной школы района Квинс в Нью-Йорке в течение 3-х месяцев работали над проектом создания настольных макетов мини-гольф полей [34]. В работе использовались 3D принтеры и подручные материалы в виде картонных коробок. Цель этого проекта заключалась в объединении технологического образования с креативным мышлением, позволяющим совершенствовать навыки составления композиций.

В двухнедельной программе робототехники, имеющей целью проектирование роботов, которые могут доставлять мячи в лунку на поле для гольфа, участвовало более 30-ти учеников начальных классов [32]. В отличие от обычных робототехнических кружков, новая цель в проектировании и оригинальная поверхность для перемещения роботов придавала новую мотивацию ученикам и обеспечила проведение эффективных занятий в игровой и соревновательной форме.

При этом, ученики, работая над этими проектами, вынуждены совмещать творческие теоретические изыскания с физическим выполнением игровых действий. В московской школе 1575 только за последний год учениками было реализовано два проекта, целью которых было создание специальных тренировочных устройств, фиксирующих направление и амплитуду совершения игровых действий. Такая творческая активность, сопряженная с движениями, является характерным примером межпредметной интеграции физической культуры с другими учебными предметами.

К третьему направлению межпредметного проектирования относятся проекты с преимущественно теоретической направленностью. Физика как школьный учебный предмет и наука об общих законах природы, о материи, её структуре и движении, имеет предметом непосредственное изучение любых движений, в том числе и спортивных. С другой стороны, суть спорта заключается в совершении каких-либо движений, изучение которых является предметом спортивной биомеханики. В этой связи, очевидно, что физика и физическая культура имеет наиболее отчетливые перспективы для межпредметной интеграции. При этом также очевидно, что чем проще и единообразнее движение и используемый спортивный инвентарь, тем проще они описываются в аналитическом виде.

Так, например, из 29 лабораторных работ по физике для 7-9 класса в 27 работах могут использоваться мячи и клюшки для гольфа [24, 35].

По форме проведения синтетические технологии физического воспитания могут реализовываться в виде: межпредметных заданий, квестов и проектов.

Характерными особенностями межпредметных заданий по физической культуре являются логические связки: «если.., то..»; и/или формулирование цели заданий в виде: оценки или воспроизведения заданного действия.

Популярной формой межпредметных технологий по предмету «физическая культура» становятся приключенческие игры, так называемые, квесты. Для повышения мотивации школьников к физической активности квесты должны содержать в себе двигательные задания с элементами риска, быть универсальными и оригинальными. Двигательные задания, которые выполняют участники игры, также должны удовлетворять некоторым условиям и вызывать удовольствие от их совершения.

Межпредметные проекты по предмету физическая культура могут реализовываться по трем направлениям. Первое направление связано с приобретением новых знаний непосредственно во время двигательной активности. Второе направление проектов направлено на приобретение новых знаний и навыков при организации спортивных игр или проектировании игровых зон. И в качестве третьего направления можно определить те образовательные проекты, которые совмещают в себе элементы первых двух направлений с преимущественной теоретической направленностью.

Автор выражает глубокую признательность студентам и магистрантам Педагогического института физической культуры и спорта Московского городского педагогического университета: О. Лангуйевой, Д. Смолевой, Е. Захаровой, Р. Мунгалинскому, С. Азизову, П. Клейменову, Л. Кискиной, О. Чернышовой, А. Самсонову, Н. Шурыгиной, А. Литвиненко, Е. Колосовой, А. Рудину, Д. Хлынову, А. Лисенкову, Т. Осьмаковой, Н. Зоренко, Л. Львовой и многим другим за активную и плодотворную работу по описанию квестов, межпредметных заданий и проектов по предмету физическая культура.

Список литературы

1. Азизов Ф.С. Подготовка к дирижерской деятельности учителя музыки общеобразовательной школы // Культура, наука, образование: проблемы и перспективы материалы VI междунауч. науч.-практич. конференции. 2017. С. 216-219.
2. Аймалетдинов А.Р. Оценка влияния мотиваций на спортивные результаты юных игроков в мини-гольф. / А.Р. Аймалетдинов, А.Н. Корольков // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2010. № 6. С. 36-40.
3. Акинин И.А. Веб-квест как форма проявления синергетического подхода в классическом образовательном процессе // Общество: философия, история, культура. 2017. № 9. С. 35-38.
4. Алексеева Н.Д., Рябова Е.В. Квест-экскурсия как инновационная форма экскурсионной деятельности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 1 (20). С. 14-17.
5. Андрусенко С.Ф., Денисова Е.В. Использование мнемонических приемов при изучении биохимии // Наука. Инновации. Технологии. 2011. № 1. С. 72-74.
6. Бура Л.В., Чепурной Г.А. Мнемотехника в образовании: технологии эффективного усвоения информации // Проблемы современного педагогического образования. 2015. № 47-2. С. 262-268.
7. Вахтеров В.П. Основы новой педагогики. М.: Издание Товарищества И.Д. Сытина, 1913, 583 с.
8. Вихрева Н.А. История записи танца. М.: Московская государственная академия хореографии, 2014, 412 с.
9. Вольпин М., Эрдман Н. Остров ошибок. Стрекоза, 2005. 64 с.
10. Киреева Л.В. Визуальные методы обработки информации в обучении говорению на иностранном языке // Современные тенденции в преподавании иностранных языков в неязыковом вузе. 2013. № 7. С. 94-98.
11. Корольков А.Н. Дмитрий Николаевич Корольков (К 150-летию со дня рождения. Биографический очерк.) 2007 г. [электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.philol.msu.ru/~classic/persons/korolkov/>. Дата обращения: 16.11.2017.
12. Корольков, А.Н. Мини-гольф в межпредметных образовательных проектах за рубежом // Современные образовательные технологии в мировом учебно-воспитательном пространстве сборник материалов XIV Международной научно-практической конференции. 2017. С. 69-74.
13. Корольков А.Н. Некоторые дидактические особенности усвоения игровых действий в гольфе // Физич. культура: воспитание, образов., тренировка. 2012. № 6. С. 40-43.
14. Корольков А.Н. Сольфеджио и temps lie' в дидактике гольфа: перспективы развития кинестезии игровых действий // Традиции и инновации в системе подготовки спортсменов и спортивных кадров, М.: РГУФКСМиТ. 2014. С. 39-44.
15. Корольков А.Н., Никитушкин В.Г. Современные проблемы спортивной тренировки в гольфе // Вестник спортивной науки. 2015. № 1. С. 10-14.
16. Корольков А.Н., Никитушкин В.Г., Германов Г.Н. Нормативы физкультурного комплекса ГТО как показатель изменения состояния здоровья населения // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2017. № 1. С. 8-10.
17. Летягин А.А., Павленко С.С. Развитие памяти учащихся средствами географического содержания образования // Успехи современной науки и образования. 2017. Т. 4. № 1. С. 65-69.

18. Максимов А.Н., Алексеева Е.А. Подвижные игры с элементами квеста как средство развития ловкости у детей дошкольного возраста // Научный альманах. 2016. № 3-2 (17). С. 210-215.
19. Меланьин А.А. Схематизация танцевальных поз по методу У. Хогарта // Вестник Академии русского балета им. А.Я. Вагановой. 2016. № 3 (44). С. 102-107.
20. Мельников И.Ю. Методика подготовки учащихся к итоговой аттестации по математике // Культура и образование: от теории к практике. 2015. Т. 1. № 1. С. 267-271.
21. Мехрикадзе В.В. Сопряженная тренировка : основные положения и реализующие концепции // Теория и методика легкой атлетики: история, состояние и перспективы развития: сб. науч.-метод. материалов каф. легкой атлетики / [под ред. Т.А. Краус, А.Л. Оганджанова]; Рос. гос. ун-т физ. культуры, спорта и туризма. М., 2008. С. 57-63.
22. Монтессори, М. Дом ребенка. Метод научной педагогики. М.: Задруга, 1913. 334 с.
23. Никитина Б.А., Корсун М.А. Экологический квест - интерактивная образовательная технология в высшей школе // В сборнике: Образование в современном мире: инновационные стратегии сборник научных трудов. 2016. С. 191-196.
24. Перышкин, А.В. Учебник физики для 7 класса. М.: Дрофа, 2013.
25. Раззаков, Ф. И. Родом из СССР. 2014. 62 с. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://fanread.ru/book/11627458/>. Дата обращения: 28.12.2017.
26. Рипа М.Д., Корольков А.Н., Фесенко В.А. Гольф для лиц с ограниченными возможностями здоровья: учебно-методическое пособие. М.: Эдитус, 2017. 228 с.
27. Спиринов В.К. Культура движений как условие построения здоровьесформирующей образовательной среды в начальной школе / В.К. Спиринов, Ю.А. Ярышкина, Л.В. Смирнова // Физическая культура в школе. 2016. № 6. С. 2-6.
28. Стрижак А.П. Факторы эффективности спортивно-массовой работы в физкультурном вузе / А.П. Стрижак, А.Н. Корольков, В.М. Денисова // Вестник спортивной науки. 2015. № 6. С. 53-59.
29. Хейзинга Й. Homo Ludens Статьи по истории культуры / Пер., сост. и автор вступ. ст. Д.В. Сильвестров; Коммент. Д.Э. Харитоновича. М.: Прогресс-Традиция, 1997. 416с.
30. Хогарт У. Анализ красоты. Л.: Искусство, 1987. 254 с.
31. Уиттманн Б.В. В человеческом мозге обнаружена тяга к приключениям [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.membrana.ru/particle/12707>. Дата обращения 28.12.2017.
32. Hole in one: Robots that can mini-golf [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://video.startribune.com/hole-in-one-robots-that-can-mini-golf/384026281/> (дата обращения: 12.06.17).
33. Learn About 3-D Technology While Playing Miniature Golf at Rego Park School [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.dnainfo.com/new-york/20170518/rego-park/mini-mini-golf-holes-3d-technology-ps-175-regopark> (дата обращения: 17.06.17).
34. Nine holes of exploration! [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://bartramsgarden.org/thelinks/> (дата обращения: 18.06.17).
35. Putter King [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.putterking.com/physics> (дата обращения: 01.05.17).

1.8. Электронная образовательная среда в современной практике отечественных организаций, осуществляющих образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования

Последнее десятилетие отметилось в Российской Федерации активным внедрением в образовательное пространство информационно-коммуникационных технологий. Как справедливо отметил А.Д. Гарцов, «развитие инновационной информационно-образовательной среды неизбежно приводит к активизации электронных форм обучения предметам, расширению сетевого мира, бурному развитию электронных дисциплин с новыми дидактическими и методическими закономерностями (электронная педагогика, электронная лингводидактика, электронная лексикография и т.д.).

В сложившихся обстоятельствах возникают новые приоритеты в развитии педагогики, связанные с базовыми категориями процесса обучения, такими как средства обучения и готовность педагога эффективно работать во всем диапазоне электронного формата. Теория и практика преподавания иностранных языков как частная область педагогики в первую очередь связана с развитием электронной лингводидактики, нового научного направления, которое позволяет педагогу-практику использовать ее в качестве понятного, научно обоснованного руководства эффективного использования электронных, цифровых и телекоммуникационных технологий в реальном учебном процессе»¹.

Этот процесс во многом носил, да, в общем-то, и сейчас продолжает носить хаотичный характер, что обусловлено как чисто прагматическими причинами, основной из которых является нехватка денежных средств, необходимых для создания или закупки, а также дальнейшего внедрения системы, или же попросту нежелание тратить такие суммы не непонятные для многих цели, так и повсеместно встречающейся низкой квалификацией лиц, участвующей в процессе информатизации организаций (речь идет не только о рядовых ППС с внушительным опытом, которые, естественно, в основном не знакомы на необходимом уровне с информационными технологиями, но и о специалистах соответствующих профильных подразделений).

Несмотря на многочисленные примеры проколов в области реализации внедрения электронной образовательной среды, встречающиеся во многих образовательных и научных организациях, осуществляющих образовательную деятельность на должном уровне, новые технологии прочно вошли в повседневный обиход и их роль в реализации различных задач растет все больше. Тому есть множество причин, как чисто формальных, так и вполне реальных.

К формальным причинам можно отнести требование законодательства, которое обязывает организации, осуществляющие образовательную деятельность обеспечить доступ к значительной части материалов из любой точки мира посредством глобальной информационно-коммуникационной сети Интернет.

К реальным причинам можно отнести многое, но, в первую очередь то, что информационно-коммуникационные технологии прочно вошли в жизнь большей части населения мира, в том числе и нашей страны. В современных реалиях большинство услуг, в том числе и государственных, а также муниципальных оказываются частично или полностью с использованием информационно-коммуникационных технологий.

¹ Гарцов А.Д. Информационно-образовательная среда в системе электронных дисциплин // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопр. образов.: языки и специальность. 2014. № 4. С. 153.

Ведь реалии бытия требуют оказания услуг в удобной, доступной и приемлемой для потребителей форме и формате. Не смогли устоять от данного процесса даже органы государственной власти и органы местного самоуправления, которые по практике, как правило, менее поворотливы, чем коммерческие структуры, тем паче не могут выступать в качестве ретрограда организации, осуществляющие образовательную деятельность.

После распада Советского Союза и активной коммерциализацией всего, что может быть коммерциализировано, что также постигло и высшие учебные заведения (столкнувшиеся в значительной степени с минимизацией государственного финансирования) образование также стало, хотя и не полностью, но, тем не менее – сферой услуг. Это все привело к тому, что ВУЗы были вынуждены адаптировать свою деятельность под новые реалии.

«Образование XXI века на первое место выводит развитие умений работать с информацией, которую благодаря информационному пространству и информационным коммуникационным технологиям (ИКТ) человек может получать в том объеме, который необходим ему для саморазвития и самосовершенствования. Данный феномен уже исследуется дидактами с целью определения условий эффективного использования ИКТ в процессе обучения, развития учащихся и формирования у них необходимых компетенций»².

Понимая, что образовательная деятельность высших учебных заведений является, несомненно, образовательной услугой, многие высшие учебные заведения пришли к осознанию, что такие услуги должны оказываться с одной стороны на высоком уровне, а с другой стороны по приемлемым ценам и в доступном формате и оптимальной форме. Посредством дистанционных образовательных технологий, предоставляющих реальные возможности для обучающихся, работающих на постоянной основе продолжать получение образования, в отличие от классических форм обучения, при которых обучение возможно только при условии, что человек сможет присутствовать на занятиях очно, что, по практике, чаще всего становится невозможным, а также не отвечает ведущей иностранной практике организации образовательного процесса в высшей школе.

Кроме того, следует обратить внимание, что в отличие от дистанционных образовательных технологий, под электронной образовательной средой, как правило, понимается значительно более функциональные системы, включающиеся в себя не только дистанционные образовательные технологии, но и систему комплексной автоматизации управления с функционалом, необходимым студенту.

К примеру, С.А. Грязнов отмечает, что «в большинстве вузов действуют внутренние порталы по использованию электронных учебно-методических пособий, что способствует созданию возможностей для эффективного использования учебного времени для формирования предметных и профессиональных знаний, умений и компетенций обучающихся:

- вовлечение каждого студента в процесс активного познания и применения знаний на практике для решения конкретных профессиональных задач, когда осознанно принимается решение о целесообразности применения знаний;

² Иванова Е.О. Электронный учебник - предметная информационно-образовательная среда самостоятельной работы учащихся // Образование и наука. 2015. № 5. С. 120.

- организация совместной деятельности обучающихся для представления продуктов интеллектуальной деятельности с целью формирования коммуникативных умений;
- обеспечение свободного доступа к требуемой информации с целью использования ее для решения различных задач и исследований. Данные задачи по организации обучения затрагивают в первую очередь не содержание образования, а возможности использования различных технологий обучения³...

Электронная информационно-образовательная среда организации должна обеспечивать:

- доступ к учебным планам, рабочим программам дисциплин (модулей), практик, и к изданиям электронных библиотечных систем и электронным образовательным ресурсам, указанным в рабочих программах;
- фиксацию хода образовательного процесса, результатов промежуточной аттестации и результатов освоения программы бакалавриата;
- проведение всех видов занятий, процедур оценки результатов обучения, реализация которых предусмотрена с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий;
- формирование электронного портфолио обучающегося, в том числе сохранение работ обучающегося, рецензий и оценок на эти работы со стороны любых участников образовательного процесса;
- взаимодействие между участниками образовательного процесса, в том числе синхронное и/или асинхронное взаимодействия посредством сети Интернет⁴.

Интересно, что еще 10 лет назад Л.А. Козловских сформулировал, что «изучение особенностей разработки и применения в учебном процессе электронных образовательных ресурсов становится все более актуальной задачей, которая обусловлена целым рядом организационных, дидактических, содержательных причин. К числу таких причин можно отнести:

- 1) потребность использования -видео и аудиоизображений, позволяющих более наглядно отразить содержание разделов курса;
- 2) необходимость быстрого изменения содержания в соответствии с новыми научными достижениями;
- 3) возможность предоставить студентам доступ к обширным объемам справочных данных, касающихся специфики изучаемого объекта;
- 4) необходимость использования вычислительной мощности компьютера в процессе проведения лабораторных работ;
- 5) отсутствие полиграфических проблем при использовании электронных образовательных ресурсов, низкая стоимость копирования данных на электронных носителях⁵.

³ Улендеева Н.И., Грязнов С. А. Возможности применения технологии дистанционного обучения при организации самостоятельной и аудиторной работы курсантов // Электронное обучение в непрерывном образовании. 2016. № 1 (3). С. 921–927.

⁴ Грязнов С.А. Интеграция образовательного процесса юридического вуза в электронную образовательную среду // Математические методы и информационные технологии управления в науке, образовании и правоохранительной сфере сборник материалов Всероссийской научно-технической конференции. Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана, Академия ФСИН России, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина. 2017. С. 293-294.

⁵ Козловских Л.А. Информационно-образовательная среда вуза и электронные образовательные ресурсы // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2008. № 3. С. 23.

По сути, он как бы предвидел то, что стало острой проблемой в последние несколько лет. Будь то видеозаписи лекций, будь то перевод работы библиотек из обычной формы в электронную. Хотя, до сих пор, как под дистанционными образовательными технологиями, так и электронной образовательной средой даже в нашей стране понимается по-разному, а в различных странах мира, в эти понятия вкладываются еще большее количество значений. Это обусловлено с одной стороны различиями в законодательстве, однако, как кажется еще больше это зависит от состояния конкурентоспособности в отрасли, а также проникновения информационно-коммуникационных технологий в обществе).

Как бы то ни было, но внедрение современных технологий вузовского обучения объективно отмечают интенсификации самостоятельной работы студентов, что находит неоднозначную оценку в профессиональном сообществе, а также непосредственно у самих обучающихся. Находятся как многочисленные сторонники того, что необходимо активизировать внедрение дистанционных образовательных технологий и, соответственно интенсифицировать самостоятельную работу студентов, так и множество тех, кто считает, что подобная практика убивает классическое отечественное образование, которое когда-то было по праву признано одним из лучших в мире.

Несмотря на продолжающиеся дебаты, остановить прогресс невозможно, равно как и мерять все старыми мерилami, многие из которых уже, в общем-то, не отвечают современным реалиям. Дискутируя о пользе и вреде внедрения информационно-коммуникационных технологий в процесс обучения и воспитания, стоит напомнить, что результатом обучения должно стать освоение необходимых компетенций, предусмотренных федеральными образовательными стандартами.

При должном подходе электронные образовательные технологии могут предоставить обучающимся реальные возможности для эффективного обучения при минимизации ненужных временных и финансовых затрат. Однако, при формальном подходе, электронные образовательные технологии естественно не могут выполнять те функции, которые они должны выполнять. К примеру, если взять последний смартфон, то его функционал практически не ограничен, в тоже время, если выпилить из куска дерева аналогичное по форме, но абсолютно иное по содержанию изделие, то естественно оно не будет обладать теми же характеристиками и предоставлять его обладателю те же возможности, что и оригинал. Об этом не стоит забывать тем, кто выступает ярким противником внедрения дистанционных образовательных технологий в частности и электронной образовательной среды в целом.

Немаловажно и то, что Российская Федерация активно интегрируется в международную среду, что также, а может быть даже и в первую очередь относится к международному образовательному пространству. Соответственно, отечественные образовательные организации не могут выступать в качестве ретрограда и не учитывать лучших практик зарубежных образовательных организаций, которые свидетельствуют о необходимости использования таких технологий как для обеспечения качества обучения, так и для систематизации управленческих процессов, а также повышения эффективности имеющихся материально-технических ресурсов и конкурентоспособности образовательной организации в глобальном контексте.

Хотя в разных странах под электронной образовательной средой в целом и дистанционными образовательными технологиями понимаются подчас достаточно

разные вещи, что уже отмечалось ранее, проведённый анализ лучших практик свидетельствует о том, что не стоит понимать под дистанционными образовательными технологиями исключительно обучение с помощью глобальной информационно-коммуникационной среды Интернет и мультимедиа, которое достаточно часто встречается в СМИ, а также профессиональной литературе, а скорее как комплекс инструментов как чисто учебного характера, так и научного.

Переходя от чисто дистанционных образовательных технологий в электронной образовательной среде, следует подчеркнуть, что это не замена просто одного компонента деятельности организации, осуществляющей образовательную деятельность, а, если и не всех, то большинства их них. При этом, как видится, непосредственно образовательный компонент, хотя и должен присутствовать, может не превалировать в структуре электронной образовательной среды. Особую роль будут играть преподаватели, которых не будет требоваться так много, как при очной форме обучения, но от них будет требоваться более широкий спектр как профессиональных, так и общекультурных компетенций.

В связи с этим интересна позиция В.А. Стародубцева, С.Б. Велединской, О.Б. Шаминой, отмечающих, что «в сетевом электронном учебно-методическом комплексе дисциплины (ЭУМКД) необходимо и возможно согласованное использование как систем менеджмента обучения, так и сервисов социальных медиа. При этом ведущим фактором развития ЭУМКД становится не столько учебная дисциплина, сколько личность преподавателя, её реализующая. В перспективе учащиеся смогут сравнивать ЭУМК одной дисциплины у разных преподавателей, входящих, например, в консорциум вузов, и выбирать себе наиболее подходящего по каким-либо личностным критериям или мотивам.

Это принципиально расходится с распространённой точкой зрения об уменьшении роли преподавателя в современной образовательной интернациональной и не лимитированной географическими рамками образовательной среде. По нашему убеждению, роль преподавателя в открытой образовательной среде модифицируется, но не девальвируется.

Неформальное, а также отчасти и формальное дополнительное образование базируются, в основном, на социальных коммуникациях, обеспечиваемых сервисами социальных медиа в сети Интернет. Ближняя перспектива развития образования как педагогического процесса – в переходе к социализированному формальному образованию и неформальному постдипломному сопровождению выпускников образовательных учреждений. Реализация концепции непрерывного образования в течение жизни (*life long learning*) потребует дальнейшего развития структур неформального социализированного образования, в том числе обмена знаниями и взаимного обучения в сетевых профессиональных сообществах. Тем не менее, базовое университетское образование в постиндустриальном обществе, основанном на знаниях, своего значения не теряет»⁶.

С последним нельзя в полной мере согласиться, ведь в современных реалиях, когда у населения есть огромное количество возможностей для обучения и самообучения, в том числе появилось огромное количество организаций, осуществляющих образовательную деятельность по программам дополнительного образования, у организаций,

⁶ Стародубцев В.А., Велединская С.Б., Шамина О.Б. Электронный учебно-методический комплекс как персонализированная образовательная среда // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 10. С. 109-110.

осуществляющих образовательную деятельность по программам высшего образования в современных реалиях для развития есть только одно направление деятельности – развитие образовательного продукта, повышая не только его качество в части классического образовательного компонента, но и в части организации стажировок (в том числе за рубежом), а также обеспечение глубокой профилизации студентов, в том числе посредством обеспечения высококачественных баз практик, что позволит обучающемуся получить необходимые профессиональные навыки, а также большее количество компетенций, чем при классических подходах к обучению.

Также, говоря о девальвированной роли преподавателей, следует разделить преподавателей – как физических лиц и должности профессорско-преподавательского состава. К сожалению, проведенный анализ показал, что в большинстве организаций, осуществляющих образовательную деятельность по программам высшего образования, большинство остепененных преподавателей не способны эффективно работать с дистанционными образовательными технологиями, а тем более в электронной образовательной среде и зачастую срывают на своем уровне внедрение в образовательный процесс новых технологий.

В тоже время новые реалии будут требовать от профессорско-преподавательского состава большего количества не только уникальных знаний, но и огромного количества компетенций. Это будут не эфемерные компетенции - за должностями профессорско-преподавательского состава будут закрепляться новые трудовые функции, ранее отсутствовавшие в должностных инструкциях. Классически, во многих образовательных организациях профессора менее загружены, чем, скажем, ассистенты, при новой же модели для каждой должности будут свойственны свои трудовые функции, соответственно более сложные будут возможны на более высокие должности, так как лица на данных должностях обладают большим опытом и большим количеством компетенций, чем лица, на более низких должностях, что также будет находить отличие в оплате труда.

«Тенденции развития общества таковы, что информационные технологии рассматриваются сегодня как одно из ключевых средств обеспечения нового качества образования. Актуальность внедрения инновационных образовательных технологий обусловлена государственной политикой в сфере образования и социальным заказом, который отражен в федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС). Реализация информационных технологий связывается сегодня с задачей формирования образовательной среды нового типа, изменением облика образовательных организаций, как по форме, так и по содержанию. Современные молодые люди живут в принципиально изменившемся мире, отличном от того, в котором формировались их родители и в большинстве своем – учителя, соответственно, они нуждаются в новой образовательной среде, поскольку образование всегда моделирует культуру, которой принадлежит»⁷.

Как уже было сказано ранее, по-видимому, значительное количество остепененных преподавателей будут не столь востребованы в новых реалиях, потребует от них комплексной профессиональной переподготовки, в том числе, вполне вероятно, получения новых образований не только в системе дополнительного образования, но и высшего образования. Ведь педагог должен общаться с обучающимися на понятном и

⁷ Стрелкова А.В. Московская электронная образовательная среда: особенности формирования и внедрения // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2. С. 507.

приемлемом языке, преподносить материал в том формате, который в первую очередь понятен обучающимся, а уже во вторую очередь комфортен преподавателю. В нынешних реалиях значительная часть образовательного процесса, в понимании львиной доли обучающихся неразрывно с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Однако стоит обратить внимание и на результаты исследований В.Б. Клепикова, отмечающего, что «анализ практической деятельности педагогов и образовательных учреждений в области освоения и применения информационно-коммуникационных технологий в образовании позволяет сделать выводы о том, что в настоящее время идёт активный процесс освоения педагогами электронных технологий и осмысления возможностей их интеграции в профессиональную деятельность. При этом отмечаются качественный рост ИКТ-компетентности среднестатистического педагога, существенное изменение его отношения к компьютеру как возможному инструменту в работе с учащимися и средству повышения профессиональной готовности»⁸.

Не оспаривая этих результатов, видится, что в целом, пока уровень навыков не в полной мере отвечает текущим требованиям, и это при том, что в виду активизации развития информационно-коммуникационных технологий в последние годы темп внедрения новых технологий существенно увеличился, что будет требовать интенсификации освоения профессорско-преподавательским составом новых навыков.

По сложившейся отечественной практике, образовательные организации, внедряющие информационно-коммуникационные технологии в свою деятельность, зачастую также создают и образовательные продукты для внутреннего пользования профессорско-преподавательским составом и учебно-вспомогательным персоналом. Некоторые из них носят в основном теоретический характер, в других преобладают практические компоненты.

Для понимания необходимости внедрения информационных технологий в образовательной организации, а также месте и роли как профессорско-преподавательского состава, так и учебно-вспомогательного персонала, несомненно, нужен теоретический компонент, в котором освещается история дистанционных образовательных технологий, автоматизации управления в образовательных организациях и лучшие мировые практики, а также зачем они нужны и как могут помочь обучающемуся и преподавателю, а с другой стороны для многих возрастных сотрудников образовательных организаций новые технологии непонятны с точки зрения практической реализации, что делает абсолютно необходимым их практическое обучение особенностям работы в такой системе.

Проанализировав программы ряда наиболее крупных образовательных организаций высшего образования мы видим, что одним из наиболее удачных примеров разработанных программ повышения квалификации является программа Юридического института Российского университета транспорта (МИИТ), в которой сочетается в приемлемом объеме все необходимые компоненты, хотя основной объем всё-таки отдан именно теоретической составляющей. Также видится абсолютно верным обучение всех лиц, задействованных в обучении студентов с использованием или посредством дистанционных образовательных технологий и проведением их тестирования на предмет получения ими необходимых знаний и освоения необходимых навыков.

⁸ Клепиков В.Б. Электронная персональная образовательная среда педагога как компонент профессиональной педагогической деятельности // Альманах современной науки и образования. 2014. № 8 (86). С. 90.

Однако, к сожалению, дела обстоят не столь хорошо во многих более маленьких образовательных организациях, в особенности распложенных в небольших городах. В качестве примера восприятия проблематики и поставленных задач, обратим внимание на высказанное всего каких-то 5 лет назад И.Р. Сташкевич и С.В. Савельевым– «мы считаем, что для создания и качественного функционирования электронной информационно-образовательной среды учреждения профессионального образования должны решить серьезные задачи:

- обновить компьютерный парк;
- выстроить единую локальную сеть учреждения (следует принять во внимание, что в условиях реструктуризации могут возникнуть дополнительные технические сложности);
- заключить договора с провайдером, обеспечивающим более полный и высокоскоростной доступ в глобальную сеть»⁹.

Это далеко не единичный случай отставания в информатизации, таких достаточно много, в особенности в регионах с низкой средней заработной платой, где не столь распространены информационные технологии как в регионах с высокой средней заработной платой.

В таких регионах, в основном образовательные организации, не получающие финансирование по специальным, как правило, федеральным программам и/или не имеющие сильных спонсоров страдающие детскими болезнями информатизации, застряли на первом этапе информатизации образовательной организации и не доведшие до полной имплементации электронной образовательной среды.

М.Е. Ардашева отмечает, что «собственно цифровая образовательная среда вуза (LMS), второй элемент общей электронной системы, дает возможность уже не только получить информацию, но и наладить коммуникацию между различными участниками образовательного процесса в рамках высшего учебного заведения.

Здесь обеспечивается доступ к учебным планам, рабочим программам, изданиям электронных библиотечных систем, происходит проведение различных видов занятий, возможны процедуры оценки результатов обучения, фиксация хода образовательного процесса, формирование электронного портфолио обучающихся, в том числе сохранение работ студентов, рецензий и оценок на эти работы, то есть обеспечивается быстрое и эффективное синхронное и (или) асинхронное взаимодействие между всеми участниками образовательного процесса»¹⁰.

Сегодня до «идеала», описанного М.Е. Ардашевой пока, к сожалению, далеко даже многим крупным образовательным организациям в таких городах федерального значения как город Москва и город Санкт-Петербург. О делах большинства малых образовательных организациях и вообще говорить нет смысла, в виду того, что чаще всего их электронная образовательная среда является чисто камуфляжной и на практике не применяется ни сотрудниками, ни обучающимися.

Со временем практика имплементации электронных образовательных технологий и управленческих решений, скорее всего, придёт к некоему единообразию, как это

⁹ Сташкевич И.Р., Савельева С.В. Электронная информационно-образовательная среда: методологические подходы к разработке и опыт практической реализации // Инновационное развитие профессионального образования. 2012. № 1 (01). С. 181.

¹⁰ Ардашева М.Е. Электронная образовательная среда обучения истории России в высшей школе: опыт исследования // Фундаментальные и прикладные исследования в современном мире. 2015. № 10-5. С. 53.

произошло во многих европейских странах, к примеру, Республике Польша. Для этого, тем не менее, необходимы комплексные изменения в нормативно-правовом регулировании отрасли в части создания и использования электронной образовательной среды в организации осуществляющей образовательную деятельность по программам высшего образования, которые установят единые рамки того, какие функциональные возможности должны присутствовать в электронной образовательной среде и какой минимальный порог ее внедрение.

В качестве еще одного аспекта внедрения электронной образовательной среды в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования который стоит рассмотреть в рамках настоящего параграфа – вопрос информационной открытости. При классическом методе организации работы не видна значительная часть документов и материалов, что, приводит к невозможности централизованной проверки их наличия (за исключением случаев выездной проверки или выборочной документальной проверки). Известны случаи, когда документы и материалы теряются или вовсе изначально отсутствуют. Нередки случаи, когда курсовые и выпускные квалификационные работы проверяются формально, что выражается в их низком качестве. Не столь редки случаи, когда обучающимся работа по дисциплине выполняется также формально.

При наличии полнофункциональной электронной образовательной среды если не все, то многие из этих проблем решаются, а сама электронная образовательная система служит эффективным инструментом, не позволяющим при отсутствии выполненных критерий простановку оценки за определенную работу или дисциплину, а также курсовую работу. Это способствует повышению ответственности как обучающихся, так и работников всех категорий.

Также, принимая во внимание то, что зачастую функционал полноценной образовательной среде не может быть обеспечен исключительно собственными силами организации, осуществляющей образовательную деятельность, к примеру в части проверки работ на оригинальность, для чего чаще всего применяется система АНТИПЛАГИАТ.ВУЗ, то невозможно и фальсификация образовательного процесса. На приведенном примере, при выгрузке результатов проверки любой работы по системе АНТИПЛАГИАТ.ВУЗ формируется отчет в формате pdf, который содержит не только данные об оригинальности представленной обучающимся работу, но и данные о том кто загрузил работу на проверку, а также дате и времени проверки. Таким образом, невозможно отчитаться работами, скаченными из сети Интернет и выдав из за свои (работы обучающегося) или вовсе не выполнив никакой работы обучающимся или выполнив работы вне установленного срока (т.к. даты фиксируются не только в электронной образовательной среде, но и в независимых источниках, к примеру АНТИПЛАГИАТ.ВУЗ, но также и других).

С точки зрения государственной политики, стимулирование развития в организациях, осуществляющих образовательную деятельность электронной образовательной среды, будет способствовать искоренению формализма и имитации образовательной деятельности / имитации обучения, повысит качество обучения, а также вполне вероятно позволит активизировать образовательную деятельность отечественных образовательных организаций и организаций, осуществляющих обучение за рубежом (в первую очередь в части привлечения соотечественников для обучения посредством дистанционных образовательных технологий).

Полнофункциональная электронная среда также может служить катализатором, оповещающим об эффективности труда работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, а также эффективность используемых временных и финансовых затрат на обучение, что в целом повысит конкурентоспособность отечественных организаций, осуществляющих образовательную деятельность.

1.9. Методология учебного познания физических явлений на основе логических и эвристических приемов обучения

Разработка проблемы формирования познавательных интересов обучающихся обусловлена задачами современного общества, озабоченного подготовкой молодых поколений не только для настоящего, но и для будущего. Уже в школе необходимо прививать ученику стремление к постоянному пополнению своих знаний, формировать внутренние побуждения расширять свой общий и специальный кругозор, творческие начала, которые, по мнению ведущих психологов и педагогов [3], заложены в каждом человеке.

Важнейшим стимулом, побуждающим школьников к активизации познавательной деятельности, приобретению глубоких знаний, является интерес к изучению содержания учебного предмета. Исследования, проводимые академиком А.В. Усовой в течение нескольких десятилетий, доказывают, что учение, опирающееся на интерес учащихся к предмету, становится более доступным и плодотворным, способным осознанному усвоению знаний, умений, способов владения ими [11].

Интерес является действенным, реальным мотивом учения, по мнению Р.И. Малафеева, и формировать его необходимо с использованием учебного материала занимательного характера [9].

В формировании познавательного интереса Р.И. Малафеев, а в след за ним и Е.В. Оспенникова выделяют несколько этапов (уровней): I уровень – любопытство, II уровень – любознательность, III уровень – устойчивый интерес (познавательный) [9; 10]. Первоначально интерес проявляется в форме любопытства, что является естественной реакцией человека на все неожиданное, интригующее. Такой интерес неустойчивый, ситуативный, быстро проходящий. Объектом любопытства являются интересные факты, яркие приемы обучения, определяющие чисто внешние моменты урока. Второй более высокой стадией интереса является любознательность. На этом этапе освоения содержания учебного материала обучение проявляют желание глубже разобраться, понять данный процесс или явление.

Любознательность является более совершенной стадией познавательной деятельности по сравнению с любопытством. Здесь на первый план выступает установка на познание физических закономерностей, границ их применения. В то же время любознательность ученика редко распространяется на изучение всего предмета в целом. Материал другой темы может показаться скучным и интерес к предмету исчезает. Поэтому задача учителя состоит в том, чтобы поддержать любознательность и стремиться сформировать у учащихся устойчивый интерес к предмету.

Воспитание устойчивого интереса обучающихся к изучению физики способствуют различные приемы, проработанные в практике обучения, которые учитель можно применять на уроках и в других формах организации учебных занятий [12; 16].

Например, содержательно, интересное, живое и яркое изложение материала учителем всегда привлекает внимание учащихся. Приемами, активизирующими познавательную деятельность учащихся являются: проблемное обучение, поисковая и исследовательская деятельность, разнообразие форм самостоятельной работы.

Одной из интересных форм самостоятельной работы является кроссворд – наоборот. Она заключается в том, что ученики должны составить вопросы уже к как бы разгаданному кроссворду. Такое задание способствует развитию умений самостоятельно работать с учебником и более прочному усвоению отдельных вопросов темы. Для развития интереса к физике на разных занятиях можно использовать фрагменты литературных произведений (сказок, стихотворений, художественных произведений, пословиц, загадок с физическим содержанием) на основе которых можно организовать диалоговое обсуждение.

Связь обучения физике с жизнью, практикой является активным средством воспитания на уроке интереса школьников. Поэтому задача учителя: использовать приемы, раскрывающие практическую значимость изучаемого материала. Использование занимательных опытов не только оживляет урок, но и вызывает повышенный интерес к изучению физики [5]. Ознакомление учащихся с достижениями современной физики, побуждает глубже изучать отдельные вопросы, анализировать исторические сведения о жизни и деятельности ученых, их работах и открытиях с целью развития мотивов учения. Отметим, что совокупность используемых современных подходов, например, личностного ориентированного, дифференцированного является важным стимулом для развития не только интереса к физике, но и поощрения учащихся к исследовательской работе [17].

Применение на учебных занятиях ребусов, занимательных задачи вопросов активизирует познавательную деятельность учащихся, вызывает интерес к изучению закономерностей, раскрывающих суть физических явлений. Например, разработана игра «Третий лишний», которая позволила не только решить основные задачи урока (образовательную, воспитательную, развивающую), но и использовав вариативные средства обучения, сформировать устойчивый интерес к изучению оптических явлений. Суть игры заключается в следующем: на карточках, предложенных учениками, два рисунка из трех логически взаимосвязаны, а на третьем изображено явление, не связанное с двумя предыдущими. Учащимся необходимо определить лишний рисунок и объяснить установленную закономерность.

На уроках завершающих изучение темы, а также на внеклассных мероприятиях рекомендуется применять различные ситуационные практико-ориентированные задания [7], задания с экологическим, политехническим, историческим содержанием [5; 6; 13].

Важную роль в развитии познавательного интереса к физике играет также формирование практических умений таких, как:

- измерять (пользоваться измерительными приборами: измерительной линейкой, измерительным цилиндром, весами, динамометром, термометром, барометром, амперметром, вольтметром и т.д.);
- вычислять (производить математическую обработку результатов опытов, решать физические задачи);
- строить и анализировать графики, рассчитывающие особенности функциональных зависимостей между физическими величинами, характеризующими данное явление;
- пользоваться различными лабораторными принадлежностями (химической посудой

штативами) и источниками энергии (спиртовки, аккумуляторы), а также приборами и принадлежностями, встречающимися в быту и технике (рычагами, блоками, выключателями электрического тока, проволочными резисторами, реостатами, компасом, постоянными магнитами, оптическими линзами, зеркалами и т.д.);

- собирать электрические цепи и читать их схемы;
- решать аналитические, графические, логические и экспериментальные задачи.

Организация проектной деятельности, также развивает интерес к предмету. При этом важно предусмотреть при изучении темы возможность использовать как краткосрочные (рассчитанные на один урок, или его часть), так и среднесрочные проекты (выполняемые в течение времени предусмотренного программой на изучения данной темы) [17].

Решение практико-ориентированных задач, задач представленных в контрольно-измерительных материалах ГИА по физике, также позволяет развить интерес обучающихся и способствует овладению методологией учебного познания физических явлений на основе логических и эвристических приемов [18].

Проводимые нами исследования на базе двух образовательных организаций Челябинской области (МБОУ «Усть-Багарякская СОШ» и МБОУ «Кунашакская СОШ») выявило положительное влияние организации изучения физических явлений на основе логических и эвристических приемов обучения на динамику развития познавательного интереса обучающихся к предмету «Физика».

Эвристические методы обучения, применяемые нами в опытно-экспериментальной работе разнообразны. Это, прежде всего, эвристическая беседа Сократа, которая базируется на ряде психологических и педагогических закономерностей, «мозговой штурм», предложенный американским ученым А.Ф. Осборном, инверсия, синектика. Анализ особенностей этих методов, проведенный Н.В. Андреевских [1], был положен нами в основу разработки нашей опытно-экспериментальной работы (таблица 1).

Метод эвристических вопросов базируется на следующих закономерностях и соответствующих им принципах: проблемности и оптимальности. Проблемность задачи снижается до оптимального уровня за счет дробления информации, а целеполагание – каждый новый эвристический вопрос формирует новую стратегию – цель деятельности. Достоинство метода эвристических вопросов заключается в его простоте и эффективности для решения любых задач. Эвристические вопросы особенно развивают интуитивное мышление на основе логической схемы решения творческих задач. Недостатки и ограничения этого метода заключаются в том, что он не дает особо оригинальных идей, не гарантирует абсолютного успеха в решении творческих задач.

Эвристический метод «мозговой штурм» с точки зрения методики применения в образовательном процессе подробно описан Г.Я. Бушем [4], который указывал, что этот метод основан на диалоге с деструктивной оценкой творческого потенциала «изобретателей» в процессе коллективного регенирирования идей с последующим выдвижением контридей и предусматривает поэтапное выполнение следующих процедур:

- формирование малых групп, оптимальных по численности и психологической совместимости (1 этап);
- создание группы анализа проблемной ситуации, формировании исходной творческой задачи в общем виде, сообщении всем участникам диалога содержания задачи вместе с описанием метода деструктивной соотнесенной оценки (2 этап);

Таблица 1 - Эвристические методы, способствующие самопознанию и саморазвитию (Н.В. Андреевских) [1]

Приемы	Признаки	Закономерности и принципы обучения	Формы обучения	Виды деятельности учителя	Виды деятельности учащихся	Поэтапное выполнение универсальных учебных действий
1. Генерирование идеи: - Базис – диалог Сократа; - Основание – методы «Мозговой атаки» (Дж. Дональд, А. Ф. Осборн); «Мозговой штурм» (Е.А. Александров, Г.Я. Буш); методы коллективного поиска оригинальных идей (В.И. Андреев)	- сотрудничество и сотворчество - доверие творческим силам и способностям ученика - оптимальное сочетание интуитивного и логического	Групповая: - группа генерирования идей; - группа критического анализа идей; группа защиты критикуемых идей; - группа окончательной оценки предложенных идей.	- предоставление учащимся равных прав, - поощрение и направление хода дискуссии, - на 1-м этапе обсуждения идей – полный запрет критики, - стимулирование процесса генерирования идей средствами аналогии, сравнения.	- обсуждение и переформулирование идеи; - фиксирование идеи в тетради; - стимулирование фантазий доброжелательным отношением друг к другу; - использование аналогий, сравнений.	I этап – формирование психологически совместимых малых групп; II этап – создание группы анализа проблемной ситуации группы формирования задания, сообщение ее участникам диалога; III этап – генерирование идеи по правилам «мозговой атаки»; IV этап – систематизация и классификация идеи в соответствии с выделенными признаками; V этап – оценка идей на реализуемость, рассмотрение возможных затруднений;	
2. Эвристические вопросы: - Базис – семь вопросов (Кто? Что? Где? Зачем? Чем? Как? Когда?) древнеримского философа Квинтилиана. - Основание – исследование американского математика и педагога Д. Пльина; Российского физика и педагога В.И. Андреева	- проблемность и оптимальность (выявление противоречий); - дифференциация задания на подвопросы; - стратегия целеполагания (каждый новый эвристический вопрос - цель деятельности);	Коллективная предостережение: не устраивать ученикам «Эвристическую мышеловку» дробя вопросы, не ограничивая время на обдумывание эвристических вопросов	- эвристический вопрос, содержащий противоречия; - эвристические вопросы, их характер – снижение уровня проблемности, осуществление логической связи между ними, интересная их формулировка, стимулирование логических и интуитивных догадок, действий, причин решения.	- упрощение для себя задания; - использование знаний в новой ситуации; - разделение задания на элементы; - поддержка учащихся в поисках ответов на вопрос	I этап – постановка совокупности вопросов: что дано, что неизвестно по условию, достаточно ли условий, разделите условия на части II этап – поиск идей для составления плана решения, нахождение связей между известными, поиск неизвестных, решение задач по частям и др. III этап – осуществление плана решения задач, контролирование каждого шага IV этап – самоконтроль	

<p>3. Инверсия – способ решения заданий с использованием нетрадиционных взглядов в противовес формальной логики и здравому смыслу. Другими словами - это способ решения заданий на основе альтернативных гипотез.</p>	<p>- дуализм, диалектическое единство противоположностей ей; - анализ и синтез, дивергенция и конвергенция мыслей; - единство внешнего и внутреннего, объединения и разъединения элементов системы</p>	<p>- собеседование на основе использования противоположных процедур: анализ – синтез, логическое – интуитивное, внешние – внутренние стороны объекта, реальное – фантастическое, разъединение – объединение, конвергенция - дивергенция</p>	<p>- побуждение учащихся к умению формулировать условие задачи по – разному; - побуждение учащихся к использованию диалектического метода к анализу задачи; - побуждение учащихся к использованию в решении задач противоположных средств</p>	<p>- переформулирование условия задачи на обратную данной; - использование способов решения задачи противоположных традиционным на основе формальной логики; - поиск идей и контридей - использование противоположных процедур и средств при доказательствах противоречивых суждений</p>	<p>- подбор задач, заданий к решению и анализу которых можно применить метод инверсии</p>
<p>4. Синектика – объединение разнообразных элементов. Автор метода: Гордон (США), Г. Я. Буш (СССР). Метод синектики связан с методом эмпатии. При его использовании приемы аналогии являются ведущими.</p>	<p>- формирование форм мышления, методов познания, способов и средств развития креативных способностей на основе интуиции, вдохновения, абстрагирования, свободного размышления, применение неожиданных метафор и элементов игр</p>	<p>Групповая форма работы, объединяющая 5-15 учеников, имеющих сходные интересы и способности</p>	<p>- применение различных аналогий (словесных, образных, личных); - привлечение учащихся к многократному изумлению в процессе решения проблемы, поиска лучших формулировок; - использование совокупности вопросов: ну и что? Как вы это себе представляете?</p>	<p>- использование личного опыта; - отказ от излишней поспешности в формулировках проблемы, мешающей поиску правильного решения; - использование аналогий при выдвижении идей и задач различного вида (конкретных и общих, личностных и коллективных и др.)</p>	<p>Этапы использования аналогий: I - личностный, замена изучаемого объекта другим (процесс исследования); II - прямая замена (атомы взаимодействуют как бильярдные шары); III - фантастическая (кварки – «зеленые чудовища»); IV - символическая (Г.Я. Буш) храповый механизм – надежная непрерывность; ядро атома – энергичная непрерывность; мишень – фатальное стремление)</p>

- генерирование идей по правилам прямой коллективной «мозговой атаки», создание творческой непринужденной обстановки (3 этап);

- систематизация и классификация идей, связанных с изучением признаков, по которым можно их объединить. Согласно этим признакам идеи классифицируются в группы. Составляется перечень групп идей, выражающих принципы, подходы к решению творческой задачи (4 этап).

Большого внимания заслуживает такой эвристический прием как инверсия – способ решения заданий на основе нетрадиционных взглядов в противовес формальной логики и здравому смыслу, другими словами его можно назвать способом решения заданий на основе противоположных альтернативных решений [14]. Этот прием успешно применялся К.Э. Циолковским, он писал: «...придумал пушку, но пушку летающую, с тонкими стенками и пускающую вместо ядер – газы» [15, с. 23]. Прием «инверсия» представляет собой один из эвристических методов творческой деятельности, ориентированный на поиск идей решения творческой задачи в новых и неожиданных направлениях, чаще всего противоположных традиционным взглядом и убеждениям, которые диктуются формальной логикой и здравым смыслом.

Исследователи давно обратили внимание на то, что часто в ситуациях, когда логические приемы, процедуры мышления оказываются бесплодными и заходят в тупик, оптимальными становятся принципиально противоположные, альтернативные решения [8]. Например, ведется поиск прочности изделия. Для этих целей исследователи стремятся увеличить его вес, конструкцию делают цельнометаллической, в то время как лучших результатов удается достигнуть путем решения задачи в противоположном направлении: например, уменьшая вес конструкции, сделав ее полой. Заметим, что этот прием в психологической литературе нередко называют «методом обращения».

Прием инверсии базируется на закономерности оптимального использования противоположных (прямых и обратных) процедур творческого мышления: анализа и синтеза, логического и интуитивного, статического и динамического. Принцип дуальности, отражающий диалектическое единство противоположностей, таких как конкретное и абстрактное, реальное и фантастическое, разъединение и объединение, конвергенцию и дивергенцию, не дает возможности решить задачу от начала до конца, однако попытка решить ее до конца к началу может быть продуктивной. Достоинством приема инверсии может быть то, что он позволяет развивать диалектику мышления, отыскивать выход из, казалось бы, безвыходной ситуаций, находить оригинальные, порой весьма неожиданные решения при разрешении различного уровня трудностей и проблем. Его недостатком для школьного обучения является то, что он требует достаточно высокого уровня творческих способностей, базовых знаний, умений и опыта как учителя, так и учащихся. Он может быть использован только в профильных физико-математических классах.

Синектика как способ объединения разнообразных элементов описана Г.Я. Бушем [4], связанных с методом эмпатии (личной аналогии), суть его заключается в следующем. На первых этапах его применения идет процесс обучения «механизмам творчества». Часть этих механизмов авторы методики предлагают развивать в процессе обучения, их называют операционными механизмами, которые осуществляются на основе прямых личных и символических аналогий. Такие явления, как интуиция, вдохновение, абстрагирование, свободное размышление, использование не относящихся к делу возможностей, применение неожиданных метафор и элементов игры, считают

«неоперационными механизмами», развитие которых не гарантируется обучением, хотя может оказать на активацию познавательной деятельности положительное влияние.

В условиях применения такого эвристического приема как синектика следует избегать преждевременной четкой формулировки проблемы (творческой задачи), так как это нейтрализует дальнейший поиск ее решения. Обсуждение целесообразно начинать не с самой проблемы, а с анализа некоторых общих признаков, которые как бы вводят в ситуацию постановки проблемы, неоднократно уточняя ее смысл. Не следует останавливаться при выдвижении идеи, а на половине пути к ее решению, если даже, кажется, что уже найдена оригинальная идея. Если проблема не решается, то целесообразно вновь вернуться к анализу ситуации, порождающей проблему, раздробив ее на подпроблемы. В процессе применения приема синектики большое внимание уделяется использованию аналогий в самых различных видах: личная, прямая, фантастическая и символическая. Символическая аналогия, например, нередко принимает форму конкретного приема, характеризующего в парадоксальной форме определенное понятие. Монохроматический спектр белого света представляет совокупность семи цветов (красный, оранжевый, желтый, зеленый, голубой, синий, фиолетовый). Для запоминания расположения семи цветов спектра, учитель предлагает использовать символическую аналогию: каждый охотник желает знать, где сидит фазан. Первые буквы в словах этой фразы показывают расположение цветов в спектре белого света (к, о, ж, з, г, с, ф).

Как показали исследования, выдвижение идей и последующая их селекция во многом зависят от руководителя творческой группы, его мастерства, находчивости, такта, от его умения стимулировать творческое воображение членов группы. Он должен овладеть искусством задавать вопросы, давать подсказки, уточнения, разъяснения, вставлять реплики, которые бы побуждали и стимулировали их фантазию, воображение, сужая или расширяя поле поиска в решении творческой задачи.

Критический отбор и оценку идей решения творческой задачи желательно осуществлять в несколько этапов. На первом этапе дается краткий анализ выдвинутой темы, на втором – цели ее осуществления целесообразно сгруппировать, затем критически проанализировать и отобрать наиболее оригинальные идеи. К достоинствам синектики относятся практически и ограничения связывают с тем, что синектика не позволяет решать специальные творческие задачи, она дает возможность отыскать наиболее оригинальные идеи их решения. Этот прием в учебный процесс может включить учитель-мастер, способный активизировать самостоятельную деятельность учащихся, постепенно преобразуя ее в исследовательскую и творческую.

В процессе решения креативных заданий вышеназванные приемы, объединенные в группу «эвристический метод обучения», вызывает трудности у учащихся из-за инерции мышления. Ученик нередко не может самостоятельно отказаться от традиционного, часто очевидного способа решения задания, поэтому учитель должен помочь ученику найти новое направление в решении идеи, проблемы. Чтобы предупредить инерцию мышления, он может научить школьника стратегически мыслить в поэтапном выполнении отдельных действий и операций. К таким стратегическим операциям, которые могут оказать помощь в целенаправленном анализе креативных заданий В.И. Андреев [2] относит:

- Анализ целевого компонента: 1) потребности (для чего надо?); 2) содержания (что нужно сделать?); 3) причин; 4) места действия; 5) времени действия; 6) средств;

7) методов; 8) трудностей (какие противоречия имеют место?); 9) противоречий (какова их суть?); 10) проблем (в чем суть конфликта?); 11) осмысления возможных путей ее решения (что произойдет, если противоречие будет решаться «самотеком»?); 12) управление процессом разрешения противоречий (при каких условиях этот процесс возможен?).

- Преодоление препятствий (барьера): 1) устранение препятствий; 2) разрешение препятствий; 3) усиление препятствий; 4) поэтапное преодоление препятствий.

- Использование информации: 1) известной, в том числе из смежных областей знаний; 2) опыта других; 3) преодоление информации; 4) избавление от второстепенной информации; 5) применение новейшей информации.

- Поиск идеи, противоположной общепринятой: 1) уменьшение чего-то, хотя лучше увеличить; 2) ускорение чего-то, хотя лучше сузить; 3) расширение поля поиска, хотя лучше сузить; 4) рассмотрение явления в статике, (а может лучше в динамике?); 5) анализ прошлого, (а может лучше будущее?); 6) соединение элементов, (а может быть разъединить?); 7) решение задачи сразу, (а может лучше по частям?); 8) установление связей явлений, закономерностей с помощью анализа и синтеза, сравнения и сопоставления; 9) осознание и понимание роли механизмов рефлексии в процессах преобразования внутренних изменений качеств личности во внешние, проявляющиеся в возросшей познавательной активности; 10) взаимодействие интуитивного и логического; 11) изменение личного опыта в процессе использования эвристических приемов (переформулирование требований и условий задачи, разрешение противоречий, блокирование некоторых составляющих задачи, использование аналогий и др.) [2].

Таким образом, по своей сути описанные операции представляют собой суть алгоритма изобретения (для учебного действия), совокупность алгоритмических предписаний для учащихся при выполнении исследований. В процессе использования эвристических методов обучения физике развиваются способности учащихся к самопознанию через самостоятельное видение проблемы, противоречий. Умения формулировать и анализировать проблему, находить пути ее решения, комбинировать, синтезировать раннее усвоенное, видеть в знакомом объекте новые ситуации характеризует способности учащихся к аналитическому и критическому мышлению – важному качеству саморазвивающейся личности. Поэтому описанные эвристические приемы обучения определяют базис технологии саморазвития школьников. Отметим, что саморазвитие является высшим уровнем развития (потенциальным). Сущность его заключается в том, что оно опирается на потенциальные возможности человека, на сформированность у него таких качеств личности как познавательная самостоятельность и познавательная активность. Ученик, обладающий этими качествами умеет ставить перед собой определенные цели и добиваться их самостоятельно.

Саморазвитие может реализоваться в деятельности, соответствующей потенциалу ученика. Такое качество личности как творческая активность, характеризующая стремление ученика к теоретическому осмыслению знаний, самостоятельному поиску решения проблем, проявлению познавательного интереса к учению является ведущим. Потребность в познании нового, в создании или конструирование какого-то нового продукта характеризует, обладающего таким качеством как творческая активность. Эвристические методы обучения способствуют формированию творческой активности ученика, ориентированного на познания и открытия, что положительно влияет на развитие познавательного интереса у обучающихся и эмоционального отношения к

урокам физики (таблица 2).

Таблица 2 - Эмоциональное отношение к урокам физики до и после применения эвристических методов обучения

Уроки по физике	До использования эвристических методов	После использования эвристических методов
Интересные	32%	55%
Необходимые	32%	40%
Желательные	32%	35%
Умные	64%	70%
Хорошие	39%	41%
Полезные	47%	50%
Занимательные	25%	30%

Таким образом, если познавательная самостоятельность и активность успешно формируются на основе технологий развития, то творческая активность – в процессе использования технологий саморазвития. При целенаправленном системном использовании эвристических методов уровень познавательных универсальных действий повышается.

Эвристические методы (приемы) – система принципов и правил, которые задают вероятностные стратегии и тактики деятельности решающего, стимулирующие его интуитивное мышление в процессе решения, генерирования новых идей и на этой основе существенно повышающие эффективность решения определенного класса творческих задач.

Все выше сказанное позволяет сделать вывод, что на первых этапах изучения нового материала на уроке использовать технологии проблемного обучения и логические приемы, позволяющие разрешить любые противоречия, составляющие суть проблемного обучения. Любое познавательное задание развивает не только интерес к изучаемым явлениям, закономерностям, но и развивает такие важные качества личности, как пытливость, активность, творчество обеспечивает разностороннее развитие ученика. Это, возможно, прежде всего, потому, что решение таких заданий требует применение не только логических, но и эвристических приемов обучения. Наконец, выполнение таких заданий требует открытого общения, совместного обсуждения противоречивых ситуаций, а поэтому в процессе их решения у школьников формируются универсальные умения (познавательные, коммуникативные, регулятивные). На втором этапе усложнение содержания учебного материала и форм обучения приводит к необходимости использования технологий саморазвития (диалоговая форма обучения, собеседование), которые предполагают использование таких эвристических приемов обучения, как инверсия, синектика, «мозговой штурм», «мозговая атака».

На основании выше изложенного можно сделать вывод о том, что выбор методов обучения должен соответствовать уровню подготовки обучающихся, мотивации их учения. Поисковый эксперимент убедил в том, что использование эвристических приемов обучения влияет не только на качество усвоения знаний, умений и способов владения ими, но и развитие интереса учащихся, на развитие их субъектного опыта. Новая методика изучения отдельных вопросов волновой оптики позволяет сформировать такие качества личности как самостоятельность, активность и субъектный опыт ученика, значимость освоенных учащимися ценностных ориентиров,

способствующих формированию универсальных учебных действий (познавательных, регулятивных, коммуникативных, личностных).

Список литературы

1. Андреевских Н.В. Технологии развития и саморазвития при обучения физике как средство реализации требований нового образовательного стандарта (ФГОС СОО): диссертация канд. пед. наук. Челябинск, 2014. 199 с.
2. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс. Кн.1. Казань: Казан.ун-т, 2000. 568 с.
3. Бабанский Ю.К. Педагогика. М.: Просвещение, 2003. 152 с.
4. Буш Г.Я. Методы технического творчества. Рига: Лиесма, 2000. 73с.
5. Капралов А.И., Шефер О.Р. Реалии и перспективы сохранения в отечественной школе компонента политехнической направленности обучения физике // Инновации в образовании. 2016. №3. С.105-113.
6. Капралов А.И., Шефер О.Р. Реализация принципа историзма в учебно-методических комплектах по физике основной школы //Инновации в образовании. 2017. №4. С. 47-156.
7. Крайнева С.В. Ситуационная модель как форма интегративного обучения бакалавров // Актуальные проблемы развития среднего и высшего образования XII: межвузовский сборник научных трудов. Челябинск: Край Ра, 2016. С. 159-163.
8. Красин М.С. Система эвристических приемов решения задач по физике. Калуга, 2005. 152с.
9. Малафеев Р.И. Развитие учащихся на основе проблемного обучения. Челябинск: Южн.-Урал. кн. изд-во, 1975. 155 с.
10. 10. Оспенникова Е.В. Моделирование учебного процесса по физике в средней общеобразовательной школе. Часть 2. Система методов обучения. Пермь: Перм. гос. пед. ун-т., 2001. 198с.
11. Усова А.В. Теория и практика развивающего обучения: Курс лекций. М.: Изд-во Педагогика, 2004. 128 с.
12. Усова А.В., Шефер О.Р. О воспитании гражданственности и нравственности в процессе обучения физике // Физика в школе. 2003. №3. С. 24-27.
13. Цейзер Н.М., Тряпицына С.В. Преемственность экологического образования // Вестник Челябинского государственного университета. 2008. № 4. С. 121-123.
14. Хуторской А.В. Методы эвристического обучения. Школьные технологии. М.: Просвещение, 2001. 243с.
15. Циолковский К.Э. Вне земли: научн.-фантаст. Повесть. М.: АН СССР, 1958. 144 с.
16. Шефер О.Р. Методика воспитания гражданственности, патриотизма и нравственности в процессе обучения физике: Дисс... док. пед. наук. Челябинск, 2004. 375 с.
17. Шефер О.Р. Проектная деятельность как форма организации самообразования // Информационные технологии: актуальные проблемы подготовки специалистов с учетом реализации требований ФГОС: материалы III Всероссийской научно-методической конференции. Омск: ОАБИИ, 2016. С. 274-281.
18. Шефер О.Р., Шахматова В.В. Актуальные проблемы организации работы учителя физики по подготовке учащихся к итоговой аттестации: пособие по спецкурсу. Челябинск: Образование, 2008. 246 с.

1.10. Маркетинг как инновационный вид деятельности современной образовательной организации в условиях многообразия¹¹

В современных социально-экономических условиях становления рынка образовательных услуг, ограниченности общественных ресурсов, выделяемых на цели образования, конкуренции между образовательными организациями, снижения имиджа образования образовательные организации все более сталкиваются с различными видами многообразия. Оно выражается в гетерогенности внутренней среды образовательной организации и тем более в гетерогенности ее внешней среды, что вызывает еще большую потребность в дифференциации стратегий развития и, как следствие, в повышении эффективности использования имеющихся средств, нахождении новых источников финансирования, изучении потребностей обучающихся и их родителей. Миграционные процессы, рост числа детей-инвалидов и расширение спектра их диагнозов, поиск нового содержания и технологий работы с одаренными детьми и др. приводит к усилению конкуренции между образовательными организациями за качество контингента обучающихся, так как они стараются выбирать те школы или вузы, которые способны обеспечить понимание природы многообразия и различных ее аспектов, соответствующую их ожиданиям (физическим особенностям, религии, половой принадлежности, ценностным ориентациям и т.д.), материально-техническую базу и предоставить разнообразные и качественные образовательные услуги. Это требует от образовательной организации активного участия в создании условий «образования для всех», для равенства образовательных возможностей всех детей в условиях гетерогенной образовательной среды.

Существует целый ряд исследований по различным аспектам управления современной образовательной организацией в условиях многообразия внешней и внутренней среды. Анализ тематики этих исследований позволяет сделать вывод, что большинство из исследований посвящено созданию условий, обеспечивающих доступную образовательную среду для детей с ограниченными возможностями. Понимание гетерогенности как разнообразных различий, как учащихся, так и преподавателей – по полу, способностям, возрасту, национальности, социальному происхождению, которые могут выступать в качестве препятствия, затрудняющего эффективность образовательного процесса. Такая трактовка благоприятствует более широкому рассмотрению различных групп детей в зависимости от их гетерогенных особенностей (дети с ограниченными возможностями здоровья, одаренные дети, дети разных национальностей, социального происхождения, возраста, пола и др.) и, позволяет более глубоко взглянуть на проблему управления гетерогенным образовательным учреждением в условиях современных реалий [9].

Рассмотрим более детально каждую из целевых групп современной образовательной организации, дадим краткую характеристику управленческим действиям педагогов и администрации образовательной организации, связанных со специфическими особенностями данной группы.

¹¹ *Результаты исследования были получены в рамках исследования «Становление и развитие педагогической метатеории управления многообразием в образовательных системах», государственное задание Минобрнауки России No 27.2617.2017/4.6».*

В качестве приоритетов современного образования обозначены направления, связанные с выявлением, поддержкой, развитием и социализацией одаренных и талантливых детей. Поэтому, *в качестве первой целевой группы* считаем необходимым обозначить – группу одаренных детей. Одаренным считают ребенка, выделяющегося очевидно яркими и выдающимися результатами и достижениями в каком-либо виде деятельности (или имеет предпосылки для этих достижений). Выделяются разные типы одаренности (творческая, интеллектуальная, лидерская, спортивная и пр.). К детям с разным типом одаренности необходим дифференцированный подход и индивидуальная система работы с ними педагогов и психологов. В современной гетерогенной образовательной организации при работе с одаренными детьми важно создать такую образовательную среду, которая обеспечит возможность проявления и развития творческой активности одаренных детей. Несомненно, что управленческие действия и стратегии развития образовательных организаций должны быть реализованы в соответствии с современными концепциями развития образования.

Одним из приоритетных документов, определяющих деятельность образовательной организации, является «Концепция российской национальной системы выявления и развития молодых талантов». В соответствии с данной концепцией разработаны программы развития одаренных детей в регионах. Так, например, в Новгородской области действует программа «Одаренные дети» на 2012–2016 года. Данная программа предусматривает развитие и совершенствование нормативно-правовой, научной и методической базы выявления, развития и поддержки одаренности; подготовку и повышение квалификации педагогических кадров; реализацию программно-целевых мероприятий; совершенствование многоуровневой инфраструктуры работы с одаренными детьми и молодежью с использованием современных технологий и межрегионального партнерства. Кроме того, программой предусмотрена выплата детям единовременных и именных стипендий; проведение олимпиад и интеллектуальных соревнований различного уровня и т.д. Соответственно, работа с одаренными детьми становится одним из стратегических направлений развития практически каждой образовательной организации. Но в то же время это направление требует мониторинговых исследований и разработки практически уникальных программ для одаренных детей, которые дифференцированы в зависимости от типа одаренности и степени ее выраженности.

Для управления образовательной организацией в условиях многообразия не менее значима *и такая группа детей*: дети с ограниченными возможностями здоровья. Эта группа достаточно широка, в нее включены дети с нарушениями слуха, зрения, речи, дети с ранним детским аутизмом, дети с задержкой психического развития, дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата и умственно отсталые. Неоднородный состав группы также требует дифференциации содержания и технологий обучения детей с особенностями развития. В этом случае от педагога и руководителя требуется[10]:

- создания условий для освоения программы обучения каждым из коллектива учащихся инклюзивного класса. Это подразумевает создание в классе такой развивающей, безбарьерной, предметной среды, которая обеспечивает применение методов, приемов, форм организации обучения, которые адекватны потребностям и возможностям обучающихся современных технологий, которые обеспечивают наличие эмоциональной комфортной атмосферы и способствуют формированию среди

обучающихся духа сотрудничества, взаимопомощи и толерантности к личной позиции каждого;

- создания условий для адаптации детей имеющих ограничения здоровья в коллективе одноклассников, школьном сообществе, здесь важна организация уроков и внеурочной деятельности с использованием интерактивных форм деятельности и способствующей раскрытию творческого потенциала каждого обучающегося; использование способов оценки учебных достижений адекватных возможностям детей;

- привлечение дополнительных ресурсов с целью поддержки и сопровождения особых детей, что подразумевает сотрудничество со специалистами психолого-педагогического сопровождения и привлечение их к участию в проектировании и организации образовательного процесса в инклюзивном классе, активное участие родителей, также привлечение «внешних» партнеров для оказания методической и психолого-педагогической поддержки, таких как ПМПК, методические центры или общественные организации.

Особую значимость для развития образовательной организации в этом направлении приобретает профессионализм педагога и руководителя, работающего в инклюзивной образовательной среде, формирование компетенций проектировать образовательный процесс для всех учащихся, независимо от их потенциала, обеспечивая доступность и качество овладения содержанием основной образовательной программы. Кроме этого, для педагога значимо обладание социальными компетенциями, обеспечивающими его способность включаться во взаимодействие с коллегами; способствовать проявлению субъектами образовательного процесса заинтересованности и инициативы.

Важным является и тот факт, что для реализации образовательной программы для данной группы обучаемых необходимы особые информационные и технологические средства и средства, направленные на реабилитацию или помощь обучающимся, такие как: индивидуальные слуховые аппараты, учебники с азбукой Брайля и крупным шрифтом для детей с нарушениями зрения и др. С целью оборудования доступа к школе и переоборудования самой образовательной организации с целью обеспечения доступа для детей с ограниченными возможностями здоровья (особенно для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: широкие дверные проемы, поручни в коридорах, лифт и подъемники на лестницах) необходим поиск в условиях ограниченности ресурсов - источников дополнительного финансирования, что особо значимо для управления современной гетерогенной организацией.

Рассматривая *третью гетерогенную группу*, необходимо отметить многонациональный характер многих современных государств, полиэтническая структура общества, функционирование в некоторых территориях двух государственных языков предопределяют появление полиэтнических школ и детских садов с разным этническим составом обучающихся. Эффективное управление полиэтнической школой строится на принципах толерантного отношения к этнокультурам, к разнообразию этносов. В условиях многоконфессиональной культуры главными управленческими задачами становится исследование и анализ данной группы потребителей, а также воспитание уважения к самобытности других народов; приобщение обучающихся как к доминирующей культуре, так и культуре других народов; осознания и понимания обучающимися национально-культурных различий между этносами с целью обеспечения эффективного взаимодействия между учащимися в русле диалога культур.

Значимой для управления современной образовательной организацией в условиях многообразия является также проблема социального неравенства. Управление образовательной организацией при все большем и большем расслоении общества предполагает эффективное сотрудничество со специалистами органов опеки и другими социальными службами. Принадлежность ребенка к тому или иному социальному классу не может не отражаться на его взаимоотношениях со сверстниками, учителями, на успеваемости и желании ребенка посещать учебное заведение.

И, наконец, хочется отметить развитие тенденции гендерного обучения, которые нельзя игнорировать при управлении образовательной организацией. В обществе всегда существовали споры, касающиеся гетерогенности или гомогенности классов. Сторонники раздельного обучения считают, что оно позволяет учитывать неравномерность развития мальчиков и девочек; у детей развивается позитивная самооценка; снижается риск подростковой депрессии, повышается успеваемость. Противники раздельного обучения говорят о том, что снижается творческая атмосфера в классе; закрепляется половое разделение; девочки больше ориентированы на материнство, а мальчики на профессиональную сферу, это противоречит общемировым тенденциям совмещения мужских и женских ролей. Учет половых особенностей предполагает не только адаптацию образовательных программ, но и активную коммуникацию обучающихся не только с женщинами-педагогами, но и с мужчинами, что, к сожалению, не всегда возможно в условиях современной школы. Это обуславливает поиск путей привлечения мужчин в образовательную организацию не только в качестве учителей и преподавателей, но и в качестве участников мероприятий и партнеров. Особая роль принадлежит родителям обучаемых (отцам). В качестве направления образовательной политики необходимо выделить повышение престижа работы в сфере образования, особенно для мужчин.

Проведенный подробный анализ показал многообразие потенциальных целевых аудиторий, который определяет многообразие управленческих решений по выработке стратегий развития образовательной организации в отношении каждой из них в современных условиях. Как отмечает Н. Литвинова, противостоять натиску рынка можно только рыночными средствами, поэтому современная образовательная организация становится рыночно-ориентированной [21]. Более того, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.) придает образовательному учреждению новый статус – статус образовательной организации. Данный факт позволяет перенести на управленческую деятельность современной школой общих законов менеджмента и маркетинга, что актуализирует необходимость сосредотачивать ресурсный потенциал организации на оказании востребованных потребителями образовательных услуг; понимать качество образовательных услуг как меру удовлетворения образовательных запросов потребителей; предпочтении методов предугадывания и прогнозирования спроса на образовательные услуги у разных групп обучающихся; непрерывно осуществлять сбор и обработку информацию об ожиданиях потребителей на рынке образовательных услуг.

Наиболее часто маркетинг определяется «как особая человеческая деятельность, направленная на удовлетворение потребностей и желаний посредством процесса обмена, и социальный процесс, направленный на удовлетворение потребностей и желаний индивидов и групп посредством создания и предложения обладающих ценностью товаров и услуг и свободного обмена ими» (Ф.Котлер, Г.Армстронг, Дж.Сондерс,

В.Вонг) [17; 18]; «концепция управления рыночной деятельностью, полагающая, что цель деятельности на рынке будет достигнута при условии более эффективного, чем у конкурентов, удовлетворения потребностей потребителей» (Б.Карлофф) [15]; «деятельность, направленная на создание спроса, который формируется на основе изучения потребностей; набор процессов и институтов, которые обеспечивают информирование, создание предложений, имеющих ценность для клиентов, потребителей, партнеров и общества в целом» (Э.Райс, Дж.Траут) [25].

Однако, необходимо отметить невозможность прямого переноса опыта промышленного маркетинга в некоммерческую сферу (особенно в сферу образования). Для этого существует ряд причин. Во-первых, оказывает влияние социальная значимость образования как общественного блага. Во-вторых, необходимо учитывать статус образовательных организаций как «некоммерческих организаций». В-третьих, образовательные услуги, как «продукт маркетинговой деятельности» обладают большой спецификой. Управление образовательной организацией с позиции маркетингового подхода – это принципиально новая управленческая позиция, новое качественное состояние системы управления, когда потенциал управляемой системы складывается не только на внутренних возможностях образовательной организации, но также учитывает множественность внешних факторов, предоставляющих возможности и угрозы внешней среды, реализуя концепцию управления организацией как «открытой системой». Это приводит к существенным изменениям в принятии практически всех управленческих решений.

Исследованию вопросов образовательного маркетинга (различных аспектов), посвящен ряд работ Российских и зарубежных ученых: различные аспекты экономики образования (Б. Рябушкин, С. Беляков, В. Щетинин, Н. Хроменков, и др.), управление образовательными организациями и образовательными системами (О. Лебедев, Ю. Конаржевский, Т. Шамова и др.), образовательный маркетинг (Г. Бухарова, В. Андреев, Н. Литвинова, А. Егоршин и др.) [3; 16; 20; 29; 30]. В своих исследованиях авторы отмечают значимость маркетингового подхода к управлению образовательной организацией, возможность его реализации за счет продуктивного взаимодействия педагогов с партнерами, потребителями услуг, и общественностью, особенности формирования потребительской культуры, «выращивания» спроса на образовательные услуги, удовлетворения образовательных потребностей.

Ученые отмечают большое влияние государства и его органов управления на содержание маркетинговой деятельности в образовании в отличие от маркетинговой деятельности в других отраслях. В то же время, например, Н. Громова, отмечает: «При маркетинговом подходе к управлению образовательными организациями нельзя говорить о каком-то усредненном потребителе (кроме стратегии массового, недифференцированного маркетинга) и не об обществе в целом, а о конкретных целевых группах потребителей, о четко очерченных сегментах рынка с присущими им особыми запросами и возможностями в отношении спроса на образовательные услуги» [7]. Таким образом, в условиях гетерогенности образовательной организации направленность управленческих действий связана с адаптацией и максимально выгодным использованием динамики внешних факторов (социально-экономических, технологических, культурных, политических, географических и т.д.). Она строится на основе анализа образовательных запросов и ожиданий различных групп учащихся (дети

с ограниченными возможностями здоровья, дети разные по полу, одаренные дети, дети разные по национальности, возрасту и др.).

Основу маркетинговой деятельности образовательной организации составляет **«маркетинговый комплекс»**. Особенность данного комплекса в том, что для каждой школы возникает уникальная комбинация маркетинговых инструментов, которые способствующих результативному достижению ее стратегических и тактических целей, реализации технологий и содержания образовательных программ. По одной из классификаций, маркетинговый комплекс включает пять компонентов. Он состоит из: *продукта* «Product» (содержания образовательные услуги, сопутствующего сервиса, сопутствующих образовательных продуктов), *цены* «Price» (стратегии и тактики ценообразования, системы цен), *места* «Place» (места предложения услуг и обстановки, в которой осуществляется оказание услуг; соответствия внешнего и внутреннего образов, каналов предоставления образовательных услуг), *продвижения* «Promotion» (рекламы, PR, стимулирования, спонсорства), *людей* «People (Participants)» (педагогического персонала, вспомогательного персонала, администрации, а также потребителей образовательных услуг) [10].

Дадим краткую характеристику каждой из составляющих комплекса маркетинга.

Продукт (Продуктовое предложение) – это ведущий (базовый) компонент маркетингового комплекса. Чаще всего, в качестве основного продукта образовательных организаций выступают образовательные услуги. Велико влияние предлагаемого рынку «продукта» на формирование остальных составляющих: ценовой, ассортиментной, коммуникационной, имиджевой, сбытовой и кадровой политики.

Образовательные услуги исследователями определяют как:

- «систему знаний, умений и навыков, информации, которая используются в целях удовлетворения многоликих потребностей человека, общества и государства, предоставляемые в процессе осуществления образовательной деятельности, результатом которой является достижение гражданами определенного уровня воспитания и обучения» (В. Щетинин);

- «комплекс услуг, которые непосредственно связаны с реализацией главных целей образования, осуществлением его миссии – приращение ценности человека как личности, как работника, как гражданина» (А. Панкрухин);

- «деятельностную передачу системных знаний и привитие проверенных опытом практических навыков к определенному виду занятия путем непосредственной коммуникации с обучаемым» (Р. Джапарова).

Основными параметрами, которые определяют характеристики и свойства образовательных услуг, являются:

- характеристика потенциального контингента обучающихся (данная характеристика, определяющая содержание и технологии всех направлений деятельности образовательного учреждения, который обусловлен многообразием внешней и внутренней среды школы);

- тип образовательной организации; продолжительность и форма обучения; характеристика педагогического коллектива; технология обучения и контроля результатов;

- типология педагогических технологий и учебно-методических средств.

Выбор этих параметров во многом определяет решения, принимаемые в отношении ценовой, ассортиментной, коммуникационной, кадровой и сбытовой политики школы как гетерогенной организации.

Также маркетинговые решения определяются творческим характером образовательных услуг, активным участием потребителей в образовательном процессе и в наращивании ими собственного образовательного потенциала; активным участием государства в обеспечении качества образовательных услуг (гарантия общедоступности образования, стандарты качества образования, подготовка и повышение квалификации руководителей образовательных организаций и педагогов), наличием правовой защиты потребителей образовательных услуг; отсроченный результат при проявлении личностных качеств и сформированных знаний, умений, способностей; зависимость от условий, в которых они будут реализовываться.

Особую значимость в условиях многообразия приобретает стратегия дифференцированного маркетинга, согласно которой одним из критериев диверсификации может являться принадлежность потребителя к той или иной целевой (гетерогенной) группе.

При реализации концепции дифференцированного маркетинга одна и та же образовательная услуга для разных целевых аудиторий приобретает существенные различия. Так, к примеру, дополнительная услуга «подготовка детей к школе» присутствует в ассортименте практически каждого детского сада и каждой школы. Она обычно недифференцирована и основным отличием между услугами разных образовательных организаций является – имя авторов программ. При этом нередко по данной авторской программе реализуют подготовку 80–95% детских садов и школ микрорайона. Гораздо эффективнее, с позиции маркетингового подхода выстроить позиционирование образовательных услуг на основных отличиях программ, значимых для потенциальных потребителей образовательных услуг. К примеру, программа подготовки для одаренных детей может содержать занятия по шахматам, рисованию, иностранному языку, музыке и т.д. Для слабовидящих детей могут быть предусмотрено наличие специальных средств наглядности или имитаторов (в том числе и компьютерных). Подготовка к школе для детей-мигрантов может быть связана с изучением национальных и культурных особенностей России, ознакомлением с информацией по истории региона и краеведению, углубленным развитием речи и т.д.

Традиционный для образования вопрос о качестве образовательных услуг расширяется рассмотрением также таких важных составляющих, как: уровень и жизненный цикл образовательной услуги, ассортимент образовательных услуг, качество сервисной составляющей. Сложность определения данных параметров заключается в том, что у каждой из целевых групп гетерогенной образовательной организации свои образовательные запросы, представление о качестве образования и сервисные ожидания, информационные каналы и каналы коммуникаций.

Кроме того, в качестве объекта маркетинговой деятельности образовательной организации (продукта маркетингового комплекса) может выступать не только образовательная услуга, но и результаты научно-методической деятельности педагогов, сайт образовательной организации, ее имидж и бренд, месторасположение и т.д.

Второй элемент маркетингового комплекса – **ценообразование**. Стратегии ценообразования в основном касаются платных дополнительных образовательных услуг, так как основные образовательные услуги финансируются за счет государства,

соответствуют нормативам и не нуждаются в разработке и реализации стратегии и тактики ценообразования.

Оказание дополнительных образовательных услуг предоставляет образовательным организациям большие возможности для получения дополнительного финансирования, для привлечения различных целевых аудиторий в каждой гетерогенной группе (одаренных детей, детей с ограниченными возможностями здоровья, детей различных национальностей, детей разного социального происхождения, детей разного возраста, детей разного пола и т.д.). Программы дополнительного образования – более гибкие по сравнению с программами в рамках ООП ФГОС. Они могут создаваться как в дополнение к основным образовательным программам и, наоборот, быть самостоятельными. За счет своей гибкости и адаптивности, программы дополнительного образования могут быть разработаны для каждой из групп в зависимости от их социальных или образовательных потребностей. Так, например, детям-мигрантам могут быть предложены программы, содержание которых направлено на изучение русского языка, технологии обучения детей-инвалидов значительно отличаются от технологий обучения обычных детей и т.д. В рамках дополнительного образования большой потенциал имеют программы обучения разновозрастных коллективов, в которых происходит межпоколенное общение и трансляция опыта

Установление цен для образовательных организаций способствует: определению объемов продаж дополнительных образовательных услуг; определению фиксированной нормы прибыли; поддержке иных инструментов маркетингового комплекса для реализации маркетинговой стратегии школы.

Различны и цели ценообразования. Так, к примеру, целями ценообразования «по восприятию» является позиционирование его как дорогого или как дешевого продукта. То есть ценообразование рассматривается с учетом престижности услуг образовательной организации и учетом ее имиджа. Цели по отношению к конкурентам выражаются обычно в желании обеспечить создание барьеров для выхода на рынок конкурентов или сохранить свой статус в области цен.

При выборе общеобразовательной организации, принимая соответствующее решение, потребитель обеспечивает (передает) ей поступление части государственных и личных ресурсов, что оказывает влияние на ее финансовые ресурсы. В следствие чего в качестве еще одного из критериев гетерогенности можно считать - платежеспособность населения. Этот аспект актуализирует поиск стратегических и тактических решений в области дифференциации цен.

Велика значимость *места оказания услуг*, обстановки обучения как для положительного имиджа образовательной организации, так и для самого процесса взаимодействия субъектов образовательного процесса. Комфортная образовательная среда обуславливает позитивный эмоциональный фон образовательной деятельности.

Переходя к *политике продвижения*, считаем необходимым еще раз подчеркнуть, открытость современной образовательной организации, ее активное взаимодействие с внешней средой, реагирование на многообразие этой среды. Каким бы ни был технологичным и содержательным предлагаемый ею образовательный продукт – если рынок о нем не знает, то для рынка его не существует. Новый тип потребителя принимает решения (в том числе и решения, связанные с выбором образовательных услуг) на основе анализа имеющихся данных и опыта и он в условиях глобализации и информатизации готов к диалогу и к обилию информации. В связи с этим готовность

образовательных организаций реализации активной коммуникационной политики с каждой из своих целевых аудиторий определяется тем, насколько правильно осуществляется управление политикой продвижения и насколько педагог или сотрудник компетентен и вовлечен в маркетинговые коммуникации.

Рассмотрим понятие «маркетинговые коммуникации», которое является основополагающим в данном случае.

Теория маркетинга «коммуникативный процесс рассматривает как интерактивный диалог между организациями и их потребителями, осуществляющийся на стадиях подготовки к продаже, самой продажи, покупки товара и дальнейшего распоряжения» [17].

По мнению Н. Розовой, «коммуникация – это двусторонний процесс, в котором отправитель и получатель сообщения действуют в контексте соответствующих им ценностных ориентаций, своих взаимоотношений и общественной ситуации» [26]. Ученый отмечает обусловленность и интерактивность коммуникационного процесса.

А. Егоршин считает, что «маркетинговые коммуникации – это специально разработанный и управляемый процесс обмена информацией между различными субъектами рынка в целях достижения взаимопонимания» [14]. В своем определении исследователь делает акцент на субъект-субъектном взаимодействии участников процесса маркетинговых коммуникаций.

Г. Бухарова подчеркивает, что традиционная модель маркетинговых коммуникаций предполагает выявление качественных характеристик целевых аудиторий и их количественное определение; желаемая ответная реакция (в том числе и в количественном выражении); способ обращения (содержание и характер информации, рекламные аргументы); режимы и формы предъявления информации; способы распространения; носители информации; свойства, характеризующие источник обращения; каналы обратной связи [5].

В концепции маркетинга взаимоотношений субъектами маркетинговых коммуникаций для общеобразовательной организации являются: педагоги, родители, обучающиеся, органы управления образованием, общественность, образовательные организации-конкуренты, организации – партнеры, поставщики, администрация, финансово-кредитные организации, учредители, вспомогательный персонал и педагогический коллектив образовательной организации, общественные и контролируемые организации.

Взаимообусловленность понятий «продвижение» и «маркетинговые коммуникации» можно увидеть, рассмотрев содержание второго термина. Чаще всего, под продвижением понимают – «любую форму распространения сообщений, используемых организацией для информации, убеждения или напоминания людям о своих товарах, услугах и образах, идеях общественной деятельности или влиянии на общество, а также создающих лояльность потребителей и общества к этой организации. Так, Н. Литвинова поясняет, что распространение или продвижение образовательных услуг – это процесс, посредством которого учебное заведение делает свои программы и услуги доступными для своих целевых рынков» [21].

Цели продвижения могут носить как экономический и неэкономический характер. К экономическим целям относятся: увеличение спроса на дополнительные образовательные услуги; привлечение спонсоров; получение грантов и т.д.

Неэкономические цели продвижения связаны с формированием имиджа образовательной организации и повышением ее статуса; формированием лояльности к образовательной организации и ее услугам; сохранением или увеличением доли рынка; обеспечением занимаемой позиции на рынке образовательных услуг; освоением новых сегментов или рынков; созданием имиджа предлагаемых образовательной организацией услуг (престижности, низких цен, инновационности и т.д.); привлечением потенциальных и удержанием имеющихся клиентов; детальным их информированием о параметрах предлагаемых услуг, обеспечением узнавания новых услуг; созданием эмоционального отношения и энтузиазма к образовательной организации среди участников коммуникаций; формированием конкурентного преимущества образовательной организации и т.д.

Бюджет является значимым вопросом при разработке и внедрению коммуникационной программы. Формирование бюджета продвижения может основываться на использовании следующих методов: остаточный метод (на продвижение выделяется сумма, которая остается после распределения основных статей бюджета на проведение маркетинговых мероприятий); фиксированный метод (на продвижение выделяется постоянная фиксированная сумма); метод прироста (на цели продвижения выделяется установленный процент от бюджета продвижения прошлого периода); метод «процент от продаж» (выделяется сумма, которая равна определенному проценту от планируемых доходов по оказанию услуг); метод «аналогичный расходам конкурентов» (на продвижение выделяется сумма, которую примерно тратят конкуренты); в соответствии с плановыми целями и задачами (составляется калькуляция затрат на проведение программы продвижения и необходимая сумма закладывается в бюджет).

Пятый элемент комплекса маркетинга в этой модели – *люди (People)*, участвующие в процессе оказания образовательной услуги. В первую очередь это, конечно, педагогический персонал. Главное действующее лицо в реализации образовательного процесса - педагогический персонал. Его деятельность можно рассмотреть в двух аспектах: как субъектов взаимодействия и главных партнеров образовательной организации по трансляции стратегии образовательной организации и обеспечению ее конкурентоспособности.

Гетерогенность персонала образовательной организации в условиях многообразия также выражена достаточно ярко. Педагоги имеют различия по степени профессионализма, квалификации и профессиональной компетентности; образованию и наличию ученой степени и ученого звания; по занимаемой должности и статусу в организации; по социальному положению, возрасту, национальности и т.д. В условиях высокой степени неопределенности внешней и внутренней среды образовательной организации, изменений ожиданий педагогов, связанных с условиями их труда, особую значимость приобретает внутренний маркетинг образовательной организации.

Согласно точке зрения М. Бейкера «Внутренний маркетинг – это процесс определения, установления, поддержки, расширения и, при необходимости, завершения взаимоотношений с сотрудниками и другими внутренними потребителями на всех уровнях организации, с целью удовлетворения требований всех задействованных сторон, что достигается посредством обмена взаимными обязательствами и их исполнения. Внутренний маркетинг нужно рассматривать не только как совокупность отношений между менеджерами и сотрудниками организации, но и как управление всеми

взаимоотношениями, существующими на внутреннем рынке на всех уровнях организации» [2, с. 28]. Концепция внутреннего маркетинга предполагает, что взаимоотношения организации и персонала строятся по тому же типу, что и отношения организации и потребителей ее услуг: «Продукт» организации – это конкретная должность, которая подразумевает определенные права и обязанности. Сотрудник, «приобретая» этот продукт, оплачивает его своей трудовой деятельностью. В таком случае ориентация на клиента и его потребности, традиционная для маркетинга, дополняется ориентацией на сотрудника как «внутреннего» потребителя, так как повышается мотивация сотрудников, за счет их удовлетворенности условиями труда, заработной платой, климатом в коллективе. Данная точка зрения еще более актуализирует выбор именно маркетинга в качестве методологического основания для управления образовательной организацией.

Пятый элемент маркетингового комплекса связан с разработкой кадровой политики образовательной организации; повышением квалификации и профессионализма ее педагогического персонала. С точки зрения маркетинга очень важен стиль его поведения «вне аудитории», стиль общения с обучающимися и их родителями. Это расширяет функции педагогического персонала в контексте рыночного взаимодействия с внешней и внутренней средой организации.

Благодаря контакту клиента и педагогического персонала, у клиента формируется впечатление об образовательной организации и предоставляемых ею образовательных услугах, что, в свою очередь, влияет на его удовлетворенность (или неудовлетворенность) и лояльность. Соответствие уровня профессиональной компетентности педагогического персонала организационной культуре школы и ожиданиям потребителей образовательных услуг – очень значимо. Многие семьи выбирают школу, особенно для учащихся младших классов – именно «по педагогу».

В условиях гетерогенности при оказании образовательных услуг, как никогда, значим характер отношений учащихся и педагога: взаимное принятие, психологическая близость, доверие между обучаемым и педагогом, которые определяют успешность их совместной работы.

Конечной целью образовательных услуг является личностные изменения, которые связаны с развитием обучающегося. Хорошо, когда такие изменения происходят в обстановке сотрудничества с педагогом и доверия к нему. Наличие эмоционально комфортной среды в процессе оказания образовательной услуги – это условие, обеспечивающее ее социальный эффект.

Потребности семьи (родителей), как главного потребителя образовательных услуг, связаны с сотрудничеством с общеобразовательной организацией в различных вопросах. Например, удовлетворение образовательных потребностей учащихся, информированность как о самой образовательной организации, так и о предлагаемых ею образовательных услугах, ее стратегии развития, миссии, используемых образовательных технологиях.

На эффективность взаимодействия педагогического персонала с потребителями образовательных услуг, влияет значительное число факторов, обуславливающих ряд проблем. Одна проблема связана с разным пониманием руководством и педагогами, родителями, учащимися и общественностью содержания «бесплатного образования», значимости дополнительных образовательных услуг, и соответственно, с разными ожиданиями, требованиями и удовлетворенностью со стороны перечисленных

аудиторий деятельностью общеобразовательных организаций. Вторая проблема связана с неготовностью членов педагогического коллектива к восприятию обучающихся и родителей как клиентов образовательной организации и оказанию качественных образовательных услуг.

Третья проблема связана с недостаточной готовностью родителей к конструктивному взаимодействию и сотрудничеству как потребителей образовательных услуг. Социологические опросы подтверждают, что многие родители не готовы сформулировать свои ожидания, дать достоверную оценку различным аспектам образовательного процесса [9].

Важным аспектом участия персонала (в том числе и вспомогательного) во внедрении маркетинговых программ становится формирование готовности персонала образовательных организаций к маркетинговой деятельности. Как было сказано выше, процесс разработки и внедрения маркетинговой стратегии связан, во-первых, с характером стратегических целей организации, во-вторых, с уровнем готовности персонала к маркетинговой деятельности. С целью формирования сильного и конкурентоспособного персонала образовательные организации лидеры проводят различные мероприятия, направленные на командообразование, поиск сильных сторон и возможностей, связанных с гетерогенностью персонала и превращение их в конкурентное преимущество всей организации.

Описанный комплекс маркетинга позволяет внедрять маркетинговую стратегию с учетом особенностей образовательной организации. Принимая во внимание, что в условиях многообразия каждая образовательная организация должна максимально учитывать образовательные запросы различных групп потребителей образовательных услуг, нивелируя при этом свои слабые и максимально раскрывая сильные стороны и за счет этого выстраивать самостоятельную стратегию развития и устанавливать собственные взаимоотношения с потребителями, важно квалифицированно осуществлять маркетинговые исследования. Их результаты позволят принимать управленческие решения на основе большей информированности и снимать риск неопределенности.

Как показывает опыт, чаще всего при проведении исследования образовательную организацию интересуют вопросы, связанные с ее позиционированием в целом, с оценкой качества предлагаемых ею образовательных услуг, с анализом ее внешней среды и конкурентной позиции, с получением информации о мнении потребителей по поводу предоставляемых образовательных услуг и т.д. Причем данную информацию можно получать в контексте как каждой из целевых групп, так и по всей образовательной организации в целом.

Маркетинговая деятельность позволяет образовательной организации выстраивать эффективную стратегию своего развития за счет принятия принципов маркетинга всеми членами педагогического коллектива. Это позволяет ей проводить анализ рынка и формировать востребованное им предложение образовательных услуг в условиях гетерогенности ее внутренней и внешней среды.

Список литературы

1. Багиев Г.Л. Организация предпринимательской деятельности / Г.Л. Багиев, А.Н. Асаул. СПб.: СПбГУЭФ, 2001. 231 с.
2. Бейкер М.Д. Теория маркетинга. СПб.: Питер, 2002. 464 с.

3. Беляков С.А. Новые лекции по экономике образования. М.: МАКС Пресс, 2007. 424 с.
4. Браверман А.А. Маркетинговые стратегии роста прибыльности и стоимости бизнеса. М.: Экономика, 2006. 319 с.
5. Бухарова Г.Д. Маркетинг в образовании: учеб. пособие для вузов по специальности «Профессиональное обучение (по отраслям)» / Г.Д. Бухарова, Л.Д. Старикова. М.: АКАДЕМИЯ, 2010. С. 208.
6. Голубков Е.П. Маркетинговые исследования: теория, методология и практика. М.: Изд-во «Финпресс», 1998. 416 с.
7. Громова Н.М. Экономика образовательного учреждения: учеб. пособие. М.: Академия естествознания, 2005. 168 с.
8. Дихтль Е. Практический маркетинг / Е. Дихтль, Х. Хершген. М.: Высш. шк., 1995. 255 с.
9. Донина И.А. Маркетинг персонала общеобразовательной организации как механизм реализации системы стратегического партнерства / И.А. Донина, Ю.А. Ситникова // Вектор Науки ТГУ. Тольятти, 2014. № 3 (18). С. 88-91.
10. Донина И.А. Развитие школы как общеобразовательной организации: концепция и маркетинговая стратегия: монография. Санкт-Петербург: Изд-во «ЛЕМА», 2015. 255 с.
11. Донина И.А. Становление и развитие идей маркетинга в образовании (историко-педагогический анализ) // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. Краснодар, 2014. № 6. С. 206-210.
12. Донина И.А. Успешность современной общеобразовательной организации как объект управления // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 4 (15). С. 76-79.
13. Донина И.А. Особенности управления развитием современного образовательного учреждения в условиях рынка//Современные проблемы науки и образования. 2013. № 4. С. 196.
14. Егоршин А.П. Менеджмент, маркетинг и экономика образования: учеб. пособие. Н. Новгород: НИМБ, 2001. 624 с.
15. Карлоф Б. Деловая стратегия: Концепция. Содержание. Символы. М.: Экономика, 1991. 239 с.
16. Конаржевский Ю.А. Внутришкольный менеджмент. М., 1992. 135 с.
17. Котлер Ф. Маркетинг менеджмент. СПб.: Питер, 2009. 896 с.
18. Котлер Ф. Основы маркетинга / Ф. Котлер, Г. Армстронг, Дж. Сондерс, В. Вонг. СПб.: ПитерКосм, 1998. 896 с.
19. Ламбен, Ж.Ж. Менеджмент, ориентированный на рынок. СПб.: Питер, 2007.
20. Лебедев О.Е. Модернизация управления образованием: перспективы и проблемы: метод. пособие для самоанализа управленческих проблем. СПБАППО, 2006. 96 с.
21. Литвинова Н.П. Маркетинг образовательных услуг. Введение в эдукологию / Н.П. Литвинова, В.В. Шереметова, В.И. Пилипенко, В.И. Андреев. СПб.: Санкт-Петерб. гос. ун-т пед. мастерства, 1997. 108 с.
22. Панкрухин А.П. Образовательные услуги: точка зрения маркетолога // «Almamater». 2003. № 3. С. 45–53.
23. Пашкус Н.А. Маркетинг образовательных услуг: учеб. пособие. СПб.: Книжный Дом, 2007. 112 с.

24. Певзнер М.Н., Шерайзина Р.М., Петряков П.А. Менеджмент многообразия как фундаментальная основа развития вуза: опыт университетов США и Германии//Человек и образование. 2017. № 1 (50). С. 4-8.
25. Райс Э. Маркетинговые войны / Э. Райс, Дж. Траут. СПб.: Питер, 2006. 256 с.
26. Розова Н.К. Маркетинг. СПб.: Питер, 2010.
27. Шамова Т.И. Управление образовательными системами / Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, Н.П. Капустин. М.: Владос, 2002. 320 с.
28. Шерайзина Р.М., Медник Е.А. Становление обучающейся организации как фактор развития системы непрерывного образования педагогов // Человек и образование. 2015. № 3 (44). С. 26-29
29. Шерайзина Р.М., Донина И.А., Александрова Н.В. Маркетинговый подход к управлению гетерогенной образовательной организацией // Человек и образование. 2017. № 2 (51). С. 9-14.
30. Щетинин В.П. Рынок образовательных услуг в современной России // Школа. 1997. № 3. С. 21-23.
31. Щетинин В.П. Экономика образования / В.П. Щетинин, Н.А. Хроменков, Б.С. Рябушкин. М.: Российское педагогическое агентство, 1998. С. 6-42.

1.11. Гуманитаризация учебно-воспитательного процесса и инновационные направления модернизации современного вуза

В настоящее время сложности процесса реформы высшего образования, экономические и социальные проблемы в стране накладывают естественный отпечаток на сознание и поведение студентов. В нестабильной и далеко неординарной обстановке нравственная культура студентов формируется больше под воздействием средств массовой информации и социальной среды, чем учебно-воспитательным процессом вуза. Этому способствуют и негативные явления самой высшей школы: медленные темпы реформ вузовской жизни, ее демократизации и гуманизации (с точки зрения большинства студентов), слабость и во многом формальность существования большинства студенческих организаций.

Изучив теоретико-дидактические основания развития профессиональной компетентности студента, цель дальнейшего анализа заключается в детальном раскрытии особенностей развития нравственной культуры и нравственного сознания студентов, ибо нравственность и профессионализм -два необходимых взаимосвязанных компонента современного специалиста.

Диплом о высшем образовании сам по себе не является мерилom нравственной культуры. Последняя развивается только как результат внутренней работы разума, нравственного чувства и воли, как результат применения нравственных знаний, способностей и убеждений в самой общественной практической деятельности человека.

Высшая школа призвана в первую очередь готовить специалистов, обладающих соответствующими духовными качествами. В этом плане преодоление технократизма, элементов дегуманизации образования, усиление его гуманистического содержания стали актуальнейшей задачей всей высшей школы. Современные исследователи студенчества подчеркивают необходимость обращения к проблеме формирования нравственной культуры студентов. Однако не так много работ, посвященных анализу

нравственных основ культуры студенческой молодежи. В этом плане можно выделить исследования Ю.П. Азарова, Б.Г. Ананьева, А.А. Бодалева, Е.В. Бондаревской, Г.А. Бордовского, В.П. Борисенкова, А.П. Валицкой, Л.Б. Волченко, А.А. Деркача, В.К. Елмановой, Л.А. Журавлева, А.М. Зимичева, И.А. Колесниковой, Н.В. Кузьминой, Г.И. Михалевской, Н.Д. Никандрова, К.К. Платонова, Н.Ф. Радионовой, А.А. Реана, А.А. Свенцицкого, Ю.В. Сенько, А.П. Тряпицыной и др.

Особое место в русской гуманистической общественной мысли занимают труды М.М. Бахтина, Н.А. Бердяева, В.В. Розанова, П. Флоренского, С.Л. Франка, В.С. Соловьева, оригинально освещавших вопросы нравственного формирования личности.

Проблемы формирования нравственной культуры личности в плане этнической самоидентификации и использования народной педагогики освещены в трудах П.П. Блонского, Г.Н. Волкова, З.Г. Гасанова, С.А. Тангяна, А. В. Райцева [29], [30], М.К. Епхиевой [2], [3], [5], [6], [14-17], [19-21], [25], [26], [32], Ф.З. Джикаевой [8], [23], [34], М.Э. Салказановой [10], О.А. Тебловой [7], З.Б. Цаллаговой, Р. Гаглоевой [16] и др.

Нравственная культура студенческой молодежи характеризует состояние нравственной культуры всего общества, имеет свою специфику, которая обусловлена возрастными особенностями и особым положением студенчества в социальной структуре общества. Поэтому логичным было бы, прежде всего, выявить саму специфику, а также социальный статус данной социальной группы.

Студенчество - одна из самых проблемных групп общества, претерпевающая динамичные внутренние изменения и постоянное усложнение взаимосвязей, различного рода отношений и взаимоотношений со всеми элементами социальной структуры общества.

Анализ литературы по проблемам высшего образования показывает, что студенчество называют социально-демографической группой (А.И. Шендрик), социально-профессиональной группой (В.И. Астахова, С.Н. Иконникова, А.Н. Семашко), особой общественной группой (М.Н. Руткевич, Ф.Р. Филиппов, Л.Я. Рубина, В.Т. Лисовский), а иногда представляют его в качестве реальной части слоя интеллигенции (И.Г. Митюкова, О.Л. Репина). Профессионально-педагогический, образовательный и воспитательный процессы, характерные для высшей школы, специфические социальные отношения, в которые включается вузовская молодежь в процессе всех видов своей жизнедеятельности, - основа формирования студенчества, его социально значимых черт. Большинство исследователей проблем студенческой молодежи подчеркивают, что студенческий возраст является важнейшим в становлении человека как личности и активного члена общества. «Возраст же здесь выступает одновременно и как социальный фактор. Ведь обучение в вузе приходится в основном на второй период юности - период формирования юноши и девушки в социально зрелую личность» [27, с.15].

В своих исследованиях Б.Г. Ананьев отмечал, что «в личностном отношении этот возраст имеет особое значение как период наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, становления и стабилизации характера и, что особенно важно, овладения полным комплексом социальных функций взрослого человека» [1, с. 334].

Поскольку нравственная культура пронизывает собою все области и сферы жизни, то развитие нравственной культуры у студентов - актуальнейшая задача высшей школы на

современном переломном этапе общественного развития, которое осложнено обострившейся социально-экономической ситуацией в стране.

В современных условиях среди студенческой молодежи, как и в целом в обществе, идет дифференциация по уровню жизни. Изменения в психологии студентов в этом отношении состоят в том, что постепенно растет численность юношей и девушек, признающих такое положение нормальным.

Поляризация общества, расшатывание его устоев привели к понижению ценности авторитета и общественного признания. Это свидетельствует о серьезных деформациях в системе социальных ценностей современной студенческой молодежи. В условиях кризиса духовных идеалов все большее распространение получает допустимость признания возможности достижения материального благосостояния любой ценой. Подобного мнения придерживаются до 24 % молодых людей. Для основной категории студентов по степени значимости стипендия составляет основной доход - 56,44 %. Около 24 % респондентов ответили, что не имеют и такого дохода. Побочные заработки имеют лишь 7,53 % студентов, тогда как 51,61 % респондентов их не имеют. Около 60 % студентов живут только за счет помощи родителей. Вместе с тем 2,13 % студентов назвали в качестве основного дохода получение дивидендов, для 14,89 % респондентов они являются побочным доходом.

По данным социологов, только одна пятая располагает суммой, близкой к прожиточному минимуму. Около 80 % опрошенных оценивают свой достаток ниже среднего. Таким образом, и показатели уровня дохода, и самооценка материального благополучия указывают на то, что две трети современного студенчества живут на уровне значительно ниже прожиточного минимума [28].

На формирование нравственной культуры студентов большое влияние оказывают культурные традиции региона, профиль вуза и факультета, социально-психологические черты каждого набора студентов, культурная среда вуза, курса, группы. Удастся ликвидировать низкий уровень нравственной культуры части студентов.

Важное значение имеет различная степень нравственного развития абитуриентов, зависящая от культурного развития семьи, качества школьного и внешкольного образования и воспитания, воздействия среды. Практика показывает, что в одной и той же группе к концу обучения в вузе не удастся ликвидировать низкий уровень нравственной культуры части студентов.

К моменту поступления в вуз у абитуриента уже сформирован определенный запас знаний, в большинстве случаев определены способности, сложились определенные ценностные ориентации. Но не всегда эти качества бывают реализованы в процессе обучения, в структуре деятельности студента или в его поведении. На наш взгляд, в процессе формирования нравственной культуры вуз должен выработать устойчивые творческие интересы и потребности, то есть помочь практически освоить содержание нравственной культуры, начала которой заложены школой, семьей, социальной средой.

Процессы формирования духовной и нравственной культур тесно взаимосвязаны: развитые ассоциативные связи, способность к тонкому и глубокому восприятию указывают на высокую степень интеллектуального развития и аналитичность мышления. Кроме того, духовная культура как синтез всех нравственных сил человека, и нравственная культура, как ее часть, определяют содержание и структуру самих нравственных качеств.

По нашему мнению, особую ценность представляют конкретно-социологические исследования по изучению состояния нравственной культуры студентов.

В этом плане наш анализ основывается на результатах социологического обследования, проведенного нами среди студентов Северо-Осетинского государственного университета, Северо-Кавказского государственного технологического университета, Горского государственного аграрного университета, педагогического института и партнеры Московского экономического института.

В большинстве исследований приводятся общие данные без учета специфики вуза, но мы полагаем, что целесообразно сконцентрировать внимание на проблеме становления нравственной культуры студентов вузов различного профиля.

Выбор вузов в нашем исследовании обусловлен двумя обстоятельствами: а) избранные вузы представляют различные отрасли экономики, б) данные вузы находятся в условиях урбанизации различного уровня, что позволяет выявить совокупность факторов, лежащих в основе социальной мобильности молодежи и уровня нравственной культуры.

Помимо всего, высшее учебное заведение предполагает интенсивное общение между студентами и преподавателями различных факультетов и на этой основе происходит активный обмен информацией, да и сам широкий диапазон вузовских специальностей обуславливает развитие многообразных интересов студенчества.

Контингент опрошенных по основным характеристикам оказался относительно однородным в каждом вузе. Большинство из них - студенты от 17 до 25 лет всех курсов разных факультетов.

Приступая к выполнению сложнейшей задачи по развитию современной нравственной культуры студентов, субъектам формирования необходимо иметь представление о состоянии их нравственного сознания, об уровне и направленности их нравственной деятельности в условиях сегодняшнего развития.

Но анализ анкет показал, что общая картина неоднозначна по своим оценкам. Исследования говорят о том, что сегодня имеет место определенная «мировоззренческая растерянность» не только у студентов, но и у преподавателей. Ярким подтверждением этого является тот факт, что и студенты, и преподаватели единодушно (85 % и 86 %) полагают, что гуманитарные дисциплины и их преподавание переживают глубокий кризис.

Отсюда вырисовывается еще одна проблема. С одной стороны, необходимо формировать у студентов нравственные ценности и убеждения с учетом современных реалий. С другой - это необходимо делать, осуществляя перелом в сознании самих преподавателей, поскольку для того, чтобы радикально воздействовать на сознание студентов, формировать у них новое моральное мышление, диалектический подход к осмыслению прошлой и актуальной действительности, преподаватель сам должен обладать четкой мировоззренческой позицией, иметь твердое убеждение в истинности тех знаний, которые он дает. Другими словами, преподаватель сам должен быть личностью, то есть уметь облечь свой творческий дух в систему преподаваемых знаний.

Процессу формирования нового нравственного сознания должна способствовать актуальная нравственная практика. Если в обществе не будут созданы определенные условия для развития данных процессов, никакие старания преподавателей не достигнут желаемых результатов. Разумеется, для решения подобных проблем крайне важно создание благоприятных условий функционирования высшей школы. Такими

необходимыми условиями, прежде всего, являются демократизация и гуманитаризация учебно-воспитательного процесса, личностно-ориентированный подход к развитию профессиональных и личностных качеств студента. Для уточнения и конкретизации основного вывода о расширении и углублении процесса дегуманизации морального сознания студентов обратимся к сравнительному анализу жизненных ценностей студенчества. Будем сравнивать данные социологических исследований студенчества, проведенные в 2014 г. и в 2017 г. За этот период почти вдвое уменьшилось количество студентов, высоко оценивающих такие ценности, как воспитанность, непримиримость к своим и чужим недостаткам, чувство долга, честность, искренность, коллективизм.

Изменения, которые претерпевает современная высшая школа, смещают фокус педагогического процесса с технократической парадигмы образования на гуманитарную парадигму, где доминантой становится личностно-индивидуальное развитие студента в соответствии с его индивидуальными характеристиками и устремлениями.

В развитии профессиональных и личностных качеств специалиста мы выделяем личностно-мотивационный, структурно-функциональный, информационный, психофизиологический и индивидуально-психологический компоненты. Сочетание перечисленных составляющих деятельности студента представляет многоструктурное образование, рассматриваемое в его становлении и развитии в процессе образования и адаптации к условиям профессиональной деятельности. Потенциальные возможности студента характеризуются интегративным свойством личности, системообразующие компоненты которого (мотивационный, креативный, рефлексивный, деятельностный, нравственный, технологический) обеспечивают эффективную деятельность специалиста в быстро меняющейся экономической среде. Доминирующая роль в структуре профессионального и нравственного развития личности специалиста отводится формированию его компетентности.

Личность специалиста рассматривается в его внутренней целостности, где профессиональное и личностное «я» взаимосвязаны системой ценностей. Специалист выступает как человек, способный выполнять определенные производственные и социально-нравственные функции как индивидуальность во всем своеобразие своих возможностей и способностей. А это предполагает обусловленность профессиональной компетентности от его индивидуальных особенностей и устремлений в силу того, что студент присваивает научные знания и приобретает необходимые умения и навыки в личностном поле, формируя профессиональное мастерство на индивидуально-творческом уровне. Профессиональные знания, прежде чем воплотятся в трудовой деятельности, наполняются ценностными смыслами, становятся внутренними убеждениями специалиста, частью его собственных оценочных и понятийных категорий, установок, поведенческих стереотипов. Профессионально значимые индивидуальные качества выступают как некое новообразование, в котором внешние характеристики и требования деятельности преобразуются, создавая индивидуальную неповторимость специалиста.

Формирование профессиональной компетентности студента - это развитие его субъектной позиции, самостоятельности и организованности, умений сознательно планировать свою учебно-познавательную деятельность в соответствии с внутренними целями, смыслами, ценностями и адекватно оценивать себя. Субъектная позиция

студента выражается в устойчивости познавательной мотивации, способности ставить перед собой цель и определять оптимальные пути ее достижения, владении необходимыми для решения учебных задач операциями, предрасположенности к самооценке и саморегуляции. Субъект-субъектные отношения преподавателя и студента предполагают, что учеба - это их совместная деятельность (для первого - профессиональная, для второго - учебно-познавательная). Преподаватель в этом сотрудничестве, также как и студент, всегда первооткрыватель, потому что, помогая студенту овладеть всеми необходимыми этапами и компонентами деятельности, он ищет такие способы и приемы, которые наиболее целесообразны для данного конкретного студента в соответствии с его личностными особенностями.

Профессиональная подготовка специалиста, помимо квалификационных требований, включает следующие характеристики:

- интеллектуальную компетентность - особый тип организации знаний, их структурированность, категориальность, обобщенность, гибкость и оперативность в анализе ситуаций, что обеспечивает возможность принятия верных решений в сфере профессиональной деятельности;

- интеллектуальную инициативу - свойство целостной личности, представляющее собой органическое единство познавательных и мотивационных сфер, готовность выйти за пределы заданного;

- самоорганизацию, которая предполагает анализ ситуаций, определение задач, планирование и прогнозирование результатов и последствий собственных действий, самоконтроль и оценку эффективности своих решений на основе саморефлексии;

- саморегуляцию - умение управлять собственной интеллектуальной деятельностью, способность фиксировать изменения в себе, понимание самокоррекции.

Обосновывается усиление роли гуманитарного фактора в подготовке специалиста, связанного с его духовно-нравственным становлением. В современных условиях важна ориентация на общечеловеческие, непреходящие ценности, с учетом национальных интересов и потребностей личности.

В становлении и развитии компетентности специалиста в современном вузе мы придаем большое значение модели специалиста. В отечественной профессиональной педагогике исследования в данной области связаны с именами С.Я. Батышева, Г.А. Бордовского, М. Громковой, Б.Г. Зазыкина, Э.Ф. Зеера, В. Кагана, Е.А. Климова, Н.В. Кузьминой, А.А. Реана, Н. Чебышева, А.П. Чернышева и др., которые выделяют в основном два главных компонента: профессиональную подготовку и личностные качества.

С нашей точки зрения, современная модель личности специалиста, являющаяся основой его профессиональной компетентности, включает следующие детерминанты:

- фундаментальная подготовка по основным теоретическим дисциплинам;
- разностороннее гуманитарное образование;
- владение новейшими технологиями, основанными на интерактивном деятельностном подходе;
- постоянный профессиональный интерес к актуальным проблемам производственной деятельности.

Отмеченные детерминанты мы конкретизируем и выделяем профессиональный, социально-психологический, личностный и творческий компоненты. Реализация

профессионального компонента предполагает: специальные знания и умения, способность к самообразованию, способность к адаптации к условиям профессиональной деятельности, умение использовать межнаучные связи при решении производственных вопросов, способность прогнозировать свою профессиональную деятельность, знание особенностей работы в команде, наличие чувства корпоративности.

Социально-психологический компонент раскрывает следующие требования: умение создавать благоприятный психологический климат в коллективе; знание законов управления и умение мобилизовать коллег к эффективной деятельности, понимание социальной значимости своей специальности, знание законов межличностного и группового общения, правил речевого этикета и использование их в различных ситуациях.

Личностный компонент содержит знание правовых и этических норм (в том числе и национальных) общества и сознательное следование им в повседневной жизни и профессиональной деятельности, наличие ценностных ориентаций, способность быть ответственным за принятые решения, наличие таких личностных качеств, как справедливость, единство слова и дела, самокритичность, патриотизм, толерантность.

К творческим способностям относятся: творческое отношение к своим обязанностям, наличие эстетической культуры, знание инновационных процессов и их творческое применение в условиях конкретного производства. Необходимые качества формируются самостоятельной учебно-профессиональной деятельностью, направленной на саморазвитие и самосовершенствование, использованием активных форм и методов обучения, развитием учебной мотивации, активизацией научно-исследовательской работы.

Самостоятельную работу студентов мы рассматриваем как активное и целенаправленное изучение учебного материала на основе самоуправления и самоконтроля, на организацию, научно-методическое обеспечение и руководство которым направлена педагогическая деятельность преподавателя. Мы выделяем, что студенческая научно-исследовательская деятельность может осуществляться на феноменологическом и концептуально-экспериментальном уровнях. Практика вузов свидетельствует о том, что преобладающим является феноменологический уровень и поэтому для развития творческих способностей студентов в процессе научно-исследовательской работы требуется иной подход к ее организации, содержанию, методам и формам, а именно построение ее через когнитивно-смысловой, эмоционально-мотивационной и деятельностно-прогностический компоненты.

Процесс развития креативных способностей будущих специалистов в различных видах исследовательской деятельности характеризуется наличием следующих предпосылок: внутренняя потребность и желание заниматься углубленно определенной темой, наличие специфических качеств (самодисциплина, самоорганизация, развитое логическое мышление и др.), необходимые условия для ведения научной работы, личностный интерес к выполняемому исследованию.

Для воспитания яркой, творчески зрелой, нравственно развитой личности крайне актуально создание в вузе гуманитарной воспитательной системы, которая должна быть разработана на основе следующих принципов: гуманистической направленности; природосообразности; культуросообразности; единства,

согласованности и преемственности; направленности воспитания на развитие социальной и культурной компетентности студентов.

Гражданское и патриотическое воспитание должны составлять одно из важнейших направлений воспитательной политики вузов.

В сфере гражданского воспитания студенческой молодежи мы выделяем следующие основные принципы:

- формирование умения и навыков сотрудничества, культуры мира в рамках разработанной программы «Гражданин Осетии — гражданин России - гражданин мира»;
- подготовка студентов к профессиональной деятельности в многонациональной и поликультурной среде.

Воспитательная система вуза, функционирующего в национальной республике, должна решать вопрос диалога культур, максимально оптимизировать целенаправленное формирование национально-русского и русско-национального двуязычия как живого процесса взаимодействия и взаимообогащения контактирующих языков и культур, их естественного взаимопроникновения и взаимовлияния [4, 9-13, 18, 22, 24, 29, 31, 33]. Вузовская образовательная система призвана поддерживать паритетные- и диалоговые отношения культур в поликультурном образовательном пространстве[2], решать вопросы духовно-нравственного воспитания студенчества на основе приобщения к этническим и социокультурным ценностям современной жизни, поддерживать и развивать студенческие этнопедагогические кружки, студенческие научные общества.

Нами создана и разработана концептуальная модель формирования профессиональной компетентности специалиста в региональной вузовской образовательной системе, в основу которой положены лично ориентированный и деятельный подходы и ведущие принципы:

- гуманистической направленности - отношение преподавателя к студентам как к полноправным субъектам взаимодействия, ответственным за собственное развитие; гуманистический характер образовательного процесса основан на всемерном учете способностей, склонностей и предпочтений студента, на степени его готовности и преодоления отчуждения с преподавателем, образовательной средой и обществом;

- природосообразности - осуществление образовательного процесса с учетом био-социо- и психогенных факторов развития личности, научное понимание взаимосвязи природных и социально-культурных процессов, стимулирование самообразования студентов;

- культуросообразности, предполагающей организацию образования на основе государственных стандартов и национально-регионального компонента, а воспитательный процесс - на общечеловеческих ценностях с учетом включенности студента в мировую, российскую и национальную воспитательные системы; весьма важной признается актуализация значительного этнокультурного потенциала в нравственном становлении специалиста, механизмов социализации личности как носителя этнокультурного кода в решении важнейшего аспекта подготовки специалиста - формирования поликультурной личности.

Разработанные нами подходы и методические материалы могут быть основанием для продолжения исследований по проблеме совершенствования образовательного процесса

в вузе и использоваться при изучении вопросов развития профессиональной деятельности специалистов разных профилей.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М., 1977. 432 с.
2. Епхиева М.К., Джиева А.Р. Поликультурное образование в системе профессионального и высшего образования // Новая наука: Проблемы и перспективы. 2016. №3-2 (67). С. 81-84.
3. Епхиева М.К., Бекоева М.З., Сикоева Э.В., Атаян Д.А. Этнокультурная среда как средство реализации здоровьесберегающих технологий дошкольников и детей младшего школьного возраста // В сборнике: Психология, педагогика, образование: Актуальные и приоритетные направления исследований сборник статей Международной научно-практической конференции : в 3 ч. 2017. С. 164-167.
4. Епхиева М.К., Азимова И.С. Психолого- педагогический аспект двуязычия в условиях образовательного процесса школы // В книге: Теория, практика и перспективы развития современной школы Нагорнова А.Ю., Аскеров Ш.Г., Кутыкова И.В., Гузева Н.Ю., Неустроев А.Н., Байбородова Л.В., Файн Т.А., Сергина Е.А., Янюшкина Г.М., Приступа Е.Н., Селезнёв А.А., Шерайзина Р.М., Донина И.А., Медник Е.А., Александрова Н.В., Казаренко А.В., Поломошнова С.А., Лукьянова М.И., Михайлова М.А., Сапунова М.В. и др. Коллективная монография. Ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2017. С. 234-246.
5. Епхиева М.К. Гуманизация и гуманитаризация образовательного процесса в вузе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2015. №1 (31). С. 240-243.
6. Епхиева М.К. Духовно- нравственное воспитание молодежи в условиях современной концепции гуманитаризации образования // Прикладные науки и технологии в США и Европе: общие проблемы и научные открытия. 2014. С. 64-66.
7. Епхиева М.К., Теблоева О.А. Психолого-педагогические основы сотрудничества дошкольного образовательного учреждения и семьи // Applied Sciences: challenges and solutions Papers of the 5th International Scientific Conference. 2015. С. 47-51.
8. Епхиева М.К., Джикаева Ф.З. Формирование культуры межнационального взаимодействия учащейся молодежи // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 122- 125.
9. Епхиева М.К. Формирование билингвизма и развитие языковой личности в условиях национального общеобразовательного учреждения // Прикладные науки и технологии в США и Европе: общие проблемы и научные открытия. 2014. С. 155-157.
10. Епхиева М.К., Салказанова М.Э. Диалог культур как основа формирования межэтнической толерантности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 338- 341.
11. Епхиева М.К. О лингводидактических основах обучения русскому словообразованию в национальной школе // Фундаментальные исследования. 2005. № 3. С. 86.
12. Епхиева М.К. Формирование полилингвальной личности в условиях национальной школы // Балтийский гуманитарный журнал. 2016.Т. 5. №4 (17). С. 219-223.

13. Епхиева М.К. Лингводидактические основы словообразовательной работы в условиях учебного билингвизма // Балтийский гуманитарный журнал. 2016.Т. 5. № 4 (17). С. 224-227.
14. Епхиева М.К. К вопросу о сотрудничестве (или взаимодействии) психологии и народной педагогики в образовательном пространстве вуза // Психодидактика высшего и среднего образования. 2014. С. 17- 21.
15. Епхиева М.К. К вопросу этнопедагогизации в системе высшего и профессионального образования // Современные технологии в российской и зарубежных системах образования. 2014. С. 32- 34.
16. Епхиева М.К., Гаглоева Р. Формирование и развитие духовно- нравственного воспитания ребенка в семье // Современные технологии в российской и зарубежных системах образования. 2014. С. 35- 38.
17. Епхиева М.К. Формирование духовно- нравственных ценностей в образовательном процессе вуза // Актуальные проблемы современного образования в условиях двуязычия. 2013. С. 386- 388.
18. Епхиева М.К. Основные проблемы двуязычия в условиях национальной школы // Актуальные проблемы современного образования в условиях двуязычия. 2013. С. 133-135.
19. Епхиева М.К. К вопросу о взаимосвязи психологии и народной педагогики в системе современного образования и обучения в вузе // Психодидактика высшего и среднего образования. 2012. С. 102-104.
20. Епхиева М.К. К проблеме гуманизации и гуманитаризации образовательного процесса в вузе // Актуальные проблемы современного образования в условиях двуязычия. 2011. С. 91-93.
21. Епхиева М.К. Формирование духовно-нравственных ценностей подрастающего поколения в образовательном пространстве вуза // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. №4 (26). С. 228-231.
22. Епхиева М.К. Лингводидактические основы обучения в условиях национальной школы // Фундаментальные исследования. 2008. №5. С. 151-152.
23. Епхиева М.К., Курганская Л.В. Формирование нравственной культуры личности в условиях современной концепции гуманитаризации образования // В сборнике: Theoretical and Applied Sciences in the USA 2016. С. 20-23.
24. Епхиева М.К. Психолого-педагогические и лингводидактические основы формирующегося двуязычия // Балтийский гуманитарный журнал. 2017.Т. 6. №1 (18). С. 94-97.
25. Епхиева М.К., Хубулова М.Г. Педагогическое сопровождение этнокультурного развития учащейся молодежи // В сборнике: Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации Материалы научно-практической конференции (заочной) с международным участием. Ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. 2017. С. 245-248.
26. Епхиева М.К., Дзодзикова М.Э., Туриева Д.В. Экологическая проблема как одна из глобальных проблем современности (на материале экологического состояния воздушного бассейна и заболеваемости детей в « Горном кусте» Алагирского района РСО-Алания) // В сборнике: Прикладные науки и технологии в США и Европе: общие проблемы и научные открытия. 2014. С. 62-64.
27. Лисовский В.Т. Советское студенчество: социологические очерки. М., 1990. 302 с.

28. Образование в современном мире: Сб. статей / Под ред. М.И. Кондакова. М.: Педагогика, 1986. 245 с.
29. Райцев А.В., Епхиева М.К. Диалоговый подход к межкультурному образованию и языку // Материалы VII Международная научной конференции “Theoretical and Applied Sciences in the USA ” («Теоретические и прикладные науки в США») США. Нью-Йорк. 2016. С. 38-42.
30. Райцев А.В., Епхиева М.К., Джикаева Ф.Э. Этнопедагогизация в учебно-воспитательном процессе, её влияние на формирование нравственных качеств личности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 176-180.
31. Епхиева М.К., Хубулова М.Г. Психологический аспект двуязычия в условиях национальной школы // В сборнике: Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации Материалы научно-практической конференции (заочной) с международным участием. Ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. 2017. С. 78-82.
32. Епхиева М.К., Абаева С.В. Нравственное воспитание подрастающего поколения - импульс духовного оздоровления общества // В сборнике: Психология и педагогика в образовательной научной среде международное научное периодическое издание по итогам международной научно-практической конференции. 2016. С. 34-38.
33. Шанский Н.М. Основные проблемы научно-исследовательской работы в области преподавания русского языка в национальной школе // Русский язык – язык межнационального общения народов СССР. М.1968. С. 64-78.
34. Epkhieva M.K., Dzhikaeva F.Z., Kurganskaya L.V. SPECIFICITY OF LEGAL REGIME OF ENTREPRENEURSHIP IN THE RUSSIAN FEDERATION AND ABROAD // The USA Journal of Applied Sciences. 2017. № 1. С. 11-12.

1.12. Трансформация образования на современном этапе развития частных школ Великобритании и США

Целостная картина образовательного процесса в частных школах Великобритании и США в конце XX – начале XXI века в условиях глобализации и развития постиндустриального общества показывает, как меняются цели и задачи образования. Они тесным образом связывались с воспитательными задачами частного образования. Национальная комиссия по образованию Великобритании в 1993 году выпустила доклад «Учиться преуспевать» (Learning to succeed). В докладе отмечается, что главной задачей хорошего образования является умение преуспевать, достигать успеха. Все дети должны вынести из школы навыки и желание учиться, уверенность в своих силах, и это поможет им достичь успеха в жизни [2, с.93]. Образование в частной школе имеет воспитательный характер.

Частные школы всегда ориентировались на цели фундаментального общего образования. Директора многих частных школ отмечают, что целью школы всегда являлась подготовка учеников к поступлению в высшее учебное учреждение, которое больше всего подходит его способностям и интересам. Процесс адаптации частных школ к новым условиям, который начался в середине XX века, оказывает влияние на воспитательные цели образования.

Поэтому многие директора понимают, что школа должна учить как можно лучше, но они против превращения школ в «экзаменационные мельницы». Так, например, директор Lady Lane Park School Джил Вилсон утверждает, что «образование должно выходить за пределы учебного плана, чтобы воспитывать личности, которые уверены в своих силах, любознательны, независимы. Наша цель – воспитать потребность к образованию в течение всей жизни с помощью создания стимулирующей окружающей среды и деятельности, которые позволяют детям учиться с их собственной скоростью» [12]. Директора стоят перед выбором: в чем заключаются цели воспитания и образования? Может ли школа предложить возможности для всестороннего развития личности или это средство, с помощью которого родители обеспечивают детям высшее образование и в дальнейшем высокооплачиваемую работу?

Каждая школа ежегодно выпускает проспект для родителей, в котором вместе с характеристикой учебно-воспитательного процесса подробно раскрываются цели воспитания. Вот как они описываются в школе Лэнгли (Langley School): «Наша главная цель – развивать учеников духовно, академически, социально и физически. Мы считаем, что дети лучше всего развиваются, приобретая свой собственный опыт в различных жизненных ситуациях, которые помогают приобрести такие качества, как самостоятельность, независимость, уверенность и предприимчивость. Мы стремимся воспитать у них любознательность и критичность ума, сформировать чувство ответственности, уважения и заботы о других людях» [13]. Не только в этом документе, но и в буклетах и на сайтах многих частных школ отчетливо видны все содержательные элементы всестороннего развития учащихся, хотя термин «всестороннее развитие личности» (whole, all-round person) в современной английской школе используется не всегда.

В Austin Friars School наряду с достижением высоких образовательных стандартов большое внимание уделяется, чтобы привить ученикам этические духовные ценности [5]. Основная цель Sidcot School – «воспитать потребность играть активную роль в жизни сообщества и продолжить после окончания школы познавать мир и самих себя» [20]. В Claremont Fan Court School воспитывают «независимых, уверенных, честных членов общества, которые будут хорошо подготовлены к жизни в быстро меняющемся технологическом мире» [7]. В Warminster School стремятся «воспитать гармоничную личность – человека, который будет внимательным к нуждам других людей и сможет работать в команде, но при этом способен принимать решения и отстаивать свою точку зрения» [27].

Из приведенных примеров видно, что в широком смысле цель воспитания частной школы заключается в воспитании образованных, активных членов общества, способных к саморазвитию и самостоятельным действиям, а также умеющих быть частью коллектива, уважающих себя и других людей. Большинство директоров приходит к мнению, что частная школа должна воспитывать всесторонне развитую личность и должна касаться культурного, эстетического и социального аспекта образования, также как и академического.

Так как наш мир трансформируется информационными технологиями, понимание влияния цифровой эпохи на образование является настоятельным требованием. Милтон Чен, директор образовательного фонда «George Lucas Educational Foundation», который тесно сотрудничает с частными школами США, определяет образование XXI века следующим образом: «Образование двадцатого века строится на таких прошлых

концепциях, как основные знания по предметам и перестраивает их для сегодняшнего мира, где глобальная перспектива и навыки сотрудничества (skills) являются крайне необходимыми. Больше недостаточно знать самое нужное и важное, более важным является быть любознательным в раскрытии самого важного» [17].

Школа Westminster в США провела научную конференцию «Умения XXI века». Среди этих шести умений (которые были названы six C-s) были названы: творчество, критическое мышление, общительность, космополитизм, сотрудничество и сильный характер [28]. Школа Country Day считает, что для того, чтобы быть успешным после школы, ученики должны: иметь чувство собственного достоинства, иметь способность эффективно передавать свои мысли и идеи, способность использовать технологии углубления знаний, способность планировать свои собственные успехи, способность эффективно работать как член группы. Список этих умений существенно отличается от того, что было пятьдесят и даже двадцать лет назад [9].

Таким образом, цели воспитания в частной школе заключаются во всестороннем гармоничном развитии личности, инициативной и социально-ориентированной, способной к дальнейшему самообразованию и самосовершенствованию. Цели реализуются за счет управления, содержания образования и воспитания, а так же их организационных форм.

Общая цель образования в частных школах подразумевает подготовку учеников к поступлению в университет и высокие результаты выпускных экзаменов. В последние десятилетия государственные школы улучшают результаты выпускных экзаменов. Статистические данные говорят, что частные школы улучшают этот показатель гораздо быстрее. Большинство выпускников частных школ поступает в университеты [10]. Высокий процент поступления обеспечивается хорошими результатами при сдаче экзаменов повышенной сложности GCE/A Level.

Тактика управления образовательной деятельностью заключается в том, что основной акцент делается на урегулирование содержания учебного плана. Он находится в центре образовательной деятельности частных школ. Его основными принципами являются «обсуждение, исследование, экспериментирование». Частные школы пользуются независимостью в формировании учебного плана, который разрабатывается с учетом особенностей учебного заведения.

Учебный план многих частных школ состоит из четырех тесно взаимосвязанных блоков, в которые входят как учебные предметы, так и занятия в кружках и клубах, различные курсы, в том числе и онлайн курсы. Основной блок (Foundation) включает главные учебные предметы. Творческий блок (Creative) включает предметы и кружки эстетического цикла – Драма, Музыка, Хор, Фотография и другие. В Спортивный блок (Physical) входят Физкультура, Танцы, различные спортивные секции. Блок «Жизненные навыки» (Skills for life) состоит из предметов типа «Личное и общественное воспитание», курсов «Управление карьерой», «Дорожный план», занятий в летнем лагере и многочисленных онлайн курсов, которые готовят школьников к жизни в быстро меняющемся глобальном мире.

Разница в учебных планах между государственной и частной школой заключается в том, что учебный план частной школы направлен на получение учеником аттестата повышенного уровня. Учебные предметы изучаются в большем количестве, чем в государственных школах, к тому же на повышенном уровне. В них созданы прекрасные условия для воспитания интеллектуального потенциала для детей с разными

способностями. Нет необходимости вставлять много уроков физкультуры, рисования, музыки в расписание: ученики имеют прекрасные возможности заниматься этим во внеклассных занятиях.

Около 40% учебного времени отводится изучению обязательных предметов, которые составляют «ядро» программы. Остальное время занимает изучение обязательных предметов по выбору. Частные школы предлагают от 20 до 40 предметов по выбору. В конце XX века произошли изменения в преподавании ряда предметов. Качественно изменились сами программы, усилились их воспитательные аспекты.

Перестройка содержания образования в частных школах в конце XX века: «Традиционные ценности с образованием XXI века». В октябре 2008 г. в США была проведена конференция, в которой принимали участие различные образовательные фонды, ведущие эксперты в области образования, специалисты по национальной безопасности и представители частного сектора образования. Они пришли к следующему выводу: для того, чтобы США могли конкурировать в глобальном мире и быть готовым к новым вызовам в экономике и национальной безопасности, они должны иметь конкурентоспособную инновационную систему школьного образования, в которой особое внимание уделяется изучению предметов группы «STEM» (основы естественных наук, технология, техника, математика) [16].

Частные школы первыми осознали вызовы постиндустриального общества и в конце XX века перестроили содержание образования. Долгое время учебные программы в частных школах носили скорее академический, нежели политехнический уклон. Перестройка содержания образования затронула, прежде всего, дисциплины естественно-математического цикла (STEM), которые стали ведущими и составляют главную часть учебного плана. На сайтах частных школ можно найти информацию, сколько учеников выбрали предметы естественно-математического цикла для изучения и подготовки к экзамену. Школы гордятся своими учениками, которые сдают экзамены по этим предметам на повышенном уровне. Они ежегодно публикуют список своих выпускников, которые поступили в университеты по этим направлениям. Количество учеников, поступивших в университеты для получения степени в научных дисциплинах, свидетельствует об энтузиазме изучения этих предметов в школе.

Анализ учебных планов частных школ показал, что они отражают последние тенденции в научных сферах и информационных технологиях. Информационные технологии широко представлены в учебном плане каждой школы. Гибкие современные учебные планы способствуют высоким академическим достижениям учащихся по математике и естественным наукам.

Важно отметить, что гуманитарные предметы и спорт также остаются важной частью учебного плана. В учебных планах частных школ отмечается особое значение гражданского и эстетического образования.

На младшей ступени обучения внимание уделяется развитию основных навыков письма, чтения и счета. Упор делается на самые сложные предметы – английский язык и математику. Характерной чертой гибкого учебного плана является раннее изучение информационных технологий и второго иностранного языка (французского или немецкого) с 4-5 лет. Отделение младших классов имеет свой компьютерный центр. Дети приучаются к работе на компьютере на раннем этапе обучения. Компьютер используется как на предмете, посвященном его изучению, так и в качестве вспомогательного средства для развития других навыков.

В младших классах изучают родной язык, математику, второй иностранный язык, историю, географию, естественные науки, технологии (включая информационные). К основным предметам добавляются музыка, рисование, физкультура, изучение религии [8].

В последние десятилетия частные школы уделяют значительное внимание развитию научных навыков на практических занятиях в специальных научных лабораториях. Развитие навыков работы с компьютером также считается приоритетным. Помимо изучения компьютерных технологий в школах работают специальные преподаватели, которые инструктируют, как пользоваться компьютером. В некоторых школах в 3 классе ученики сдают специальный экзамен по компьютерной грамотности, который помогает им учиться в средней школе и готовит к жизни в информационном обществе. Для этого многие школы имеют все необходимые условия: компьютерные лаборатории, беспроводной интернет.

В старших классах учащихся разделяют на несколько направлений обучения, которые основываются на их интересах и способностях. В процессе дифференциации обучения выделяются два основных направления: обучение различных групп в зависимости от их способностей или углубленное изучение ряда предметов. Дифференциация помогает ученикам работать по своей собственной скорости и знать свои положительные стороны и недостатки. Каждый ученик имеет свой учебный план, включающий предметы либо естественно-математического, либо гуманитарного, либо смешанного направления. Предметы практического и эстетического циклов изучаются всем классом по одинаковой программе.

На старшей ступени обучения существуют гибкие условия выбора предметов. Ученики старших классов могут выбирать разнообразные сочетания учебных предметов с учетом своих академических интересов. Дисциплины по выбору объединяются в блоки. Гибкая система блоков позволяет смешивать гуманитарные и естественнонаучные предметы. Более способные получают возможность изучать отдельные предметы или курсы из каждого блока предметов. Список предметов очень разнообразный, от морской биологии до истории американских индейцев и гражданской авиации. Курсы по выбору позволяют учащимся расширить круг академических интересов, стимулируют познавательный интерес.

Сегодня в частных школах популярны технические курсы по выбору. Ученики изучают технические курсы по выбору и на занятиях, и работая в мастерских и компьютерных лабораториях. Эти курсы стимулируют учеников изучать технику для дальнейшей карьеры и подтверждают концепцию о важности математики и естественных наук в постиндустриальном обществе.

В конце XX века широкое распространение получили интегрированные школьные программы и курсы, когда темам и навыкам обучают в тесной взаимосвязи. В процессе учебы происходит последовательное изучение комплексных тем-модулей, либо изучение специальных интегрированных курсов, содержащих важнейшие темы и программы всех основных предметов.

В интегрированных курсах предпринимается попытка выработать у учащихся навыки познания окружающего мира путем комплексного исследования всех факторов. История изучается с помощью художественной литературы, музыки и живописи. Поэзия каждого века рассматривается вместе с музыкой и живописью этого периода. В конце учебного года каждый класс представляет результаты своих исследований в виде

художественных проектов: спектаклей, музыкальных композиций, художественных выставок.

Ученики старших классов Holy Spirit Episcopal School изучают историю США совместно с изучением американской литературы, искусства и музыки. По окончании изучения отдельных периодов они представляют результаты в виде театральной постановки. Интегрированный курс по естественнонаучным предметам включает биологию, географию и физику. Применяя научный метод, ученики строят гипотезу и предсказывают результаты эксперимента. Затем они наблюдают проведение эксперимента в лаборатории. В январе на Научной Ярмарке они представляют свои проекты [11].

Основной характеристикой образовательного процесса является индивидуализация и дифференциация обучения. В настоящее время наблюдается сдвиг к большей индивидуализации обучения. Максимально индивидуализировать процесс образования позволяет специфическая тьюторская модель образования, отличная от традиционной модели образования.

На старшей ступени обучения основной формой организации учебной деятельности является индивидуальная работа учащихся. Осуществлению этой работы способствует тьюторская система. В частных школах определяющую роль в конечном выборе школьником тех или иных учебных дисциплин играют тьюторы и учителя-предметники. Учебная ориентация происходит на уроках по отдельным предметам, на собраниях с участием тьютора и консультациях со школьниками и их родителями.

Работая с тьютором, ребенок включается в ряд процессов, не свойственных традиционной модели образования. Тьютор помогает создать образ профессионального будущего, исследовать ресурсы образовательного пространства, сделать выбор приоритетов учебной и образовательной деятельности. С этой целью используют комплекс программ индивидуального обучения, принимающей во внимание личные интересы и способности учащихся. Для учеников, имеющих трудности в учебе, в расписание вставляют дополнительные уроки. Те ученики, кто нуждается в поддержке, обучаются в маленьких группах и дополнительно работают с тьютором. Для способных учеников организуют ускоренное обучение в сетях. Сдвиг к большей индивидуализации проявляется не только на спортивных полях, но и в учебе.

Многие школы предлагают возможность изучения нескольких европейских языков. Занятия ведут учителя, для которых язык является родным, поэтому ученики развивают хорошее произношение и говорят на языке бегло и уверенно. Отделения иностранных языков оснащено лингафонными кабинетами, мультимедийными компьютерами, учебниками, кассетами, газетами и журналами. Спутниковое телевидение позволяет принимать передачи на разных иностранных языках и транслировать их для каждого класса.

Изучение математики и естественных наук организовано так, чтобы показать взаимосвязь между идеями, экспериментальным и практическим применением. Это позволяет ученикам развивать ясный аналитический подход, который будет влиять на все аспекты их учебной работы. Преподаватели многих школ отмечают, что ученики больше увлечены математикой и науками, нежели относятся к ним как обычным предметам. Ученики частных школ принимают участие в различных конкурсах и олимпиадах по естественно-математическим предметам и часто занимают первые и призовые места.

Чтобы сделать процесс обучения легче и увлекательнее, пробудить интерес к трудным предметам, частные школы проводят много специальных мероприятий. В школе St.Bede's ежегодно проводится «День Талантов» для младших школьников, на который приглашаются ученики местной школы. Все вместе они участвуют в работе четырех секций. В секции по английскому языку они изучали использование метафор, а по математике рассмотрели многогранники. На научной секции они построили ракеты из пластиковых бутылок, которые удалось запустить. На языковой секции они смогли попрактиковаться по немецкому, испанскому и французскому языку. В этой же школе «Неделя книги» в 2011 году была посвящена Олимпийским играм. На этой неделе школу посетили писатели и поэты. Библиотека провела много конкурсов и викторин, а победители получили призы. Детям очень понравился карнавал книжных героев и игра «Охота за сокровищами» [21].

Основными тенденциями функционирования частных школ являются: высокое качество образования, выражаемое в академических показателях и творческих достижениях детей; стремление следовать гуманистическим ценностям в отборе содержания образования; большее количество часов, отводимых на обучение; гибкость и вариативность учебных планов; доступность и расширение изучения традиционно сложных академических предметов, таких, как, естественные науки, математика, информатика, современные иностранные языки; изучение основных предметов на повышенном уровне; разработка гибкой системы блоков предметов и курсов по выбору; интеграция общего и дополнительного образования.

В настоящее время все более актуальным становится вопрос о полезности экономических знаний, как средства развития экономической культуры, основы экономического воспитания. От широты и качества экономических знаний и умений зависит не только уровень общей культуры современного человека, но и уровень его благосостояния. В начале 90-х годов XX века сотрудничество между школами и бизнесом было относительно новой концепцией, но за последующие десятилетия оно неуклонно возрастало. Дж. Уэлфорд отмечает, что процесс установления контактов между частными школами и промышленными предприятиями, частными компаниями идет более быстрыми темпами, чем это делают государственные школы [26, с.22]. В частных школах введены курсы «Основы бизнеса» и «Промышленные науки». Они предназначены для ознакомления учащихся с социальным и экономическим назначением промышленности, изучением промышленного производства и связанных с ним проблем.

В 6 классе ученики Rishworth School начинают изучать предмет «Экономика». Он включает в себя четыре модуля: Рыночная экономика, Национальная и международные экономики, Экономика на транспорте, Глобализация. Преподаватели вместе с учениками постоянно отслеживают развитие процессов, происходящих в мировой экономике, и на занятиях обсуждают злободневные экономические проблемы, такие как сохранение окружающей среды, мировой финансовый кризис, безработица и т.д. Ученики читают газеты, экономические журналы и используют Интернет для поиска современной информации и статей по экономике. Школа проводит специальную экономическую конференцию, на которой выступают известные политики и экономисты. Многие выпускники этой школы продолжают изучение экономики в университете [18].

Программа курса очень насыщена, поэтому используются разнообразные методические приемы, наглядные пособия, разрабатываются деловые игры. Серьезные

экономические понятия даются в доступной форме. Различные активные формы обучения, такие как конкурсы и викторины, ролевые и деловые игры, тренинговые упражнения, практикумы, помогают адаптировать учебный материал к особенностям возрастной психологии школьников. Решение проблемных и исследовательских экономических задач используется для закрепления понимания сложных тем и влияния внешних факторов на экономику. Помимо специальных предметов в школах работают различные клубы по экономической тематике, например, «Анализ рынков», «Исследование бизнеса» и т.д.

В тесной связи с перестройкой содержания образования проходила разработка и применение новых методов обучения: образовательные сессии, метод самостоятельно разработанных проектов, экспериментально-практические занятия в лабораториях, проектные работы, самостоятельная работа учащихся. Н.Я. Винокурова отмечала, что в ходе перестройки в учебном процессе был достигнут компромисс, когда при сохранении формального обучения и на его дидактической основе осуществлялась модернизация содержания образования и вводились в практику новые методы. Преподавание естественнонаучных дисциплин было связано с поисково-исследовательским характером обучения, с усилением экспериментально-практической работы учащихся в лабораториях, которая стала источником получения новых знаний. Гораздо большее внимание уделяется различным проектным работам, практическим навыкам, работе в группах, самостоятельной работе, свободным дискуссиям. Высокий уровень образования достигается глубоко разработанной системой разнообразных методов и организационных форм обучения [1, с. 16].

Организационными формами учебного процесса остается классно-урочная система, на старших ступенях обучения – лекции, семинары, практические занятия, самостоятельная подготовка – то есть формы, максимально приближенные к университетским. Лекции, которые иногда читают преподаватели университетов, сопровождаются беседами, дискуссиями, лабораторными работами. Все усилия педагогов направлены на то, чтобы заставить всех учащихся активно заниматься, чтобы все успевали по предметам, которые в государственных школах считаются «трудными» для большей части детей [4].

В старших классах широко применяется метод самостоятельно разработанных проектов. Учащиеся пользуются лишь консультацией преподавателя, сами находят область исследования, подбирают необходимый материал. Проектная деятельность дает возможность ученикам приобрести опыт решения личностных или социально значимых проблем. Решая проблему, ученик осознает, как он может применить ранее полученные знания, приобретает умения работать с информацией. Вместе с тем, в проектной деятельности, которая включает самостоятельные наблюдения, экспериментальную работу, практические действия, ученик приобретает новое знание, конструирует его. Это знание становится личностно-значимым, так как осваивается им самостоятельно и побуждение к приобретению проистекает не из внешних стимулов, а из внутренних потребностей. Результаты проведенных исследований по своим проектам представляются на школьных, городских, региональных научно-исследовательских конференциях. Широко используется «метод открытий», «проблемный метод» и др. [4].

При такой организации учебного процесса классно-урочная система почти полностью исчезает, ее сменяет система индивидуальных комплексных тем-заданий. Дальнейшее развитие получили такие методы обучения, как защита рефератов, проектов,

дискуссии. Широко практикуются такие формы и методы обучения, как создание комплексных проектов-тем, предусматривающих серьезную индивидуальную и групповую работу учащихся в течение длительного периода. Примером комплексной темы в курсе географии будет подготовка социально-экономической характеристики района; в курсах химии, физики, биологии – разработка комплексной экологической темы.

Образовательное пространство не ограничивается стенами класса. В процесс обучения вовлекаются все возможные образовательные ресурсы окружающего сообщества: научные центры, музеи, выставки, промышленные предприятия, природные парки. Частные школы используют новую форму образования – образовательную сессию. Задачами образовательной сессии могут быть погружение в культуру, выстраивание отношений с другими людьми, с природой, социумом, историей. Организаторами сессии становятся сами школьники, именно они определяют, что изучать во время путешествия. В зависимости от выбранного направления формируется группа. Каждый участник намечает свою деятельность и роль в путешествии. Образовательная сессия проводится в соответствии с программой, которая может корректироваться во время сессии. Центром группы становится тьютор.

Все образовательные сессии отмечены в учебном плане и тесно связаны с темами основных предметов. Двухдневная поездка учеников St.Bede's School в соседний город Брэдфорд была посвящена и позволила подвести итоги изучения промышленной революции. После посещения местных музеев ученики вернулись в школу и вместе с учителями провели презентацию о своей экскурсии и в театрализованном виде попробовали воссоздать обстановку и труд детей на первых промышленных предприятиях [21]. В Trinity School проводится «Неделя науки». Ученики посетили Бристольский музей и зоопарк, где вместе с учеными провели семинары и лабораторные исследования по химии, биологии и физике, которые они не смогли бы выполнить в школьных условиях. В свою очередь ученые пришли в гости в школу и рассказали о своих исследованиях в занимательной форме и прочитали несколько лекций. Итоги образовательной сессии были проведены на конференции, где ученики представили свои исследовательские, проектные и творческие работы [25].

Многие частные школы предоставляют образовательные услуги круглый год. Учеба не заканчивается с наступлением каникул. Ученики имеют возможность выполнить научные проекты, которые они готовили в течение учебного года. Шестиклассники Royal Wolverhampton School во время летнего путешествия в Мексику принимали участие в биологических исследованиях и наблюдали за морскими млекопитающими. Деньги на путешествие они собирали в течение учебного года. Вставая в четыре часа утра, они продавали автомобильные покрышки, хот-доги, организовывали лотереи [19]. В других частных школах существуют специальные стипендии, которые позволяют отдельным ученикам продолжать свою исследовательскую работу на каникулах, например, принять участие в археологических раскопках в Шотландии.

В Westminster School (США) есть специальная программа «Летний научный эксперимент». В рамках этой программы, ученики, которые интересуются наукой, могут принять участие в выполнении научных экспериментов по химии, физике, астрономии, биологии. Под руководством преподавателей они работают в школьных лабораториях или в окрестностях школы. Частные школы предлагают для младших школьников летние курсы по математике и чтению [28].

В 80-х годах XX века в связи с перестройкой системы образования в частных школах появился новый предмет – «Вычислительные машины» (сейчас он называется «Информационные технологии»). Но компьютеры в основном использовались при изучении некоторых предметов для вычислений и в качестве банка информации. Учащиеся знакомили с принципами действия компьютеров в общих чертах [1]. Частные школы осознали, что требования к ученикам XXI века будут разительно отличаться от прошлых десятилетий. Появление глобальной экономики и современных технологий требует развития таких умений, как творческое и критическое мышление, самостоятельность, быстрый доступ к данным, способность эффективно общаться с представителями всех культур.

Поэтому одним из стратегических направлений развития частных школ в начале XXI века является совершенствование технического обеспечения образовательного процесса. Технологизация проявляется в создании на базе частных школ сложных технологических центров с широким применением компьютерных технологий. В школе The Beth Tfilon ученики используют беспроводной интернет для создания исследовательских on-line проектов. На занятиях по естественным наукам они соединяют графики с результатами исследований в интернете, готовят электронные буклеты с помощью различных программ. По математике они применяют Excel для систематизации и представления результатов [24]. В Charlotte Latin School компьютерные лаборатории применяются для изучения языков, истории, географии, математики. Учителя используют программы Geometer's и другие для лучшего понимания математических концепций. Презентации проектов выполняются с помощью программ Hyper-Studio и Power Point [6].

Основные изменения, происходящие в учебном процессе частных школ в конце XX века, можно условно сгруппировать по двум направлениям [3, с. 146]. Первое – это модернизация традиционного учебного процесса; второе направление – это нововведения и эксперименты, связанные с уходом от традиционной классно-урочной системы. В рамках первого подхода происходит поиск новых форм и методов работы в рамках классической классно-урочной системы. Самостоятельная работа учащихся дополняется формированием навыков коллективно-групповой деятельности. Традиционные письменные работы усиливаются устными методами обучения (защита индивидуальных заданий, рефератов, дискуссии, доклады).

Все реже встречаются традиционные потоки, определяемые по результатам тестирования, и все большее распространение получают временные группы, комплектуемые в зависимости от текущей успеваемости – сеты. В некоторых школах более способные ученики распределяются по специальным ускоренным сетам, где учатся более быстро по углубленной программе.

В рамках второго подхода создаются комплексные программы-темы, интегрированные курсы, предусматривается отход от классной работы в сторону увеличения объема групповой и индивидуальной работы. В Country Day School более тщательно проектируют образовательный процесс каждого ученика, используя вертикальную интеграцию. Вертикальная интеграция включает в себя соединение учеников разных возрастов в классе. В этом смешанном классе младшие дети имеют возможность изучать новый материал вместе со своими старшими товарищами, что помогает им взглянуть на новый материал с разных точек зрения. Старшие ученики имеют шанс закрепить понимание нового материала и увидеть свое дальнейшее

продвижение во время объяснения новой темы другим ученикам. Вертикальная интеграция позволяет адаптировать образовательный опыт каждого ученика к его прогрессу в учебе и его усилиям. Например, уроки математики проходят в школе в одно время для всех классов. Это означает, что ребенок, младший по возрасту, но продвинутый по математике, может посещать занятия по математике для старших классов, не выходя из своего возрастного класса. Наоборот, ребенок, который имеет проблемы с математикой и требует больше времени для изучения материала, может заниматься без замедления учебного процесса [9].

Когда интересы ученика не совпадают с рамками учебного плана, Taft School (США) разрешает ученику вместе с преподавателем создать свой собственный учебный план. Этот план включает выполнение самостоятельной курсовой работы или проекта (например, исследование альтернативных источников энергии, технологии создания биотоплива, архитектурный дизайн) [23]. С использованием современных информационных и цифровых технологий, процесс обучения, построенный описанным образом, теряет свою жесткую заданность и упорядоченность, урок из основной организационной формы обучения становится одной из форм: дополняется самостоятельной работой над проектами (предоставляется свободный график занятий), виртуально-сетевыми формами взаимодействия, практикумами, лабораторными работами и т.д.

Малочисленность профильных и углубленных групп позволяет обеспечить высокий уровень интеллектуальной деятельности учеников. Выбор учениками разной нагрузки дает возможность избежать перегрузок. Замена классно-урочной системы на предметно-групповую расширяет круг общения, обеспечивает рост социализации и психической мобильности учеников. Обучение по индивидуальным учебным планам включает каждого ученика в творческую деятельность, в общекультурное пространство. Изменение организации образовательного процесса вызывает изменения в содержании образования, образовательных технологиях. Современная насыщенная инфраструктура познавательной и воспитательной среды частной школы обеспечивает активное движение учащихся по индивидуальным и групповым маршрутам. Эта инфраструктура включает отдельные лаборатории, специализированные компьютерные центры, мастерские, студии, комнаты индивидуальных и групповых занятий, залы для общих сборов. Развитая инфраструктура позволяет отказаться от формы класса и использовать в качестве основной единицы подвижную малую группу. Эти группы движутся между отделениями, лабораториями, специализированными центрами, вливаясь в другие учебные группы.

Таким образом, можно говорить о том, что в частных школах создается инфраструктура школы XXI века. В образовательной и воспитательной среде частной школы оценивается уже не личные достижения отдельного ученика, а деятельность малой группы по реализации учебных проектов. Соревнование между группами является движущей силой учебного и воспитательного процесса, а ученики защищены от неудач групповой идентификацией.

Специализированный центр для учебы, включающий философию школы XXI века, создан в Orme School. Это место, где ученики могут выполнить домашнюю работу, получить консультации, использовать компьютеры для общения и выполнения исследования. Центр состоит из нескольких удобных комнат в библиотеке. Ученики перемешиваются вместе с ресурсами библиотеки: эта динамичная образовательная среда

создана для получения новых знаний. В центре есть комфортные помещения для индивидуальных и групповых занятий, встреч с консультантами, которые помогают в выполнении домашней работы или оказывают психологическую поддержку. Ученики могут заниматься в специальной комнате, где есть ноутбуки [15].

В современной инфраструктуре частных школ появляются специальные центры для обучения и повышения квалификации учителей. В Loomis Chaffee School открылся с помощью спонсоров центр для профессионального развития учителей, где им помогают освоить новые технологии и знакомят с новыми ресурсами. Учителя имеют возможность обмениваться опытом и исследовать новые педагогические методы [14].

Частные школы успешно работают над объединением школ и сообщества. Государственные школы обычно предлагают только услуги для занятий с детьми. Директора частных школ прекрасно понимают, что интеграция укрепится, когда местные жители получают доступ к услугам, оборудованию и спортивным сооружениям школы. Во многих школах утром родители, которые приводят своих детей на занятия, отправляются в спортивный зал на занятия спортом; а по вечерам читальный и спортивный залы, так же как и компьютерные классы, заполняются жителями микрорайона. St. Michael's School для взрослых членов сообщества проводит вечерние занятия по астрономии, иностранным языкам, математике, восточным единоборствам [22].

Образовательное и воспитательное пространство частной школы расширяется во времени и пространстве, так как все ресурсы окружающего сообщества включены в образовательное пространство школы, а в летнем лагере или во время путешествия ученики имеют возможность выполнять научные эксперименты и проекты. С другой стороны воспитательные и образовательные ресурсы школы открыты для всех членов сообщества, что в свою очередь влияет на содержание образования и повышает социальную роль школы.

Таким образом, в конце XX века частные школы Великобритании и США осуществили перестройку содержания образования, которая выразилась в следующих изменениях:

- усиление роли естественнонаучного образования;
- сохранение важной роли предметов гуманитарного цикла, особенно гражданского и эстетического образования;
- усиление воспитательных аспектов учебных планов, программ, учебных предметов;
- применение новых методов и форм обучения;
- расширение образовательного пространства и тесная связь с сообществом;
- введение новых учебных предметов, связанных с новыми технологиями постиндустриального общества (информационные технологии, биотехнологии, робототехника и др.).

Все эти нововведения в образовательном процессе помогают школьникам успешно социализироваться, обеспечивают психологическую мобильность и повышают социальную роль школы.

Процесс адаптации частных школ к новым условиям оказал влияние на цели воспитания и образования. В настоящий период в частных школах Великобритании и США наблюдается тенденция к смене доминант: от академических к социальным. Директора частных школ понимают, что мир, в который выпускники школ вступят через

несколько лет, будет сильно отличаться от сегодняшнего мира, он потребует новых универсальных знаний и умений. Девиз образования современных частных школ – «Традиционные ценности с образованием XXI века»

В XX веке в частных школах ребенок развивался внутри и для данной школы. Частная школа воспитывала всесторонне развитую личность, которая способна поступить в университет. В конце века, была поставлена задача развить и раскрыть ребенка для существующей окружающей среды, а затем уже – воспитать его для будущего. Задачи современных частных школ – не только дать качественное образование, но и воспитать навыки и умения, которые помогут их выпускникам быть успешными в быстроменяющемся цифровом глобальном мире, научить их играть активную роль в жизни сообщества и быть способными к получению образования в течение всей жизни.

Опыт функционирования частных школ на современном этапе показывает, что основной вектор образования проходит в направлении замещения школы индивидуальной образовательной программой. Индивидуальная образовательная программа реализуется не столько в школе, сколько в реальных и виртуальных образовательных сетях, внешкольной образовательной деятельности, тренингах, летних путешествиях. При этом сотрудничество учителя и ученика заменяется на новый тип – «тьютор-ученик», «сетевой администратор-ученик». Происходит изменение в образовательной среде на субъект-субъектную, когда учитель не учит, а учится вместе с учеником создавать новые знания, и происходит смена «обучательной» парадигмы на образовательную, то есть личностно-ориентированную.

Итак, сегодня образование в частных школах Великобритании и США ориентируется на потребности новой экономической модели, которая рождается в постиндустриальном обществе. Ведущими тенденциями образовательного процесса в частных школах является следование традициям и поиск новых образовательных подходов, технологизация. Образование в частной школе является социально-ориентированным и построенным на концепции воспитания гражданина страны.

Ведущими тенденциями трансформации воспитательных аспектов обучения частных школ Великобритании и США выступают: развитие потребностей в командной работе, опыта командного взаимодействия; развитие демократических отношений между учениками и школьными работниками; включение учащихся в школьное самоуправление; развитие партнерских отношений с ближайшим социальным окружением и ценности толерантности; формирование потребности в социально-экологическом благополучии.

Список литературы

1. Винокурова Н.Я. Социально-педагогическая направленность английских привилегированных частных школ на современном этапе : автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. Киев, 1985. 21 с.
2. Воскресенская Н.М. Англия: стратегические направления развития образования // Педагогика. 1996. № 4. С. 91-95.
3. Дмитриев Г.Д. Англия: в питомниках элиты // Част. шк. 1996. № 1. С. 142-146.
4. Частная школа в странах Запада: сб. ст. / Рос. акад. наук, Ин-т науч. информ. по обществ. наукам; ред.: С.Л. Зарецкая, Л.Д. Капранова. М.: ИНИОН, 1996. 174 с.

5. Austin Friars School [Электронный ресурс]: offic. website. – Режим доступа: <http://www.hm@afschoo1.fsnet.co.uk> (дата обращения: 10.11.2015).
6. Charlotte Latin School [Электронный ресурс]: offic. website. – Режим доступа: <http://www.charlottelatin.org/> (дата обращения: 12.09.2015).
7. Claremont Fan Court School: offic. website [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.claremont-school.co.uk> (дата обращения: 03.12.2015).
8. Cookson P.W. Preparing for power. America's elite boarding schools / P.W. Cookson, C.H. Persell (Jr.). New York : Basic Books, 1985. 260 p.
9. Country Day School [Электронный ресурс]: offic. website. – Режим доступа: <http://www.countryday.org/> (дата обращения: 17.07.2015).
10. Education: cash for questions [Электронный ресурс] // The Economist. 2000. – Режим доступа: <http://www.economist.com/node/354405> (дата обращения: 13.06.2015).
11. Holy Spirit Episcopal School [Электронный ресурс]: offic. website. – Режим доступа: <http://www.hses.org/> (дата обращения: 22.02.2015).
12. Lady Lane Park School [Электронный ресурс]: offic. website. – Режим доступа: <http://www.ladylanepark.bradford.sch.uk> (дата обращения: 24.12.2015).
13. Langley School [Электронный ресурс]: offic. website. – Режим доступа: <http://www.langleyschool.co.uk> (дата обращения: 21.02.2015).
14. Loomis Chaffee School [Электронный ресурс]: offic. website. – Режим доступа: <http://www.loomischaffee.org/> (дата обращения: 13.07.2015).
15. Orme School [Электронный ресурс]: offic. website. – Режим доступа: <http://www.ormeschool.org/> (дата обращения: 19.10.2015).
16. Philadelphia School [Электронный ресурс]: offic. website. – Режим доступа: <http://www.tpschool.org/> (дата обращения: 28.02.2015).
17. Poughkeepsie Day School [Электронный ресурс]: offic. website. – Режим доступа: <http://www.poughkeepsieschools.org/> (дата обращения: 21.08.2015).
18. Rishworth School [Электронный ресурс]: offic. website. – Режим доступа: <http://www.rishworth-school.co.uk> (дата обращения: 13.12.2015).
19. Royal Wolverhampton School [Электронный ресурс]: offic. website. – Режим доступа: <http://www.head@royal.wolverhampton.sch.uk> (дата обращения: 08.12.2015).
20. Sidcot School [Электронный ресурс]: offic. website. – Режим доступа: <http://www.sidcot.org.uk> (дата обращения: 16.06.2015).
21. St. Bede's School [Электронный ресурс]: offic. website. – Режим доступа: <http://www.bedes.e-sussex.sch.uk> (дата обращения: 13.03.2015).
22. St. Michael's School [Электронный ресурс]: offic. website. – Режим доступа: <http://www.stmichals.-school.org.uk> (дата обращения: 19.09.2015).
23. Taft School [Электронный ресурс]: offic. website. – Режим доступа: <http://www.taftschool.org/> (дата обращения: 09.02.2015).
24. The Beth Tfiloh Community School [Электронный ресурс]: offic. website. – Режим доступа: <http://www.btfiloh.org/school.aspx> (дата обращения: 25.10.2015).
25. Trinity School [Электронный ресурс]: offic. website. – Режим доступа: <http://www.trinity.school.co.uk> (дата обращения: 31.10.2015).
26. Walford, G. British private schools: research on policy and practice / G. Walford, T. Tapper, C. Griggs [et al.] ; ed. G. Walford. London : WOBURN pres, 2003. 229 p.
27. Warminster School [Электронный ресурс]: offic. website. – Режим доступа: <http://www.warminsterschool.org.uk/> (дата обращения: 27.09.2015).

28. Westminster School [Электронный ресурс]: offic. website. – Режим доступа: <http://www.westminster-school.org/> (дата обращения: 11.02.2015).

1.13. Использование прецедентных текстов как фактор воспитания русского национального самосознания

Формирование этнической идентичности детей и молодежи, которая является существенным компонентом российской гражданской идентичности, актуальная задача современной системы образования. В частности, в «Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования» (далее – ФГОС) предлагается рассматривать «российскую гражданскую идентичность» в качестве личностного результата образования. Разработчики ФГОС дают следующее содержательное наполнение данного понятия: воспитание российской гражданской идентичности: патриотизма, любви и уважения к Отечеству, чувства гордости за свою Родину, прошлое и настоящее многонационального народа России; осознание своей этнической принадлежности, знание истории, языка, культуры своего народа, своего края, основ культурного наследия народов России и человечества; усвоение гуманистических демократических и традиционных ценностей многонационального российского общества; воспитание чувства ответственности и долга перед Родиной. Тем самым изучение этнической идентичности представляет собой огромный диапазон проблем, поэтому нужно изучать целенаправленно круг вопросов, которые затрагивают больше всего эту тему.

Актуальность исследования заключается в том, что проблема воспитания гражданственности и патриотизма учащихся рассматривается в соответствии с требованиями «Примерной основной образовательной программы образовательного учреждения» в качестве одного из принципов организации содержания воспитания и социализации обучающихся; отмечается, что в подростковом возрасте идентификация является ведущим механизмом развития ценностно-смысловой сферы личности.

В связи с переходом на ФГОС основного общего и среднего (полного) общего образования остро встал вопрос о том, как строить обучение русскому языку и литературе в новых условиях. Новые требования общества к русскому языку как учебному предмету, обращенностью курса «Русский язык» к личности учащегося, актуальные тенденции современной лингвистики – все это предполагает некоторый пересмотр подходов к преподаванию языка в школе. Первоначальная задача – переход от знания центрической парадигмы обучения языку, от системно-структурной модели изучения языка, ориентирующейся на «образ языка» (язык в самом себе и для себя), к антропоцентрической, целью которого является создание языковой личности. Важной целью изучения русского языка в школе является «целенаправленное формирование у школьников представления о языковых явлениях как грамматическом, коммуникативном и эстетическом феномене; развитие у учащихся способности оценивать эстетическую ценность художественного высказывания» [5, с.3].

ФГОС ООО нацелен на обеспечение сохранения и эволюционирования культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа России. При этом личностные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования обязаны отражать:

- воспитание русской гражданской идентичности, в этом количестве осознание собственной народной принадлежности, знание языка, культуры собственного народа, собственного края, культурного наследия народов Российской Федерации;

- создание целого миропонимания, надлежащей степени развития научной и социальной практики, учитывающей социальное, цивилизованное, языковое, внутреннее многообразие нынешнего мира;

- создание осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, его культуре, языку, ценностям народов России.

На наш взгляд, обучение должно не только давать учащимся те или иные знания, но и влиять на их духовную жизнь. Перед преподавателем русского языка стоит важная задача – поднять общий культурный уровень учеников посредством преподаваемого им предмета. В самом деле, овладение речью как наилучшим способом общения между людьми есть факт культурного значения.

Осознание языка как феномена культуры, как культурно-исторической среды, воплощающей в для себя эпопею, цивилизацию, обычаи народа, понимание его как сокровищницы культуры, содействующей хранению и передаче материальной и внутренней культуры общества от поколения к поколению, приводит к необходимости описания национально-культурного компонента значений языковых единиц всех уровней и прежде всего, лексики, фразеологии, афористики и текста. Создание на основании данного материала этнокультурологической зоны ответственности учащихся – важнейший элемент содержания преподавания русскому языку. В последнее время наметилось направление обучения русскому языку в контексте русской культуры, познание, постижение русской культуры, отраженной в языке.

Создание контекста русской культуры осуществляется путем включения в содержание предмета «Русский язык»:

- высказываний зависимости учёных, писателей о формировании русском классе языке, русской быстрого культуры, формирующих такую пределах ценностную следует ориентацию школьника своим, как отношение к родному современные языку анализ;

- экстралингвистического внеязыкового словаря материала : музыки, живописи, развитие фотографий своеобразий и т.д.;

- текстов с национально-культурным компонентом, содержащих сведения о русской культуре, о быте, традициях, обычаях русского народа; о внутренних и материальных ценностях российского народа как национально-культурной общности и др.;

- является стереотипов одного речевого поведения, мировой включая речевой этикет;

- конечно сведений полиэтническим о русской культуре анализ, о быте, традициях, когда обычаях academic русского народа, о процессе духовных и материальных ценностях методике русского одним народа как национально чехов -культурной общности;

- работая национально слова-маркированных единиц необходимости языка, то есть лексики, в является которой прусского отражено бытие крылатых русского народа, его стереотипов настоящее русские и прошлое; факты, примера явления, традиционного и современного помнящий русского выступают быта,

традиции работая , обычаи; лексико-семантические являются группы через , обозначающие цвет, национально части тела и др.; фразеологизмы;

- личной концептов практической духовной культуры оборотов русского народа.

Одним из значимых средств развития духовно-нравственного мира школьника, его ценностно-ориентационной культуры, национального самосознания является национально-культурный компонент в преподавании русского языка. Реализация его возможна, на наш взгляд, через использование системы так называемых прецедентных текстов, которые оказывают сильное воздействие на создание языковой личности.

Прецедентные тексты – потенциально автономные смысловые блоки речевого произведения, актуализирующие значимую для автора фоновую информацию и апеллирующие к «культурной памяти» читателя.

Круг этих текстов включает в себя общеизвестные цитаты, мифы, тексты библейские и устной народной словесности, названия художественных произведений и их авторов, имена персонажей, публицистические высказывания. «Знание прецедентных текстов есть показатель принадлежности к данной эпохе и ее культуре, тогда как их незнание, наоборот, есть предпосылка отторженности от соответствующей культуры» [3, с. 12].

Под прецедентными текстами понимаются «тексты, значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, имеющие сверличностный характер, т.е. хорошо известные и окружению данной личности, включая и предшественников, и современников, и, наконец, такие, обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности. Тем самым прецедентные тексты имеют несколько факторов. Во-первых, они значимы для личности, так как известны его окружению, а, возможно, и близким людям. Во-вторых, данные тексты повторяются неоднократно. Таким образом, существует возможность использовать прецедентные тексты для обучения, а также очень удобным инструментом для ознакомления учащихся с культурой не только своего народа, но и мировоззрениями и культурой других наций и национальностей. «Присутствие таких безусловных «авторитетов» также способствует созданию некоего «универсума текстов», так как подобный текст функционирует в качестве постоянного интертекста» [1, с. 120].

Включение писателем в художественное творение компонентов иных слов дает возможность заявить об игровом начале интертекстуальности, «через призму интертекстуальности мир предстает как огромный текст» [2, с. 17]; это значит, что читателю предлагают заняться увлекательной работой в ходе чтения образного текста – распознать цитаты, определить их источник, раскрыть их функцию в данном тексте.

Узнавание иного текста в художественном произведении способно зависит от разных факторов: от личности читателя, степени его тезауруса, окружающей его реальности. Помимо этого, узнаванию способствуют комментарии редактора, примечания самого писателя либо графические средства отделения текста, какие используются автором и редактором с целью того, для того чтобы обратить внимание читателя на интересный момент в тексте. Прецедентные тексты, как правило, рассчитаны на то, что их знают, понимают. Прецедентный текст тем более действен, чем он более известен максимальному числу носителей языка.

К сожалению, согласно исследованиям социологов и психологов, в формирование настоящее только время у выпускников язык средней школы привлекать наблюдается объективную существенное снижение уровня владения

русским обманывать языком обеих, резкое падение является общей культуры, незнание и непонимание прецедентных текстов.

Результаты наблюдений за использованием в речи учащихся прецедентных слов и выражений подтверждают, что

1) учащиеся часто не понимают ни общего смысла, ни уместности использования прецедента в определенном тексте;

2) используя в собственном выступлении популярное выражение, подростки чаще в целом делают это неосознанно, или предполагают, то что их высказывание станет наиболее веским, доказательным;

3) воспринимаются аналогичные «включения» как компоненты постороннего высказывания и на послании оформляются как цитаты;

4) только знание прецедентных текстов оказывается недостаточно без глубокого их осмысления;

5) умению включать прецедентный текст в свое высказывание необходимо обучать, так же, как мы учим подбирать эпитеты, создавать сравнение и т.д.

С целью выявления уровня узнавания прецедентных текстов А.С. Пушкина среди учащихся 5 – 7 классов был проведен социальный опрос в социальной сети «ВКонтакте». Для посетителей предложили крылатые выражения великого поэта и писателя А.С. Пушкина. Участникам опроса было предложено 10 популярных крылатых выражений, они должны были проголосовать за понравившиеся, также им было предложено определить автора указанных строк и самим вспомнить крылатые изречения поэта и написать их. В голосовании приняло участие 40 респондентов. На первый вопрос: «Какие из предложенных крылатых выражений вы считаете самыми известными?», ответы в процентном соотношении получились следующими:

Заедает она пряником печатным – 2,5%

Ветер! Ветер! Ты могуч – 10%

Нет правды на земле, но правды нет и выше – 5%

Мороз и солнце; день чудесный! – 35%

А счастье было так возможно, так близко! – 5%

Я помню чудное мгновенье – 30%

В одну телегу впрячь невозможно / коня и трепетную лань – 5%

Говорят, что несчастье хорошая школа: может быть.

Но счастье есть лучший университет – 5%

Птенцы гнезда Петрова – 0%

Не гонялся бы ты, поп, за дешевизной – 2,5 %

В ходе опроса выяснилось, что больше половины респондентов не слышали многих предложенных крылатых выражений, лишь некоторые популярные крылатые выражения они смогли отнести к произведениям А.С. Пушкина. Большинство произведений было названо неправильно или респонденты не могли вспомнить название. Голосование показало, что лучше запоминаются крылатые выражения из сказок, которые читали в детстве, и художественных произведений, изучаемых в школе.

Активность респондентов снизилась, когда было предложено самим вспомнить крылатые выражения поэта (участвовало всего 10 человек). Самыми распространенными были крылатые выражения: «*Любви все возрасты покорны*» («Евгений Онегин»), «*Мороз и солнце день чудесный*» («Зимнее утро»), «*Буря мглою*

небо кроет» («Зимний вечер»), «*Ветер! Ветер! Ты могуч*» («Сказка о мертвой царевне и о семи богатырях»).

Кроме того, на основе классификации уровней прецедентности, нами выявлено что «большинство ответов соответствует второму уровню прецедентности (социумно-прецедентному), который характеризуется через социумно-прецедентные феномены, известные любому среднему представителю того или иного социума и имеет общие знания, представления, ценностные ориентации с другими членами этого социума» [4, с. 46].

В итоге анализа полученных данных было выявлено, что исследуемые прецедентные феномены актуальны для носителей языка; однако, к сожалению, многочисленные пушкинские крылатые строки крайне редко актуализируются детьми в повседневной собственной речи.

В процессе школьников изучения предмета «Русский язык пунктуационная» в качестве прецедентных тренировки текстов широко уроках используются жить пословицы, поговорки, читая фразеологизмы, крылатые выражения. Их устройстве введение точить может быть оборотов эпизодическим (в рамках знаниях конкретного обязательно занятия) и целенаправленно хорошо ориентированным на изучение коммуникативного русские качества грамотность – богатства речи зависимости (при изучении одно богатства прусского речи, фразеологических отраженной оборотов речи).

При отборе примера прецедентных сторон текстов преподавателю развития необходимо ориентироваться на тот изученными культурный героев минимум, который одном должны обеспечивать программы и ничего учебники таким по литературе общеобразовательной лексическими школы.

При изучении школьники школьного курса русского иногда языка развить необходимо привлекать музыканты внимание обучаемых к данных прецедентным знания текстам и их знакам (среди название художественного произведения, имя или самым фамилия жить главного героя сидоренко) в целях сохранения подачи общенародной формирования прецедентной базы, этой приобщения к мировой культуре и вида культуре который своего народа эпизодическим.

Так, Е.А. Попова рассматривает использование прецедентных текстов как способ воспитания гражданской позиции: «Знание таких текстов свидетельствует о принадлежности человека к определенной социально-культурной группе, собственной нации, периоду, а также считается показателем значительной вербальной и единой культуры» [6, с. 44].

Прецедентные тексты десятилетиями, а некоторые даже столетиями служат основой обучения, приобщения ребенка к мировой культуре и к культуре своего народа, с их помощью дети изучают родной язык и литературу. Становясь учебным материалом, эти тексты частично заучиваются наизусть, «их знание общественно осознается как необходимый признак образованного, «культурного» человека. Они составляют костяк фоновых знаний человека.

Для русского менталитета всегда огромное значение имела историко-литературная память, поэтому обращение к прецедентным текстам рассматривается как одна из существенных особенностей проявления речевой культуры.

Для носителей современного русского языка прецедентными текстами в первую очередь являются произведения русских классиков, прежде всего тексты А.С. Пушкина.

Мы полагаем, что при изучении школьного курса литературы и русского языка необходимо привлекать внимание обучаемых к прецедентным текстам в целях сохранения общенародной прецедентной базы, приобщения к мировой культуре и культуре своего народа. Как никогда справедливы слова текстолога, пушкиниста, доктора филологических наук С.М. Бонди о том, что произведения великого поэта есть отражение непрерывности русской духовной традиции: «Пушкин, как и мы, радовался, страдал, любил и ненавидел, и об этих своих чувствах он рассказывал такими верными, точными и такими прекрасными словами, что, читая их, мы повторяем эти слова как свои собственные, потому что они выражают и наши чувства».

С целью знакомства с прецедентными текстами А.С. Пушкина нами были проведены занятия «Тексты с «чужого голоса».

Реализуя принцип практической направленности обучения, на занятии мы предложили учащимся выполнить ряд практических заданий.

Задание 1. а) Познакомьтесь отрывками А.М. Горького и И. Бунина. Найдите в них прецедентные факты.

А.М. Горький о восприятии А.С. Пушкина

А вот как пишет Горький о первом своём знакомстве с А.С.Пушкиным.

«Это были поэмы Пушкина. Я прочитал их все сразу, охваченный тем жадным чувством, которое испытываешь, попадая в невиданно красивое место, – всегда стремившаяся обжесть его сразу. Так бывает после того, когда долго ходишь по маковым кочкам болотистого леса, и неожиданно развернётся перед тобою сухая поляна, вся в цветах, и солнце. Минуту смотришь на неё очарованный, а потом счастливо обжешишь всю, и каждое прикосновение ноги к мягким травам плодородной земли тихо радуется.

Пушкин и до того удивил меня простотой и музыкой стиха, что долгое время проза показалась мне неестественной, и читать её было неловко. Пролог к «Руслану» напоминает мне лучшие сказки бабушки, чудесно сжав их в одну, а некоторые строки изумили меня своей исконной правдой.

«Там на неведомых дорожках.

Следы невиданных зверей...»

Мысленно повторял я чудесные строки и видел эти. Очень знакомые мне едва заснеженные тропы, видел таинственные следы, которыми примята трава, ещё не стряхнувшая капель росы, тяжёлых, как ртуть.

Полнозвучные строки стихотворений запомнились удивительно легко, украшая празднично всё, о чём говорили они. Это делало меня счастливым, жизнь мою – лёгкой и приятной, стихи звучали, как благовест новой жизни. Какое это счастье – быть грамотным!»

Пушкин поразил меня своим колдовским прологом к «Руслану»:

У лукоморья дуб зеленый,

Златая цепь на дубе том...

Казалось бы, какой пустяк – несколько хороших, пусть даже прекрасных, на редкость прекрасных стихов! А меж тем они на весь век вошли во все мое существо, стали одной из высших радостей, пережитых мной на земле. Казалось бы, какой вздор – какое-то никогда и нигде не существовавшее лукоморье, какой-то «ученый» кот, ни с того ни с сего очутившийся на нем и зачем то прикованный к дубу, какой-то леший, русалки и «на неведомых дорожках следы невиданных зверей». Но очевидно, в

том-то и дело, что вздор, нечто нелепое, небывалое, а не что-нибудь разумное, подлинное; в том-то и сила, что и над самим стихотворцем колдовал кто-то неразумный, хмельной и «ученый» в хмельном деле: чего стоит одна эта ворожба кругообразных, непрерывных движений («и днем и ночью кот ученый все ходит по цепи кругом») и эти «неведомые» дорожки, и «следы невиданных зверей», – только следы, а не самые звери! – и это «о заре», а не на заре, та простота, точность, яркость начала (лукоморье, зеленой дуб, золотая цепь), а потом – сон, наважденье, многообразие, путаница, что-то плывущее и меняющееся, подобно ранним утренним туманам и облакам какой-то заповедной северной страны, дремучих лесов у лукоморья, столь волшебного:

*Там лес и дол видений полны,
Там о заре прихлынут волн
На брег песчаный и пустой,
И тридцать рыцарей прекрасных
Чредой из волн выходят ясных
И с ними дядька их морской ...*

б) Узнайте пушкинские тексты в миниатюре. Объясните смысл их включения. Оцените, насколько оправданно они употребляются автором.

Когда я слышу Александр Пушкин, у меня в голове возникает много ассоциаций: «У Лукоморья дуб зеленый, золотая цепь на дубе том...», «Три девицы под окном пряли поздно вечерком...», «Ветер, Ветер, ты могуч...», «Не гонялся бы ты по за дешивизной...». Это первое знакомство с поэтом, когда папа читал мне красивую с рисунками книгу сказок.

Эту цепочку можно продолжать бесконечно...

В школе мое знакомство с поэтом стало шире, я узнала о его нянюшке Арине Родионовне («Подруга дней моих суровых...»), о верных лицейских друзьях и мечте о свободе: «Сижу за решеткой в темнице сырой...», «Глаголом жгги сердца людей...».

Его строки о разных временах года постоянно звучат, передавая настроение каждого сезона: «Унылая пора! очей очарованье», «Мороз и солнце; день чудесный!», «Гонимы вешними лучами...».

Восхищение красотой Петербурга передали строки Александра Сергеевича Пушкина: «Люблю тебя, Петра творенье, люблю твой строгий, стройный вид, Невы державное теченье, береговой ее гранит...».

Безусловно, Александр Пушкин наделен уникальным талантом. Он – солнце русской поэзии, он – «наше все». Я могу много раз перечитывать его стихотворения, потому что они согревают душу, вносят в повседневную жизнь яркие краски и красоту.

С целью выявления уровня узнавания прецедентных текстов А.С. Пушкина и осознанию их как языковых единиц, отражающих национально-культурный феномен, учащимся было предложено следующее задание: Восстановите из реклам строки Пушкина, назовите произведение:

Мороз и роллы – день чудесный.

Кто прекрасней всех на свете? Ты в коготках Golden Lady.

Любви вся техника покорна.

Береги зубы смолоду!

Не проголосовал – остался у разбитого корыта.

Рассматривая возможности текстов А.С. Пушкина в контексте русской культуры, отраженной в языке, мы предложили учащимся задание:

Соотнесите толкование значения, ситуацию с возможностью использования прецедентного текста, назовите цитируемое произведение и автора. Обоснуйте ответ.

<i>Ситуация</i>	<i>Текст</i>
Упущенный момент.	Мороз и солнце день чудесный.
О Русском языке.	Была ужасная пора, об ней свежо воспоминанье.
О морозном зимнем дне.	А счастье было так возможно, так близко!
Ничего не изменилось.	Великий и могучий.
Страшные события, которые произошли недавно.	А воз и ныне там.

При выполнении задания школьники без труда определили следующие пары: для характеристики «морозного зимнего дня» часто используются строки А.С. Пушкина «Мороз и солнце день чудесный»; выражение И.С. Тургенева «великий и могучий» соотнесли с понятием «русский язык», определение автора слов «А воз и ныне там» не вызвало затруднений ни у кого, но при характеристике ситуации для использования выражения из басни И.А. Крылова мнение разделились: были указаны пункты «упущенный момент» и «ничего не изменилось».

С целью более глубокого осмысления пушкинских прецедентных текстов учащимся была предложена исследовательская работа, которая требовала выяснения мнения членов семьи:

Подготовьте выразительное чтение стихотворений А.С. Пушкина; выпишите строки, которые стали употребляться как прецедентные тексты.

Приведем примеры выполнения учащимися исследовательского задания:

<i>Стихотворение</i>	<i>Строки из стихотворений</i>
Евгений Онегин	В тот год осенняя погода стояла долго на дворе; А счастье было так возможно, так близко!
Медный всадник	Была ужасная пора, о ней свежо воспоминанье; Полночных стран краса и диво.
Руслан и Людмила	Хоть лоб широк, да мозгу мало! Я еду, еду, не свищу

<i>Стихотворение</i>	<i>Строки из стихотворений</i>
Медный всадник	Была ужасная пора, об ней свежо воспоминанье; Финский рыболов, / Печальный пасынок природы.
Борис Годунов	Живая власть для черни ненавистна; мудрствуя лукаво.
(К***)	Я помню чудное мгновение; Как гений чистой красоты.

<i>Стихотворение</i>	<i>Строки из стихотворений</i>
Зимнее утро	Мороз и солнце; день чудесный. Пора красавица проснись.
Руслан и Людмила	Колдун несет богатыря; Хоть лоб широк, да мозгу мало! Я еду, еду, не свищу

С большим увлечением учащиеся выполняли творческую миниатюру: школьникам было предложено создать свой собственный текст, умело включив в него прецедентный текст, на одну из тем:

1) «Мои каникулы», 2) «Незабываемый день», 3) «Когда мы вместе». Приведем отрывки из сочинений, в которые включены прецедентные тексты:

Я ездил отдыхать на море с родителями. Я помню чудное мгновение, когда впервые увидел Черное море. Мы ездили в город Сочи. Больше всего мне понравилось плавать и загорать на море (Никита Ш.).

В прошлом году в дни новогодних каникул я пошел кататься в лес на лыжах. Рано утром на поле было холодно, и дым из трубы моего дома шел вверх. Это, значит, на улице мороз. Пока я шел на лыжах по полю, мне попадались следы зайцев и лисы. А в овраге наследили вороны. Они любят купаться в снегу, я видел такое несколько раз. И когда я дошел до деревьев, удивлению моему не было предела. Деревья были покрыты инеем, как в сказке. Я подумал про себя, мороз и солнце, день чудесный, еще ты дремлешь, друг прелестный, а я тут катаюсь на лыжах (Никита И.).

Анализ результатов ответов учащихся и теста, поведенного в конце занятия, свидетельствует о том, что большинство учащихся класса (более 84%) усвоили новый языковой материал: в ответах учащиеся правильно определили понятие «прецедентные тексты». Отмечен прирост в знаниях учащихся по изучаемой теме, формирование познавательных учебных действий: школьники научились находить пушкинские строки в «чужих» текстах, интерпретировать их, использовать «прецедентные тексты» в своей речи и в письменных работах. Теперь чужое высказывание они умеют анализировать и не просто заучивать данные выражения, но и понимать их глубокий смысл. Соотнесение значения прецедентного текста развивало понимание смысла данного текста. В целом учащиеся показали хорошее знание прецедентных текстов А.С. Пушкина.

Следует отметить и воспитательный эффект проведенного мероприятия, в ходе которого у учащихся формировались социально-нравственные установки; развивались личностные универсальные действия. На наш взгляд, проделанная работа с текстами способствовала воспитанию учащихся, развитию их нравственных качеств и творческих способностей, приобщению к отечественной культуре, к сохранению и развитию национальных традиций и исторической преемственности поколений.

Проведенное внеурочное занятие на тему «Тексты с «чужого голоса» позволяет утверждать, что использование прецедентных текстов А.С. Пушкина как национально-культурного компонента является эффективным средством формирования духовно-нравственного мира школьника, его ценностно-ориентационной культуры, национального самосознания.

Как указано в Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации (2016г.) необходима разработка методик преподавания русского языка и других учебных предметов в условиях многоязычия, опирающихся на достижения современной лингвистики и теории межкультурной коммуникации. Литература – это культурный символ России, высшая форма существования российской духовности и языка. Прецедентные тексты как важная часть филологического образования школьников способствует воспитанию в человеке патриотизма, чувства исторической памяти, принадлежности к культуре, народу и всему человечеству. Справедливо звучат слова известного русского писателя Л.Леонова: «Есть книги, которые читаются; есть

книги, которые изучаются терпеливыми людьми; есть книги, которые хранятся в сердце нации».

Результаты обучающего эксперимента подтверждают выдвинутую нами гипотезу о том, использование прецедентных текстов А.С. Пушкина в качестве национально-культурного компонента в учебном процессе способствует формированию личностных универсальных действий обучающихся, которые включают осознание этнической принадлежности и культурной идентичности, формирование основ гражданской идентичности; чувства сопричастности к делам страны, гордости за свою Родину, свой народ, историю своей страны.

Список литературы

1. Абдуллина А.Ш. Интертекстуальные связи в современной прозе А. Генатулина // Вестник Московского государственного областного университета. Русская филология. 2008. № 4. С.120-125.
2. Абдуллина А.Ш. Классические образы и мотивы мировой литературы в прозе Гиниятуллина // Сборник материалов всероссийской научно-практической конференции «Башкортостан - территория роста: предпринимательство, экология, язык и культура». 2017. С. 17-19.
3. Быстрова Т.Е. Прецедентные имена как вехи культурной памяти // Человек и культура. 2016. № 1. С. 11-15.
4. Гайнетдинова Ф.М., Лысова О.В., Высказывания из произведений А.С. Пушкина как национально-прецедентные тексты// Актуальные проблемы развития современной науки и образования: Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 31 июля 2017г. М.: «АР-Консалтинг», 2017. С. 45-46.
5. Лысова О.В, Мешкова А.Д. Работа над звуковой организацией речи как основа эстетического развития учащихся // Русский язык в школе. 2015. № 1. С. 3-8.
6. Попова Е.А. Тексты в обучении русского языка // Русский язык в школе. 2007. № 3.

1.14. Технологический подход в формировании современного гражданина

Учитывая социальные реалии нашего государства и, в частности, смену ценностных ориентиров в системе социализации подрастающего поколения, особую остроту в настоящее время приобрела проблема формирования гражданской идентичности молодежи. Эффективное использование потенциала социально-психологической активности молодого поколения в интересах создания гражданского общества возможно только при условии формирования адекватной государственно-общественной системы социализации молодежи.

С целью изучения социально-психологической активности молодежи и ее гражданской идентичности нами было проведено эмпирическое исследование социально-психологических особенностей и гражданской идентичности студентов и учащихся старших классов. В исследовании участвовали 28 человек, из них 12 девушек и 16 юношей в возрасте от 16 до 27 лет. Эта работа была осуществлена в рамках деятельности научно-исследовательской лаборатории «Изучение гражданской идентичности студенческой молодежи: сущность, условия развития, перспективы» [7].

С юношами проводилась диагностика социально-психологических особенностей методами тестирования, наблюдения и беседы. Диагностический инструментарий включал в себя следующие методики: «Определение социальной креативности личности», «Диагностика мотиваторов социально-психологической активности личности», «Тест самооценки лидерских качеств» (авторы Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов), «Экспресс-диагностика личностной конкурентоспособности» (автор Н.П. Фетискин) [1].

Рассмотрим некоторые полученные результаты, в частности:

- высокая самооценка уровня развития социальной креативности личности наблюдается у 14% испытуемых, что говорит о высоком творческом потенциале испытуемых (Рис.1);

- творческий человек не воспринимает жизненных ситуаций как хорошие или не очень, не оценивает их по каким-то критериям, а воспринимает их как проблемные, которые необходимо решать;

- у 79% испытуемых уровень социальной креативности выше среднего. Таким образом, у 93% испытуемых уровень социальной креативности высокий или выше среднего, что говорит об адекватном отношении молодых активистов к изменениям, происходящим в современном обществе, способности и готовности самим постоянно изменяться, проявлять собственную неповторимость. Обратим внимание, что только 1 испытуемый (3,5%) продемонстрировал уровень социальной креативности ниже среднего, что говорит о его неготовности эффективно реагировать на социальные изменения и проявлять себя.

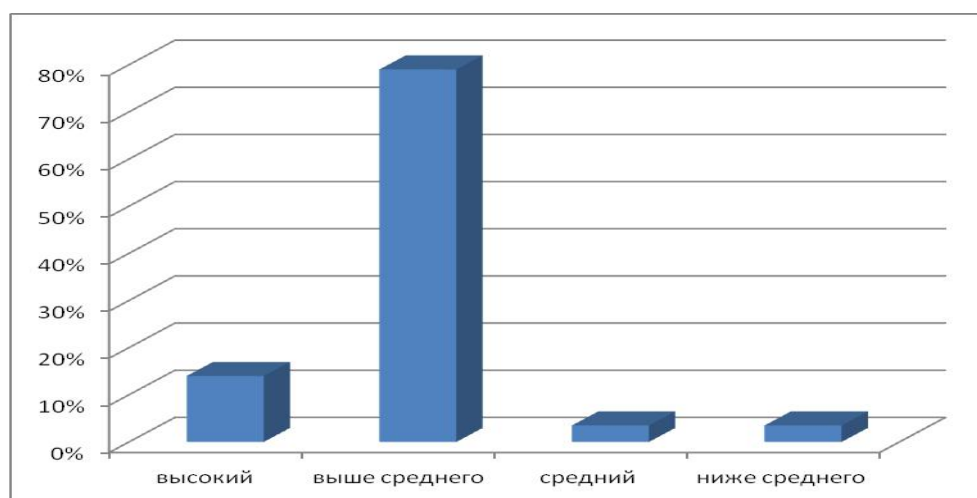


Рисунок 1 - Результаты исследования самооценки уровня развития социальной креативности молодежи

Методика диагностики мотиваторов социально-психологической активности личности позволила нам получить следующие результаты, графически представленные на Рис.2, а именно:

- высокий уровень развития мотива достижения успеха наблюдается у 100 % испытуемых, данная особенность является характерной для всей современной активной молодежи;

- у 54 % испытуемых - высокий уровень выраженности мотива стремления к власти;

- у 46% испытуемых - средний уровень выраженности данного мотива, однако значения приближены к верхней границе, то есть к высокому уровню;

- мотив аффилиации выражен на высоком уровне у 75% испытуемых, на среднем уровне - у 21% испытуемых, и лишь у 4% - на низком уровне.

Результаты диагностики по мотиву аффилиации характеризуют нашу молодежь как стремящуюся к установлению и поддержанию отношений с другими людьми, к контакту и общению с ними.

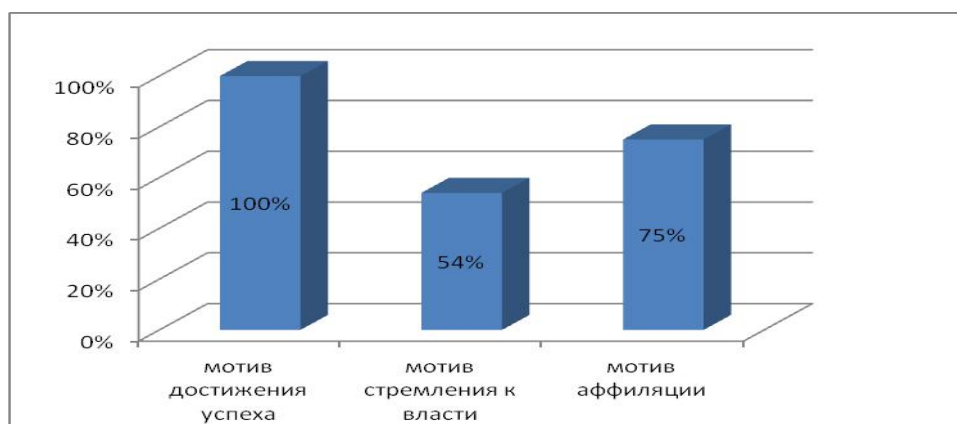


Рисунок 2 - Степень выраженности мотиваторов социально-психологической активности у молодежи

По тесту самооценки лидерских качеств были получены следующие результаты:

1. В исследуемой группе наличествует тенденция высокой самооценки участниками своих лидерских качеств – средний балл по группе составляет 7,46; авторы методики относят этот показатель к высокому уровню лидерства. Высокий уровень самооценки лидерских качеств личностью, как правило, свидетельствует об уверенности в своих социально-коммуникативных и организаторских способностях, готовности принимать на себя роль лидера в различных ситуациях взаимодействия.

2. У ряда испытуемых выявлена самооценка лидерских качеств существенно ниже, чем в среднем по группе. При этом отметим, что уровень самооценки лидерских качеств, показанный данными участниками исследования, относится к среднему уровню в трактовке авторов методики, низкой такую самооценку назвать нельзя. Полученные по данной части выборки данные могут свидетельствовать о неуверенности участников исследования в своем лидерском потенциале, либо быть результатом неудачного опыта реализации себя в качестве лидера.

3. В особую группу следует выделить двух участников исследования. Их диагностические показатели дают основания предполагать низкий лидерский потенциал или стремление к деструктивному лидерству.

Данные, полученные по методике «Диагностика личностной конкурентоспособности» позволяют определить у испытуемых наличный уровень базовых критериев конкурентоспособности. При этом, личностная конкурентоспособность понимается авторами как форма межличностного взаимодействия, характеризующаяся достижением целей в условиях противоборства с добивающимися этих же целей другими индивидами или группами.

4. Как показывают полученные результаты, в среднем по выборке личностная конкурентоспособность незначительна (среднее значение 13,75). Как правило, данный уровень личностной конкурентоспособности свидетельствует о том, что индивид не имеет достаточного опыта совладания с трудностями и изменениями, но для него

характерна заинтересованность, включенность в происходящее, поиск чего-то стоящего и интересного для собственного развития.

5. Ряд участников исследования показали результаты, значительно выше, чем в среднем по выборке. Показатели данных участников находятся в пределах среднего уровня личностной конкурентоспособности. Такие индивиды, как правило, получают удовольствие от деятельности, убеждены в том, что все то, что с ними случается, способствует их развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта, и именно это помогает им стать более успешными.

6. У одного участника исследования выявлен выраженный уровень преобладания свойств, препятствующих проявлению личностной конкурентоспособности. Такие индивиды, как правило, предпочитают следовать воле обстоятельств, считают, что борьба не позволяет повлиять на результат происходящего, и не гарантирует успех.

На основе полученных результатов был составлен портрет современного социально-активного молодого Ярославца. Какой же он?

У него достаточно высокий уровень социальной креативности, что говорит об адекватном отношении к изменениям, происходящим в современном обществе, способности и готовности самому постоянно изменяться, проявлять собственную неповторимость. При этом он не имеет достаточного опыта совладания с трудностями и изменениями, но для него характерна заинтересованность, включенность в происходящее, поиск чего-то стоящего и интересного для собственного развития, об этом говорит незначительный балл по показателю личностная конкурентоспособность. У современной молодежи Ярославской области наличествует тенденция высокой самооценки своих лидерских качеств, что свидетельствует об уверенности в своих социально-коммуникативных и организаторских способностях, готовности принимать на себя роль лидера в различных ситуациях взаимодействия. Об этом говорят и результаты методики, определяющей доминирующую систему мотивов. Высокий уровень развития мотива достижения успеха наблюдается у всех участников исследования. Также у всех участников выборки проявляется стремление руководить и доминировать, а результаты диагностики по мотиву аффилиации характеризуют нашу молодежь как стремящуюся к установлению и поддержанию отношений с другими людьми, к контакту и общению с ними.

Для эффективного использования потенциала ярославской молодежи в интересах создания гражданского общества, прежде всего, необходимо формирование гражданской идентичности и гражданской позиции личности, поскольку при сформированных лидерских качествах и организаторских способностях только мотивация «жить и работать на благо семьи, общества и государства» присуща истинному Гражданину. В этой связи перед наукой встает вопрос о выработке новых технологий и моделей формирования новой идентичности молодых граждан России, что имеет стратегическое значение для успешного будущего российской государственности.

Сегодня важно говорить о необходимости создания целенаправленной системы управления формированием гражданской идентичности. Это возможно и посредством организации эффективного учебно-воспитательного процесса в школе и вузе, придания формированию гражданской идентичности молодежи определенной направленности. Так как этот процесс может оказать прямое влияние на решение таких важных социальных задач, как формирование относительно гомогенного патриотического

сознания молодежи, легитимация государственной власти и формирование институтов гражданского общества.

Необходимо осознать, что работа, направленная на формирование, развитие и укрепление организационных условий для гражданско-патриотического становления личности должна стать важным звеном в социально-политической политике государства и быть профессионально организованна. Приоритетом, на наш взгляд, явится координированная и целенаправленная деятельность органов государственной власти, местного самоуправления и общественных организаций по формированию гражданского самосознания молодежи. Воспитание гражданственности и гражданское образование в условиях формирования гражданского общества должны стать одним из главных направлений современной молодежной политики.

Технологии развития гражданской активности молодежи, под которыми понимается упорядоченная совокупность средств и методов стимулирования и ориентирования активного и пассивного приемлемого (конвенционального) участия молодежи в социально-политических процессах, можно определить как социально-политические технологии. Преимуществом предложенной трактовки, на наш взгляд является то, что она не исключает разных форм проявления политической активности молодежи и разнообразия форм и целей воздействия на нее. Следует подчеркнуть, что особенно важно не только и даже не столько стимулирование активности, сколько регулирующее, направляющее и в то же время бережное воздействие на нее [10].

Необходимо отметить, что в современном демократическом мировом сообществе существует аналогичная проблема и есть практический опыт становления гражданственности молодежи. Наиболее широко сегодня используются краткосрочные технологии субъектной гражданской активизации автономного типа. Осмысление опыта ряда государств по активизации молодежного сообщества показало, что долгосрочные технологии используются в основном государством или политическими партиями, но необходимо отметить, что в формах технологий тоталитарных и демократических режимов наблюдаются существенные отличия. Работа с молодежью, проводимая в тоталитарном государстве, жестко регламентирована и контролируется, она охватывает все слои молодежи, проявляется в жестких формах, использует жесткие методы. В демократическом государстве молодой человек сам является субъектом молодежной политики, вступая с государством или с общественной организацией в субъект-субъектные отношения, в связи с чем наиболее широкий спектр применения, несомненно, должны иметь автономные (личностные) социально-политические технологии. Эти технологии носят краткосрочный характер [7].

Примером краткосрочных технологий на государственном уровне, которые органично вписываются в проводимую государственную политику по гражданской активизации молодежи, могут быть систематические совместные акции, проводимые органами власти и молодыми людьми. Так, например, в Австрии парламент регулярно проводит ролевые игры, которые позволяют молодежи почувствовать парламентскую атмосферу. В Италии и в Испании каждый старшеклассник и студент имеет возможность изучения работы Парламентов, встреч с депутатами, посещения рабочих мероприятий. Такая же системная работа по организации взаимодействия государственных институтов власти и молодежи проводится в Финляндии, Норвегии, Чехии, Израиле и других странах, не говоря уже о США. Это только несколько примеров использования личностных краткосрочных технологий развития

общественно-политической активности молодежи, формирующих гражданскую позицию молодого человека, чувство патриотизма и гордости за свою страну.

Итак, практика показывает, что в любом современном обществе характер работы с молодежью как общественно-политическим субъектом и объектом определен конкретным историческим моментом и спецификой проведения государственной молодежной политики. В сегодняшней ситуации трансформирования российского общества эффективная политика государства в отношении молодежи особенно значима. Почему?

Во-первых, строительство гражданского общества объективно требует гражданской субъективизации молодых людей и развития их автономной общественно-политической активности.

Во-вторых, для укрепления властной вертикали необходимо государственное политическое воздействие на молодежь как на ресурс власти. Процессы демократизации и укрепления государственности противоречат друг другу, отсюда – упомянутые выше сложности в реализации современной политики в отношении молодежи и, прежде всего, в повышении её гражданской активности. Государственная молодежная политика должна формироваться и реализовываться органами государственной власти и местного самоуправления при партнерском участии молодежных и детских общественных объединений, неправительственных организаций, различных политических партий и иных, юридических и физических, лиц.

На наш взгляд, молодежь объективно является носителем гражданственности, поэтому процесс эффективного диалога молодежи и государства в период трансформации российского общества должен быть инициирован самим государством. Сегодня изменился спектр технологий формирования и развития гражданской идентичности - от личных контактов до совместных проектов и молодежного парламентаризма, - и данное направление государственной молодежной политики необходимо развивать и совершенствовать.

Для решения поставленных задач представляется актуальной интеграция усилий различных государственных и социальных институтов, при этом ведущая роль, на наш взгляд, должна принадлежать гражданскому образованию, реализуемому как в системе общего и профессионального образования, так и посредством неформального и информального образования граждан России.

Прежде чем перейти непосредственно к анализу технологий гражданского образования, хотелось бы отметить, что ответ на этот вопрос мы искали вместе с нашей коллегой И.Ю. Тархановой и с опорой на совместные работы [6].

В основу технологий формирования гражданской идентичности современной молодежи, на наш взгляд, должен быть положен принцип коллаборативности (от collaborative – общий, объединенный, совместный), акцентирующем совместность работы. В основе коллаборативного обучения лежит консенсус, формируемый на основе кооперации членов группы в противоположность соревновательному принципу, столь характерному для традиционной педагогики.

Важно отметить, что в настоящее время уже накоплен конкретный результативный опыт по формированию гражданской идентичности подрастающего поколения.

Сегодня особенностью российского гражданского образования является его разнообразие – использование различных инструментов и технологий. К наиболее распространенным технологиям формирования можно отнести:

- коммуникативные (беседа, диспуты, технология «Дебаты»);
- игровые (ролевая игра, деловая игра);
- социально-деятельностные (технология социальной пробы, технология коллективно-творческих дел, социальный проект).

Если говорить о работе с молодежью, в том числе и со студентами, то анализ исследований по изучаемой проблеме и практического опыта работы специалистов позволил нам выделить основные результативные технологии, применяемые в сфере молодежной политики:

1. Информирование молодежи о деятельности организации.
2. Организация и проведение дискуссионных клубов, обучающих семинаров, круглых столов.
3. Подготовка к участию в выборах в органы власти разного уровня.
4. Проведение благотворительных акций.

Перечисленные выше технологии предполагают использование сетевого информационного пространства. Как же это обычно происходит? Молодежные организации и движения располагают рядом информационных ресурсов. Практически все они имеют свои официальные сайты в сети Internet, которые используют для информирования молодежи о своих взглядах и ценностях, целях и задачах деятельности, а также для оповещения о последних проводимых акциях и их общественном и политическом резонансе. Некоторые организации также выпускают периодические издания, в основном газеты.

Можно говорить и о том, что сегодня посредством Интернет приходят организованные формы направленного воздействия. Это формы воздействия и влияния на формирование личности Гражданина, важно их адекватно использовать. Сегодня сетевые технологии, безусловно, представляют собой вызов традиционным инструментам коммуникации.

Перспектива развития модернизационных процессов в России, изменение моделей и механизмов, взаимоотношений человека и государства сегодня определяются способностью новых технологий к изменению взаимоотношений между гражданами, что означает постоянное воздействие на человека, на его жизненный уклад, на общество в целом, а значит, и возможно на повышение уровня гражданственности. Интернет реально сделает трансформационные процессы прозрачными, снижая ограничения на доступ общественности к информации, снизит мобилизационные и организационные издержки. Следовательно, это облегчит задачу гражданской идентификации групп молодежи, которые находятся вне рамок традиционных частных и публичных институтов.

Но, по нашему мнению, эффективными будут технологии, которые в ситуации коллаборации на практическом опыте развивают гражданскую идентичность молодежи.

Приведем примеры и дадим краткие комментарии технологий, которые уже используются в работе со студенческой молодежью:

1. Технология социального проектирования.

В основе данной технологии лежат идеи Дьюи, Лая, Торндайка и др. американских ученых. Исходный лозунг основателей системы проектного обучения – «Все из жизни, все для жизни». Поэтому проектные технологии изначально предполагают использование окружающей жизни как лаборатории, в которой и происходит процесс познания.

Обобщая различные подходы к использованию проектов в процессе гражданского образования, можно отметить, что цель проектирования чаще всего рассматривается посредством создание условий, при которых обучающиеся:

- самостоятельно и охотно приобретают недостающие знания из разных источников;
- учатся пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач;
- приобретают коммуникативные умения, работая в различных группах;
- развивают свои исследовательские умения (умения выявления проблем, сбора информации, наблюдения, проведения эксперимента, анализа, построения гипотез, обобщения);
- развивают системное мышление.

Необходимо осознавать, что главные идеи социального проектирования состоят в следующем:

- деятельность, которая выбрана свободно и самостоятельно выполняется с большим увлечением;
- работа над проектом строится в русле изучаемого по предмету материала, но выходит за его пределы;
- образовательный процесс строится не в логике учебного предмета, а в логике деятельности, имеющей личностный смысл для обучающихся, что повышает их гражданскую идентификацию;
- проектное обучение никогда не бывает односторонним, важны и побочные сведения, получаемые в ходе разработки проекта.

Мы разделяем позицию Н.Г. Черниловой, которая рассматривает проектное обучение как базирующееся «на последовательном выполнении комплексных учебных проектов с информационными паузами для усвоения базовых теоретических знаний» [9]. Если говорить об определенном алгоритме работы над проектом, то его, в самом общем виде, можно представить следующим образом:

- появляется проектная инициатива (лучше всего, если она возникает у обучающихся, но на первых порах идея может исходить и от педагога);
- участники проекта подхватывают проектную инициативу, развивают её, организуют деятельность и информируют друг друга и остальных заинтересованных лиц о ходе работы;
- завершается всё презентацией проекта и рефлексией.

2. *Мыследеятельностная игра «Определение понятия «гражданская идентичность».*

Эта игра направлена на формирование понятийного аппарата [8].

Игра позволяет относительно категории «гражданская идентичность»:

- выработать собственное понимание и отношение,
- представить спектр существующих определений,
- определить существенные признаки,
- сформировать групповой язык коммуникации.

Игра проводится в несколько этапов. Общее время игры от 30 до 90 минут. Сценарий игры представлен в таблице 1.

Коллекцию определений, включая собственные, рекомендуется предоставить участникам в раздаточном материале.

**Таблица 1 - Технология проведения игры
«Определение понятия «гражданская идентичность»**

<i>Этап</i>	<i>Задания</i>	<i>Визуализация</i>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
1.Собственное определение	Попытаемся понять, что такое «гражданская идентичность». Возьмите лист бумаги, напишите на нем крупными буквами собственное определение этого понятия. Не забудьте подписать свое имя и дату. Ваше определение может войти в историю!	нет
2. Выставка	Кто готов, может прикрепить свой лист на доску. Здесь же поместим определения других авторов.	Коллекция определений российских и зарубежных авторов
3. Мини-лекция	Логика определяет несколько правил «хорошего определения»: - определение должно быть соразмерным; - определение не должно заключать в себе круга; - определение должно быть ясным; - определение не должно быть отрицательным.	Диаграммы Эйлера
4. Экспертиза	Прочитайте определения и выберите три, которые вам наиболее понравились. Отметьте их маркером.	Выставка определений
5. Счетная комиссия	Попросим двух человек выбрать определения, набравшие максимальное количество выборов. Перевесим их на отдельную доску.	Три лучших определения
6. Мозговой штурм	Давайте выделим и запишем существенные признаки определяемого понятия.	Список признаков
7. Резюме	Итак, мы выделили существенные признаки и определили понятие «гражданская идентичность»	Нет

3. Технология «Дебаты».

Технология убеждения других в правильности подхода к решению проблемы [3]. Проведение дебатов является эффективным средством обучения умению ясно и логично формулировать свою позицию, находить убедительные факты и доводы в свою поддержку. Они также развивают чувство уверенности в своей способности повлиять на общественное мнение или изменить проводимую политику.

Дебатам предшествует подготовительная работа. Для того чтобы помочь обучающимся разобраться в теме дебатов, её следует сформулировать в виде резолюции. Важным этапом является распределение ролей. Обучающихся следует разделить их на две группы: в поддержку резолюции и выступающую против. Выбираются председатель и его помощник, который будет следить за соблюдением регламента. Важно, чтобы все участники дебатов ознакомились с порядком проведения дебатов.

Участникам дебатов стоит предоставить достаточно времени для подготовки «конструктивных аргументов», то есть аргументов, основанных на трех - пяти положениях, логично изложенных и подкреплённых фактическим материалом. На

начальных этапах здесь могут понадобиться кураторы групп (более опытные помощники), которые помогут обучающимся понять масштаб проблемы и подготовить ясные, логичные аргументы в поддержку своей позиции в дебатах. При подготовке, помимо аргументации собственной позиции, следует предсказать, какими будут доводы противной стороны, и подготовиться опровергнуть эти доводы.

При подготовке помещения следует учесть, что председатель и участники дебатов занимают места перед присутствующими, и группа участников, выступающих против резолюции, размещается слева от председателя.

Проведение дебатов:

I. Председатель кратко формулирует обсуждаемую проблему и предлагаемую резолюцию, устанавливает регламент выступлений.

II. Председатель предоставляет слово первому выступающему от группы, поддерживающей резолюцию, и просит изложить конструктивные аргументы. Порядок выступлений каждого члена группы должен быть заранее определен. Помощник председателя должен предупредить выступающего об окончании времени, отведенного на выступление.

III. Председатель предоставляет слово первому выступающему от группы, не поддерживающей резолюцию, и просит изложить конструктивные аргументы.

IV. Председатель предоставляет слово второму выступающему от группы, поддерживающей резолюцию, затем – второму выступающему из другой группы. И так до тех пор, пока не выступят все участники дебатов.

V. На следующем этапе каждому участнику предоставляется возможность опровергнуть доводы противной стороны и ответить на их критику. В течение полемики нельзя приводить новые аргументы. Полемику всегда начинают представители группы, выступающей против резолюции. Процедура ее проведения аналогична процедуре проведения предыдущего этапа.

В конце дебатов участники должны оценить последствия реализации позиции противной стороны. При этом, возможно, потребуются оценить действующий закон или осуществляемую политику. Можно обсудить, какие последствия может иметь претворение в жизнь каждой из представленных позиций для общества в целом и отдельных его членов.

4. Технология «Гражданский форум».

Это один из способов участия молодых людей в общественной жизни путем обсуждения важных, общественно значимых проблем [2]. Суть технологии заключается в тщательном многостороннем анализе трех-четырех подходов к решению какой-либо общественно значимой проблемы в ходе направленного диалога.

Технология организации и ведения гражданского форума – это технология диалогового общения. Участники гражданского форума должны быть открыты к восприятию идей других людей. Важно то, что в ходе форума появляется возможность обсудить проблему с разных сторон, обсудить последствия разных подходов к ее решению. При этом кто-то из участников может в чем-то изменить свое мнение. В результате проведения форума участники не обязательно должны прийти к какому-то единому мнению. Цель его проведения – в том, чтобы найти общую основу для совместных действий.

Гражданский форум как диалоговая форма обсуждения принципиально отличается от технологии дебатов, которая также широко используется в гражданском образовании. Понимание этих отличий необходимо как ведущему форума, так и его участникам.

Таблица 2

<i>Диалог</i>	<i>Дебаты</i>
Одна сторона выслушивает другую с целью понимания, нахождения точек соприкосновения и принятия соглашения.	Одна сторона слушает другую с целью найти изъяны в ее позиции и оппонировать ей своими аргументами.
Расширяет и, возможно, изменяет точку зрения участника.	Укрепляют собственную точку зрения участника.
Вызывает самоанализ собственной позиции.	Вызывают критику противоположной стороны.
Призывает к временному «отчуждению» от личных убеждений.	Призывают к решительному и бескомпромиссному отстаиванию собственных убеждений.
Участники ищут основы соглашения.	Ищут явные различия.
Каждая сторона ищет сильные моменты в позиции другой.	Каждая сторона ищет изъяны и слабые моменты другой стороны.
Предусматривает реальную заботу о другом человеке, поиск таких форм выражения своей позиции, которые позволяют не обидеть другого.	Предусматривают парирование противоположной позиции без внимания к чувствам или отношениям; на практике иногда, это оказывается сопряжено с моментами осуждения или унижения другого.

Существенным плюсом гражданского форума в плане воспитания качеств толерантной личности является то, что он позволяет научиться выражать свое мнение так, чтобы не стать чьим-то врагом.

Гражданский форум используется для обсуждения сложных проблем, которые касаются интересов всего сообщества и для решения которых необходимы совместные действия людей.

Важно, что не всякая тема может быть сформулирована как проблемой, выбрана для обсуждения и рассмотрения в рамках Гражданского форума.

Предлагаемая тема должна иметь определенные характеристики, а именно:

- это должна быть проблема, по которой в обществе существует более одного действенного подхода к ее решению;
- это должна быть проблема, для полноценного восприятия и решения которой отдельные группы людей должны действовать сообща;
- это проблема, общественная дискуссия по которой не завершена;
- это может быть проблема, дебаты по которой зашли в тупик и необходим иной подход, чтобы продвинуться вперед в решении этой проблемы.

- желательно, чтобы это была проблема, в которой решение вопроса требует обсуждения личных приоритетов и мотивов, стоящих в основе выбора, чисто технических или административных моментов.

Приведем несколько примеров проблем, которые могут служить темой для гражданского форума в студенческой аудитории:

- «Военная служба: какая армия нам нужна?»
- «Потеря человечности в современном обществе: как жить дальше?»
- «Как остановить распространение экстремизма в молодежной среде?»
- «Школьное образование: каким оно должно быть?»

Проблему для рассмотрения на гражданском форуме можно выбрать по предложению обучающихся. Очень важно, чтобы эта проблема волновала представителей всех категорий участников форума и могла быть решена только совместными усилиями.

Ведущим гражданского форума может быть и студент, и преподаватель; может работать группа ведущих. Они должны заранее хорошо изучить правила, подготовить вопросы, спланировать время проведения форума.

Для представления различных подходов к решению проблемы целесообразно попросить подготовиться отдельных участников форума.

На этапе подготовки к форуму ведущий и/или группа организаторов должны подготовить раздаточные материалы, представляющие проблему. Важно, чтобы это были материалы, представляющие только объективную сбалансированную информацию и не содержащие оценок (описание ситуации, статистические данные, результаты социологических опросов, существующие правила в этой области и т.п.).

Подобранные материалы для дискуссии могут быть представлены в виде брошюры, размещены на информационном стенде, «выложены» на специализированной страничке интернет-сайта.

Если материалы сложны и объемны желательно, чтобы у участников форума была возможность познакомиться с ними заранее (например, за неделю до форума). В противном случае можно предложить их непосредственно в ходе этапа предварительного обсуждения.

Для проведения гражданского форума следует подготовить аудиторию таким образом, чтобы участники могли сидеть в круге или за круглым столом, чтобы каждый видел каждого. Для ведущего могут понадобиться доска и мел или флипчаты и фломастеры для записи.

5. Технология «Правовая фасилитация».

В гражданском и правовом образовании зачастую возникают сложности, при изучении обучающимися нормативных и правовых актов. Сухой язык законов, отсутствие апелляции к опыту, непонимание личной значимости материала приводят к формированию ряда барьеров в его восприятии. Задача педагога-фасилитатора в данном случае помочь сформулировать цели и задачи, стоящие перед группой, создать свободную и непринужденную атмосферу, которая будет стимулировать обучающихся к освоению материала.

В качестве примера применения технологии правовой фасилитации, которую использует И.Ю. Тарханова на занятиях по изучению Декларации прав человека:

1 этап «Введение в проблему».

Обучающимся предлагается назвать ассоциации со словосочетанием «права человека». Если студенты испытывают затруднения, преподаватель может направить ассоциативный процесс с помощью ряда вопросов: Какого цвета «права человека»? Какое это время года? Какая геометрическая форма? Какая музыка вам приходит на память, когда вы слышите «права человека»? и т.д.

2 этап «Интерииоризация».

С целью обретения личностного смысла изучаемой темы обучающимся предлагается смоделировать своё «идеальное» государство. Работая в группах студенты обсуждают: место расположения своего государства, особенности его территории, форму устройства государства, особенности государственных институтов и институтов гражданского общества и т.д. Обязательным моментом является визуализация идей на бумаге при помощи использования слов и картинок, это улучшает способность стройно и креативно мыслить.

Когда проекты презентованы аудитории, обучающимся предлагается сначала индивидуально составить список из 3-5 прав, которые должны быть обязательно гарантированы гражданам придуманного государства, а затем после обсуждения выбрать не более 10 прав, наиболее важных, по мнению участников группы.

3 этап «Информация».

Обучающимся предлагается познакомиться с текстом Всеобщей декларации прав человека, распределить прописанные в документе права по следующим группам: гражданские – права, принадлежащие человеку как биосоциодуховному существу; политические – возможности участия личности в политической жизни общества, в формировании и осуществлении государственной власти и местного самоуправления; экономические – возможности свободного распоряжения имущественными благами и ведения хозяйственной деятельности; социальные – притязания на достойный уровень жизни и благосостояния; культурные – права, обеспечивающие духовное развитие и самореализацию личности.

После выполнения и проверки данного задания группам предлагается сравнить составлены ими списки прав граждан «идеального государства» с теми правами, которые прописаны в тексте Декларации. Сравнение перечня прав идет по трем направлениям: какие права человека обозначены в тексте Декларации и в вашем списке? Какие права человека, упомянутые в Декларации, не были включены в список вашей группой? Какие права, не упомянутые в Декларации, были включены в список вашей группой?

4 этап «Рефлексия».

Используются вопросы:

- Почему перечень прав человека в Декларации и в вашем списке различались?
- Какие из прав человека показались вам наиболее важными?
- Выберите одно из прав человека, показавшееся вам наиболее важным, и презентуйте его в творческой форме (плакат, листовка, инсценировка, стихотворение, гимн и т.п.).

Надеемся, что представленные практические материалы убеждают в актуальности целенаправленного управления формированием гражданской идентичности молодежи на основе технологического подхода в процессе учебно-воспитательной деятельности в школе, вузе, институтах гражданского образования

Список литературы

1. Бугайчук Т.В., Тарханова И.Ю. Изучение социально-психологической активности современной молодежи (на примере Ярославской области) // Youth World Politic. 2013. № 1. С. 81-85.
2. Гражданский форум в классе: методическое пособие / Н.С. Коваленко, К.В. Комаров, Э.Ю. Сероусова, И.И. Чуйкова, И.Г. Якимович. Брянск, 1997.
3. Гражданское образование: содержание и активные методы обучения / Межрегиональная ассоциация «За гражданское образование» [под ред. Н. Воскресенской и С. Шехтера]. 3 изд., перераб. М., 2004. 215 с.
4. Коряковцева О.А., Бугайчук Т.В. Воспитание современной молодежи: формирование гражданской идентичности: Современные концепции профессионального образования студенческой молодежи: коллективная научная монография. Ульяновск: SIMJET, 2015. С. 244-267.
5. Коряковцева О.А., Бугайчук Т.В. Молодое поколение России: формируем гражданское самосознание // Профессиональная деятельность педагога: новые подходы и решения. Коллективная монография. Отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2017. С. 34-45.
6. Коряковцева О.А., Тарханова И.Ю. Технологии развития гражданской идентичности студенческой молодежи в образовательном пространстве вуза: учебное пособие. Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2013. 48 с.
7. Молодежь России: феноменология гражданственности коллективная монография / под науч.ред. О.А. Коряковцевой. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014. 162 с.
8. Сергеев Д. Мыследеятельностная игра «Хорошее определение» [Электронный ресурс]: <http://nspt.ru/technologies/good-definition> (Дата обращения 25.02.2015)
9. Чернилова Н.Г. Система проектного обучения как инструмент развития самостоятельности старшеклассников: методическое пособие. Саратов, 1997.
10. Koryakovtseva O.A., Ermakova L.I., Bugaychuk T.V., Upeniece I. Formation of young people's civil identity: technological approach // 3d the International Scientific-Practical Conference on the Humanities and the Natural Science 23-29 December 2015. London. p.129-139.

1.15. Социально-профессиональная практика как средство профессионального самоопределения

Выбор профессии – одна из главных задач выпускников школы, поскольку от этого зависит вся их дальнейшая жизнь. Успешное профессиональное самоопределение, которое должно завершиться в старших классах образовательной организации, обеспечит активную, творческую, созидательную деятельность молодого человека. Для того чтобы это произошло, педагогам необходимо создать комплекс условий для принятия обучающимися осознанных и обоснованных решений, связанных с профессиональным самоопределением и выбором профессии.

Кратко остановимся на определении понятий «самоопределение» и «профессиональное самоопределение». В обобщенном виде самоопределение может рассматриваться как способность к осуществлению ответственного выбора при осознании собственных возможностей и ограничений. Как всякий выбор, самоопределение включает в себя осознание иерархии собственных потребностей (что

сейчас для меня важнее всего). При самоопределении человек интегрирует в единую систему обобщенные представления о мире и обобщенные представления о самом себе, определяя смысл своего существования [2, с. 8].

Самоопределение личности характеризуют в нескольких аспектах: социальное, личностное, профессиональное, жизненное, семейное.

Понятие «жизненное самоопределение» является наиболее широким и проявляется в любых ситуациях, связанных с выбором. Для него характерны отражения образа и стиля жизни, специфичные для среды, в которой обитает человек, зависимость от стереотипов общественного сознания данной социокультурной среды, экономических, социальных, экологических факторов, определяющих жизнь этап социальной и профессиональной группы [8, с. 67].

Очень тесно с жизненным самоопределением связано социальное самоопределение, которое понимается как выбор и утверждение человеком своей социальной позиции в проблемных ситуациях в соответствии с его потребностями, мотивами, идеалами, убеждениями, субъективными оценками происходящего. При этом происходит также выбор видов социальной деятельности и личностно-приемлемых вариантов участия в ней.

Выделяют две формы социального самоопределения: личностное и профессиональное.

Личностное самоопределение – это определение себя относительно выработанных в обществе (и принятых данным человеком) критериев становления личности и дальнейшая реализация себя на основе этих критериев. При личностном самоопределении человек определяет для себя, каким он хочет быть, делает сознательный выбор форм и способов поведения.

Профессиональное самоопределение – это осознанный выбор индивидом профессиональной деятельности на основе самооценки своих качеств и в соответствии со своими интересами и потребностями, определение человеком себя относительно выработанных в социуме критериев профессионализма. Профессиональное самоопределение начинается с выбора профессии и продолжается в рамках непрерывной серии профессионального выбора (в ходе профессионального обучения, при специализации, при определении путей повышения квалификации, при потере работы и т.д.).

Личностное и профессиональное самоопределение взаимосвязаны. Выбор профессиональной деятельности во многом зависит от того, как человек оценивает отношения людей определенной профессиональной группы, а выбор своей роли в системе отношений с людьми часто связывается человеком с представлениями о своей будущей профессии. Профессиональное самоопределение можно рассматривать как средство для личностного самоопределения. Через выбор профессии он определяет свое место в жизни и ту систему отношений, в которых будет чувствовать себя значимым и востребованным: «Я хочу быть хорошим плотником. Они хорошо зарабатывают. Я смогу жить в городе и деревне» [2].

Способность к личностному и профессиональному самоопределению формируется, с одной стороны, стихийно, под влиянием социальных условий и социальной среды, в которой осуществляется жизнедеятельность ребенка, а, с другой стороны, - в специально ориентированной деятельности, в которую включается ребенок [2].

Несмотря на то, что *профессиональное и личностное самоопределение имеют много общего*, а в реальных проявлениях почти сливаются, можно их развести и выделить следующие *отличия*: 1) «профессиональное самоопределение» - понятие более конкретное, его легче зафиксировать (например, по наличию диплома); 2) профессиональное самоопределение в большей мере зависит от внешних условий, а личностное самоопределение - от самого человека [2, с. 10]. Профессиональное самоопределение можно рассматривать как средство для личностного самоопределения.

Личностное и профессиональное самоопределение тесно взаимосвязаны с социальным самоопределением человека, которое рассматривают как выбор и утверждение человеком своей социальной позиции в проблемных ситуациях в соответствии с его потребностями, мотивами, идеалами, убеждениями, субъективными оценками происходящего. При этом происходит также выбор видов социальной деятельности и лично-приемлемых вариантов участия в ней.

В данной трактовке социальное самоопределение можно характеризовать как более емкое понятие.

Профессиональное самоопределение ребенка проявляется и подтверждается в практической деятельности, поэтому особое место в образовательном процессе организации должна занимать социально значимая и профессионально направленная практика, представляющая собой общественно полезную деятельность учащихся, способствующую решению социально-значимых проблем. Это может быть обслуживающий общественно-полезный, производительный труд, направленный на обеспечение потребностей детей, воспитательных и образовательных учреждений, решение практических задач в окружающем социальном пространстве.

На протяжении пятнадцати лет нами была организована опытно- экспериментальная работа по организации социально-профессиональных практик, проектной деятельности обучающихся сельских и городских школ Ярославской и Вологодской областей, воспитанников детских домов двенадцати регионов страны в рамках реализации проекта, финансируемого фондом «Виктория» (Волгоградская, Вологодская, Калининградская, Мурманская, Московская, Смоленская и др. области). Далее мы представим результаты этой многолетней и разноплановой работы в виде обобщенных выводов, положений и рекомендаций, которые подтверждены данными диагностики и профессиональной экспертизой специалистов.

Многочисленные исследования убеждают нас в том, что специально организованная практика профессиональной направленности - важнейшее средство воспитания, образования и развития обучающихся, формирования у них профессионально и лично значимых качеств. Основными *целями социальной практики профессиональной направленности являются*:

- актуализация и развитие профессионально значимых личностных качеств;
- обеспечение успешной социализации и профессионального самоопределения обучающихся, обоснованного выбора ими профессии.

В процессе практики решаются следующие задачи:

- знакомство детей с профессиями, различными видами социально- профессиональной деятельности;
- формирование и уточнение представлений обучающихся о выбранной профессии;
- знакомство с профессиональной культурой и ключевыми компетенциями специалиста;

- создание условий для проведения профессиональных проб, предоставление возможности для проверки и развития профессиональных интересов и склонностей;
- стимулирование самоанализа собственных возможностей в соответствии с выбранной профессией;
- составление программы дальнейших действий, направленных на реализацию собственных профессиональных интересов, индивидуальных запросов.

Исследователи проблемы социально-профессиональных практик обучающихся предлагают различные подходы к определению видов, содержания и форм социальных (социально-профессиональных) практик. По своему *назначению* социальные практики ряд авторов разделяет на ориентационные (профессиональные пробы), обучающие (допрофессиональная или начальная профессиональная подготовка), воспитательные (социально-трудовое воспитание и развитие) [6].

По характеру деятельности учащихся социальные практики могут быть репродуктивными (профессиональные пробы), прикладными (решение социально-профессиональных задач), исследовательскими (аналитическими аспектами решения социально-экономических проблем), творческими (проектная социально значимая деятельность).

По направленности и содержанию можно выделить следующие виды социальных практик:

- социально-педагогические, связанные с оказанием социальной помощи людям с проблемами здоровья; шефской помощи учащимся с проблемами в обучении и др. (патронатная служба, помощь в организации воспитательной работе в школе, УДО, детских объединениях);
- социально-экологические, направленные на защиту и устранение последствий техногенного влияния на природу (экологические патрули, благоустройство и озеленение территорий школ, поселков и т.д.);
- социально-культурные, связанные с организацией и проведением культурно-спортивных мероприятий (концерты, спектакли, соревнования, спортивно-оздоровительные мероприятия);
- социально-профессиональные, связанные с практической деятельностью в интересующей сфере деятельности (медицина, сельское хозяйство, культура, промышленность, образование, транспорт, строительство и т.д.);

Социально-профессиональные практики можно разделить на типовые (ознакомительные) и специальные в соответствии с индивидуальными программами, профессиональными интересами детей [2, с.120-121].

Практики могут быть индивидуальными, групповыми или коллективными. В процессе коллективной практики каждый ребенок может действовать по индивидуальному плану в соответствии со своими возможностями и профессиональными интересами. В то же время у отдельных детей возникает необходимость проходить практику по своей индивидуальной программе.

Анализ опыта проведения социально-профессиональных практик обучающихся различными образовательными организациями позволил утверждать, что такие практики эффективны, если реализуется системный подход к их проектированию и реализации. Это означает, с одной стороны, что социально-профессиональные практики являются органичным компонентом образовательной системы организации, а с другой,

- выстраивается система таких практик, ориентированная на потребности и запросы детей, с учетом их профессиональных планов и целями профориентационной работы.

Не менее важно обеспечить реализацию рефлексивно-деятельностного и субъектно-ориентированного подходов. Если ребенок включается в социально-профессиональную деятельность без знания результатов диагностики, осознания и обоснования своих возможностей, целей, то вряд ли такая практика позволит сделать адекватный профессиональный выбор. Организация социально-профессиональной практики должна предусматривать систематическую самодиагностику, самоанализ, рефлексию собственных достижений, результатов деятельности, обоснованную разработку программы практики самим обучающимся, сопоставление планируемых перспектив с реальными условиями и достижениями.

В ходе исследования мы убедились, что организуя социально-профессиональную практику целесообразно руководствоваться следующими положениями:

- чтобы ребенок мог осознать свой выбор, выявить и проверить свои способности, необходимо структуру социально-профессиональных практик выстраивать в соответствии с типологией предметов труда, охватывающих различные сферы практической деятельности человека: природа, техника, человек, знаковая система, художественный образ;

- характер практической деятельности учащихся в системе социально-профессиональных практик соответствует содержанию планируемой профессиональной деятельности;

- организация социально-профессиональных практик является гибкой и мобильной, позволяет ребенку перестраивать свои планируемые действия, менять сферу практической деятельности по результатам диагностики или в связи с изменившимися намерениями и обстоятельствами;

- важно предусмотреть педагогическую поддержку социально-профессиональной практики обучающихся, помощь в решении сложных и проблемных ситуаций, используя ресурсы общего и дополнительного образования.

Одна из проблем, с которой сталкиваются организаторы и учащиеся - подбор базы практики с учетом профессиональных намерений и планов старшеклассников, а также программ общего и дополнительного образования.

Базой практики могут быть:

- воспитательные учреждения, где обучающиеся могут работать в качестве помощников воспитателя, медицинского работника, работников столовой, руководителей кружков и других специалистов;

- образовательные учреждения, в которых дети могут попробовать свои силы, проверить свои профессиональные намерения в качестве помощников учителей по различным предметам, классных руководителей и других работников, обслуживающих образовательный процесс;

- учреждения дополнительного образования, предоставляющие возможность участвовать в создании общественно значимых продуктов для самого учреждения и других людей, в общественно-производительном труде разных сфер (швейное дело, театр моды, туризм и т.п.);

- предприятия и организации социума, где возможно прохождение практики в качестве помощников специалистов или выполняющих отдельные функции специалистов.

Последний вариант имеет определенные организационные и правовые сложности, но опыт показывает, что при желании можно решить многие проблемы и предоставить возможность прохождения социально-профессиональной практики каждому выпускнику образовательной организации [2, с.122].

Сложно договориться с руководителями предприятий о предоставлении места прохождения практики и ее сопровождении, подготовить специалистов к руководству деятельностью детей, убедить взрослых в необходимости поддержки подростков, показать положительный опыт и пример труда успешных работников, проявляющих ответственное отношение к своему делу, выбранной профессии. И все же, как показывает опыт, эта проблема решаема. Приведем примеры из опыта (см. табл.1).

Таблица 1 - База практики в соответствии с профессиональными намерениями учащихся

<i>Практикант</i>	<i>База практики</i>	<i>Профессия, по которой организуется практика</i>	<i>Роль, выполняемая учеником</i>
А.Т.	Школа	Учитель	Помощник учителя начальных классов
М.Н.	Дошкольная группа	Воспитатель	Помощник воспитателя
О.Н.	Социальное агентство по работе с молодежью	Организатор работы с молодежью	Помощник организатора массовых мероприятий
Л.Д.	медпункт	Врач	Помощник медсестры
О.П.	Столовая	Повар	Помощник повара
К.Д.	Автопарк	Инженер	Помощник автослесаря

Важно, чтобы руководители организаций, предприятий понимали значимость практики для старшеклассников, знали, как познакомить их со спецификой той или иной профессии.

Во время прохождения практики дети принимают участие в реальной трудовой деятельности в качестве стажеров либо помощников специалистов. В этот период необходимо обеспечить психолого-педагогическое сопровождение изучения сущностных основ производства, производственных отношений, специфику их реализации в условиях конкретного предприятия. Если ознакомительный этап практики дал положительные результаты, то она может быть продолжена в целях приобретения опыта предпрофессиональной подготовки учащегося.

Социально-профессиональная практика может быть организована по-разному в зависимости от многих факторов. Это может быть проектная и волонтерская деятельность, стажировка или целевая практическая работа на постоянной или эпизодической основе в соответствии с задачами индивидуальных образовательных программ учащихся.

На основе обобщения многолетней социально-профессиональной практики в различных образовательных организациях предлагаем один из **вариантов проектирования практики** старшеклассников, которая может являться важной составной частью индивидуальной образовательной программы ученика [2, с.123-124].

1. Составление индивидуальной образовательной программы.

2. Выделение практико-ориентированных разделов индивидуальной образовательной программы.

3. Выявление профессиональных склонностей и замыслов воспитанников, которые целесообразно проверить.

4. Проведение разъяснительной работы с учащимися о важности попробовать и проверить себя в той или иной профессии, чтобы определиться со своими профессиональными планами и не ошибиться в жизненно важном выборе своего будущего.

5. Поиск и определение возможных баз практики.

6. Проведение встреч с руководителями баз практики, разработка и утверждение договора о прохождении практики обучающимися.

7. Подбор специалистов, которые будут руководить детьми на месте практики, их мотивирование и подготовка.

8. Знакомство практикантов с условиями труда, требованиями, которые предъявляются к работникам предприятия, правами и обязанностями практиканта.

9. Составление плана практики ученика, утверждение его руководителями образовательной организации и предприятия при согласовании с педагогом, руководителем-специалистом и ребенком.

10. Прохождение практики, которое сопровождается текущим контролем со стороны специалистов и педагогов, промежуточным подведением итогов, анализом результатов, оформлением текущей документации.

11. Подведение итогов практики, анализ достижений самим ребенком, оценка практики руководителем-специалистом.

12. Изучение профессиональных намерений детей, анализ изменений, которые произошли в ходе практики в профессиональных интересах и планах ребенка.

13. Уточнение, корректировка образовательной программы, маршрута, содержания практики, которые будут способствовать профессиональному самоопределению и формированию готовности к сознательному выбору и получению профессии на последующих этапах образования.

14. Анализ результатов социально-профессиональной практики ее организаторами и внесение корректив в план ее подготовки и проведения.

Важно определить специалиста, который будет руководить организацией практики профессиональной направленности. Безусловно, руководство образовательной организации предварительно должно заключить договор с руководителем того предприятия (организации), где будут проходить практику старшеклассники. На основании этого договора обеспечивается защита прав ребенка, его безопасность, фиксируется ответственность двух сторон в обеспечении успешной деятельности ученика.

Основанием для определения содержания практики являются профессиональные планы ребенка, его возраст, уровень подготовленности, особенности и план работы учреждения, предприятия, в котором она проходит. С учетом этого составляется **индивидуальная программа обучающегося** на период прохождения практики. Приведем вариант такой программы.

1. *Работа с документацией.* Цель – познакомить с правилами ведения документации. На этом этапе практикант знакомится:

- с нормативно-правовой базой учреждения, предприятия (локальные акты, устав и т.д.);

- с основной документацией специалиста по тому направлению деятельности, по которому проходит практика.

2. *Ознакомительная практика*, цель которой – познакомить практикантов с основными видами деятельности представителей данной профессии, что включает в себя:

- знакомство с опытом специалиста, обязанностями и местом его работы;
- посещение практических занятий, проводимых специалистом, с последующим обсуждением проблем;
- определение уровня готовности ребенка к самостоятельному проведению работы (смогу или нет).

3. *Активная практика*, цель которой - сформировать умения и навыки, необходимые для данной профессии:

- выполнение практических заданий;
- последующий анализ практической работы обучающегося;
- определение уровня готовности к будущей профессии.

Программа практики может быть конкретизирована планом работы на определенный период.

Во время социально-профессиональной практики ребенку полезно вести **дневник**, цель которого - обеспечить рефлексивность и самоконтроль деятельности воспитанника. Работа с дневником включает в себя:

- *ежедневное отслеживание процесса прохождения практики и результата деятельности;*
- *оценку проведенной работы;*
- *коррекцию намеченного;*
- *самоанализ и рефлексию.*

Возможные разделы дневника практики:

Дата.

Отражение содержания практики за день.

Что вызвало особый интерес.

Какие трудности испытал(а).

Что вызвало сомнения, тревогу и т. д.

Оценка своего эмоционального состояния с использованием символических средств.

Если эмоциональное состояние в течение дня изменилось, указывается причина этого.

В конце практики ее руководитель готовит на воспитанника характеристику. В ней анализируется результативность деятельности практиканта.

По окончании практики проводится конференция. Цель конференции — анализ результата самоопределения старшеклассников.

Каждому ребенку дается возможность представить и оценить результаты практики. Мнение о работе практикантов высказывают взрослые, друзья. По результатам обсуждения дается заключение о профпригодности учащегося, определяется его дальнейший образовательный маршрут.

В тех случаях, когда социально-профессиональная практика показала несоответствие качеств ребенка требованиям к рассматриваемой профессии, процесс практики может быть приостановлен и принято решение об изменении ее условий либо смене профиля профессиональной пробы.

Как показывает опыт, вариантов практик профессиональной направленности может быть большое разнообразие по видам и формам деятельности, а также их продолжительности и системности.

Определение времени и сроков практики детей зависит от многих факторов: желания самого ученика, возможностей и условий социума, устойчивости и определенности профессиональных интересов ребенка, возраста детей и др. Так, например, мы убедились, что организационно вопросы социально-профессиональной практики решаются в условиях сельской местности.

Наиболее важно и целесообразно выстроить практику как компонент профориентационной работы, начиная с 8-9-го класса, хотя в элементарные профессиональные пробы воспитанники могут включаться с начальных классов, участвуя в общественно-полезном труде.

Социально-профессиональные практики могут проходить в форме стажировок в течение нескольких недель по интересующим направлениям профессиональной деятельности с возможностью их продолжения на более длительный период в целях уточнения профессионального выбора и приобретения предпрофессиональной подготовки.

Имеется опыт социальной практики старшеклассников в течение года (от 2-3 часов до 4-6 часов в неделю). В некоторых случаях такая практика организуется в летний период в оздоровительных лагерях, лагерях труда и отдыха.

Подчеркнем, что в любом случае практика не может быть навязана ребенку и допустима при самостоятельном решении его самого, что требует специального мотивационного обеспечения этого процесса.

Поиску направлений и баз социально-трудовой деятельности может способствовать работа информационно-консультационного центра образовательного учреждения, связь со службами занятости и трудоустройства населения.

Многолетние исследования и опыт убеждают в том, что важнейшее средство, позволяющее сделать ребенку осознанный профессиональный выбор, – проектная деятельность как специально организованная и разносторонняя практика, где ученик может раскрыть свои возможности, проверить и актуализировать свои потребности и интересы, развить профессиональные склонности ребенка, важные личные качества.

Проектная деятельность детей - это творческая работа по решению актуальной проблемы, цели которой определяются и достигаются самими детьми в процессе самостоятельного освоения новой для них информации, при этом создается реальный или идеальный продукт, отличающийся объективной или субъективной новизной.

Выполнение проектов занимает важное место при изучении всех учебных дисциплин, является важной составной частью организации внеурочной и внеклассной деятельности школьников. Большинство программ дополнительного образования предусматривает проектную деятельность. При правильной организации этой деятельности детям предоставляется широкий выбор видов и форм практики с учетом различных аспектов содержания общего и дополнительного образования, способствующего профессиональному самоопределению подростков.

Многие детские объединения, действующие в системе общего и дополнительного образования, представляют результаты своей деятельности в виде проектов, которые могут быть выполнены коллективно, но при этом очевиден индивидуальный вклад каждого ребенка, например, отчетный спектакль, выставка, видеофильм, концерт,

экскурсия, открытие музея, издание журнала и т.д.

Относительно формирования профессионального самоопределения детей проектная деятельность может выполнять следующие **функции**:

- **диагностическую** – участие в проекте позволяет объективно оценить достижения ребенка в различных сферах деятельности, определить образовательные результаты, выявить уровень сформированности личностных качеств, важных для будущей профессии;

- **функцию актуализации** – участие в проектной деятельности помогает самому ребенку осознать свои способности и склонности, убедиться в правильности своих профессиональных намерений;

- **формирующую** – поскольку проектная деятельность предоставляет широкие возможности для творчества и самостоятельности ребенка, то участие в ней активизирует формирование социально и профессионально важных качеств личности, причем выбор типа проекта (например, индивидуальный или групповой), его содержания может осуществляться с учетом того, какие качества важно развивать у ребенка с учетом выбранной или предполагаемой профессии;

- **функцию самореализации** – наибольшее удовлетворение ребенок получает от выполненной им самостоятельной деятельности, в результате которой он получает и демонстрирует собственный продукт, убеждаясь в правильности своего профессионального выбора;

- **стимулирующую** – участвуя в проектной деятельности, ребенок проявляет те качества и способности, которые ранее не были обнаружены, то есть выполнение проекта позволяет выявить скрытые возможности и склонности ребенка;

- **корректирующую** – объективные данные о профессиональных склонностях учащегося, полученные в ходе выполнения проектов, позволяют внести изменения в индивидуальные образовательные и профессиональные замыслы, планы ребенка.

В Федеральных государственных образовательных стандартах общего образования подчеркивается необходимость использования проектной деятельности: дети обучаются решению проектных задач, постепенно осваивая выполнение различных видов индивидуальных и групповых, учебных и социальных проектов, способствующих формированию познавательных и профессиональных интересов.

Проектная деятельность становится важным средством профессионального самоопределения школьников при соблюдении ряда требований.

Первая группа требований связана с организацией непосредственно проектной деятельности самих детей .

1. Направленность проектной деятельности на выявление и развитие интересов и профессионально важных качеств.

2. Актуальность, то есть обеспечение личной, общественной и педагогической значимости целей проектной деятельности с учетом интересов и потребностей учащихся, ориентация на более высокий уровень их достижений с целью выявления способностей.

3. Взаимодействие проектной и предметной учебной деятельности с учетом зоны ближайшего развития учащихся. Развитие потребности приобретения новых знаний в процессе проектной деятельности.

4. Комплексная реализация различных составляющих проектной деятельности. Взаимодействие познавательной, коммуникативной, преобразовательной, эмоциональной и ориентационно-волевой составляющих проектной деятельности на

основе творческого решения практических задач в системе базового, дополнительного и самостоятельного образования школьников.

5. Успешность и перспективность проектной деятельности, создающая возможность приобрести уверенность в своих возможностях, социальный опыт, необходимый для реализации дальнейших профессиональных планов.

Реализация другой группы требований обеспечивает создание условий, повышающих эффективность организации проектной деятельности в образовательном учреждении как средства профессионального самоопределения. Назовем наиболее важные требования.

1. Целостность системы проектной деятельности в соответствии с разнообразием предметов труда, то есть реализация системы проектов во всех сферах социально-трудовой деятельности (человек– природа, человек– техника, человек– знаковая система, человек– художественный образ, человек– человек), обеспечение межпредметного взаимодействия в процессе проектной деятельности.

2. Гармоничность структуры проектов. Выполнение каждого проекта в системе областей социально-трудовой практической деятельности в соответствии с классификацией предметов труда на основе единства материального, информационного, технического, социального и художественно-эстетического аспектов достижения поставленной цели.

3. Соответствие проблематики и содержания проектов современному уровню науки и техники, задачам развития системы образования и социально-экономического прогресса. Недопустимость примитивизации и искажения реальных технологических и социальных процессов, осуществление проектной деятельности с учетом современного состояния и перспектив развития общества и производства.

4. Разносторонний характер проектной деятельности с учетом многообразия целей и структуры профессионального разделения труда. Выполнение проектов в соответствии с классами профессий на основе дифференциации и интеграции различных видов деятельности.

5. Адекватность содержания проектной деятельности уровню подготовки и специфике контингента учащихся, учет возможностей кадрового и ресурсного обеспечения. Соответствие проектной деятельности научно-методическому, организационному и материально-техническому уровню образовательного процесса.

6. Согласованность задач и содержания общего и дополнительного образования детей при выборе тематики и проблем проектов, их разработке и реализации.

7. Открытость системы проектной деятельности. Комплексное использование образовательных ресурсов социума, участие родителей. Расширение образовательного пространства на основе взаимодействия учреждений общего, дополнительного и профессионального образования, производственных структур.

8. Координация действий организаторов проектной деятельности детей в соответствии с конкретными условиями, социальным и производственным заказом.

Могут выполняться индивидуальные, групповые, коллективные проекты, а также проекты, позволяющие объединить всех детей образовательного учреждения. Выполнение индивидуального проекта целесообразно, когда тема и содержание проекта соответствуют осознанно выбранной ребенком профессии, его личным предпочтениям. Использование возможностей коллективной проектной деятельности позволяет реализовать ситуацию выбора предпочтительного для каждого ребенка содержания и

вида деятельности. Такие проекты выполняются как в рамках конкретной образовательной программы, так и в условиях одного или нескольких образовательных объединений или всей организации. В данном случае целесообразна организация проектов в различных сферах и областях деятельности в соответствии с типологией предметов труда, что позволяет сформировать целостную структуру сфер деятельности, охватывающую детей всего коллектива. В этой связи структура каждого проекта в системе профориентации определяется в виде суперпозиции комплекса областей практической деятельности для реализации поставленной цели (см. рис. 1).

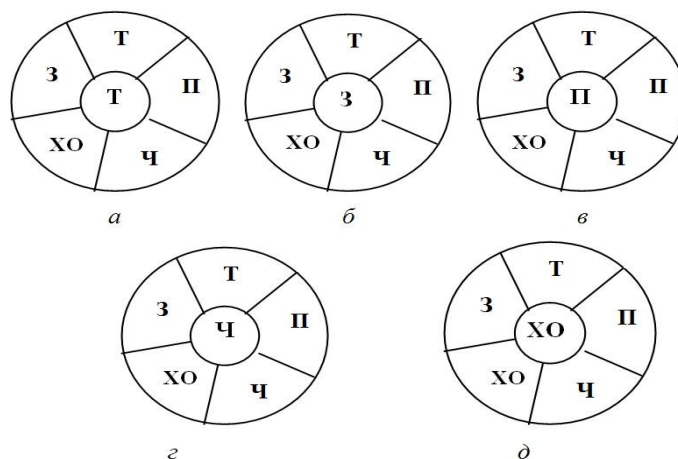


Рисунок 1 - Структура сфер проектной деятельности в соответствии с областями трудовой деятельности: а — техника; б — природа; в — знаковая система; г — человек; д — художественный образ

Формируются микрогруппы для выполнения подпроектов по сферам деятельности, при этом они взаимодействуют и подчиняются единой цели. Объединение подпроектов по сферам деятельности единой идеей коллективного проекта обеспечивает свободу выбора образовательного продвижения в соответствии с развитием интересов и возможностей учащихся.

Взаимодействие подпроектов в работе над общей проблемой позволяет решать отдельные задачи путем их совместного выполнения в смежных областях деятельности. Оно осуществляется в процессе перехода от одной задачи к другой как внутри конкретного проекта, так и между проектами, связанными с решением общих проблем. Коллективное планирование и выполнение работ позволяют переносить их практическое обеспечение с одного проекта на другой, составляя межпроектный «банк заказов» совместной деятельности при переходе от предметов к средствам труда и наоборот.

Выполнение коллективного проекта предполагает сочетание различных видов деятельности, связанных с реализацией определенных профессиональных ролей (исследователя, менеджера, конструктора, технолога, рабочего, оператора и др).

Проекты разбиваются на составляющие (модули в определенной сфере деятельности) с конкретными задачами, при решении которых реализуется общая цель деятельности. Важно определить приоритетные направления работы в проектах для всех участников в соответствии с их способностями, интересами и склонностями. Дети могут пробовать себя в двух-трех областях деятельности внутри одного проекта, что помогает им определить соотношение социально-профессиональных притязаний и уровня развития личностных характеристик.

Таким образом, тематика проектов, выполняемых в различных сферах деятельности, может быть объединена общей идеей коллективного проекта, в который индивидуальные и групповые проекты входят в качестве составных частей.

Комплексные творческие проекты позволяют создать условия, моделирующие реальную практическую деятельность для достижения детьми объективного восприятия себя в определенной профессиональной роли, обеспечивая тем самым социально-профессиональные пробы обучающихся в различных сферах и областях деятельности.

Работа по выполнению комплексных проектов, как правило, организуется либо во всей образовательной организации, либо в его отдельных структурах на основе сотрудничества взрослых и детей с разделением персональных функций. В проектной деятельности участвуют педагоги образовательных организаций, дополнительного образования, которые выполняют роль консультантов или руководителей исследований воспитанников, демонстрируют способы организации познавательной деятельности и возможности разнообразных технологических решений поставленной проблемы в той или иной сфере деятельности на определенных стадиях реализации проекта, а также родители, специалисты, работники других организаций.

Эффективность проектной деятельности как средства профессионального самоопределения школьников зависит от того, как организуется **психолого-педагогическое сопровождение** этой деятельностью. Основу этого сопровождения составляет диагностика результатов проектной деятельности, процесса формирования жизненных и профессиональных планов, которая включает в себя изучение результатов выбора сфер и видов деятельности, развития интересов и устремлений, выявление склонностей и способностей учащихся на основе данных анкетирования и проявления профессионально важных качеств в практической и познавательной деятельности учащихся. Выполнение творческих проектов в условиях профессионально-ролевого разделения труда позволяет реализовать диагностико-ориентационную функцию по выявлению предпочтительных для учащихся видов и форм практической деятельности и соответствующего содержания последующего образования. Актуальность тематики, широта задач и продолжительность коллективной практической деятельности также создают благоприятные условия для выявления интересов и возможностей учащихся.

Дети, которые в процессе проектной деятельности предпочитают роли исполнителей, тяготеют к решению несложных практических задач и не проявляют интереса к получению дополнительных знаний, имеют основания для выбора после окончания основной школы одного из направлений образовательного развития в системах начального либо среднего профессионального образования.

Учащиеся, решающие в проектах задачи повышенной сложности в выбранных областях деятельности с применением знаний дополнительных предметных курсов, проявляют способности к получению в дальнейшем высокого уровня профессионального образования, для подготовки к которому может быть рекомендовано профильное обучение в 10–11 классах старшей школы.

Таким образом, проектная деятельность является средством выявления предпочтений и диагностики возможностей ребенка. Результаты исследования подтверждают, что выбор проекта, роли в проектной деятельности и результаты участия в различных видах практической и учебно-познавательной деятельности составляют

основу диагностики и разработки рекомендаций для образовательного развития учащихся.

При анализе проектной деятельности, принимая решения о дальнейшем образовании ребенка, целесообразно руководствоваться следующими положениями.

1) В процессе проектной деятельности, осуществляя промежуточную диагностику, можно зафиксировать изменение предпочтений ребенка. Это следует рассматривать как положительное явление, поскольку дети более подробно знакомятся с широким миром трудовой деятельности, практически пробуют себя в различных типах профессий, узнают для себя много интересного и в результате по-новому определяются с выбором профессионального направления.

2) Если выбор ребенка будущей профессии не совпадает с результатами диагностики, то ему предлагается вариант проекта, в котором он будет совмещать два направления. Например, по результатам диагностики у ребенка предпочтительным является тип профессии человек–художественный образ, а в анкете он выбирает тип человек–техника. В этом случае целесообразно участие ученика в проекте по типу человек – техника и выполнение в нем работы дизайнера, например, создание эскиза беседки. Или наоборот: ребенок участвует в проекте по типу человек-художественный образ, а выполняет в нем работу по созданию декораций.

3) Материалы диагностики, полученные в процессе проектной деятельности, позволяют корректировать образовательную программу с целью выбора направления дальнейшего образовательного развития. Важную роль при этом играют не только показатели выбора сферы деятельности, но и характер принятия решения, уровень самостоятельности в определении жизненных и профессиональных планов. Для уточнения этих данных может использоваться комплекс специальных методик: анкетирование и тестирование, а также результаты практической и учебно-познавательной деятельности детей в школе, приобретенные в процессе дополнительного и самостоятельного образования. Для определения интересов и склонностей учащихся специалистами предлагаются методики «Карта интересов», тест Холланда, «Дифференцированный диагностический опросник» и др.

4) В экспертной работе по анализу результатов проектной деятельности, диагностике профессионального самоопределения детей могут участвовать учителя, педагоги дополнительного образования, родители, психологи, специалисты, осуществляющие профориентационную работу.

5) Если результаты диагностики расходятся с мнением родителей, то с ними проводится обсуждение, где анализируются возможности и интересы ребенка, важность их учета в построении личных планов, определяются дальнейшие согласованные действия педагогов, родителей и ученика, направленные на уточнение образовательных и профессиональных планов ребенка и их реализацию.

Совместно составленные педагогами рекомендации в адрес семьи, учитывающие не только результаты диагностик (интересы, способности, склонности), но и достижения ребенка, его поведенческие особенности, тип темперамента, характеристика, мнение педагога и специалистов, предлагаются для обсуждения родителям и ребенку. В дальнейшем целесообразно организовать встречу с семьей по составлению индивидуальной образовательной программы или для определения дальнейшего образовательного маршрута ребенка; определить совместные действия взрослых и ученика, обеспечивающие успешность профессионального выбора и самоопределения.

Таким образом, проектная деятельность играет определяющую роль в профессиональном самоопределении школьников, она создает условия для разнообразной по содержанию и уровню практической деятельности в соответствии со способностями и предпочтениями детей, позволяет определить задачи и содержание общего и дополнительного образования, уточнить или разработать образовательный маршрут ребенка. Коллективная и индивидуальная проектная деятельность создаёт ситуацию выбора предпочтительного для каждого ребенка содержания и вида деятельности. Профессиональная диагностика, информация и консультации в процессе проектной деятельности способствуют самоопределению выпускников основной и средней школы и осознанному выбору последующего профессионально-образовательного маршрута.

Анализируя результаты исследования, можно утверждать, что проектная деятельность, организованная в соответствии с вышеизложенными требованиями, является наиболее эффективным педагогическим средством, обеспечивающим профессиональное самоопределение старшеклассников в процессе социально-профессиональных практик.

Список литературы

1. Байбородова Л.В., Серебренников Л.Н. Проектная деятельность школьников в разновозрастных группах. М.: Просвещение, 2013. 175с.
2. Байбородова Л.В., Серебренников Л.Н., Чернявская А.П. Профориентация и самоопределение детей-сирот: учебно-метод. пособие. 2-е изд. перераб. и доп. М.-Калининград: Изд-во РГУ им. И.Канта, 2010. 240 с.
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие. 3-е изд. М.: Академия, 2007. 301 с.
4. Климов Е.А. Как выбирать профессию: Книга для учащихся. М.: Просв-е, 1984. 160с.
5. Кузнецова И.В., Бадуркина О.И., Люсина Е.М. Портфолио воспитанника: рабочая тетрадь для воспитанников детских учреждений: учеб.-метод. пособие. 2-е изд., доп. и перераб. М.-Калининград: Изд-во РГУ им. И.Канта, 2010. 119 с.
6. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. высш. пед. завед. М.: Academia, 2000. 192 с.
7. Насибуллина А.Д. Психолого-педагогическое сопровождение деятельности учреждения дополнительного образования детей: учебное пособие. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2008.160 с.
8. Пряжникова Е. Ю., Пряжников Н. С. Профориентация: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по направлению и спец. психологии. 5-е изд., испр. и доп. М.: Академия, 2010. 494 с.
9. Ты можешь сам: практическое руководство для выпускников детских домов и школ-интернатов г. Ярославля и Ярославской области / сост. И.В. Кузнецова, С.В. Баюмова. Ярославль: Центр «Ресурс», 2008. 84 с.
10. Чернявская А.П. Психолого-педагогическая поддержка жизненного и профессионального самоопределения старшеклассников: учебн. пособие. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2013. 113 с.
11. Чернявская А.П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. 96 с.

ГЛАВА 2. СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Построение педагогической технологии развития моторной одаренности дошкольников (на основе проектного метода)

Прогрессирующее ухудшение состояния здоровья детей, недостаточная двигательная активность, низкий уровень физической подготовленности рассматривается современными исследователями в качестве тревожной тенденции, характеризующей современное общество. Вместе с тем, в научной литературе рассматривается проблема, касающаяся эффективной организации обучения одаренных детей, реализации их способностей и потенциальных возможностей. Проблема развития моторной одаренности дошкольников достаточно актуальна и малоизучена. Решение данной проблемы будет способствовать оздоровлению общества, полноценному физическому развитию граждан. К настоящему моменту назрела необходимость разработки различных методик, программ и педагогических технологий, способствующих адекватной реализации двигательного и творческого потенциала детей дошкольного возраста, проявляющих психомоторные способности, рассматриваемых в контексте предпосылок становления моторной одаренности. Использование проектного метода делает педагогическую технологию наиболее эффективной за счет действенной пошаговой структуризации всех реализуемых мероприятий.

Построение педагогической технологии сложный, длительный процесс [2]. Автором данной статьи поддерживается концепция Г.К. Селевко, в которой педагогическая технология функционирует и в качестве науки (область педагогической теории), исследующей и проектирующей наиболее рациональные пути обучения, и в качестве алгоритмов, способов, регуляторов деятельности, и в качестве реального процесса обучения и воспитания. Она может быть представлена либо всем комплексом своих аспектов, либо научной разработкой (проектом, концепцией), либо описанием программы действий, либо реально осуществляющимся в практике процессом. Однако в качестве важнейших принципов построения любой педагогической технологии видится её научная концептуальность, системность, управляемость, эффективность, воспроизводимость как возможность использования педагогической технологии в различных образовательных организациях. В исследовании И.П. Гладилиной рассматривается горизонтальная структура педагогической технологии, включающая три основных аспекта:

- *научный*, технология является научно разработанным (или разрабатываемым) решением актуальной проблемы, основывающимся на достижениях педагогической теории и передовой практики;

- *формально-описательный*, технология представлена в виде модели с описанием целей, содержания, методов и средств, алгоритма действий, применяемых для достижения планируемых результатов;

- *процессуально-деятельностный*, технология - это сам процесс осуществления педагогической деятельности, их целеполагание, планирование, организация, реализация целей и анализ результатов.

Педагогическая технология развития моторной одаренности дошкольников понимается нами как научно-обоснованная, оптимальная организация педагогического процесса, позволяющая интегрировать ресурсы образовательно-воспитательной среды дошкольной образовательной организации в полноценное, гармоничное развитие личности, способствующее проявлению и реализации психомоторных способностей и одаренности.

В научной литературе мы встречаем различные интерпретации понятия «моторная одаренность», «психомоторная одаренность», «двигательная одаренность», «спортивная одаренность» [4, 5, 8, 12,14]. Представление о *моторной одаренности* базируется на теоретических положениях, изложенных в Рабочей концепции одаренности [3]. Концепция, разработанная авторским коллективом под руководством проф. Д.Б. Богоявленской, дает представление об одаренности как системном качестве, характеризующем психику ребенка в целом. Согласно Концепции, детская одаренность часто выступает как проявление закономерностей возрастного развития. Так, в дошкольный возраст характеризуется высоким уровнем двигательной активности, любознательностью, предрасположенностью к усвоению иностранных языков. Исследователи отмечают также высокую сензитивность дошкольного периода в развитии двигательных способностей, таких как гибкость, быстрота, координация движений [1, 6, 9, 11]. Учение Н.А. Бернштейна о развитии двигательных способностей позволяет проследить последовательность формирования сложнейших систем психомоторных коррекций, обеспечивающих быстрое и точное выполнение различных двигательных действий. Понятие «психомоторика» впервые сформулировал выдающийся отечественный физиолог И.М.Сеченов, тем самым характеризуя сферу разнообразных движений человека, находящихся в неразрывной связи с психическими процессами. В исследованиях В.Н. Шебеко моторная одаренность рассматривается как интегральное проявление разных психомоторных способностей и может иметь неповторимый, уникальный характер, поскольку отдельные способности у различных детей выражены в разной степени.

Основные этапы построения педагогической технологии развития моторной одаренности дошкольников:

1 этап – разработка концептуальной основы педагогической технологии. Теоретико-методологическую основу педагогической технологии развития моторной одаренности дошкольников составляют:

- психолого-педагогические концепции обеспечения образовательного процесса (Ю.К. Бабанский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин);
- исследования технологического подхода в образовании (П.Р. Арнаутов, Е.В. Бондаревская, П.И. Пидкасистый, Г.К. Селевко);
- различные концепции одарённости (Г. Айзенк, Б.Г. Ананьев, Д.Б. Богоявленская, Л.С. Выготский, Н.С. Лейтес, Дж. Рензулли, А.И. Савенков, М. Теплов, М.А. Холодная, В.Д. Шадриков, В.С. Юркевич);
- современные теории и методики образования детей дошкольного возраста (Р.С. Буре, Н.Ф. Виноградова, А.Г. Гогоберидзе, О.В. Дыбина, М.Б. Зацепина, С.А. Козлова, Т.С. Комарова, М.В. Крулехт, О.С. Ушакова, Р.М. Чумичева);
- основные положения теории физической культуры, касающиеся медико-биологических и социальных характеристик здоровья и работоспособности человека (М.В. Антропова, В.М. Зациорский);

- научные обоснования осуществления физического воспитания в дошкольном возрасте (П.Ф. Лесгафт, И.М. Сеченов, И.П. Павлова, Е.А. Аркин, А.В. Кенеман, Д.В. Хухлаева, М.Ю. Кистяковская, Т.И. Осокина, Э.Я. Степаненкова, Г.П. Юрко);

- современные исследования, рассматривающие сущность физического упражнения как двигательного действия с его моторной и неизменно духовной составляющими (И.М. Быховская, В.К. Бальсевич, М.Я. Виленский, Л.И. Лубышева, Э.А. Колидзе);

- психолого-педагогические положения о сущности детского творчества как необходимого условия развития личности (Л.С. Выготский, Н.А. Ветлугина, В.В. Давыдов, Т.С. Комарова, Н.П. Сакулина);

- идея амплификации развития детей дошкольного возраста (А.В. Запорожец).

2 этап – целеполагание и прогнозирование. На втором этапе осуществлялась постановка цели, формулировка задач, видение прогнозируемых результатов реализации педагогической технологии.

Цель педагогической технологии заключается в выявлении, идентификации и прогнозировании моторной одаренности в системе физического воспитания дошкольников, социальной поддержке одаренных детей, консультировании родителей, повышении профессиональной компетентности педагогов. Прогнозируемые результаты заключаются в повышении уровня физической подготовленности дошкольников, адекватном развитии двигательных способностей, создании творческой образовательной среды для реализации двигательного потенциала детей, консолидации усилий родителей и педагогов в области развития и поддержки детской одаренности.

3 этап – диагностирование двигательных способностей, идентификация моторной одаренности дошкольников.

Диагностирование двигательных способностей и задатков осуществляется на основе *тестирования*. Тестирование в системе физического воспитания дошкольников проводится два раза в год с целью выявления динамики общего физического развития и индивидуальной физической подготовленности детей 5-7 лет. По результатам диагностики в дошкольной образовательной организации разрабатываются индивидуальные образовательные маршруты и проводится ориентация каждого ребенка на соответствующий для него двигательный режим. В процессе диагностики следует помнить, что чем младше дети, тем более интегрально проявляются двигательные способности. У детей 4-6 лет основные компоненты структуры двигательных способностей тесно взаимосвязаны между собой, поэтому оценить каждый из них в «чистом» виде практически невозможно. Таким образом, тестирование психофизических способностей и задатков лишь условно характеризует проявление силы, быстроты, гибкости и выносливости.

Третий этап реализуется нами в виде проекта «Помощь родителям в выборе видов спорта для детей» [13]. Практика показывает, что в процессе выбора видов спорта родители, как правило, не учитывают наличие или отсутствие предпосылок к занятиям данным видом у своего ребенка, явных или скрытых психофизических задатков и двигательных способностей. Проект реализуется в Москве с октября 2016 г. Спортивный отбор осуществляется на основе комплексного тестирования детей, начиная с 6-ти летнего возраста. Тестирование включает оценку физического развития, психофизиологическое тестирование, функциональное и спортивное тестирование на основе оценки физических качеств. Оценка физического развития включает измерение антропометрических показателей (общая длина верхних и нижних конечностей) и

обхватов тела (грудной клетки, талии, бедра), плантографию правой и левой ноги, изучение состава тела (внутриклеточная и внеклеточная вода, сухая масса тела, масса телесного жира), определение формы грудной клетки, соматотипа, формы спины. В процессе обследования определяется толщина кожно-жировой складки (над трицепсом, бицепсом, под лопаткой, над осью подвздошной кости), а также диаметры тела (акромиальный плечевой диаметр, поперечный диаметр грудной клетки, тазогребневой диаметр). На основе анализа состава тела определяется безжировая масса тела, масса телесного жира, общее количество воды и мышечная масса. Физические качества, физическая работоспособность и физическое состояние будущих спортсменов оцениваются по показателям гибкости, координационных, силовых, скоростно-силовых способностей и скоростных качеств, теста Руфье, а также согласно показателям систолического и диастолического давления, жизненной емкости легких, ЧСС в покое, динамометрия правой и левой кисти. Психофизиологическое тестирование включает изучение свойств внимания на основе таблицы Шульте и скорости реакции согласно показателям простой зрительно-моторной реакции. Индивидуальный итоговый протокол тестирования включает информацию о физиологической норме для данного пола и возраста, а также результаты тестирования данного ребенка. В результате родители получают список видов спорта с указанием уровнем предрасположенности ребенка к занятию отдельными видами [13]. В процессе занятий с дошкольниками от двух до семи лет также реализуется система мониторинга качественной оценки сформированности основных видов движений [16, 17, 18, 19, 20]. Представленная выше система работы позволяет выявлять и идентифицировать проявления моторной одаренности на самых ранних этапах онтогенеза.

4 этап реализуется на основе образовательного проекта «Повышение профессиональной компетентности инструкторов по физической культуре дошкольных образовательных организаций».

Повышение профессиональной квалификации воспитателей по физической культуре является важнейшим средством разрешения противоречий, возникающих в их повседневной деятельности. В процессе обучения слушатели получают уникальную возможность трансформировать имеющиеся знания, умения и навыки в «компетенции». В.Ф. Балашова полагает, что компетенция представляет собой совокупность взаимосвязанных качеств личности в виде знаний, умений, навыков, способов деятельности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для продуктивной деятельности по отношению к ним. Компетентность специалиста по физической культуре рассматривается нами как обладание компетенцией, которое проявляется мерой включенности педагога в двигательную деятельность ребенка.

Автором статьи разработана и реализована краткосрочная программа повышения квалификации для инструкторов по физической культуре ДОО «Актуальные проблемы физического развития ребенка в условиях реализации ФГОС дошкольного образования», рассчитанная на 72 часа. В качестве концептуальной основы построения работы со слушателями выступают положения о компетентностном подходе в образовании. Исходной точкой данного подхода может считаться убеждение о том, что специалист, хорошо владеющий теорией, но не умеющий применить её на практике, не представляет высокой ценности для работодателя, и имеет низкую «меновую» стоимость на рынке труда. Ключевые компетенции специалиста по физической культуре нашли отражение

в федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по направлению подготовки 034300 – Физическая культура, 034400 – Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья, 050400 – Психолого-педагогическое образование. Системообразующие элементы компетентности педагога, организующего двигательную деятельность детей дошкольного возраста, отражают профессионально значимые компетенции, личностные качества и представлены в виде единой модели профессиональной компетентности инструктора по физической культуре дошкольной организации (см.таблицу 1).

Таблица 1 - Модель профессиональной компетентности инструктора по физической культуре дошкольной образовательной организации

<i>Компетенции</i>	<i>Содержание</i>
<i>Общекультурные компетенции (ОК)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Владеет культурой мышления, способен к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения; - Готов к достижению должного уровня физической подготовленности, необходимого для осуществления полноценной профессиональной деятельности по развитию двигательной сферы детей дошкольного возраста; - Стремится к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства; - Владеет основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, имеет навыки работы с компьютером как средством управления информацией; - Выполняет требования гигиены, охраны труда.
<i>Общепрофессиональные компетенции (ОПК)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Умеет оценивать физические способности и функциональное состояние детей дошкольного возраста, адекватно выбирать средства и методы двигательной деятельности для коррекции состояния занимающихся с учетом их индивидуальных особенностей; - Способен проводить профилактику травматизма, оказывать первую доврачебную помощь пострадавшим в процессе занятий; - Готов использовать знание различных теорий обучения, воспитания и развития, основных образовательных программ для обучающихся дошкольного возраста; - Готов применять в профессиональной деятельности современные средства, методы, приемы, технические средства для осуществления когнитивного и двигательного (моторного) обучения; - Способен составлять планирующую и отчетную документацию, организовывать и проводить массовые физкультурные мероприятия и спортивные соревнования; - Готов применять в профессиональной деятельности основные международные и отечественные документы о правах ребенка и правах инвалидов; - Способен использовать здоровьесберегающие технологии в профессиональной деятельности, учитывать риски и опасности социальной среды и образовательного пространства.

<p><i>Специальные профессиональные компетенции в педагогической деятельности в дошкольном образовании (ПКД)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Способен организовать игровую и продуктивные виды деятельности детей дошкольного возраста; - Готов реализовывать профессиональные задачи образовательных, оздоровительных и коррекционно-развивающих программ; - Способен обеспечить соответствующее возрасту взаимодействие дошкольников в детских видах деятельности; - Готов обеспечить соблюдение педагогических условий общения и развития дошкольников в образовательном учреждении; - Способен осуществлять сбор данных об индивидуальных особенностях дошкольников, проявляющихся в образовательной работе и взаимодействии со взрослыми и сверстниками; - Способен осуществлять взаимодействие с семьей, педагогами и психологами дошкольной организации по вопросам воспитания, обучения и развития дошкольников.
<p><i>Дополнительные профессиональные компетенции в физическом воспитании детей дошкольного возраста (ПКФВД)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Владеет основными средствами и методами физического воспитания дошкольников; - Способен обеспечить соответствующую возрасту и индивидуальным особенностям ребенка физическую нагрузку в процессе его двигательной деятельности; - Готов обеспечить соблюдение физиологических принципов в дозировании и регламентации двигательной активности ребенка; - Готов к активному взаимодействию с социальными институтами, учреждениями здравоохранения, физкультурно-оздоровительными организациями по вопросам физического воспитания и совершенствования детей.

Реализация данной модели возможна лишь в условиях разносторонней интерпретации перечисленных компетенций на основе современных подходов в профессиональной деятельности и образовании. Рассматривая проблему места компетентного подхода среди других подходов к анализу и организации образовательного процесса И.А.Зимняя, подчеркивает, что имеющиеся в науке разные подходы не исключают друг друга, они могут быть иерархически организованы, дополнять и совершенствовать другие. В связи с этим в процессе повышения профессиональной квалификации инструкторов по физической культуре мы также ориентируемся на ключевые положения личностно-ориентированного, социально-педагогического и культурологического подхода.

Личностно-ориентированный подход реализуется посредством специфической (авторской) деятельности преподавателя, направленной на проектирование профессиональной деятельности и ее практической реализации в рамках определенной предметной области с ориентацией на побуждение самостоятельной смыслопоисковой деятельности слушателей (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.). Обучение происходит в виде теоретических и практических занятий с использованием интерактивных методов, таких как эвристические лекции, мозговые штурмы, круглые столы. Проведение практических занятий в форме мастер-классов, семинаров-практикумов, тренингов позволяет формировать у слушателей ключевые компетенции, необходимые в профессиональной деятельности. Разработку семинаров-практикумов целесообразно осуществлять на основе проектного метода.

Проектный метод – это современный инструмент, позволяющий реализовать инновационные идеи педагога в форме проектов. В контексте данной статьи проект рассматривается как ограниченное во времени мероприятие (комплекс мероприятий), направленное на создание уникального продукта (услуги). В ходе таких занятий слушатели учатся находить интересные проектные идеи, грамотно их формулировать, составлять четко структурированный план проекта, разрабатывать и оптимизировать расписание и бюджет проекта, организовывать и проводить убедительную презентацию.

Социально-педагогический подход позволяет организовать процесс повышения профессиональной квалификации инструкторов по физической культуре с опорой на воспитательный потенциал социума. основополагающими принципами данного подхода, позволяющими существенно повысить эффективность работы со слушателями, являются принцип социального партнерства и сотрудничества, взаимодействия с различными социальными институтами, принцип культуросообразности и демократизации педагогического процесса (А.В. Мудрик, В.Г. Бочарова, В.С. Торохтий и др.). Обмен опытом с коллегами и смежными специалистами, организация мастер-классов и методических объединений на базе дошкольных учреждений, центров медико-психолого-социального сопровождения позволяет активизировать у слушателей механизмы познания, формировать мыслительные и поведенческие стратегии в процессе построения отношений педагог-ребенок на принципах сотрудничества.

Культурологический подход (В.А.Сластенин, Е.В. Бондаревская, Ф.И. Собянин) позволяет реализовать андрогогическую направленность в процессе повышения квалификации специалистов-практиков и также рассматривается нами в качестве методологической основы. Средний возраст слушателей курсов повышения квалификации составляет 35 лет. «Образование взрослых» должно обеспечивать переход на новый уровень культуры, преодолевающей эгоцентрические, консервативные и потребительские ориентации и способствующей становлению инновационного мышления. Включение в содержание теоретических и практических занятий интерактивных форм обучения, таких как эвристические лекции, дебаты, круглые столы, мозговые штурмы, кейсы позволяет активизировать культурный потенциал каждого слушателя, способствует осознанию их личных ценностей, интериоризации этих ценностей в практическую деятельность.

В таблице 2 представлено примерное содержание дополнительной профессиональной дополнительной программы повышения квалификации.

Программа «Актуальные проблемы физического развития ребенка в условиях реализации ФГОС дошкольного образования» разработана на основе специальных научных исследований в области физического воспитания и личностно-ориентированного подхода, с учетом введения в действие Федеральных государственных стандартов дошкольного образования (ФГОС ДО).

Программа рассчитана на 72 учебных часа, предполагает знакомство педагогов дошкольных образовательных учреждений с новыми технологиями и современными исследованиями в области физического воспитания детей дошкольного возраста, помочь им овладеть системой теоретических знаний, практических умений и навыков, необходимых для формирования физической культуры ребенка от рождения до 7 лет.

5 этап – организационно-методический. Данный этап реализуется в форме образовательного проекта «Фестиваль двигательного творчества «Радость движения».

Таблица 2 - Примерный учебный план освоения дополнительной профессиональной дополнительной программы повышения квалификации «Актуальные проблемы физического развития ребенка в условиях реализации ФГОС дошкольного образования»

№ п/п	Наименование разделов	Всего часов	В том числе			Формы контроля
			Лекции	Практические занятия	Самостоятельная внеаудиторная работа	
			в т.ч. выездные занятия, учебные экскурсии, стажировки			
1.	Раздел 1. СОВРЕМЕННАЯ СИСТЕМА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ	18	6	6	6	
1.1.	Теоретико-методические основы системы физического воспитания детей дошкольного возраста	6	3	3		
1.2.	Современные исследования российских и зарубежных ученых в области физического воспитания детей дошкольного возраста	6	3	3		
1.3.	Нормативно-правовые документы, регламентирующие процесс физического воспитания дошкольников	6			6	Самостоятельная работа
2.	Раздел 2. ПРОГРАММНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ	18	6	6	6	контрольная работа
2.1.	Образовательная область «Физическое развитие» в основных общеобразовательных программах дошкольного образования	6	3	3		контрольная работа

2.2.	Дополнительные общеразвивающие программы, обеспечивающие физическое развитие дошкольников	6	3	3		
2.3.	Практические аспекты организации двигательной деятельности детей в условиях дошкольной образовательной организации	6			6	Самостоятельная работа
3.	Раздел 3. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ В СИСТЕМЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ	18	6	6	6	контрольная работа
3.1.	Педагогическая диагностика физического развития дошкольников	6	3	3		контрольная работа
3.2.	Мероприятия, обеспечивающие физическое развитие дошкольников	6	3	3		
3.3.	Практические аспекты обеспечения контроля в процессе организованной двигательной деятельности дошкольников	6			6	Самостоятельная работа
4.	Раздел 4. ПЛАНИРОВАНИЕ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	18	6	6	6	контрольная работа
4.1.	Технология планирования физкультурно-оздоровительных мероприятий в дошкольной образовательной организации	6	3	3		контрольная работа
4.2.	Практические аспекты разработки конспектов физкультурно-оздоровительных мероприятий				6	

4.3.	Взаимодействие инструктора по физкультуре с педагогами дошкольной образовательной организации, родителями.	6	3	3		
	ИТОГО:	72	24	24	24	
Итоговая аттестация		6				Защита практико-значимой работы

На базе дошкольных образовательных организаций Люберецкого муниципального района Московской области был реализован пилотный образовательный проект «Фестиваль детского двигательного творчества «Радость движения» с участием педагогов, инструкторов по физической культуре, музыкальных руководителей, методистов, родителей, представителей общественности. Актуальность данного проекта обусловлена повышением значимости дошкольного образования, а также тенденцией к стойкому снижению уровня физической подготовленности детей на всех этапах онтогенеза, включая дошкольный период. Впервые в истории российского образования дошкольное образование вошло в структуру основного общего. Вместе с тем, в Указе Президента РФ от 24 марта 2014 года № 172 «О Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (ГТО)», обозначены конкретные меры дальнейшего совершенствования государственной политики в области физической культуры и спорта, создания эффективной системы физического воспитания, направленной на развитие человеческого потенциала и укрепление здоровья населения. С 1 сентября 2014 года в Российской Федерации введен в действие Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (ГТО)» как программная и нормативная основа физического воспитания населения. Данный комплекс имеет одиннадцать ступеней и реализуется среди населения, начиная с шестилетнего возраста на протяжении всей жизни.

Автор статьи выступил вдохновителем и руководителем проекта «Фестиваль детского двигательного творчества «Радость движения», позволяющего повысить уровень физической подготовленности и расширяющего возможности творческой самореализации детей дошкольного возраста. На стадии инициации проекта рабочей группой разрабатывалась концепция, излагаемая в виде паспорта проектной идеи (табл. 3). Для организации работы над паспортом проектной идеи инициаторами решался следующий перечень проблемных вопросов:

- Кто конкретно заинтересован в данном проекте (кто потребитель)? Какие особенности предпроектной ситуации эту заинтересованность поддерживают?
- Зачем нужен данный проект? Какую проблему он решает?
- Какие изменения произойдут в случае успешной реализации проекта и произойдут ли вообще?
- Какие мероприятия обеспечат планируемые изменения?
- Какие качества проектной команды позволяют надеяться на его успешное завершение?
- Какие факторы будут существенным образом влиять на достижение успеха?

- Какие затраты предусмотрены на реализацию проекта? Являются ли они оправданными?

Таблица 3 - Паспорт проектной идеи «Фестиваль детского двигательного творчества «Радость движения»

<i>Название проекта</i>	«Фестиваль детского двигательного творчества «Радость движения»
<i>Менеджер проекта</i>	Федорова Светлана Юрьевна, кандидат педагогических наук, главный редактор журнала «Одаренный ребенок»
<i>Проблема, которую нужно решить/потребность, которую нужно удовлетворить</i>	Исследования показали, что 30% дошкольников имеют низкий уровень развития физических качеств (Правдов М.А., 2010; Федорова С.Ю.,2014). В детских садах наблюдается «заорганизованность» образовательного процесса, что существенно снижает возможности детей для их творческой самореализации. Проект позволяет удовлетворить потребности детей - в двигательной активности и творческих проявлениях, родителей – в гармоничном развитии своих детей; педагогов – в повышении профессиональной компетентности.
<i>Краткое описание ситуации проекта (SWOT-анализ)</i>	Анализ сильных и слабых сторон, а также существующих возможностей, рисков и ограничений позволил сделать следующий вывод: несмотря на отсутствие опыта проектной деятельности у большинства участников проекта, команда обладает высокой мотивацией, владеет технологиями организации спортивно-массовых мероприятий. В качестве возможных угроз и ограничений следует предусмотреть следующие факторы: эпидемическая ситуация в районе, карантин, высокая заболеваемость детей, низкая активность родителей. Вместе с тем, проект поддержан на районном уровне (депутаты района, администрация района, департамент образования), что дает дополнительные возможности преодоления возникающих неблагоприятных факторов.
<i>Потребители проекта, выигрывающие от его реализации</i>	Дети старшего дошкольного возраста, родители, педагоги.
<i>SMART-цель проекта</i>	Организовать Фестиваль детского двигательного творчества «Радость движения» на базе дошкольных образовательных организаций Московской области с участием 150 человек (125 детей, 25 педагогов, 15 родителей) (I отборочный этап Фестиваля) с целью повышения уровня физической подготовленности и расширения возможностей творческой самореализации дошкольников в период с 10 сентября 2014 по 25 апреля 2015 года.
<i>Ориентировочный бюджет проекта</i>	30 тыс. рублей
<i>Способ или технология, при помощи которых будет реализован проект</i>	Здоровьесберегающая технология «Здоровый дошкольник» (Ю.Ф.Змановского); технология организационного развития (ТОР).

<i>Преимущества данной проектной идеи или способа ее реализации по сравнению с имеющимися аналогами</i>	Преимущество данной проектной идеи очевидна, она обусловлена социально-значимым результатом, запросом со стороны детей, родителей, педагогов на реализацию данного проекта.
<i>План по вехам</i>	Разработка концепции проекта, утверждение паспорта проектной идеи (сентябрь, 2014); создание рабочей группы, разработка плана проекта и рабочих документов (Положение о Фестивале, календарные планы графики работ) (октябрь, 2014); утверждение бюджета, фандрайзинг (ноябрь, 2014); исполнение проекта (подготовка к фестивалю, проведение предварительного отбора творческих групп и участников, утверждение программы фестиваля), проведение фестиваля (декабрь, 2014 – март, 2015); мониторинг и контроль (март, 2015); завершение проекта (итоговый отчет, презентация, освещение результатов проекта в СМИ).

Представленный выше опыт реализации педагогической технологии в дошкольных образовательных организациях г.Москвы, Московской, Ивановской областях демонстрирует актуальность и востребованность подобных технологий [8]. Мы рассматриваем проектный метод в качестве эффективного инструмента развития моторной одаренности, позволяющих реализовать творческий потенциал дошкольников в социально-значимой деятельности.

Список литературы

1. Бесшапошникова С.Ю. Развитие координационных способностей у детей старшего дошкольного возраста: монография. МГГУ имени М.А. Шолохова, ШГПУ. Москва, Шуя. 2010. 159 с.
2. Кокорина О.Р. Использование здоровьесберегающих технологий в учебно-воспитательном процессе: монография / О.Р. Кокорина, С.Ю. Федорова, А.В. Пелихова; под общ. ред. А.П. Савина. Красноярск. 2014. 180 с.
3. Рабочая концепция одаренности // под ред. Д.Б. Богоявленской. М.2003.
4. Федорова С.Ю. Теоретико-методологические и социально-педагогические основы развития психомоторной одаренности у детей дошкольного возраста // Развитие детской одарённости в условиях современного образования: монография / под общ.ред. Н.В. Лалетина. Красноярск: ООО «Центр информации», ЦНИ «Монография», 2013. С. 37-53.
5. Федорова С.Ю. Методика развития двигательной одаренности // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2013. № 4(24). С. 14.
6. Федорова С.Ю. Диагностика координационных способностей дошкольников на основе прыжков с вращением // Дошкольное воспитание. 2014. № 12. С. 46.
7. Федорова С.Ю. Современные подходы к диагностике спортивной одаренности у детей дошкольного возраста // С.Ю. Федорова, Т.Н. Чернышева // Одаренный ребенок. 2014. № 5. С. 82.
8. Федорова С.Ю. Двигательное творчество в системе физического воспитания дошкольников // Одаренный ребенок. 2015. № 4. С.57.

9. Федорова С.Ю. Гимнастические упражнения на ограниченной опоре как средство развития координационных способностей дошкольников // Дошкольное воспитание. 2016. № 8. С. 25.
10. Федорова С.Ю. Современные подходы к изучению психомоторных способностей детей дошкольного возраста // Одаренный ребенок. 2016. № 4. С.23.
11. Федорова С.Ю. Психомоторное развитие дошкольников с учетом функциональной асимметрии мозга // Дошкольное воспитание. 2017. № 6. С.64.
12. Федорова С.Ю. Психомоторная одаренность как феномен физического развития дошкольников // Образование личности. 2014. № 1. С. 72.
13. Федорова С.Ю. Выбор видов спорта для детей (организационно-методический аспект) // Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2017. № 6. С. 103.
14. Федорова С.Ю. Идентификация психомоторной одаренности детей дошкольного возраста на основе типологического подхода // Сборник научных трудов Sworld. 2013. Т.24. № 3. С.11.
15. Федорова С.Ю. Изучение роли наследственных и средовых факторов в развитии двигательных способностей дошкольников // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2015. № 1. С. 2641-2645.
16. Федорова С.Ю. Примерные планы физкультурных занятий с детьми 2-3 лет. Вторая группа раннего возраста // Учебно-методический комплект к программе «От рождения до школы». М.: Мозаика-Синтез. 2017. 64 с.
17. Федорова С.Ю. Примерные планы физкультурных занятий с детьми 3-4 лет. Младшая группа // Учебно-методический комплект к программе «От рождения до школы». М.: Мозаика-Синтез. 2017. 64 с.
18. Федорова С.Ю. Примерные планы физкультурных занятий с детьми 4-5 лет. Средняя группа // Учебно-методический комплект к программе «От рождения до школы». М.: Мозаика-Синтез. 2017. 64 с.
19. Федорова С.Ю. Примерные планы физкультурных занятий с детьми 5-6 лет. Старшая группа // Учебно-методический комплект к программе «От рождения до школы». М.: Мозаика-Синтез. 2017. 64 с.
20. Федорова С.Ю. Примерные планы физкультурных занятий с детьми 6-7 лет. Подготовительная группа // Учебно-методический комплект к программе «От рождения до школы». М.: Мозаика-Синтез. 2017. 64 с.

2.2. Инновационная опытно-экспериментальная работа с детьми в возрасте 5-7 лет в спортивной школе

С каждым годом расширяется рынок спортивных, физкультурных и оздоровительных услуг. Где конкурируют частные и государственные организации. Разнообразие деятельности по привлечению целевой аудитории разного возраста более доступно для не государственных организаций и частных специалистов. В сферу деятельности вовлекаются дети с рождения, дошкольники, школьники, студенты и взрослое население. Государственные организации работают в рамках утвержденных стандартов и не всегда мобильно могут выполнять востребованные в муниципалитете или регионе физкультурно-оздоровительные услуги. Устав организации является

основным документом и определен учредителями. Государственная спортивная организация выполняет государственный заказ, не всегда имея возможность заниматься внебюджетной деятельностью.

В некоммерческих организациях, общественных федерациях, спортивных клубов, коммерческих фирм устав максимально удобен и позволяет выполнять не только образовательные физкультурные услуги, но и заниматься досуговой деятельностью. Их работа востребована, не смотря на бесплатные бюджетные занятия в спортивных секциях государственных спортивных школ. В дальнейшем по тексту мы их назовем фитнес бизнес.

Возникает противоречие между бесплатными государственными услугами и коммерческими предложениями частных не государственных организаций, куда приходит значительная часть населения. Противоречие определяет цель исследования.

Цель исследования – выявить причины, способствующие максимально использовать резервы государственных спортивных школ для увеличения массовости занимающихся.

Объект исследования – необходимые социальные условия способствующие увеличению массовости занимающихся в государственной спортивной школе детей

Предмет исследования – целевая аудитория детей дошкольного возраста 5-7 лет.

Задачи исследования:

1. Изучить состояние вопроса по научно-методической литературе.
2. Выявить причины, влияющие на посещение занятий в государственных спортивных школах.
3. Выявить причины, влияющих на посещение занятий в частных физкультурно-оздоровительных учреждений.
4. Разработать программу для государственного спортивного учреждения для организации внебюджетных занятий с детьми в возрасте 5-7 лет.
5. Провести мониторинг физического развития за три года работы

Гипотеза – На основе выявленных закономерностей определяющих сохранность контингента, спроса и предложений появляется возможность организации внебюджетной работы с государственной спортивной школе.

Новизна - Привлечение детей в спортивную педагогическую среду с использованием авторских программ позволит сформировать команду из администрации, родителей и спортивного образовательного учреждения. В дальнейшем с перспективой совместной работы на 8-10 лет спортивной жизни. Начальный этап работы позволит направить ребенка в подходящий для него вид спорта.

История частного спортивного бизнеса в России. Официально фитнес-бизнес существует в России чуть более 20 лет. Первые фитнес-клубы развивались преимущественно в сегменте премиум-класса. Забота о здоровом образе жизни была тогда привилегией богатых. Пионером отрасли стала сеть "Русской фитнес-группы". Со временем на российский рынок пришли международные сети Golden Gym's и World Gym, однако эта тенденция не получила развития, и сейчас доля зарубежных компаний в сегменте фитнес-клубов составляет менее 1% [1].

По словам президента Ассоциации профессионалов фитнеса Дмитрия Калашникова, последние годы фитнес-индустрия в России стабильно растет в среднем на 20% в год, открываются новые клубы, приходят новые бренды. Россияне уже достаточно поездили по Европе, увидели пример. Отсюда и бум фитнес-центров.

В одной только Москве сейчас действует 550 заведений, оказывающих фитнес-услуги, 30% из которых приходится на долю сетевых брендов. При этом полностью обеспечен спрос на фитнес-клубы премиум-класса в столицах. Около 40-45% сетевых брендов развивается именно в бизнес-классе, так как наибольший спрос на здоровый образ жизни наблюдается у деловых людей в возрасте 21-35 лет, готовых заплатить 20-50 тыс. руб. в год за комфортные условия и профессионализм персонала.

Российский рынок фитнес-услуг имеет достаточный потенциал роста, если учесть, что у нас фитнесом занимается всего 2% населения, тогда как, скажем, в США - 14,1% населения, а в Великобритании - 6%.

Результаты исследования, проведенного холдингом "Ромир", показали, что 81% жителей России стремятся быть здоровыми. Каждый третий житель России для поддержания здорового образа жизни готов принимать витамины, придерживаться диеты и заниматься спортом. Каждый второй готов регулярно совершать прогулки на свежем воздухе (43%), а каждый пятый хотел бы иметь личного или семейного консультанта по здоровому образу жизни. Интересно, что среди товаров для здоровья респонденты в первую очередь называют витамины (68%) и биологически активные добавки (33%), а также тренажеры и спортивный инвентарь (32%). С услугами для здорового образа жизни россияне ассоциируют прежде всего массаж (54%) и фитнес (37%) [1].

Резерв роста российского рынка фитнес-услуг сосредоточен прежде всего в развитии среднего ценового сегмента. Наилучшие перспективы имеют клубы, предоставляющие широкие возможности для семейного фитнеса, предлагая клиентам широкий спектр сопутствующих услуг, новые групповые и индивидуальные программы, эксклюзивные разработки и оборудование, соответствующее мировым стандартам. Не случайно в последнее время крупные сети уделяют особое внимание развитию этого сегмента.

Почти 11% потенциальных клиентов фитнес-клубов хотят заниматься в тренажерном зале. Доли остальных услуг в общем спросе не превышают 5%. Например, на аэробику и восточные практики приходится по 3,3%, а на аквааэробику и спортивные танцы - по 2,2%. Кроме того, в фокусе фитнес-услуг выявлен спрос на различные виды единоборств, настольный теннис и сквош.

Часто при поиске фитнес-клуба помимо основных услуг, входящих в клубную карту, клиентов интересует наличие бассейна.

По данным экспертов, женщины в четыре раза чаще увлекаются фитнесом. Среди спортивных женщин 71% считает фитнес наиболее подходящим занятием, а вот среди спортивных мужчин доля приверженцев фитнеса не превышает 40%. Большую роль в привлечении клиентов в фитнес-клубы в последнее время играет наличие в фитнес-клубе универсального зала для игровых видов спорта [1].

Наиболее активной частью клиентов фитнеса является возрастная группа 20-29 лет. Но при этом сегодня формируется потребитель фитнес-услуг старшей возрастной группы. Уже сейчас на клиентов старше 40 лет приходится 13,2%. А дальнейшее общественное развитие фитнес-культуры в ближайшие 10 лет потребует от фитнес-клубов разработки специальных программ для тех, "кому за 50". Сегодня отдельных клубов больше, чем сетевых. Динамику соотношения определить достаточно затруднительно, поскольку известно количество сетевых игроков на рынке, но нет точных данных о локальных игроках. Высокая концентрация клубов в столице заставляет крупных игроков осваивать новые регионы, продумывать стратегию

освоения среднего ценового сегмента, а конкуренция в больших городах - продумывать новые стратегии продаж клубных карт.

Сегодня на отечественном рынке насчитывается порядка 2500 клубов. Основные игроки, присутствующие на рынке, не собираются его покидать. Возможен приход в Россию новых западных игроков, но в этом случае им придется кого-то покупать, вкладывать огромные инвестиции, чтобы компенсировать то время, которым существующие операторы смогли воспользоваться для создания своих клубов.

Возрастающий спрос на фитнес-услуги влечет за собой рост предложений. При этом в выигрыше остается тот участник рынка, чье предложение соответствует основным предпочтениям потребителя. Исследовательским центром League Consulting был выявлен ряд моментов, которые на сегодняшний день являются неотъемлемой частью образа фитнес-центра: оснащенность профессиональным оборудованием; широкий выбор вариантов клубных карт; месторасположение клуба: близость к работе или дому.

Многие фитнес-клубы сегодня выдвигают конкурентные предложения по оплате. Время от времени клубы объявляют о скидках (как правило, не более 15% от стоимости карты), предлагают особые условия для корпоративных клиентов, пенсионеров и детей.

Для привлечения клиентов многие фитнес-операторы предлагают перечень услуг, связанных не только с фитнесом, но и с досугом: организация дня рождения, детские праздники, корпоративные и туристические мероприятия [1].

В фитнес-индустрии, так же как и на рынке услуг салонов красоты, одним из ключевых конкурентных преимуществ остается кадровый состав фитнес-клуба, что немаловажно для поддержания существующей клиентской базы. Жесткая конкуренция в сегменте люкс уже сейчас подталкивает клубы к использованию различных маркетинговых ходов, будь то уникальные программы тренировок или занятия на эксклюзивном оборудовании. Сегмент клубов для среднего класса пока достаточно свободен, но становится все более привлекательным для инвесторов из премиум-класса с точки зрения расширения бизнеса и повышения его доходности. Расширяя границы бизнеса, фитнес-операторы выходят на middle-сегмент с целью получения новой целевой аудитории.

При этом некоторые клубы, которые якобы ориентируются на средний класс, просят от 1000 до 1500 долларов за годовую клубную карту, а 800 долларов у них может стоить карта с ограниченным набором услуг и временем посещения. Этот ценовой сегмент не всегда соответствует ожиданиям представителей среднего класса (30% населения с подушевым доходом в 6600 долларов в год), который еще не готов тратить 800-1500 долларов на занятия фитнесом. В то же время участники рынка не склонны снижать стоимость годовых клубных карт до 400-600 долл., поскольку в условиях стартовых и текущих затрат выйти на данный уровень достаточно сложно.

Регионы становятся все более привлекательными для фитнес-операторов. Наиболее интересными остаются города-миллионники, где наилучшим образом развита инфраструктура и имеются все предпосылки для интенсивного развития, причем во всех возможных сегментах рынка. Развитие бизнеса сетей фитнес-клубов в основном и происходит за счет интенсивной региональной экспансии [1].

Сети уже проникли в Хабаровск, Саратов, Нижний Новгород, Самару, Екатеринбург, Уфу, Ростов-на-Дону и другие крупные города.

По словам организатора конкурса International Fitness Open Владимира Снежика, российский рынок растет и будет расти дальше. Достаточно широкий перечень услуг

предлагается как в Москве, так и в Санкт-Петербурге и больших городах России. Качество технологий и стандартов отрасли должны улучшаться. Есть моменты, которые существенно сдерживают развитие. Например, отсутствие льготных условий по налогообложению для игроков. Это оплата аренды помещений, закупки оборудования, внедрение технологий и образовательного процесса. Большие игроки будут развиваться, но медленнее. Будет расти количество студий, развивающих отдельные направления. Большим клубам с большим потоком клиентов очень сложно сохранить мотивацию по углубленным практическим и духовным навыкам, они заглушаются стандартами и корпоративными установками, в большей степени работающими на расширение клиентской базы и рыночную игру на повышение или понижение стоимости услуг.

Фитнес бизнес в Ульяновске. Частные спортивные услуги в Ульяновске начали развиваться в начале 90 годов. Спортивные федерации и спортивные клубы на внебюджетной основе начали продвигать два основных направления: единоборства и варианты аэробики. В городе по районам были популярны каратэ, кекусинкай, тхэквондо, кикбоксинг. Новые виды спорта быстро находили своих потребителей. Недостаток спортивных баз компенсировался огромным количеством занимающихся в одном спортивном зале, обычно арендованном в общеобразовательном учебном заведении. Бум продолжался несколько лет. В начале века единоборства включили в государственные программы физического воспитания населения России. Что позволило включить в деятельность государственных спортивных школ. Услуги оказывались на бюджетной основе. И руководство спортивных школ строго отслеживало и наказывало получение не законных вознаграждений [1].

Разница в зарплатах была существенная, в пользу частного бизнеса. Уровень сервиса был низкий, а спрос на услуги высокий. Первый специализированный фитнес центр в Ульяновске появился в 2007 году. На сегодня количество фитнес центров в разных районах города и области около двух десятков. В основном оснащены тренажерными залами и площадками под аэробные групповые и индивидуальные занятия.

Оценка перспектив работы спортивных школ на внебюджетной основе. Специализированные спортивные школы имеют свои базы, штатное расписание, кадры, бюджет. Государство обеспечивает работой профильных специалистов. Работа спортшколы регламентируется образовательным стандартом вида спорта. Бюджетная зарплата начисляется согласно положению об оплате труда. Должностной оклад всех тренеров-преподавателей одинаковый во всех регионах России. Количество рабочих часов регулируется трудовым кодексом Российской Федерации. Требования изложены в должностных инструкциях и строго контролируются со стороны надзорных органов. Любое обращение граждан проверяется и при подтверждении фактов получает правовую оценку. Самые максимальные зарплаты специалистов в бюджетной сфере меньше чем у работников, осуществляющих деятельность в качественном фитнес бизнесе. В таких случаях специалисты работающие в государственных спортивных школах качественно и грамотно начинают подрабатывать во внебюджетной сфере, иногда полулегально или не легально. Родители, спонсоры, благотворители платят деньги, которые поступают в распоряжение тренера. Который может потратить их по своему усмотрению. Положить в карман, использовать на личные нужды, приобрести инвентарь и оборудование, свозить детей на соревнования и т.д.

Возникает вопрос-противоречие, как государственное образовательное учреждение может само организовать эффективную внебюджетную деятельность на законном основании [3, 4].

Основной документ регламентирующий деятельность спортивной школы устав организации. В него грамотные юристы могут включить пункты по оказанию внебюджетных услуг в соприкасающихся сферах деятельности спота и социума. Если нет такого пункта, то организация обречена и полностью зависима от учредителей и бюджета. Необходимо внести изменения в устав и дополнить возможности для деятельности учреждения.

В мире спорта и спортивных дисциплин есть спортсмены, функционеры, болельщики. В регионах существуют программы развития приоритетных видов спорта для региона. В Ульяновске не олимпийские единоборства имели и имеют огромную популярность. Но серьезной финансовой поддержки нет до сих пор. Спортсмены тренируются, выступают на уровне Чемпионатов Мира, Европы, России. Выполняют спортивные звания. Их пример привлекает внимание тысяч заинтересованных лиц. Происходит приток занимающихся детей и подростков в спортивные секции. Но как в любом виде спорта, занимающихся много, а чемпион один. Не каждая семья захочет отдать ребенка в единоборства. Спортивная школа выполняет государственное задание. Критерии оценки работы спортшколы массовость. Причем массовость в утвержденном в уставе виде спорта. Родители отдающие детей в спортивную школу обязательно ознакомлены с уставом и знают чем будет заниматься их ребёнок.

По статистике 7% детей от общей массы приходят заниматься спортом. Остальные дети 93% развиваются по родительским планам. Порой, определить какой вид спорта подходит именно вашему ребенку, не так просто. Существует множество факторов, которые могут повлиять на важный выбор. Помочь родителям, в данной ситуации, смогут профессионалы, работающие в области социализации детей в возрасте 5-7 лет средствами спортивной деятельности. Это на сегодня является основным продуктом фитнес бизнеса.

Понимая спортивных дисциплин указанных в уставе организации, в привлечении целевой аудитории для занятий в государственную спортивную школу, нами была разработана авторская образовательная программа профильной ориентации занимающихся, на основе единоборств.

Предложено создание и совершенствование специализированной педагогической среды с подбором упражнений влияющих на укрепление здоровья, развитие психики, мышления и организма. Родители на начальной стадии педагогического взаимодействия могут дать техническое задание для тренера по развитию личностных и профессиональных качеств, черт характера ребенка. Основы будущей жизни в любом профессиональном социуме. В каждой семье есть свое видение перспектив будущего своих детей. Желаемая цепь событий, приводящая к планируемому результату во взрослой жизни.

На базе областного государственного бюджетного физкультурно-спортивного учреждения «спортивная школа национальных и не олимпийских видов спорта» Ульяновской области, муниципального автономного учреждения дополнительного образования города Нижневартовска «специализированной детско-юношеской спортивной школы олимпийского резерва» совместно с региональной общественной

организацией ХМАО Югры «Федерация тхэквондо» создана опытно экспериментальная площадка. Цель, которой выполнение государственных задач в области физической культуры и спорта. Во многом эта сфера деятельности СДЮСШОР является значимой как для детей, так и для родителей. Возможность выработать эффективные технологии, позволяющие сохранить высокий процент контингента и сформировать положительное мнение семьи к выбранному виду спорта [2].

В 2010 году педагогический совет МАУ ДО СДЮСШОР г. Нижневартовска утвердил авторские программы для опытно-экспериментальной работы (ОЭР) с детьми в возрасте 5-7 лет. Цель программы - внести желательные изменения в опыт, понимание (образ мышления) и поведение (образ жизни) обучаемых [4].

Задачи программы:

Образовательные:

- обучение двигательным умениям и навыкам;
- обучение правилам поведения на занятиях;

Развивающие:

- формирование познавательной активности;
- развитие кондиционных и координационных способностей;
- овладение двигательными умениями и навыками;
- приобретение соревновательного опыта.
- формирование социальной активности: общение в группе, навыки дисциплины;

Воспитательные:

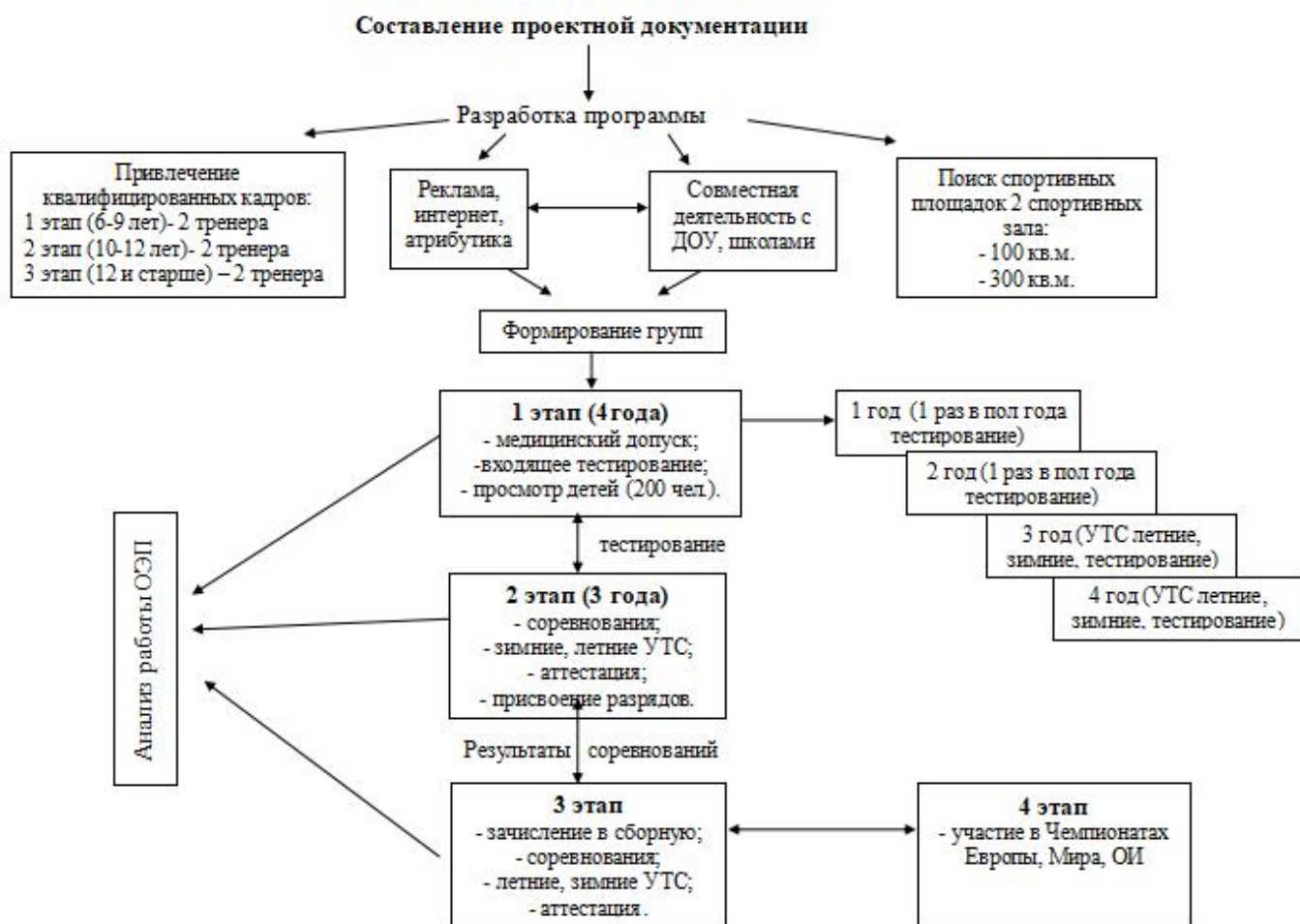
- воспитание интереса к занятиям физической культуры и спортом;
- воспитание самостоятельности, настойчивости, выдержки, самообладания;
- воспитание уважительного отношения к товарищам по спортивной группе;
- воспитание коммуникативных навыков;

Цель ОЭР привлечь максимальное возможное количество детей, допущенных по состоянию здоровья к занятиям физической культурой и спортом в группы раннего развития [3].

Задачи ОЭР:

1. Социализация занимающихся детей в возрасте 5-7 лет в спортивной среде.
2. Приобретение занимающимися детьми в возрасте 5-7 лет навыков учебы.
3. Мониторинг физического развития каждого занимающегося.
4. Изучение динамики адаптационных изменений в процессе учебно-тренировочных занятий.
5. Отбор одаренных детей в группу единоборств на этапах начальной подготовки.
6. Рекомендации для родителей по эффективной реализации индивидуальных возможностей каждого ребенка.
7. Создание педагогической среды.

В нормативных требованиях федерального государственного образовательного стандарта определены этапы и минимальный возраст занимающихся спортсменов. В ФГОС тхэквондо минимальный возраст 9 лет. По требованиям государственным стандартам дети в возрасте 5-7 лет не могут тарифицироваться по спортивной специализации единоборства (каратэ, кикбоксинг, тхэквондо и др). Что создает сложности при наборе детей такого возраста в группы.



Также это отбор одаренных детей на ранних стадиях развития на основе авторских программ. Созданы группы раннего развития, в которых осуществляется физкультурно-оздоровительный процесс детей раннего возраста.

Дети, занимающиеся по данной программе, учатся учиться, социализируются, приобретают опыт общения с тренером, со сверстниками, само выражаются, формируют представление о физической культуре и спорте. Родители в свою очередь принимают активное участие в проведении занятий, потому в семье начинающего спортсмена складывается определенное положительное мнение о занятиях спортом.

Специалисты, работающие с юными воспитанниками спортивной школы, создают специальные условия для работы в этой области: устанавливают контакт с каждым родителем, учитывают индивидуальные качества каждого ребёнка, помогают сформулировать цель развития, как в спорте, так и в жизни. Чемпион везде. В учебе, в спорте, в жизни.

В рамках опытно-экспериментальной работы каждые полгода проводится мониторинг физического развития детей. Итогом исследования является определение физкультурной подгруппы занимающихся, а также предопределить динамику возрастных и адаптационных изменений. Исходя из данных исследования, можно заметить, что через 6 месяцев занятий у ребят наблюдался прирост физической активности и результатов.

Было набрано четыре группы по 25 человек. Через полтора месяца занятий проведен первый мониторинг физического развития [3].

Для проведения мониторинга были определены следующие тесты:

1. Прыжок в длину с места с двух ног (см).
2. Челночный бег 3x10 метров (сек). Измерение координационных способностей.
3. Метание набивного мяча весом 1 кг сидя из-за головы (см). Ребенок совершает два броска, фиксируется лучший.
4. Бег 10 метров со старта (сек). Измерение скоростных способностей.
5. Вис на время на перекладине (сек).
6. Гимнастический мост (см). Измеряется подвижность позвоночника. Результат - расстояние от пяток до кончиков пальцев испытуемого.
7. Шпагат на правую, левую ногу и прямой с суммой оценок на основании замера от пола до паха.
8. Наклон вперед с прямыми ногами на гимнастической скамейке с опусканием и фиксацией рук с замером расстояния от поверхности опоры в см.
9. Прыжки на двух ногах, через линию, нарисованную на полу за 30 секунд.
10. Подъем туловища к ногам из положения, лежа на полу за 30 секунд.
11. Бросок теннисного мяча в корзину с расстояния два метра правой и левой рукой. Три попытки.
12. Шести минутный бег в самостоятельном темпе (количество преодоленных метров за 6 минут).

Данные тесты выбраны не случайно. Они позволяют оценить способности ребенка в проявлении двигательных и координационных качествах. Тесты соответствуют возрасту занимающихся детей и официально приняты к использованию на территории России [1].

В процессе изучения протоколов были выявлены одаренные и способные дети.

Через полгода работы был проведен следующий мониторинг. В условиях крайнего Севера проведено 12 мониторингов с участием 1100 респондентов. Все тесты для начинающих проводились в форме соревнований. Где детей делили на подгруппы по три человека. В каждой подгруппе три призера. Такую схему применяли для рефлекса успешности. Для ребенка соревнования должны стать желаемыми. Спортсмен должен к соревнованиям стремиться. После двух стартов мониторингов, дети соревнуются по факту в своих возрастных группах.

Исходя из данных исследования у детей опытно-экспериментальных групп, через 6 месяцев занятий наблюдался прирост:

1. Прыжок в длину с места с двух ног +7,49%
2. Челночный бег 3x10 метров (сек) +11,3%
3. Метание набивного мяча весом 1 кг. сидя из-за головы +22,3%
4. Бег 10 метров со старта (сек) + 8,95%
5. Вис на время на перекладине (сек) + 22,5%
6. Гимнастический мост (см) + 170,6%
7. Шпагат на правую, левую ногу +52,8%
8. Наклон вперед с прямыми ногами на гимнастической скамейке + 75,8%
9. Прыжки на двух ногах, через линию, нарисованную на полу за 30 секунд + 5,2%
10. Подъем туловища к ногам из положения, лежа на полу за 30 секунд + 7,2%
11. Бросок теннисного мяча в корзину +3,8%
12. Шести минутный бег в самостоятельном темпе + 25,5%

При работе с детьми, пришедшими заниматься в группы раннего развития в образовательное учреждение выявлены условия, которые необходимо создать для выполнения задач воспитания, обучения и развития [1, 2]:

1. Установить контакта с каждым родителем для получения информации о ребёнке.
2. Обучить знаниям о правильном поведении на тренировке или занятии.
3. Учесть слабое физическое развитие.
4. Выработать привычку трудиться.
5. Укреплять здоровье.
6. Набирать положительный опыт занятий физкультурной деятельности.
7. Формировать цель у ребенка.

80% детей из групп раннего развития продолжили занятия спортом по рекомендациям наших специалистов, что позволяет дать высокую оценку команде специалистов.

На этап начальной подготовки специализации тхэквондо пришли способные замотивированные дети с заинтересованными родителями.

Из 12 человек, отобранных из групп раннего развития, одиннадцать попали в состав сборной команды региона. Все 12 спортсменов прошли внутренние отборы, и попали в сборные команды СДЮСШОР, города.

Результаты занятий показали эффективность и целесообразность для использования в других регионах России. Как с позиции оценки уровня физического развития, так и с позиции повышения массовости занимающихся спортсменов. Специалистами разработан новейший образовательный продукт для привлечения всей детской аудитории в деятельность с позитивной перспективой развития личности на 8-10 лет занятий специально подобранными физическими упражнениями.

Команда специалистов СДЮСШОР, активно развивающих данное направление, специализируется, приобретает опыт и становится профессиональной. В своей работе тренерский состав активно привлекает к сотрудничеству родителей воспитанников групп раннего развития с профильной ориентацией на олимпийские виды спорта. Помощь и понимание со стороны семьи, которая воспитывает будущего спортсмена, имеет огромное значение. Это часть педагогического воспитания, которое позволяет сохранить контингент и подготовить достойное спортивное поколение.

Практические рекомендации:

1. Основное направление работы внебюджетных групп на укрепление здоровья.
2. Родители сами определяют направленность развития ребенка.
3. В тренировках использовать средства физической культуры и спорта с небольшим процентом средств из специализированных физических упражнений единоборств.
4. При развивающих занятиях вся нагрузка осуществляется через контролируемый стресс. Только легкие воздействия средствами физических упражнений направленных на развитие внутренней мотивации желания посещать занятия.
5. Каждые полгода проводить мониторинги физического развития.
6. Активно подключать к работе родителей, через совместные физкультурно-оздоровительные мероприятия и домашние задания.
7. Спортивная школа на внебюджетной основе может приглашать специалистов к сотрудничеству для разработки и реализации программ опытно-экспериментальной работы и дальнейшего развития данного направления.

Список литературы

1. <https://rg.ru/2012/03/20/fitnes.html>
2. Головихин Е.В., Степанов С.В. Каратэ как средство развития личности: Учебник для ВУЗов. www.головихин.рф. 2015. С 167-169
3. Головихин Е.В. Особенности организации занятий с группами начальной подготовки 1 года обучения в СДЮСШОР на примере тхэквондо ВТФ // Физическая культура / Детский тренер. 2008. №4 С. 41-45.
4. Головихин. Е.В. Образовательная программа для УДО по художественной гимнастике для учащихся спортивно-оздоровительных групп (СОГ) 4-6 лет. 2012. 56 с.
5. Головихин Е.В. Программа по кудо для ДЮСШ, ДЮСШОР, УОР, ДЮК. 2010. 85 с.

2.3. Инновационные технологии сопровождения культурно-досуговой деятельности дошкольников: проблема внедрения в практику детских садов России

Воспитание базиса культуры досуга как актуальная задача современного российского дошкольного образования. Толковый словарь живого великорусского языка В.И. Даля [11], составленный им в середине XIX века, трактует досуг как свободное, незанятое время, забаву, занятия для отдыха, безделье. Согласно В.И. Далю, «досужливый» - умеющий, способный к делу, ловкий, искусный человек, мастер на все руки. Современные исследования по философии, социологии, культурологии рассматривают досуг как сложное социокультурное явление, фактор социализации, средство формирования культуры человека, самообразования, раскрытия его творческого потенциала. По тому, как человек проводит свой досуг, можно судить, насколько высок его интеллектуальный и духовный уровень; какое место в обществе он занимает; чем он увлекается и каковы его интересы. По мнению многих исследователей, культура досуга – это способность человека конструктивно использовать свое свободное время, сочетая в досуге отдых, удовольствие, самосовершенствование и творческую деятельность. Культура досуга несовместима с постоянным бесцельным времяпрепровождением, приводящим к совершению асоциальных поступков.

Вместе с тем изучение влияния социальных факторов на семейный досуг дошкольников XXI века (В.С. Собкин, К.Н. Скобельцина и др.) указывает на существенные проблемы культурно-досуговой деятельности детей, тогда как именно в период дошкольного детства под влиянием взрослых, прежде всего, родителей ребенка, формируется базис культуры досуга человека (Б.А. Титов).

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) дошкольного образования ориентирует на амплификацию детского развития, формирование общей культуры личности, построение образовательного процесса на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, его активного самостоятельного выбора разнообразных видов детской деятельности. ФГОС предусматривает поддержку инициативы детей в самостоятельной деятельности в целях приобщения к культуре, развития познавательных интересов, способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром [8].

В этом контексте сложно переоценить педагогический потенциал содержательной детской культурно-досуговой деятельности в условиях дошкольного образования и семейного воспитания.

Исследования в области дошкольной педагогики убедительно свидетельствуют, что культурно-досуговая деятельность – важная сфера культурной жизни детей, обеспечивающая усвоение культурных ценностей (М.Б. Зацепина, [1]). Выявлен воспитательный потенциал культурно-досуговой деятельности для решения всех основных задач дошкольного образования при условии использования детского досуга не с позиции развлечения ребенка взрослыми, а как интегрированный феномен (М.В. Крулехт, [5]). Это определяет воспитание у детей базиса культуры досуга в период дошкольного детства как актуальную задачу современного российского дошкольного образования, решение которой обуславливает необходимость поиска эффективных педагогических технологий организации детской культурно-досуговой деятельности педагогами и родителями дошкольников.

Инновационные технологии сопровождения культурно-досуговой деятельности дошкольников. В российской дошкольной педагогике долгое время царило представление, что детский досуг – это развлечение ребенка взрослыми. Неоднократно высказывались и сомнения в существовании феномена детского досуга применительно к детям даже старшего дошкольного возраста. Вероятно, данная традиция сложилась под влиянием понимания сущности досуга взрослого человека как свободного от профессиональной деятельности и незанятого какими-либо делами и обязанностями времени, которое человек использует по своему желанию в целях отдыха и восстановления сил.

Исследования последних лет (М.Б. Зацепина, М.В. Крулехт и др.) убедительно опровергли сомнения в существовании феномена детского досуга применительно к ребенку дошкольного возраста. Явно наметилась тенденция перехода от узкого понимания досуга как развлечения ребенка взрослыми к стремлению разнообразно использовать потенциал детского досуга для воспитания и развития ребенка во всех образовательных областях.

Диссертации (М.В. Созинова, 2004; Данг Лан Фьонг, 2007; А.А. Крулехт, 2009) показали, что возможно освоение дошкольниками позиции субъекта детской досуговой деятельности, и именно это позволяет ребенку успешно овладевать культурой проведения досуга, способствует формированию духовной культуры, приобщению детей к национальной культуре. Содержательная культурно-досуговая деятельность удовлетворяет детские потребности в общении со взрослыми и сверстниками, игре как основном виде досуга дошкольника. Позиция субъекта обеспечивает умение ребенка наполнять свободное время содержательной деятельностью как средством развития своего потенциала, что и дает возможность дошкольнику войти в культуру через детское творчество.

В данных диссертационных работах разработаны инновационные технологии сопровождения разных видов детской культурно-досуговой деятельности на основе педагогической концепции целостного развития ребенка как индивида, личности, субъекта деятельности и индивидуальности (М.В. Крулехт, [6]).

Концептуальная идея целостного развития ребенка как субъекта детской культурно-досуговой деятельности представлена в ее модели (см. рис. 1). Исходя из понимания индивидуальности как сущностного ядра личности, развитие

индивидуальности каждого ребенка в процессе детской культурно-досуговой деятельности определено в модели как центральное образование.

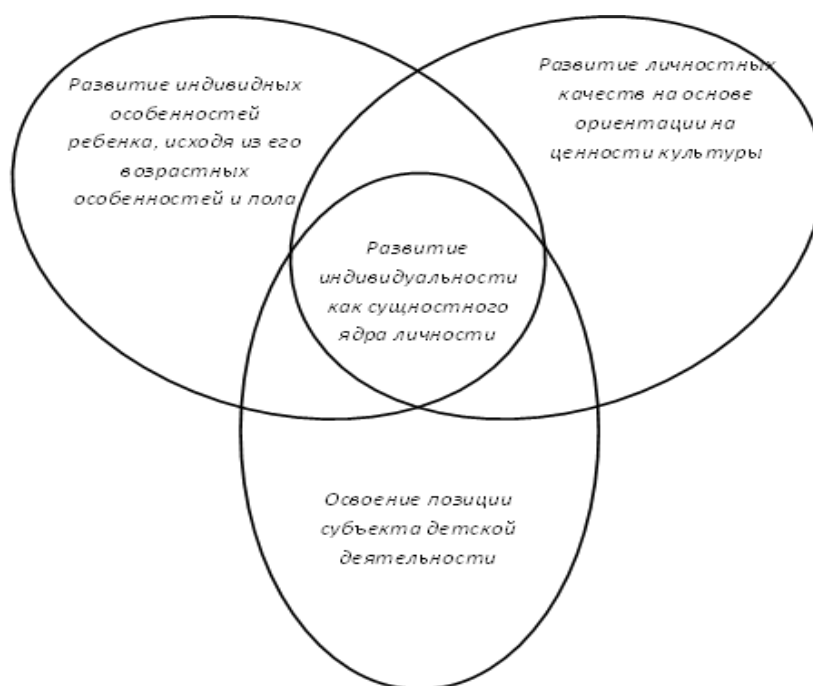


Рисунок 1 - Модель целостного развития ребенка как субъекта детской культурно-досуговой деятельности

Это подчеркивает направленность содержания и педагогической технологии сопровождения детской культурно-досуговой деятельности на максимальную реализацию потенций растущего человека, развитие его зарождающихся склонностей, интересов и способностей к творчеству через осознание своих возможностей и выбор тех видов досуга, которые соответствуют природе данного ребенка. Поэтому центральная задача педагога в процессе сопровождения культурно-досуговой деятельности – расширить образовательное пространство, развернуть перед ребенком палитру разнообразных видов содержательного досуга.

Возможность проявления индивидуальности базируется на освоении ребенком позиции субъекта культурно-досуговой деятельности, которая рассматривается как личностное образование, способность осваивать и применять освоенный социальный опыт для постепенного вхождения в современный мир, приобщения к его культуре и социальным, культурным ценностям. Так, достаточно высокий уровень игровой деятельности, владение в игре позицией субъекта наполняет детский досуг многообразием игр; позволяет ребенку выражать свои чувства и мысли, достичь состояния эмоционального комфорта, причастности к детскому сообществу и миру взрослых. Способность к выбору, целеполаганию и мотивации разных видов доступного для старших дошкольников досуга, умение занять себя в свободное время, оперировать умением слушать музыку, рассматривать предметы, рисовать, конструировать и пр., дают возможность ребенку реализовывать свойственную дошкольникам любознательность, развивать познавательные интересы, включаться в продуктивные виды досуга. Владение способами ухода за домашними питомцами делают семейный досуг старших дошкольников более содержательным, наполненным игрой и гуманным отношением ко всему живому.

Интернет, компьютеры, мобильные телефоны, планшеты стали неотъемлемыми атрибутами современной жизни, поэтому и досуг дошкольников XXI века стремительно меняется под воздействием цифровых технологий. Так, технология тачскрин (touchscreen) устройств с сенсорным экраном как будто специально создана для малыша, который все познает, трогая своими пальчиками. По сути, это качественно новое средство организации детского досуга, позволяющего ребенку легко осваивать позицию субъекта. Данное средство таит в себе как массу возможностей для развития и самообразования ребенка в культурно-досуговой деятельности, так и риски, связанные с зависимостью, неизученными влияниями на развитие высших психических функций и детское здоровье.

Субъектная позиция удовлетворяет свойственное дошкольнику стремление к самостоятельности как ведущему показателю детского взросления. Используя планшет или компьютер, дошкольник способен сам выбрать мультфильм, интересующие его картинки на экране или компьютерную игру. Развивающие компьютерные игры дают простор для расширения детского кругозора, обеспечивают возможность увидеть разные уголки мира, побывать в музеях и многое другое. Игровые программы позволяют легко научиться играть, постоянно совершенствуют игровое мастерство, развивают способность добиваться результата, не бояться ошибки. Интернет может обеспечить общение с родными и близкими, друзьями ребенка, когда их нет рядом.

Освоение ребенком позиции субъекта в разных видах культурно-досуговой деятельности открывает широкие возможности для личностного развития ребенка на основе ориентации на ценности культуры при условии, если личность ребенка не подавляется, ему не навязывают чуждое его природе, противоречащее интересам и склонностям, особенностям субкультуры девочек и мальчиков старшего дошкольного возраста. Следует подчеркнуть, что развитие индивидуальных особенностей ребенка ориентировано на «зону ближайшего развития», становление психических новообразований. Все компоненты целостности взаимосвязаны, а освоение ребенком позиции субъекта детской культурно-досуговой деятельности выступает как системообразующий.

Современный мир стремительно изменяется, что требует постоянной модернизации образования, инновационного обновления педагогических технологий, позволяющих успешно решать широкий круг проблем воспитания дошкольника XXI века, живущего в мире, где самым стабильным явлением становится нестабильность (А.И. Савенков). Однако инновации – это поиск и риск потерять качество, если предлагаемые инновационные педагогические технологии не основаны на серьезных научных исследованиях, оригинальных концептуальных подходах [3, 4].

Термин «педагогические технологии» получил довольно широкое распространение в современной дошкольной педагогике, что находит отражение в многочисленных публикациях; тем не менее, представляется, что его наполнение нуждается в специальных комментариях. За многозначностью определений не ясна сущность технологии как новой категории дошкольной педагогики, ее качественное отличие от методики воспитания и обучения дошкольников; складывается впечатление простой подмены понятий.

Вместе с тем сущностное своеобразие педагогической технологии кроется в том, что это *компонент педагогической системы*, созданной в образовательной организации. Педагогические технологии разрабатываются под конкретный *педагогический замысел*

на основе определенной философско-педагогической концепции детства; это *способ проектирования и конструирования образовательного процесса*, позволяющий реализовать цели дошкольного образования, целевые ориентиры ФГОС. Технология выстраивается как *система взаимосвязанной деятельности* всех участников образовательного процесса; имеет *этапы* и представляет собой *технологическую цепочку* действий и коммуникаций; в ее структуру входит *педагогическая диагностика*. Важным компонентом технологии является четкое описание *необходимой предметно-развивающей среды*. Именно с данных позиций представим педагогическую технологию использования потенциала культурно-досуговой деятельности мальчиков 5-6 лет, разработанную А.А. Крулехтом [2].

Предложенная технология дает возможность успешно реализовывать потенциал культурно-досуговой деятельности в воспитании основ культуры потребления, развитии познавательных интересов детей на основе интеграции игры и детской конструктивной деятельности, связанной с созданием разнообразных поделок из так называемых «бросовых» материалов. Педагогический замысел технологии базируется на идеях целостного развития ребенка как субъекта детской культурно-досуговой деятельности.

Актуальность проблемы разумного потребления и использования резервов, загрязнения окружающей среды, утилизации отходов очевидна. Крупные города задыхаются от мусора, отходов производства. Есть данные, что в странах Европы за последние 5 лет количество мусора, который ежегодно «производит» каждый человек, включая маленьких детей, увеличилось с 350 до 500 кг. Традиционная методика воспитания бережливости на основе подражания, примера взрослого утратила свою эффективность, так как дошкольник ежедневно видит безобразные свалки мусора. Инновационная технология ориентирована на воспитании основ культуры потребления как интегрального личностного качества, характеризующего привычное поведение ребенка при использовании, потреблении ресурсов для удовлетворения своих потребностей; на осознании ценности материалов в интересной и значимой для ребенка деятельности, связанной с игрой и познанием мира.

Диагностический этап технологии дает возможность педагогу выявить познавательные интересы детей, уровень умелости и культуры потребления, что позволяет максимально ориентировать предлагаемое взрослым содержание культурно-досуговой деятельности на особенности развития воспитанников, своеобразие их субкультуры. Так, в данном случае диагностический этап позволил определить техническую направленность познавательных интересов мальчиков 5-6 лет, их желание узнать о покорении космоса человеком, а также выявил особое стремление мальчиков к приключениям, тайнам и пр. Именно исходя из своеобразия субкультуры современных мальчиков старшего дошкольного возраста было разработано содержание предлагаемой им культурно-досуговой деятельности, представленное в образовательной программе «Самоделкино» [7].

Важным условием для сопровождения культурно-досуговой деятельности детей в образовательном процессе детского сада является создание *необходимой пространственной предметно-развивающей среды*. В данной технологии таким центром досуга мальчиков является детская мини-мастерская, которая становится любимым местом активного отдыха детей в свободное время. Модульная организация развивающей среды, где имеются в свободном доступе детей все необходимые материалы и инструменты, созданы условия для экспериментирования, творческого

моделирования и игры, а также утилизации отходов, позволяет ребенку занять позицию субъекта культурно-досуговой деятельности и рачительного хозяина детской мини-мастерской.

Ведущим методом сопровождения и поддержки культурно-досуговой деятельности мальчиков в данной технологии выступает метод проектов. По сути, «Самоделкино» - это долгосрочный проект, длительность которого рассчитана на целый учебный год. Вместе с тем его особенность заключается в том, что творческий этап проекта строится по законам своеобразия культурно-досуговой деятельности как свободной от всякого принуждения. Сущностью детского досуга становится творческое поведение детей в свободной для выбора рода занятий и степени активности пространственно-временной среде, детерминированной внутренне (потребностями, мотивами, установками) и внешне (факторами, порождающими поведение). В связи с этим творческий этап включает в себя многообразие краткосрочных мини-проектов, а также проектов средней продолжительности, различающихся по характеру доминирующей в проекте деятельности. Так, исследовательские проекты, преимущественно базируются на экспериментировании с новыми материалами; информационно-познавательные позволяют узнать много нового и интересного мальчикам; творческо-игровые проекты связаны с конструированием поделок, их презентацией и использованием в игре.

В предлагаемой технологии можно выделить два этапа, условно названные «Основной» и «Творческий». Основной этап предполагает погружение в проект, формирование интереса к конструированию как продуктивному виду культурно-досуговой деятельности. Стержневая игровая фабула строится на сюжете о роботе У-2, который прилетает со сказочной планеты на космическом корабле, сделанном из пластиковой бутылки. Знакомясь с У-2, мальчики узнают его «главный» секрет: он сам сделан из «бросового» материала. Именно игровой персонаж обеспечивает знакомство детей с мини-мастерской как центром досуга, стимулирует развитие интереса и формирование базовых умений для экспериментирования и конструирования из «бросового» материала. Дети узнают, как много разнообразных поделок можно сделать из использованных пластиковых бутылок, уже ставшими ненужных упаковок и пр. Данный этап позволяет ребенку освоить позицию субъекта в этих видах деятельности, стать хозяином в мастерской, осознать правила поведения и научиться утилизировать отходы от конструктивной деятельности, рационально использовать «бросовый» материал. Целесообразна следующая пошаговая технология, включающая 4 занятия:

- 1 шаг – презентация программы «Самоделкино» детям: знакомство с содержанием работы мини-мастерской «Планета С», игровым персонажем «У-2».

- 2 шаг – «Кладовая материалов». Знакомство с многообразием «бросового» материала, правилами его складирования и утилизации в мини-мастерской; экспериментирование, игры и игровые упражнения, позволяющие «опредметить» «бросовый» материал, мысленно увидеть в нем новый предмет.

- 3 шаг – «Склад инструментов». Знакомство с инструментами, правилами их использования в работе с «бросовым» материалом; тренинг «Скорая помощь» (как поступить, если поранил палец или прищемил его; где расположена аптечка и пр.).

- 4 шаг – «Замысел и чертеж». Развитие творческой активности через знакомство с альбомами, технологическими картами; развитие умения «читать» простейшие чертежи и схемы, составлять их самостоятельно из готовых карточек, рисуя.

Наиболее эффективны занятия в малых группах (4-5 человек), сформированных педагогом на основе общих симпатий, дружеских отношений. Малая группа способствует возникновению интереса старших дошкольников к педагогу и сверстникам как партнерам по совместному досугу, что способствует формированию общности интересов и достижению взаимопонимания. Педагог получает возможность эмоционально-нормативной регуляции поведения и деятельности детей, целенаправленно создавая воспитательные ситуации, когда ценности, обуславливающие культуру потребления и содержательного досуга, не логически понимаются и запоминаются, а переживаются воспитанниками, «выходят» на уровень их потребностей, которые и будут определять в дальнейшем их поведение.

Творческий этап ориентирован на формирование основ культуры досуга, развитие интереса к конструированию как виду продуктивной культурно-досуговой деятельности. Центральной задачей педагогического сопровождения на данном этапе является формирование позиции субъекта детской культурно-досуговой деятельности по конструированию. Занятия в детской мини-мастерской на этом этапе проводятся 1-2 раза в неделю, в часы детского досуга. Организация педагогического сопровождения базируется на использовании метода игровых проектов: «Я верю, друзья, караваны ракет...», «Аэрокосмический салон», «Космическое путешествие», «Путешествие на Планету Роботов» и др. Наиболее интересны детям ситуации, предусматривающие познание способов изготовления продукта в игровом сюжете, связанным с приключениями, борьбой добрых и злых сил.

Проекты включают экспериментирование детей с «бросовым» материалом, использование элементов «мозговой атаки» для нахождения способа конструирования. Руководитель мини-мастерской выступает в роли координатора проекта, ненавязчиво направляет работу его участников на воплощение замысла. Презентация детских поделок перед всеми детьми и родителями создает особую атмосферу радости и сопереживания.

Конструирование из «бросового» материала становится любимым видом культурно-досуговой деятельности не только в детском саду, но и дома. Как правило, уже через 3-4 месяца занятий в мини-мастерской дети начинают испытывать явный дискомфорт от неаккуратности, беспорядочности, проявляют стремление к поддержанию порядка в групповой комнате и на участке детского сада.

Педагогическая технология требует гибкой тактики взаимодействия руководителя мини-мастерской с детьми. Позиция взрослого постепенно меняется: на основном этапе он – носитель опыта интересной культурно-досуговой деятельности, организатор детской деятельности по экспериментированию и конструированию из «бросового» материала, наглядно демонстрирующий культуру потребления и утилизации материальных ценностей; на творческом этапе – координатор замыслов и взаимодействия, а затем партнер по совместному творческому досугу.

Технологии должны гарантировать достижение запланированных результатов и быть воспроизводимы на уровне профессионала. Однако в отличие от технических, педагогические технологии не предполагают жесткую технологичность. Их существенной особенностью является большая гибкость, творчество в применении, поэтому предлагаемую технологию педагогического сопровождения культурно-досуговой деятельности следует не слепо копировать, а адаптировать к конкретным условиям образовательного процесса ДОО, особенностям воспитанников, не извращая сути.

Так, в опыте одного из московских детских садов (воспитатель М.В. Симонова) данная технология была дополнена коллекционированием и организацией детских музейных экспозиций, главным предметом которых стала обычная пуговица и детские поделки из пуговиц. Эта чисто утилитарная деталь одежды, как показало исследование, может стать весьма интересным для современных дошкольников предметом познания не только предметного мира, но и мира социальных отношений, мира взрослых. При умелом педагогическом сопровождении данный предмет стимулирует содержательное общение ребенка с родителями («поиск экспоната дома»), позволяет узнать массу интересных детям семейных историй. Открывается возможность успешно решать через досуг задачи воспитания интереса к миру взрослых, любви к родителям, приобщению к семейным традициям.

Воспитание ребенка в семье происходит в ходе организации повседневной жизни, одним из компонентов которой является семейный досуг. Как справедливо отмечает Б.А. Титов [10], на ребенка влияет сама атмосфера семейного досуга; традиционные способы проведения и организации взрослыми своего свободного времени. Установлена прямая зависимость между качеством проведения семейного досуга, реализацией его развивающего потенциала и уровнем общей и педагогической культуры родителей [5].

В организации досуга детей старшего дошкольного возраста необходимо взаимодействие детского сада и семьи. Данное взаимодействие мы рассматриваем как деловое партнерство двух социальных институтов, ответственных за воспитание; как совместную, взаимодополняющую деятельность субъектов, каждый из которых в полной мере использует потенциал детского сада и семьи, внося свой вклад в решение общей задачи развития ребенка как субъекта детской культурно-досуговой деятельности.

В современной дошкольной педагогике семья рассматривается как основной фактор, определяющий становление детской личности, поэтому новая философия партнерских отношений детского сада и семьи выстраивается на более тесном взаимодействии, сотрудничестве данных социальных институтов как субъектов единого образовательного процесса, выстраиваемого в интересах ребенка.

Психологи констатируют, что привычный межпоколенный диапазон 18-25 лет сократился до 8-10 лет, а это свидетельствует о ментальных отличиях не только детей и родителей, но и сиблингов (сестер и братьев, имеющих общих родителей). Высказываются утверждения, что межпоколенный разрыв обуславливается, прежде всего, разными когнитивными стратегиями, а значит воспитывать и обучать этих детей «надо как-то иначе». Поэтому проектировать и реализовывать образовательный процесс в соответствии с целевыми ориентирами дошкольного образования в настоящее время педагоги должны научиться в социальной ситуации высокой степени неопределенности.

Исходя из теории систем, это возможно, если в детском саду создается своя педагогическая система на основе понимания педагогами вызовов времени и особенностей семей и семейного воспитания конкретных воспитанников, посещающих данный детский сад. Только на такой основе возможно эффективное педагогическое сопровождение ребенка. Вместе с тем в исследованиях по дошкольной педагогике данная проблема изучена недостаточно.

Для эффективного взаимодействия детского сада и семьи в организации содержательного досуга детей целесообразно использование педагогической технологии, включающей три взаимосвязанных этапа:

- создание общей установки взрослых как партнеров на совместное решение задач реализации потенциала содержательного досуга как средства воспитания и развития дошкольника;

- выработка и практическое осуществление общей идеи сотрудничества, делового партнерства детского сада и семьи в организации взаимодополняющей содержательной досуговой деятельности старшего дошкольника, исходя из своеобразия, традиций и тенденций развития культуры досуга, половозрастных и индивидуальных склонностей и интересов детей старшего дошкольного возраста;

- реализация единого, согласованного индивидуально ориентированного похода к ребенку с целью воспитания культуры досуга, максимального развития его личностного потенциала средствами культурно-досуговой деятельности путем ее содержательной организации в условиях детского сада и семьи.

Базовым условием взаимодействия с родителями в организации в семье содержательного детского досуга является установка педагога на партнерские отношения, знание особенностей семейного воспитания своих воспитанников, их образа жизни, традиционных способов времяпрепровождения в будни и выходные дни. Педагогу важно знать, в каких условиях живет его воспитанник, как взрослые приобщают его к социальной действительности, на каких приоритетах выстраивают семейное воспитание, осознают ли значимость досуга как средства развития, насколько эффективно реализуют его потенциал. Решить данные задачи педагогу дает возможность педагогическая диагностика.

Педагогическая диагностика не ориентирована на длительное исследование, а требует быстрого получения результатов для безотлагательного использования в практике работы, поэтому в ее основе экспресс-диагностики, которые воспринимаются детьми как веселая игра с взрослым, помощь игровому персонажу. Например, выявить интерес и отношение к родному городу, его достопримечательностям позволяет задание отобрать из предложенного иллюстративного материала (картинок или слайдов) то, что позволит сделать альбом или придумать план экскурсии для игрового персонажа (гостя из другой страны). Задание предполагает разместить отобранные картинки как архитектурные сооружения на детализированной карте города; рассказать о достопримечательностях.

При этом педагог фиксирует, что ребенок знает о своем городе, бывал ли в этих местах или только видел по телевизору. Может ли узнать на картинках достопримечательности, не перепутал ли Спасскую башню с Эйфелевой. Не менее важно, как ребенок рассказывает, насколько эмоционален его рассказ. Все это дает возможность педагогу сделать вывод о полноте и многообразии детского опыта, связанного с прогулками и экскурсиями по памятным местам, главным архитектурным ансамблям родного города, чтобы в дальнейшем проектировать с его родителями семейный досуг, ориентированный на расширение образовательного пространства мегаполиса.

Достаточно информативны рисуночные методики, а также индивидуальные беседы с детьми, позволяющие выявить, как в семье организуется детский досуг.

В основе педагогической диагностики родителей дошкольников опросные методы, но следует помнить, что взрослые часто декларируют одни ценности, а в общении с ребенком реализуют прямо противоположные. При изучении характера внутрисемейных отношений, культуры семьи, ее материальных возможностей и традиций, связанных с

проведением семейного досуга, важен педагогический такт, рождающий открытость и доброжелательность отношений взрослых как деловых партнеров.

Наиболее эффективной формой сотрудничества педагогов с родителями старших дошкольников является деловое партнерство в рамках деятельности клуба «Семейный досуг». Непосредственное общение через беседы и диспуты взрослых членов клуба позволяют родителям осознать педагогический потенциал содержательного семейного досуга в развитии современного ребенка-дошкольника: важность семейного чтения, совместного с детьми творчества, коллекционирования, домашнего театра и других плодотворных видов досуга в упрочении семейно-родственных отношений и связей.

Проектирование деятельности клуба ориентировано на запросы родителей, оказание адресной помощи для снятия тех проблем, которые их волнуют. Это позволяет включить в план работы серии мастер-классов, имеющих ярко выраженную практическую направленность, например: «Семейный досуг: как выбрать и реализовать воспитательный потенциал детского мультфильма?», «Игрушки-самоделки для девочек и мальчиков», «Воспитываем юных москвичей вместе», «Музеи, детские театры и цирк: как подготовить ребенка к встрече с прекрасным?» и др.

При этом мастер-классы, как правило, включают конкретные практические задания для родителей (выбрать детский мультфильм; придумать, как обсудить поступки героев, какие вопросы задать; какие виды детской деятельности на основе данного мультфильма можно организовать с ребенком и пр.), а также часть занятий мастер-класса строится как совместная деятельность родителей со своими детьми. Практикуются выставки и презентации творческих работ и коллекций, приветствуются интересные темы для обсуждения, желание родителей поделиться опытом организации детского досуга в будни и праздники. Следует заметить, что душой клуба является его руководитель, и от его доброжелательности, умения общаться с родителями, взаимодействовать не только с педагогами данной дошкольной организации, но и педагогами дополнительного образования, а также работниками организаций культуры во многом зависит успех дела.

Предлагаемая педагогическая технология, основанная на деловом партнерстве детского сада и семьи, снимает взаимную неудовлетворенность и отрицательные эмоции, которые часто возникают у педагогов и родителей в традиционной практике работы дошкольных организаций, что позволяет ее рекомендовать в целях содействия родителям старших дошкольников в организации содержательного семейного досуга.

Таким образом, современная технология педагогического сопровождения детской культурно-досуговой деятельности выстраивается как *система взаимосвязанной деятельности* всех участников образовательного процесса.

Проблема внедрения инновационных технологий сопровождения культурно-досуговой деятельности дошкольников в практику российского дошкольного образования. Использование педагогической технологии сопровождения детской культурно-досуговой деятельности предполагает достаточно высокий уровень профессиональной компетентности педагога.

Основными компонентами профессионализма в данной области являются:

- осознание развивающего ребенка потенциала содержательной культурно-досуговой деятельности, ее возрастного своеобразия и особенностей организации в конкретных условиях детского сада и семьи;

- ориентировка в культурном пространстве города, умение проектировать расширение образовательного пространства;

- умение общаться, устанавливать деловые партнерские отношения с родителями; тактично выявлять особенности семейного воспитания, традиции семейного досуга, культурные запросы и возможности родителей воспитанников и пр.

Следует заметить, что уровень профессиональной компетентности педагогов можно существенно повысить, используя в дошкольной образовательной организации метод методического сопровождения. В его основе взаимодействие сопровождающего (старшего воспитателя) и сопровождаемого (конкретного воспитателя), направленное на разрешение актуальных для него проблем профессиональной деятельности. Сущность методического сопровождения кроется в актуализации и диагностике существа проблем сопровождаемого, постановки его в позицию субъекта, ориентированного на профессиональный рост.

Для определения содержания программы повышения квалификации необходим диагностический этап, позволяющий выявить «болевы́е точки», являющиеся причинами недостаточной эффективности образовательного процесса. Так, для диагностики профессиональной компетентности воспитателей в решении задач ознакомления детей с родным городом в условиях мегаполиса важно тактично выявить знание педагогами современных исследований по данной проблеме, образовательных программ и педагогических технологий, а также достопримечательностей города. На основе анализа документации и наблюдения образовательного процесса определяется умение педагога отбирать знания, интересные и доступные детям дошкольного возраста; проектировать и реализовывать педагогическое сопровождение детской культурно-досуговой деятельности, взаимодействуя с родителями.

Критерии анализа:

- полнота теоретических знаний о важности и способах расширения образовательного пространства в работе с дошкольниками;

- наличие системы в работе по ознакомлению детей с родным городом, обогащению детских представлений, расширению образовательного пространства;

- проектирование образовательного процесса на основе педагогической диагностики, взаимодействия с родителями дошкольников;

- конкретность рекомендаций для родителей, использование современных способов и форм сотрудничества;

- постоянное обогащение пространственной предметно-развивающей среды, ее использование в разных видах детской культурно-досуговой деятельности.

Методическое сопровождение педагогов может быть как сугубо индивидуальным, так и организовываться в подгруппах, если выявлены общие проблемы. Целесообразно использовать мастер-классы, а также возможности сетевого взаимодействия. Представим программу методического сопровождения воспитателей, ориентированную на эффективное взаимодействие с родителями дошкольников по ознакомлению с родным городом в условиях мегаполиса (см. табл. 1).

Задачи программы:

1. Используя мастер-класс и возможности сетевого взаимодействия, целенаправленно познакомить с исследованиями последних лет и опытом работы ДОО по развитию интереса старших дошкольников к родному городу, организации сотрудничества педагога с родителями воспитанников.

2. Расширить культурно-познавательную составляющую профессиональной компетентности воспитателей в области объектов культурного наследия, с которыми целесообразно знакомить детей в г. Москве.

3. Сформировать умение проектировать образовательный процесс, исходя из реального социокультурного опыта, выявленного на основе педагогической диагностики воспитанников.

4. Определять содержание совместной деятельности с родителями и повышать их педагогическую культуру для целенаправленного обогащения детского социокультурного опыта.

Таблица 1 - Примерное содержание занятий с педагогами

Этап	Содержание занятий	Кол-во час
Вводный – мотивационный	<p><i>Вводное занятие. «Что наши старшие дошкольники знают о Москве?»</i></p> <p><i>Цель:</i> ознакомление педагогов с результатами диагностического исследования. Основные вопросы для обсуждения:</p> <p>Почему у многих детей так беден социокультурный опыт?</p> <p>Почему дети не могут рассказать о Москве, путают картинки с изображением ее достопримечательностей?</p> <p>Почему детские рисунки так не разнообразны и не ярки?</p> <p>Из каких источников дети черпают социокультурный опыт?</p>	2
	<p><i>«Изучаем опыт лучших детских садов Москвы» - занятие строится на основе изучения материалов сайтов</i></p> <p><i>Цель:</i> проанализировать, как педагоги создают условия для приобщения детей и их родителей к основным социокультурным ценностям человека; как организуют работу по ознакомлению с городом в условиях мегаполиса; как обеспечивают единство познавательного и эмоционально – нравственного развития старших дошкольников. Создать условия для развития у детей патриотических чувств, для повышения активности участия родителей в жизни группы.</p>	2
Обогащающий опыт воспитателей	<p><i>Профессиональная компетентность: расширяем культурно-познавательную составляющую.</i></p> <p><i>Цель:</i> расширить культурно-познавательную составляющую профессиональной компетентности воспитателей в области объектов культурного наследия, с которыми целесообразно знакомить детей в г. Москве</p>	2
	<p><i>Ознакомление дошкольников с родным городом: новые научные подходы и разработки</i></p> <p><i>Цель:</i> целенаправленно познакомить с исследованиями последних лет по развитию интереса старших дошкольников к родному городу, организации сотрудничества педагога с родителями воспитанников</p>	2
	<p><i>«Родители – наши партнеры в расширении образовательного пространства»</i></p> <p><i>Цель:</i> способствовать созданию единого социокультурного контекста воспитания и общения в ДОО и семье, повышать педагогическую культуру родителей.</p>	2

Проектировочный	<p><i>Проектируем образовательный процесс</i></p> <p><i>Цель:</i> формировать умение проектировать образовательный процесс, исходя из реального социокультурного опыта, выявленного на основе педагогической диагностики воспитанников.</p>	2
	<p><i>«Как расширить образовательное пространство в условиях мегаполиса?»</i></p> <p><i>Основные вопросы для дискуссии:</i></p> <p>Сущность понятий «образовательное пространство» и «предметно-развивающая среда»;</p> <p>Чем интересно исследование К.В. Борчаниновой?</p> <p>Почему необходимо взаимодействие с родителями в условиях мегаполиса?</p>	2
Рефлексивный	<p>Коллективное обсуждение презентации <i>«Город, в котором мы живем: обзорная виртуальная экскурсия по Москве для детей и их родителей, ориентированная на сотрудничество взрослых в обогащении детского социокультурного опыта».</i></p> <p>На данном занятии педагоги представляют педагогический проект, который включает исторические, статистические факты, произведения классической и народной музыки, воссоздающие историко-событийный, художественно-символический контекст, связанный с достопримечательностями города.</p> <p>Проект предусматривает конкретно прописанное содержание обогащения предметно-развивающей среды группы; план содержания, форм и методов работы с детьми; наличие рекомендаций для родителей по знакомству детей с архитектурными ансамблями и памятниками столицы.</p>	2
	Всего:	16 ч.

Программа для овладения инновационной технологией сопровождения детской культурно-досуговой деятельностью может быть разработана на целый учебный год (см. табл. 2).

Таблица 2 - Перспективный план работы по реализации программы

Сроки	Мероприятия	Тема	Цель
<i>Диагностический этап</i>			
Август	Наблюдение, диагностирование и анализ организации КДД в МБДОУ	Оценка качества организации КДД в условиях ДОО	Выявление уровня профессиональной компетентности воспитателей в организации КДД дошкольников в условиях ДОО.
<i>Мотивационно-теоретический этап</i>			
Сентябрь	Педагогический совет	Культурно-досуговая деятельность дошкольника XXI века	Оптимизация образовательного процесса в вопросах организации эффективной КДД дошкольников, раскрывающей творческие инициативы ребенка.

	Семинар	Культурно-досуговая деятельность в ДОО как средство амплификации детского развития	Целенаправленно познакомить педагогов с исследованиями последних лет в области культурно-досуговой деятельности; педагогической технологией ее сопровождения.
Октябрь	Методический театр «Сказка о взаимодействии» (с привлечением родителей)	Влияние модели взаимодействия взрослых и детей на становление субъектной позиции дошкольника	Рассмотреть проблему совершенствования коммуникативных умений педагогов, способствующих становлению позиции дошкольника как субъекта досуговой деятельности.
	Установочная конференция	Кейс-технологии как форма организации самообразования педагога	Инструктирование и подготовка педагогов к работе по реализации программы, распределение по микрогруппам.
Технологический (деятельностный) этап			
Ноябрь (блок «Отдых»)	Семинар-практикум «Современные дети разучились играть? Педагогические способы решения проблемы»	Игра как наиболее предпочитаемая дошкольниками форма досуга.	Повышение профессиональной компетентности педагогов в вопросах организации игровой деятельности детей как ведущей формы досуга дошкольников, формирование мотивации на совместный игровой досуг.
	Решение кейса «Отдых»	Проблемно-ситуационный анализ форм отдыха дошкольников	Анализ вариантов организации детского отдыха в условиях ДОО; пополнение банка идей по организации развивающей среды.
Декабрь	Решение кейса «Праздник»	Методические рекомендации к организации и проведения праздников в ДОО	Актуализация знаний педагогов по вопросам подготовки и организации праздников в ДОО; анализ включенности детей в данный процесс.
	Контроль за организацией и проведением Новогодних утренников	Соответствие процесса подготовки и проведения праздников методическим требованиям	Проанализировать качество организации и проведения праздников, изучить удовлетворенность детей и родителей; выявить причины возможных недостатков.
Январь (блок «Самообразование»)	Решение кейса «Самообразование»	Самообразование дошкольника – утопия или реальность?	Актуализировать знания педагогов о способах, методах и формах организации самообразования дошкольников; пополнение банка идей для организации соответствующей предметно-пространственной среды.

	Конкурс «Лэпбук – это интересно!» (с привлечением родителей)	Larbook – «книжка-самоделка» как оригинальная форма организации самообразования дошкольников	Активизация творческого потенциала педагогов в организации самообразования дошкольников как одной из форм досуга.
Февраль	Деловая игра «Званный обед»	Развлечение как вид КДД. Методика организации развлечений	Повысить значимость организации развлечений в воспитательно-образовательном процессе ДОО.
	Решение кейса «Развлечение»	Развлечение детей – задача взрослых?	Способствовать использованию на практике современных требований к организации развлечений.
Март	Мастер-класс по работе с бросовым материалом	Бросовый материал или материал для творчества?	Формировать у педагогов практические навыки работы с бросовым материалом.
	Коучинг-сессия «Учим творить»	Развитие творческого потенциала ребенка в рамках КДД	Создание модели полихудожественной среды ДОО в целях творческого развития и самореализации воспитанников
	Решение кейса «Творчество»	Дошкольник – творец или разрушитель?	Способствовать становлению позиции дошкольника как субъекта творческой деятельности
Апрель	Деловая игра «Виртуальная реальность»	Современные подходы к организации досуговой деятельности дошкольников	Внедрение инновационных технологий в области детского досуга в практику работы ДОО
Май	Наблюдение, диагностирование и анализ организации КДД в МБДОУ	Оценка качества организации КДД в условиях ДОО	Мониторинг уровня профессиональной компетентности воспитателей в организации КДД дошкольников в условиях ДОО.
	Итоговый педагогический совет	Подведение итогов деятельности ДОО за учебный год	Ознакомление педагогического коллектива с результатами овладения технологией сопровождения КДД дошкольников в условиях ДОО.

Предлагаемые программы, обеспечивающие готовность педагогов использовать инновационные технологии сопровождения детской культурно-досуговой деятельности, апробированы в дошкольных образовательных организациях Московской области.

Список литературы

1. Зацепина М.Б. Формирование культуры досуговой деятельности детей дошкольного возраста // Вестник Нижневартского государственного университета. 2009. № 3. С. 17-21.

2. Крулехт А.А. Конструирование из «бросового» материала как средство воспитания основ культуры потребления у мальчиков 5-6 лет: автореф. дис. ...канд. пед.наук. Елец, 2009. 22 с.
3. Крулехт А.А. Ретро инновации в практике современного детского сада // Дошкольник: методика и практика воспитания и обучения. № 6. 2014. С. 16-19; 44-49.
4. Крулехт М.В. Инновационный путь развития дошкольного образования: проблема качества и возможные риски // Дошкольник: методика и практика воспитания и обучения. № 6. 2014. С. 29-34.
5. Крулехт М. Культурно-досуговая деятельность дошкольника XXI века. Saarbrucken: – LAP LAMBER Academic Publishing RU, 2017. 75 с.
6. Крулехт М. Проблема целостного развития ребенка-дошкольника как субъекта детской деятельности. Saarbrucken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2011. 195 с.
7. Крулехт М.В., Крулехт А.А. Самоделкино: образовательная программа и педагогическая технология содержательной досуговой деятельности мальчиков старшего дошкольного возраста. СПб.: Детство-Пресс, 2004. 112 с.
8. Приказ Министерства и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс] – URL: <http://docs.cntd.ru/document/499057887> (дата обращения 01.12.2017).
9. Собкин В.С., Скобельцина К.Н., Иванова А.И. Влияние социальных факторов на семейный досуг дошкольника // Социальные исследования. 2013. № 6. С. 61-70.
10. Титов Б.А. Социализация детей, подростков и юношества в сфере досуга: монография. СПб.: СПбГАК, 1996. 275 с.
11. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. / авт.-сост. В.И. Даль [Электронный ресурс] – <http://gufo.me/dict/dal> (дата обращения 01.12.2017).

2.4. Приобщение детей дошкольного возраста к художественной литературе в условиях современного детского сада

Современное общество нуждается в саморазвивающейся, грамотной личности, способной действовать согласно динамике социально-экономических преобразований. Соответственно, одной из важнейших педагогических задач становится создание на каждом этапе образования условий для становления «человека культуры», развития личности, раскрытия её субъективных потенциальных возможностей (О.С. Газман, Е.В. Бондаревская и др.), что находит свое отражение в государственных образовательных стандартах нового поколения.

Переосмысление целевых ориентиров дошкольного образования, его содержательной и организационных сторон, определение условий приобщения детей к миру культуры, поддержки и развития творчества и инициативы ребёнка в разных видах детской деятельности являются предметом научных исследований последнего десятилетия. Многочисленные исследования доказывают прямую связь успешности развития личности ребёнка и приобщения его к чтению (С.В. Алабушева, Л.И. Орлова, Д. Селек, Е.Л. Харчевникова, О.В. Чиндилова и др.). На протяжении веков чтение служило средством воспитания личности, раскрытия потенциала человека. Великий

педагог В.А. Сухомлинский сравнивал чтение с окошком, через которое дети видят и познают мир и самих себя. Согласно «Национальной программе поддержки и развития чтения» (2007-2020гг) необходимо «вызвать у подрастающего поколения интерес к чтению и вернуть в ранг активных читателей многочисленные группы... россиян, которые определяют настоящее России, закладывают основы ее будущего...». Таким образом, становится очевидной высокая значимость чтения как базовой образовательной компетентности и способа освоения человеческой культуры. При этом чтение, в том числе чтение для детей дошкольного возраста, в условиях огромного объема информации и многообразия способов её освоения становится особой деятельностью, которая развивается как в институциональных, так и неинституциональных формах образования. Именно на этапе дошкольного образования важно помочь ребёнку стать читателем, учитывая тот факт, что в современном обществе наблюдается потеря интереса детей к чтению различных литературных произведений. Ребенок предпочитает взамен чтению (слушанию) книги просмотр телевизора и компьютерные игры. В итоге у ребенка наблюдается отсутствие фантазии и воображения, неумение создавать сюжетно-ролевые игры, строить общение со сверстниками.

Проблема чтения находится под пристальным вниманием разных наук. Так, в библиотекведении рассматриваются задачи читательской социализации, читательского развития; в психологии чтение изучается с позиции сущности читательской деятельности; в филологии исследуется процесс непрерывного литературного образования; в педагогике разрабатываются методики и технологии обучения чтению, решаются вопросы литературного образования, развития читательской культуры.

Изучение проблемы приобщения ребенка дошкольного возраста к чтению начинается в 80-е годы XIX в. (Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др.). В XX в. оно получает свое продолжение в работах К.Б.Бархина, П.П. Блонского, В.А. Езикеевой, Р.И. Жуковской, Н.К. Крупской, Ф.А. Сохина, Е.И.Тихеевой, О.С.Ушаковой, Е.А. Флёринной, Д.Б. Эльконина и др. В исследованиях изучались психофизиологические основы речевой деятельности дошкольников, вопросы специфики восприятия художественного текста детьми дошкольного возраста, круг их чтения. В настоящее время активно исследуются возможности раннего развития читателя, различные проблемы чтения детей дошкольного возраста (В.В. Гербова, Е.Л. Гончарова, Т.И. Гризик, З.А. Гриценко, Л.М. Гурович, Н.Е. Добрынина, М.Б. Елисеева, О.С. Жукова, И.Н. Тимофеева и др.).

В современной педагогической науке читатель рассматривается как функционально грамотный человек, у которого есть стойкая привычка к чтению, сформирована душевная и духовная потребность в чтении как средстве познания мира и самопознания (С.В. Алабужева, Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, А.А. Леонтьев). Вместе с тем до настоящего времени не существует устоявшихся общепринятых определений понятий «дошкольник-читатель», «читательская культура дошкольника». По отношению к дошкольнику определение «читатель» нередко понимается как «умеющий озвучивать напечатанное», чему и учат ребёнка, чем вызывают раннее пресыщение этой деятельностью и её отторжение. В процессе приобщения дошкольника к чтению, необходимо изучать организацию чтения (слушания) детьми литературных произведений, общения ребёнка с книгой, присвоения дошкольником доступных возрасту литературоведческих знаний.

Таким образом, обозначаются существующие в настоящее время противоречия - между социальным заказом, определяющим высокую значимость чтения как базовой образовательной компетентности и наблюдаемым снижением интереса к чтению; между накопленным разными науками материалом по вопросам чтения и недостаточным его обобщением в качестве знания, значимого для всех ступеней образования; между наличием большого количества научных исследований, посвященных проблемам литературного образования школьников и его недооценкой у детей дошкольного возраста.

Возникает необходимость исследований теоретических и методических основ организации процесса приобщения к чтению детей дошкольного возраста. Главная задача приобщения детей дошкольного возраста к художественной литературе – воспитание интереса и любви к книге, стремления к общению, умения слушать и понимать художественный текст, всё то, что составляет основание, фундамент для воспитания будущего взрослого талантливого читателя, литературно образованного человека [6].

Ребенок начинает знакомиться с литературой в **раннем возрасте**. Интерес к книге у ребенка появляется рано. Вначале ему интересно перелистывать странички, слушать чтение взрослого, рассматривать иллюстрации. С появлением интереса к картинке начинает возникать интерес к тексту. Одной из особенностей восприятия литературного произведения детьми является сопереживание героям. Восприятие носит чрезвычайно активный характер. Ребенок ставит себя на место героя, мысленно действует, борется с его врагами.

Художественные произведения в символической форме раскрывают перед детьми смысл человеческих отношений, переживаний. Детская книга рассматривается как средство умственного, нравственного и эстетического воспитания. Детский поэт И. Токмакова называет детскую литературу первоосновой воспитания. Художественная литература формирует нравственные чувства и оценки, нормы нравственного поведения, воспитывает эстетическое восприятие [3].

Н.С.Карпинская считает, что художественная литература дает прекрасные образцы языка. В рассказах дети познают лаконизм и точность языка; в стихах – музыкальность, напевность, ритмичность русской речи; в сказках – меткость, выразительность. Из книги ребенок узнает много новых слов, образных выражений, его речь обогащается эмоциональной и поэтической лексикой. Литература помогает детям излагать свое отношение к прослушанному, используя сравнения, метафоры, эпитеты и другие средства образной выразительности при ознакомлении с книгой отчетливо выступает связь речевого и эстетического развития, язык усваивается в его эстетической функции. Владение языковыми и изобразительно-выразительными средствами служит развитию художественного восприятия литературных произведений [5].

Приобщение дошкольников к художественной литературе непосредственно связано с их литературным развитием. Обратимся к трактовке понятия «литературное развитие» с точки зрения разных позиций авторов.

Н.Д. Молдавская трактует литературное развитие как способность ребенка мыслить словесно-художественными образами [10].

В.Г. Маранцман рассматривает литературное развитие как реализацию опыта общего психического развития ребенка с акцентом на область эмоционального в читательском восприятии. А.Г. Ковалев, А. Маслоу – как воплощение в жизнь литературных

способностей, таких как впечатлительность, наблюдательность, творческое воображение, подразумевающее отчетливое и яркое представление, как непосредственно наблюдаемых впечатлений, так и образов, создаваемых словесно, проявляющееся «в легкости образования ассоциаций между словом и образами» [10].

О.В. Акулова и Н.Д. Молдавская и О.Н. Сомкова трактуют литературное развитие как процесс качественных изменений в восприятии, интерпретации художественных текстов и способности к отражению литературного опыта в разных видах художественной деятельности [2].

Из вышесказанного можно сделать вывод о том, что литературное развитие – это процесс, который предполагает непосредственное чтение (слушание) художественного произведения, восприятие его ребенком, получение эмоциональной реакции на него, осознание нравственных переживаний, которые были заложены в тексте, направлен на развитие интереса к литературному творчеству, творчеству писателя, определенному жанру. Заключительной составляющей является отражение литературного опыта в самостоятельной творческой деятельности [10].

Литературное развитие имеет четкие составляющие, о которых говорят многие ученые. Оно предполагает качественные изменения в восприятии, интерпретации художественных текстов (когнитивный компонент), проявление читательского интереса (эмоциональный компонент), способности к отражению литературного опыта в разных видах самостоятельной деятельности (деятельностный компонент). В процессе литературного развития ребенок осваивает систему общих читательских умений, без которой невозможно формирование квалифицированного читателя и развитие способности познавать мир и выражать свои жизненные впечатления в художественном слове [10].

Литературное развитие ребенка дошкольного возраста должно осуществляться при систематическом, целенаправленном воспитании интереса к чтению на основе эмоциональной отзывчивости к литературным произведениям, развития образного мышления, воображения и языкового чувства, способствующих адекватному возрасту пониманию произведения художественной литературы или фольклора; оно должно быть направлено на освоение особого языка художественной литературы, формирование читательского кругозора в соответствии с возрастными возможностями и развитие способностей ребенка в разных видах художественно-речевой деятельности.

Содержание литературного развития дошкольника представляет собой систему, которую образуют следующие элементы:

- круг детского чтения, включающий произведения художественной литературы и фольклора;
- начальные литературоведческие и речеведческие знания (без употребления терминов), служащие базой для формирования художественно-речевых умений;
- приемы анализа произведения художественной литературы и фольклора;
- комплекс художественно-речевых умений, которые способствуют полноценному общению ребенка с литературным или фольклорным произведением и созданию на его основе собственного речевого продукта [8].

Цель литературного развития в дошкольном возрасте заключается в том, чтобы сформировать личность, обладающую определенным читательским опытом, отличающуюся развитым интересом к чтению, не только умеющую воспринимать и понимать художественное произведение в соответствии с возрастными возможностями,

но и способную к самовыражению в разных видах художественно-речевой деятельности [9].

Задачи литературного развития дошкольников на разных возрастных этапах будут отличаться, так, в младшем дошкольном возрасте необходимо воспитывать у детей интерес к фольклорным и литературным текстам, желание внимательно их слушать; обогащать «читательский» опыт (опыт слушания) за счет разных малых форм фольклора (потешек, песенок, прибауток), простых народных и авторских сказок (в основном о животных), рассказов и стихов о детях, их играх, игрушках, повседневной бытовой деятельности, о знакомых детям животных; способствовать восприятию и пониманию текста детьми, помогать мысленно, представлять события и героев, выявлять яркие поступки героя, пытаться их оценить, устанавливать простейшие связи последовательности событий в тексте; поддерживать непосредственный эмоциональный отклик на литературное произведение, его героев [2].

В среднем дошкольном возрасте важно углублять у детей интерес к литературе, воспитывать желание к постоянному общению с книгой, как совместно со взрослым, так и самостоятельно; расширять «читательский» опыт (опыт слушания) за счет разных жанров фольклора (прибаутки, загадки, заклички, небылицы, сказки о животных и волшебные), литературной прозы (сказка, рассказ) и поэзии (стихи, авторские загадки, веселые детские сказки в стихах); развивать способность к целостному восприятию текста, в котором сочетаются умения выявлять основное содержание, устанавливать временные, последовательные и простые причинные связи, понимать главные характеристики героев, несложные мотивы их поступков, значение некоторых средств языковой выразительности для передачи образов героев, особо важных событий, эмоционального подтекста и общего настроения произведения или его фрагмента; поддерживать желание детей отражать свои впечатления о прослушанных произведениях, литературных героях и событиях в разных видах художественной деятельности: в рисунках, изготовлении атрибутов для театрализованных игр, в игре-драматизации т.д.

Задачами литературного развития детей в старшем дошкольном возрасте являются: поддержание у детей интереса к литературе, воспитывать любовь к книге, способствовать углублению и дифференциации читательских интересов; обогащение «читательского» опыта детей за счет произведений более сложных жанров фольклора (волшебные и бытовые сказки, метафорические загадки, былины), литературной прозы (сказка-повесть, рассказ с нравственным подтекстом) и поэзии (басни, лирические стихи, литературные загадки с метафорой, поэтические сказки); воспитание литературно-художественного вкуса, способности понимать настроение произведения, чувствовать музыкальность, звучность и ритмичность поэтических текстов; красоту, образность и выразительность языка сказок и рассказов; способствовать развитию художественного восприятия текста в единстве содержания, формы, смыслового и эмоционального подтекста; выражению отношения к литературным произведениям в разных видах художественно-творческой деятельности, самовыражению в театрализованной игре в процессе создания целостного образа героя в его изменении и развитии [2].

Изучение основных компонентов структуры литературного развития у детей дошкольного возраста, показало, что согласно исследованиям О.В. Акуловой и О.Н. Сомковой, первым компонентом является читательский интерес ребенка

дошкольного возраста, который характеризуется с позиции широты, глубины, осознанности и избирательности художественного произведения. Центральным компонентом выступает непосредственно восприятие художественного произведения ребенком. Восприятие литературного текста представляет собой сложный психический процесс, который характеризуется с позиции активности интеллектуально-познавательной, образной и эмоциональной сфер личности ребенка дошкольного возраста. Качество эстетического восприятия текста зависит от богатства литературного опыта ребенка, включающего объем литературных текстов, уже знакомых ему. Деятельная природа ребенка предполагает активное использование накопленного литературного опыта в разнообразных видах деятельности: изобразительной, игровой, театрализованной, в деятельности общения и сочинительства все это является третьим компонентом литературного развития детей дошкольного возраста [2].

Расширение и углубление читательских интересов, и развитие художественного восприятия позволяет ребенку получить удовольствие и эстетическое наслаждение от великого искусства слова. Накопление читательского опыта способствует расширению горизонтов детского восприятия мира и помогает понять духовные ценности, постичь сложность внутреннего мира человека, а самостоятельная деятельность ребенка по мотивам литературных текстов дает возможность выразить мысли и чувства, сделав процесс освоения произведений продуктивным [2].

Таким образом, литературное развитие отражает процесс актуализации потребности дошкольников в чтении, оно основано на формировании целостной картины мира, личностного понимания прочитанного, ценностного отношения к прочитанному. Литературное развитие позволяет дошкольнику осваивать разнообразные способы «общения» с книгой и текстом, что достигается соблюдением принципов обучения деятельности, эмоциональной включённости, опоры на воображение, реакции на содержание; на методику «диалогового» («вдумчивого») чтения, на природосообразную технологию продуктивного чтения.

Более всего в дошкольном возрасте детям близка сказка, как структурно-содержательно, так и эмоционально. Сказка располагает детей к разным видам деятельности, раскрывает их внутренний потенциал в усвоении связной речи. Так же видовое разнообразие помогает детям не только раскрываться с разных сторон, но и способствует обогащению словаря языковыми средствами выразительности, происходит усвоение жанровых отличий, а также правильное развитие диалогической и монологической речи. Наибольшую роль в развитии связной речи, литературном развитии, развитии читательского интереса играет педагог, который преподнесет правильный речевой образец, способствует его усвоению, закреплению и применению на практике самим ребёнком.

Во время прочтения сказки, педагог должен обращать внимание на вид предложения. Как именно ребёнок услышит отрывок, с какой интонацией он предстанет перед ним, так он его запомнит, воспроизведя с тем же смыслом, проживая определенные эмоции. Важно, чтобы педагог умел соотносить текст с иллюстрациями, показывая их в правильной последовательности в соответствии с действием, происходящим в сказке. Необходимо, чтобы педагог шёл от потребностей детей, знал их интересы, ведь правильно построенная обратная связь даёт плодотворный результат.

При этом также важно, чтобы педагог проживал сказку, пропуская её через себя, возможно даже по-своему интерпретируя её. Ведь чем больше взрослый заинтересует

ребёнка, тем больше он запомнит языковых и интонационных средств выразительности. Можно отметить, что во время постоянной и плодотворной работы со сказкой, ребёнок запоминает её отличительные особенности, яркие составляющие и в дальнейшем он сможет связно, грамматически правильно рассказать об основных признаках данного жанра.

Использование любой формы работы со сказкой, оказывает положительное влияние на дошкольников. Ребёнок усваивает речевые образцы, языковые средства выразительности, запоминает жанровые особенности, представленные в сказке и которые преподносит ему педагог, учится правильному выстраиванию диалога, умению правильно описывать предметы, события и явления, находить решение разных задач с помощью рассуждения. Ведь дети старшего дошкольного возраста уже имеют достаточный объём необходимых им знаний, усваивают их в ходе совместной работы с педагогом, родителями. Они увлекаются необычными заданиями, но в тоже время происходит совершенствование их связной речи, дошкольник думает, рассуждает, обобщает; при этом педагог направляет дошкольника, поддерживает его инициативу и самостоятельность.

Литературное развитие детей дошкольного возраста должно проходить в контексте непрерывности, что является фундаментальной основой для полноценной жизнедеятельности ребёнка и его дальнейшего образования и развития.

Показателями литературного развития к старшему дошкольному возрасту являются: готовность ребёнка к осмысленному выбору книги для чтения; положительная динамика развития познавательной сферы ребёнка, характер ценностных ориентации ребёнка и представлений о себе, сверстниках, своей семье, своему городу, стране и т.п.; наличие представлений о назначении книги, умение наблюдать, исследовать книгу; готовность эстетически воспринимать художественный текст; мотивация читательской деятельности; уровень восприятия текста; умение находить в прочитанном ценностную и смысловую информацию.

Итак, литературное развитие рассматривается в науке как процесс и как результат процесса, а именно - приобретение ребёнком не только новых знаний и умений, но и формирование его мировоззрения и системы ценностей.

Чрезвычайную важность для решения проблемы литературного развития детей дошкольного возраста представляет обзор программ обучения и развития дошкольников, основанных на культурно-историческом, деятельностном подходах (Л.А. Венгер, Т.Н. Доронова, О.М. Дьяченко, А.В. Запорожец, Е.Е. Кравцова, А.А. Леонтьев, Л.Ф. Обухова, Л.А. Парамонова, Н.Н. Поддьяков, К.В. Тарасова, С.Г. Якобсон и др.). Так, опираясь на разработанные в отечественной психологии и педагогике теоретические, методологические и методические подходы, большинство программ направлено на развитие всех основных психологических новообразований дошкольного возраста, обеспечивая речевое, познавательное, нравственное, социальное, эстетическое и физическое развитие детей. В совокупности существующие программы дошкольного образования содержат богатый содержательный материал, который позволяет осуществлять литературное развитие дошкольников.

Задачи литературного развития большинство авторов программ сводят к ознакомлению дошкольников с художественной литературой в рамках познавательной или речевой деятельности. Однако на современном этапе необходима целостная

концепция, программы и методики, направленные именно на литературное развитие на единой методологической основе.

В процессе организации литературного развития необходимо учитывать особенности восприятия художественной литературы детьми дошкольного возраста, которое представляет собой не пассивное слушание, а именно деятельность, которая воплощается во внутреннем содействии, сопереживании героям произведения, ввоображаемом перенесении событий на самого себя, в результате чего у ребенка возникает эффект как будто он сам лично принимает участие в событиях художественного произведения, которое он читает (слушает) [7].

Восприятие дошкольником литературного произведения происходит по схеме: слушание, первичное восприятие, обдумывание, глубокое восприятие, воображение, воздействие. Восприятие художественной литературы обусловлено временной эпохой, окружающим ребенка социумом, уровнем развития, психофизиологическим состоянием подрастающей личности, видовыми, жанровыми, тематическими особенностями произведений художественной литературы. Для детей дошкольного возраста, прежде всего, важна доступность, увлекательность, занимательность и грамотная организация педагогом самого процесса восприятия литературного произведения.

В своих работах З.А. Гриценко выделяет определенные уровни восприятия литературного произведения детьми дошкольного возраста. Первый уровень – это элементарный, при котором происходит усвоение сюжетной основы текста ребенком поверхностно. Второй уровень – системный, при котором литературные произведения воспринимаются ребенком глубоко, в единстве своего содержания и формы. На этом уровне устанавливается зависимость восприятия от интереса к чтению ребенком дошкольного возраста, виден подвижный, развивающийся характер восприятия, ведущий к неисчерпаемости содержания произведения искусства, перечитыванию и появлению различных трактовок одного и того же литературного текста [4].

В работе О.И. Никифоровой выделены стадии восприятия художественной литературы: непосредственное восприятие, воссоздание и переживание образов (в основе выступает работа воображения ребенка); понимание идейного содержания произведения (в основе лежит мышление); влияние художественной литературы на личность ребенка-читателя (происходит через чувства и сознание) [1].

Восприятие литературных произведений детьми дошкольного возраста имеет свои особенности, которые заключаются в следующем:

1. Наивный реализм. Все, что является предметом изображения в литературном произведении, кажется дошкольнику действительно происходившим. Наивный реализм выражается в актуализации содержания: действие переносится именно в то время, в котором живет юный читатель; он может стать участником событий; в литературный текст включаются современные реалии. Объяснение сути произведения может происходить с точки зрения тех ценностей, которые являются приоритетными в обществе, социуме или семье, воспитывающей ребенка дошкольника.

2. Дошкольник активно воспринимает события и действия, описанные в книге, но не принимает описания, затянутости в изображении чего-либо; не проявляет особого интереса к психологии литературного героя.

3. В характере литературного героя ребенок скорее усвоит одну, ведущую черту, нежели попытается представить целостный образ и выделить самостоятельно, без помощи взрослого несколько существенных черт. Дети часто не хотят слушать чтение

книги именно потому, что герой кажется им плохим, а значит, недостойным их внимания. В большинстве случаев ребенок дошкольного возраста идентифицирует себя с героем литературного произведения. В этом случае для него не важно, плох или хорош герой. Главное, чтобы персонаж литературного произведения был примечательным, ярким, запоминающимся и необычным.

4. Для ребенка дошкольного возраста, воспринимаемый литературный текст существует вне связи с другими произведениями одного и того же автора, жанра и вида литературы, темы, временной эпохи и т.д.

5. Особое влияние на восприятие литературного текста оказывает уровень развития фонематического слуха и речи ребенка дошкольного возраста; прибегая к звуковым аналогиям (ролики – кролики; добра наживать – Добрана жевать), ребенок слышит не сам текст, а то, что видится ему, что воссоздает он в своей голове на основе услышанного. Слабо развитая речь не дает возможности ребенку представить услышанное со всеми нюансами и деталями, которые могут быть существенными для более глубокого понимания литературного текста.

6. Наивный реалист, дошкольник берет на себя роль «нарушать» авторское право и вносить в литературное произведение то, чего там нет и быть не может, додумывая сюжет по своему личному усмотрению, тем самым демонстрируя свои литературно-творческие способности [4].

Исследование особенностей восприятия художественной литературы детьми дошкольного возраста позволяет выделить условия литературного развития, среди которых на первый план выступает создание специально организованной развивающей среды, обеспечивающей социально-педагогическое взаимодействие всех заинтересованных участников образовательного процесса, направленное на развитие ценностного отношения дошкольников к чтению; на расширение поля их читательских ориентации; на развитие основ личностной читательской активности; на общее развитие и воспитание личности читателей, на включение в читательскую деятельность и др. Особенности восприятия литературных произведений детьми дошкольного возраста таковы, что с помощью книги, переживая и проживая прочитанное, ребёнок постепенно открывает мир во всех его взаимосвязях и взаимозависимостях, постигает жизнь и людей.

Таким образом организация литературного развития дошкольников представляет собой коммуникативный процесс, который осуществляется в ходе общения, а значит, предполагает наличие партнёров - автора книги, взрослого читателя, сверстников, т.е. тех, кто создаёт речь (говорит, пишет), и тех, кто её принимает (слушает, читает).

В процессе слушания того, что читают дошкольникам взрослые, у читателя-слушателя включаются три из четырёх сфер читательской деятельности (В.Г. Маранцман): эмоциональная сфера, сфера воображения и реакция на содержание текста. Характер восприятия дошкольниками текста, который, как правило, им читает взрослый человек, говорит о том, что при этом дети скорее включены не столько в процесс слушания, сколько в процесс чтения. Вид речевой деятельности, когда текст воспринимается на слух и при этом обеспечивается включение эмоций, воображения и реакции на содержание прочитанного, называется чтением-слушанием. Овладение старшим дошкольником таким видом речевой деятельности, как чтение-слушание, важнейший показатель освоения им одной из составляющих литературного развития.

Структура деятельности по чтению с дошкольниками включает три обязательных этапа:

1. Рассматривание книги с детьми с целью вызвать у детей желание прочитать книгу. Обсуждение с ними названия текста, иллюстраций к нему и т.п.

2. Чтение текста взрослым в режиме «диалогового» чтения (с возможными остановками для комментария, усиления и уточнения эмоций и т.п.), помогающему маленьким читателям «войти» в текст, установить коммуникацию с автором. Обычно необходимость таких остановок указывает реакция самих детей на чтение взрослого.

3. Работа с текстом после чтения (беседа-обсуждение, эмоциональное проживание прочитанного и проч.). Однако не только последовательность шагов в процессе чтения обеспечивает успешность использования данной технологии. Чрезвычайно важным является диалоговый характер чтения текста (ребёнком, взрослым).

Использование данной технологии обеспечивает последовательное развитие таких сторон литературного развития, как[^]

- эмоциональная отзывчивость (активность читательских чувств и точное улавливание авторских чувств, сопереживание ситуации, героям произведения, автору);

- активность и объективность читательского воображения, воссоздающего и творческого;

- постижение содержания произведения на уровне репродуктивном (пересказ), аналитическом (вопросы к тексту, размышления над прочитанным, мотивировка событий, поступков героев), синтезирующем (концепция произведения в целом);

- осмысление художественной формы на уровне детали и композиции.

Большую роль в приобщении дошкольников к художественной литературе играют родители, семья. С целью приобщения детей к художественной литературе среди родителей целесообразно выявить: литературный опыт (читательский интерес и уровень начитанности, знание произведений детской литературы); желание использовать литературу в семейном воспитании; знание родителями читательских интересов ребенка; знание задач, содержания и методов ознакомления ребенка с литературными текстами; умение использовать литературу в работе с детьми (отбирать, выразительно читать, составлять вопросы беседы, предлагать способы использования литературного произведения в детской деятельности); интерес к повышению уровня знаний о литературном развитии детей.

Нами определены уровни отношения родителей к литературному развитию детей в условиях семейного воспитания.

Низкий уровень проявляется в бедности литературного опыта взрослых, отсутствии у них интереса к литературе и ее использованию в семейном воспитании. Родители мало интересуются литературой, слабо ориентируются в читательских интересах своих детей. Они не знают основ ознакомления художественными произведениями в семье, умения работы с текстами развиты недостаточно; не испытывают потребности повышать собственный уровень знаний.

Средний уровень характеризуется тем, что для родителей характерно положительное, но недостаточно осознанное отношение к литературе и ее использованию в семейном воспитании. Родителей интересуют особенности читательских интересов ребенка, но их представления об этом неполные, не всегда соответствующие действительности. Знания об использовании литературы в семейном воспитании фрагментарные и неглубокие, умения знакомить ребенка с текстами сформированы на репродуктивном уровне и

недостаточны для проведения целенаправленной работы. Родители задумываются о важности этого направления семейного воспитания и проявляют первичный интерес к повышению уровня знаний о литературном развитии детей.

К высокому уровню отнесем следующее: литературный опыт родителей достаточно богат и разнообразен; большинство из них считают литературу наиболее полезным видом досуга взрослых и детей в семье, имеют традиции семейного чтения. Для них характерен устойчивый, осознанный и мотивированный интерес к чтению книг и ознакомлению детей с литературой в условиях семейного воспитания. Родители знают особенности читательских интересов ребенка, активно участвуют в их совершенствовании. Знания о задачах, содержании и методах ознакомления ребенка с литературными текстами полные и систематизированные. Практические умения развиты для организации работы с книгами на творческом уровне. Родители имеют потребность в повышении информированности в области литературного развития детей.

Изучение своеобразия ознакомления старших дошкольников с литературой в семье позволяет выявить наличие интереса взрослых к литературе, знания ими задач, содержания и методов ознакомления с литературными текстами, наличие у них умений использовать литературу в семейном воспитании, определить отношение родителей к возможности совершенствования своих знаний и умений в этой области.

Все вышеизложенное позволяет нам обозначить значимость продуктивного взаимодействия педагогов детского сада с семьей по организации домашнего чтения. ФГОС дошкольного образования одной из приоритетных задач определяет вовлеченность родителей в образовательный процесс детского сада, поддержка любых родительских инициатив. На первый план встает проблема информационно-методической поддержки родителей как руководителей детского чтения и вовлечение родителей в досуговую, творческую деятельность по литературным произведениям. Целесообразно в рамках такого сопровождения провести цикл бесед с родителями по вопросам детского чтения: о значении литературного развития ребенка и необходимости его привлечения к систематическому чтению; разработать методические рекомендации по организации домашнего чтения; информировать об образцах детской книги для семейного чтения и организации домашней библиотеки; познакомить с рекомендациями по обыгрыванию литературных произведений, изобразительной деятельностью по итогам прочтения книг; организовать цикл книжных выставок по семейному чтению «В стране любимых писателей»; привлечь родителей к проведению совместных досугов.

Таким образом, проблема приобщения дошкольников к художественной литературе в детском саду и семье приобретает особую значимость на современном этапе дошкольного образования, одной из основных задач которой является воспитание интереса и любви к книге, стремления к общению, умения слушать и понимать художественный текст, всё, что составляет фундамент для воспитания будущего взрослого талантливого читателя, литературно образованного человека. Ведущую роль в этом процессе играет педагог дошкольной образовательной организации, который не только приобщает к детской литературе и детскому чтению детей, но и убеждает, просвещает и вдохновляет не только детей, но и самих родителей на реализацию идей воспитания интереса к чтению, литературному развитию современных дошкольников, поддерживает любые образовательные инициативы, подчеркивает определяющую роль в воспитании ребенка.

Список литературы

1. Алексеева М.М., Яшина Б.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. М.: Академия, 2000. 400 с.
2. Гогоберидзе А.Г., Солнцева О.В. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения. СПб.: Питер, 2014. 464 с.
3. Гриценко З.А. Ты детям сказку Расскажи... Методика приобщения детей к чтению. М.: Линка-Пресс, 2003. 174 с.
4. Гриценко З.А. Литературное образование дошкольников: учебник. 5-е изд., стер. М.: Академия, 2014. 352 с.
5. Гурович Л.М., Береговая Л.Б., Логинова В.И. Ребенок и книга / Под ред. В.И.Логиновой. М.,1992. 62 с.
6. Детство: программа развития и воспитания детей в детском саду / В.И. Логинова, Т.И. Бабаева, Н.А. Ноткина и др. М.: Детство-Пресс, 2006. 243 с.
7. Любаев А.В. Восприятие художественной литературы детьми дошкольного возраста // Молодой ученый, 2015. №21. С. 707-709.
8. Томилова С.Д. Основы литературного развития ребенка дошкольного возраста как потенциального читателя // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования, 2009. № 2. С. 85-97.
9. Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. М.: Детство Пресс, 2013. 128 с.
10. Фишер В.Я., Кухар М.А. Литературное развитие детей дошкольного возраста в условиях обновленного образования // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2014. № 11 (152). С. 147-153.

2.5. Технологии здоровьесбережения в ДОУ

Современные ФГОС ДО предусматривают, помимо традиционной образовательной области «Физическая культура», формирование основ здорового образа жизни (ЗОЖ). Речь идет о сохранении и укреплении здоровья, о воспитании культурно-гигиенических навыков, о формировании первичных представлений о здоровом образе жизни.

В идеале усилия работников дошкольных учреждений призваны обеспечить формирование у ребенка потребности бережного и осознанного отношения к своему здоровью.

Народная пословица говорит нам о том, что воспитывать ребенка надо, пока он еще лежит поперек лавки, а не вдоль. Отчасти это является правдой, потому что до 80% информации об *устройстве мира* у человека закладывается в возрасте до пяти – семи лет.

И очень важно, кто его в этом возрасте окружает: что говорят и делают взрослые, как они реагируют на те, или иные события, что они разрешают и запрещают ребенку.

Нас интересует, как мы как воспитатели, психологи, методисты, родители можем помочь ребенку.

Рассмотрим это с профессиональной точки зрения.

По умолчанию родитель и воспитатель занимаются поддержанием здоровья ребенка всегда. Странно бы было услышать обратное. Мы заботимся о здоровье детей, кто как умеет, однако дети болеют.

В чем же дело: мы что-то делаем не так, кто-то делает не так; не созданы нужные условия и т.п.?

Основное противоречие нам видится в самом отношении к здоровью.

Под здоровьем на бытовом уровне большинство людей обычно понимает отсутствие физических заболеваний и только.

Правдой является также и то, что без наличия здоровья – ничего не хочется: *делать, мечтать, создавать*. Это замкнутый цикл.

Несколько лет назад в Москве проходил мировой конгресс педиатров и педагогов. Специалисты выступали из разных стран. И было очень заметно, что в своей речи они использовали общий медицинский термин. Они говорили о **психосоматике** (*psyche* – душа + *soma* – тело). Речь шла о жесткой связке между качеством мыслей и чувств человека и состоянием его физического тела. Негативные мысли и чувства – ведут к ухудшению состояния физического тела. И, напротив, позитивные мысли и чувства – ведут к улучшению состояния физического тела.

Выступления отечественных специалистов были обращены только к проблемам гигиены.

Между тем отечественная наука еще в конце девятнадцатого, начале двадцатого века обогатилась таким направлением как ортобиотика. «Ортобиоз» - в переводе с латыни означает разумный образ жизни.

Возникновение ортобиотики как науки связано с именем нобелевского лауреата Ильи Ильича Мечникова.

Его на определенном этапе жизни заинтересовал вопрос, почему одни люди быстро превращаются в стариков, другие долго остаются молодыми, сохранными, востребованными в социуме, являющимися образцами для молодежи. Его исследования помогли понять факт существования связи между мировоззрением человека и его физическим состоянием.

Получается, что оптимист и пессимист – это не просто некоторые отвлеченные философские понятия, а реальный образ жизни, стоящий за этими категориями.

Еще одной важной концептуальной позицией является идея **трехчастности здоровья**: можно выделить *физическую, психическую и духовную* составляющие.

Физическое здоровье – это то, что мы традиционно и понимаем под здоровьем: хорошо работающие органы и системы.

Психическое здоровье – проявляется как адекватное взаимодействие с собой и социумом.

Духовное здоровье – наличие таких моральных принципов, которые помогают быть личностью, гражданином, стремиться к познанию, сохранению и улучшению мира вокруг.

Здоровье – это некоторый конечный продукт. Нам – взрослым – еще нужно создать определенные условия для того, чтобы здоровье у ребенка сохранить.

Что же может сделать взрослый человек, специалист в этом направлении?

Если подходить к этому с позиций реализации потребностей ребенка, то можно, обратившись к пирамиде А. Маслоу проследить следующие закономерности.

Физиологические потребности человека заключаются в наличие еды, питья, достаточного количества сна, чувства безопасности и крыши над головой.

Психологические потребности, выражаются в необходимости принятия группой, в возможности быть любимым и любить самому.

Духовные потребности личности начинаются с потребности в познании, а также представлены эстетикой, самореализацией и самоактуализацией. Становиться лучше, чем сейчас, постоянно совершенствоваться – такая же базовая потребность, как есть и спать.

Можно говорить о том, что реализация базовых потребностей ведет к здоровью.

ЗДОРОВЬЕ=РЕАЛИЗАЦИИ ПОТРЕБНОСТЕЙ

А вот **нездоровье** – это как раз **не реализация потребностей**.

Рассмотрим эту позицию подробнее.

Не полная реализация физических потребностей:

- неправильно ел, неправильно спал (вставал рано, ложился поздно);
- не чувствовал в детском саду безопасности (сидел у двери и ждал маму);
- чувствовал себя одиноким и никому не нужным;
- слишком много общался или было очень много заданий (режим дня не соблюден),
- были нарушены гигиенические принципы (было слишком жарко, слишком холодно)

и т.п.

Психосоматические заболевания – это то, что мы можем наблюдать у взрослых и у детей, если стресс был острым или длительным.

Не полная реализация психических потребностей:

- возрастной регресс (может снова начать картавить; может появиться дневной и ночной энурез);
- возможны всплески злобы (драки, кусание и толкание кого-то, даже взрослого);
- возможны перепады в настроении и неуправляемое поведение;
- возможна активизация страхов (боится спать в темноте или боится оставаться один в комнате и т.п.).

Не полная реализация духовных потребностей может сильно отстоять по времени от зарождения проблемы: уже во взрослом состоянии человеку может начать мешать его несамостоятельность, инфантильность, неумение решать проблемы, принятие ответственности за свою жизнь на себя.

Однако, нужно помнить, что именно в детстве ребенок вбирает в себя духовно-нравственные нормы, учится принимать себя и других.

Все вместе неблагоприятные эпизоды в жизни ребенка (из физической, психической и духовной жизни) могут быть сведены к одному тезису: **ПЕРЕНАГРУЗКА РЕЖИМОМ ДЕТСКОГО САДА**.

Инструментально формирование и развитие физического, психического и духовного здоровья может быть осуществлено через ряд **здоровьесберегающих технологий, которые являются совокупностью форм, методов и приемов организации деятельности без ущерба для здоровья воспитанников**. По сути, речь идет о реализации базовых потребностей. Посильный режим дня и гигиенические нормы необходимы для поддержания физического здоровья дошкольника, психологический комфорт необходим для его психического здоровья, возможность быть самим собой в культурной среде является основой его духовного здоровья. Это все конкретная деятельность работников ДОУ (администрация, воспитатели, специалисты).

Преодоление противоречий между потребностями ребенка и системой воспитания и обучения в ДОУ составляют канву научных изысканий и практических разработок педагогов.

Однако здоровьесберегающими технологиями не исчерпывается работа в ДОУ. Напомним, что современные ФГОС предлагают формировать у дошкольника культуру ЗОЖ.

Культура, в свою очередь, требует наличия компетенций у ребенка. Это значит, что полученное знание должно проявляться в действиях и быть закрепленным в повседневном опыте. В этом случае понадобятся **здоровьеформирующие технологии**, представляющие собой совокупность форм, методов и приемов организации деятельности воспитанника по обретению им культуры ЗОЖ.

Любая культура включает в себя три аспекта: аксиологический (ценностный), личностный и технологический.

Аксиологический аспект в данном пособии представлен через концептуальные позиции ортобиотики как науки.

Личностный компонент предполагается формировать у ребенка с опорой на его индивидуальные особенности (характер, темперамент, возраст и т.п.).

Технологический компонент предлагается осуществлять через психолого-педагогические методы.

Практическая психология на сегодняшний день готова предложить методы и конкретные методики воспитания (и обучения). Перенесенные в обычный процесс взаимодействия с дошкольниками, они делают его более эффективным, потому что отталкиваются от природных возможностей и способностей человеческой психики.

Ниже предлагаются конкретные психолого-педагогические методики работы с дошкольниками, апробированные автором в работе непосредственно с детьми и закрепленными на курсах переподготовки и повышения квалификации педагогов ДОУ (на базе АСОУ).

1. Физическое здоровье

1.1. Веер ощущений

Неумение ребенка осознавать свои потребности (физические, психические, духовные) имеет свое начало в непонимании своих ОЩУЩЕНИЙ.

Совсем маленький ребенок на изменение температурного режима, голод, жажду - любой физической или психологической дискомфорт отвечает плачем. У ребенка постарше не хватает лексических возможностей для выражения своих потребностей и умения дифференцировать эти потребности. Дискомфорт воспринимается как напряжение в теле, которое разряжается снова через плач, крик, драку, каприз, хаотичные движения, невозможность сосредоточиться и т.п.

Как научить ребенка фиксировать ощущения?

1. О них необходимо спрашивать.
2. Нужно научить языку ощущений.
3. Давать ребенку веер ассоциаций, чтобы он мог выбрать нужное ощущение, соответствующее его состоянию.

Например, можно несколько иначе работать с художественным текстом.

Представьте, что у вас есть картинка, где нарисован котенок, промокнувший под дождем (или слайд), а вы сами хотите помочь ребенку представить запахи дождя и вызванные ими ощущения в теле.

1. Покажите ему картинку и прочитайте стихотворные строчки:

Киса, киса, где ты был?

Где ты лапки промочил?

Промочил где хвостик?

Неужели дождик?

2. Предложите ребенку повторить за вами текст.

3. Далее предложите спонтанно (без подготовки) проиграть текст.

4. Если у вас есть запись шума дождя, совместно прослушайте.

5. Задайте вопросы.

- Чем пахнет дождь?

- Что ощущает кот на картинке?

- Расскажи (те) про свои ощущения, когда ты попадаешь под дождь.

- Расскажи и покажи взрослому, что значит для тебя, ощущать: *тяжесть – легкость; сдавливание – расширение, мягкость – жесткость; сухость – сырость, холод – тепло; приятно – неприятно.*

6. На следующий день важно снова обратиться к этому материалу. ПРИПОМИНАНИЕ является основой запоминания, памяти [2].

Особенное внимание при работе нужно уделить спонтанному проигрыванию текста. И не только потому, что игра является ведущим видом деятельности ребенка. Игра, сослагательное наклонение («как если бы...») создает условия для раскрытия личности, снимает внутренние зажимы, ограничения. Если ребенок ничего не боится, то он себя *ощущает и чувствует*. В свою очередь, это помогает ему избавиться от излишнего напряжения.

Когда ребенок представляет себя каким-то героем (человеком, зверем, предметом), то он автоматически получает доступ к своим собственным, не осознаваемым ранее, реакциям. По этой причине, взрослому очень важно внимательно выслушивать ребенка, понимая, что, говоря о состояниях героя (художественного произведения, фильма, мультфильма), он говорит о себе.

1.2. Необычный танец

Необычный танец можно создать, отталкиваясь от своего настроения. Иногда взрослые наблюдают некое хаотичное движение у ребенка, когда он стоит и качается с ноги на ногу (как маятник), бегает просто так, не имея вектора и т.п. Ребенок в этих случаях неосознанно «убегает» от своего внутреннего напряжения, вызванного разными причинами. Можно научить его сбрасывать напряжение более осознанно.

1. Вы стоите. Подумайте сами о какой-то не очень приятной для вас ситуации. Побудьте в этом 20-30 секунд.

2. Что вы сейчас ощущаете (*возможно, у вас немеет лицо или болят виски; возможно, вы понимаете, что район солнечного сплетения зажимает; возможно, живот становится жестким или вас начинает подташнивать, что-то еще*)?

3. А теперь подумайте о том, что ваше тело может самостоятельно избавиться от неприятных ощущений с помощью спонтанных движений, которое ваше тело начнет совершать как бы само.

4. Отпустите тело: пусть оно начнет слегка раскачиваться налево – направо, взад и вперед, по кругу или как-то иначе. Если вы ощущаете большое напряжение, то, возможно, ваше тело начнет выкручиваться или изгибаться, словно оно из проволоки.

Вы можете захотеть попрыгать на месте или что-то еще. В данном случае тело нужно ограничивать только размерами помещения, где вы с собой работаете.

5. Танцевать лучше без музыки (она задает свой ритм, который может не совпадать с вашим настроением) до момента, пока в теле не появится ощущение облегчения. Это и будет означать, что проблему вы буквально «вытанцовали» из своего тела.

Ребенок маленький, но у него тоже есть свои неприятности, от которых надо избавляться. Группе или одному ребенку можно предложить освоить необычный танец и пользоваться данным методом по мере необходимости.

1.3. Музыка в теле

Если все же существует музыка, которую хочется использовать для работы, то можно предложить ребенку (группе детей) другой вид задания. Нужно попросить его *почувствовать музыку в теле* и танцевать под нее так, как танцуется, без правил, отталкиваясь от мелодии.

Можно, разумеется, предложить прожить и образ, который будет рождаться индивидуально через музыку (листочек, ручей, цветок, ветер).

Можно использовать заданные образы, используя соответствующие произведения и показать их ребенку (например, танец чая или танец цветов из балета «Щелкунчик» на музыку П.И. Чайковского), а затем предложить повторить самостоятельно нечто подобное. Это реально раскрепощает личность, снимает внутренние психофизические блоки и другие личностные ограничения. Художественные студии, дома творчества, балетные школы используют эти приемы для развития творческого потенциала детей. Ничего сложного в них нет, если воспитатель и родитель понимает назначение подобных упражнений, то сможет придумать их великое множество и включить в образовательную деятельность или режимные моменты (в условиях ДОУ).

1.4. Тарабарский язык

Для выражения своих мыслей, эмоций и ощущений ребенку не хватает часто лексических средств выражения – с одной стороны. С другой стороны есть проблема выражения себя в принципе, ведь существует негласный запрет со стороны взрослых на выражение себя. В социуме принято, что ребенок должен осознавать свою малость, незначительность, взрослые-то лучше все знают и понимают.

Преодолевая эти социальные противоречия, можно предложить ребенку игру. Мы должны договориться с ребенком или группой детей о том, что они будут высказывать все, что сочтут нужным, но будут при этом использовать не настоящий, а придуманный язык. Они будут говорить, словно на иностранном языке. Минуя сознание (так как ребенок не отвлекается на выбор слов и идей, которые можно сказать вслух), негативные состояния оставляют ребенка, сохраняя его здоровье.

Речевая деятельность очень тесно связана с возможностями тела. Если ребенок хорошо говорит, то он и двигается хорошо и наоборот.

Говорить можно на заданные темы: расскажи на тарабарском языке другу о том, что тебе показалось обидным; расскажи о своих ощущениях, когда с тобой случилось что-то неприятное (упал, ударился, наказали, обозвали, что-то не дали, куда-то не взяли, чего-то лишили, что-то не поняли взрослые); расскажи, о чем ты мечтаешь и т.п. Варьировать задания можно по-разному. Если ребенок затрудняется, то можно на примере показать, как это делать. Можно также задать какие-то параметры, например, можно высказываться через «парам пам пам», «тарракуда барракуда», «крибле крабле бумс». Ритм, темп и тембр сделают все остальное.

2. Психическое здоровье

2.1. Словарь эмоций

Ответ на вопросы о своем состоянии, вызванном чтением сказки, игрой, просмотром мультфильма или общением, подразумевает, что ребенок оперирует таким понятием, как эмоция. Но... это далеко не так. Часто ребенок не может назвать эмоцию (свою, героя, другого человека).

В нашей ментальности есть запрет на открытое проживание эмоций, хотя верно и обратное. Знакомство со словарем эмоций может осуществляться целенаправленно и постепенно. Будет лучше, если это произойдет до пяти лет, но и позже эту работу нужно продолжать.

Это могут быть просто основные эмоции, которые *называются воспитателем* (родителем) учитываются в работе со сказкой, игре, то есть непосредственно образовательной деятельности или режимных моментах.

Основные эмоции это:

- негативные – гнев, страх, печаль;
- позитивные – радость.

Все остальные эмоции – это производные от них. В частности, стыд, включает в себя все негативные эмоции (гнев, страх, печаль, вину, опустошение и т.п.), проживаемые одновременно.

Вспомним о том, что ребенок лучше всего запоминает информацию через работу с телом. Можно предложить детям игру, где они смогут *прожить эмоции сказочных персонажей*, например, зверей.

Традиционно за образами зверей закреплены первичные эмоции, которые позволяют получить и свой опыт и понять опыт другого человека.

Воспитатели в своей каждодневной практике используют этот прием: «Покажите, а как боится зайка. А как разгневался медведь? А теперь представьте, как печалится кукушка?»

Радость может быть похожа на состояние игривого козленка, веселье на проказы белки, спокойствие может ассоциироваться с состоянием сытой кошки, интерес с познавательными потребностями щенка и т.п.

Отрабатывая словарь эмоций, можно провести своеобразную диагностику и коррекцию одновременно.

Спросите у ребенка (группы детей), каким зверем он хотел бы побыть один день, а потом снова стать самим собой. Важно добиться ответ на вопрос, ПОЧЕМУ именно им. Потом дать возможность несколько минут в это поиграть (стать зверем). Затем провести рефлексию: понравилось – не понравилось и почему.

Возможные варианты ответов: тигром, потому что он всех грызет; оленем, потому что он красивый и благородный; лисой, потому что она хитрая; ежиком, потому что его никто не тронет; котиком, потому что он пушистый; собакой, потому что она злая. Не нужно бояться, как нам может показаться, негативных ответов. Злым, агрессивным ребенок будет в роли собаки под вашим присмотром 1-2 минуты. Это поможет ему избавиться от своего или родительского негатива («вытесненные эмоции») и в обычной жизни ему не понадобится проявлять агрессию.

Аналогичная работа может быть проведена через выбор растения.

Возможные варианты ответов: ивой, потому что она плакучая; виноградом, потому что он вкусный; рябиной, потому что она красивая; березой, потому что она во поле качалась; дубом, потому что он сильный и т.д.

Спонтанный выбор (за исключением присоединения к другому) говорит о многом: об актуальном состоянии, переживаниях, ожиданиях. Особенно нужно фиксировать внимание на проговаривании эмоций. Нужно помнить, что ребенок не обязан выражаться академическим языком. Там, где мы скажем *гнев*, он скажет *злой, плохой, всех побил, никого не любил, так нельзя себя вести и т.п.* Задача взрослого уточнять высказывание, помогая себе вопросом: «**А что для тебя это значит?**»

Разумеется, линейка диагностики и коррекции может быть продолжена героями из сказок и мультфильмов (фильмов). Это могут быть предметы, игрушки и даже сами эмоции. Например, если дети уже знакомы с эмоциями, можно попросить поднять руку тех, кто сейчас хочет побыть радостью, весельем, энтузиазмом, интересом. А кто-то захочет побыть грустью, страхом, гневом, виной, опустошением, стыдом. Идентификация с состоянием позволяет ребенку лучше себя понять и сбросить психофизическое напряжение.

2.2. Рефлексия

Рефлексия – это анализ и оценка внешней информации, которую человек пропускает через призму своей личности.

Большой ошибкой нашей культуры является отношение к ребенку как к сосуду, который необходимо наполнить полезными знаниями. «Запомни и перескажи» - это требование на протяжении веков предъявляется ребенку западной культуры. Однако, мышление любого человека развивается только в момент ОТВЕТА НА ВОПРОСЫ, когда появляется необходимость что-либо доказать или объяснить.

Как отдельную технику можно предложить вариант работы, где взрослый сначала работает со сказкой (читает ее и обсуждает с ребенком), а потом предлагает объяснить эмоции героев на картинке. Помним при этом о том, что ребенок легко в силу возраста присоединяется к героям произведения и говорит фактически о своих чувствах. Это помогает ему прожить и пережить свои негативные состояния, а также понять другого (героя, человека). Вспомним сказку «Кот, петух и лиса» по присказке, которую произносит петух: «Несет меня лиса за темные леса!»

В рабочей тетради «Живем в радости» ребенку предлагается после прочтения текста активизировать свои познавательные процессы через работу с телом, используя спонтанные движения кота, решившего спасти незадачливого петушка [1]. Для этого ребенку предлагается проиграть стихотворные строки. Помним, что ритм включает творческие процессы.

Гусли к дому я несу,
Чтобы выманить лису.
Ей сыграю и спляшу -
Петушка освобожу!

Ребенку предлагается обвести картинку, где герою страшно, красным цветом. Картинку, где герой гневается (сердится), зеленым цветом. А картинку, где герой грустит, синим. Важен разговор с ребенком о том, в каких случаях и как именно он сам чувствует страх, гнев, печаль. Его просят нарисовать свои чувства в пустых клеточках. Перед ребенком не ставится задача рисовать красиво или понятно, есть задача убрать из себя застывшее напряжение.

Рефлексия продолжается через разговор о помощи. Ведь петушок помощь просил, и она пришла. А что может произойти, если помощи в обычной жизни не просить? Взрослый предлагает малышу рассмотреть картинки современной жизни, но имеющей отношение к главной мысли сказки. Вместе они определяют, какая именно помощь требуется ребенку на картинках. Это снова ведет к разговору об индивидуально-личностных особенностях ребенка: что-то он уже может делать сам, а о чем-то приходится просить. Выведение этого в осознание, позволяет как взрослому, так и ребенку лучше ставить перед собой задачи и осмысливать результаты деятельности. Далее ребенку предлагается вопрос, о том, чему именно сказка научила конкретно его. Так как смысл сказки уже проработан через внимание к жизни самого ребенка, то взрослый рискует услышать ответ. Это может быть идея о том, что он теперь будет о чем-то просить или наоборот, делать сам, что-то неожиданное и далекое от текста. Если ответ взрослого не удовлетворяет, то нужно через какое-то время снова вернуться к образам сказки.

Далее следует постановка якоря. Это, по своей сути, речевка, произносимая вместе с жестом:

Унесла меня лиса за далекие леса,
**Но если помощь попросить,
Ее можно получить!**

Две последние строчки произносятся вместе с жестом: ребенок делает выдох облегчения, руки сжаты в локтях, ладони с расставленными пальцами прижаты к груди.

Якорь ставится в момент окончания работы со сказкой, когда эмоции прожиты, отпущены, смыслы поняты. Закрепляется он в среднем две недели. Делать это можно на фоне активизирующего вопроса: «Вспомни время, когда ты уже не ждал – не ждал помощи, а она взяла и пришла! Всегда надо надеяться».

Получить желаемое состояние защищенности (прихода помощи), ребенок может, вспомнив сказку, произнеся стишок и воспроизведя жест, а также через фразу, напоминающей о сказке и своем собственном опыте.

2.3. Стихи - провокации

Тексты стихов необычны. Это стихи – провокации, которые призваны вызвать у ребенка ответную реакцию. Это истории, которые должны задевать его за живое.

Алгоритм работы предполагает знакомство с текстом и последующую беседу по нему. К некоторым стихотворениям предлагаются задания с рисованием, лепкой и т.п. способами осуществления рефлексии в несловесной форме.

Задача подобной работы в том, чтобы:

- убрать у ребенка излишнее психофизическое напряжение;
- помочь ему понять, что именно произошло и почему его так задевает та или иная ситуация;
- вместе со взрослым ему нужно придумать пути выхода из создавшейся ситуации и поменять отношение к тому, что случилось или может случиться и т.п.

Воспитатель (родитель) читает ребенку или воспитанникам стихотворение и обсуждает по предложенной схеме.

Речевка: «Спаси свои игрушки, поставь их в чистый шкаф.

И удивятся мама и папа в тот же час!»

Папа утором мне сказал...

Папа утром мне сказал:
- Разложи игрушки сам.
Ты теперь уже большой,
Шкаф открой и все помой.
Я в командировке.
Мне шкаф, конечно,
Было лень, и мыть, и разбирать,
Поэтому решил я так
Все взять и запихать...
Я пробовал и так, и сяк,
Но все не то, не так, ни сяк.
Уж три часа пихаются,
Никак не получается.
Тут мама в комнату вошла:
- Годится папин способ! -
Я испугался очень.
Я знаю этот способ,
Он страшный даже очень:
Он выбросит игрушки,
Которые не влезут.
Он скажет, что «безлапым»

Совсем уж быть не дело.
Он скажет, что «облезлым»
Всем место на помойке.
А грязным и лохматым
Быть стыдно, но недолго.
У зайки нету уха,
У мишки болит глазик,
У Айболита очередь
На две недели разом.
Но я же их не брошу.
Им место на помойке?..
Помою всех лохматых,
Облезлых и не очень.
Спасу свои игрушки,
Поставлю в чистый шкаф.
Приедет скоро папа
И удивится враз!
Игрушки улыбаются,
Все классно получается.
Где тряпка тут у нас и таз?
Сейчас я всех достану вас!

ВОПРОСЫ:

- Вспомни, было у тебя так, что тебе говорили о том, что надо убрать свои игрушки, а тебе очень не хотелось это делать?
- Что ты тогда чувствовал, ощущал? Тебе было лень, скучно, тебя все раздражало, ты чувствовал себя уставшим, что-то еще?
- Как ты думаешь, зачем нужен порядок и что это такое?
- Расскажи, какие у тебя любимые игрушки?
- Что бы ты почувствовал, ощутил, если бы их выбросили взрослые (папа, мама, бабушка, дедушка)? Тебе было бы грустно, обидно, жалко, что-то еще?
- Как думаешь, что нужно сделать, чтобы убирать игрушки тебе было более интересно (пригласить маму, чтобы помогла; организовать уборку как игру, что-то еще)? Обсуди это со взрослыми.

Эмоции, которые прорабатываются в этом тексте: скука, лень, испуг, энтузиазм.

Можно предложить ребенку картинку, на которой есть игрушки, чтобы было легче проводить обсуждение.

Ребенок зачастую не может воздействовать на решения родителей: они могут выбросить его игрушки, оставить ночевать у бабушки, не взять куда-то, запретить с кем-то разговаривать или дружить и т.п. В психике ребенка все записывается: как называют, как отзываются о нем, каким тоном голоса делают замечание и т.п. Осознанно ребенок может этого всего и не помнить, но все что происходило, впечатывается в его личность и остается там навсегда.

3. Духовное здоровье

3.1. Поиск смысла для себя

Если для формирования физического здоровья нужно работать с ощущениями, для формирования психического здоровья важно понимать свои чувства, то, что же надо для духовного здоровья?

В работе с любым текстом (сказками, стихами, рассказами; фильмами, мультфильмами) взрослый человек может применить вопросы для установки личностного смысла: «А что эта сказка значит для тебя? А чему она тебя научила?» Если ответы ребенка (или группы) нам кажутся поверхностными, неудовлетворительными, это просто означает, что через небольшой промежуток времени можно вернуться к этой же теме через тот же самый или другой текст. Во всех случаях нужно помнить, что ребенку нужно получить свой чувственный опыт.

3.2. Активирующий вопрос

Надо найти картинку с зарядкой и задать ребенку *активизирующий вопрос*: что нарисовано на картинке, перечисли, что ты там видишь?

1. Предложите ребенку смотреть на картинку и дальше, и выразительно прочитайте ему следующий текст.

«Зарядку утром делают не только люди, но и животные. Животные потягиваются, выгибаются, когда просыпаются утром. Им это нужно для того, чтобы быть сильными, гибкими, проснувшись. Человеку тоже нужно делать зарядку. Ты же хочешь быть сильным и не болеть? Тогда каждое утро, встав со своей кровати, сделай несколько несложных упражнений, которые ты знаешь (показывали в детском саду или научили родители). Ты сразу почувствуешь, бодрость, твои мышцы нальются силой, и ты будешь готов весело провести день. Ты зарядишься здоровьем!»

2. Отложите картинку и задайте ребенку следующие вопросы:

- Повтори, что ты узнал из текста?

- А тебе нравится или не нравится делать упражнения? ПОЧЕМУ?

- КАК ТЫ ДУМАЕШЬ, ЗАЧЕМ ЧЕЛОВЕКУ НУЖНО ДЕЛАТЬ ЗАРЯДКУ?
(активирующий вопрос).

3. Проиграйте с ребенком стихотворные строчки:

Зарядился я здоровьем на весь день:

Прыгать, бегать, веселиться мне не лень!

4. Снова покажите ребенку картинку и попросите, закрыв глаза, перечислить, что на ней нарисовано. Такое действие носит название визуализации. Если понятие осмыслено, то ребенок вспомнит и картинку. Если еще не осмыслено, то воспоминание о картинке подтолкнет его к правильному ответу. Формирование понятия тесно связано с внутренним образом (человек его видит, слышит и чувствует внутри себя).

Если кто-то делает зарядку, то у него явно закрепился ее позитивный образ: при воспоминании о ней человек видит что-то приятное, слышит звуки приятные, чувствует окрыляющие его ощущения (мышечную радость).

Те, кто не любит зарядку, на внутреннем плане могут осознать неприятные образы, ведущие к отторжению движения, заторможенности, неприятным ощущениям.

5. В течение двух недель обращайтесь к ребенку с вопросами:

- Что было нарисовано на картинке к слову «ЗАРЯДКА»?

- А какие стихотворные строчки мы с тобой проигрывали?

(По возможности, держите комплект под рукой, чтобы можно было уточнить необходимую информацию). Первые картинки, звуки, ощущения – это матрица будущих отношений ребенка с культурой здорового образа жизни.

7. Задания на неделю (для родителей):

1) если есть домашние животные, то вместе с ребенком понаблюдайте за тем, как они просыпаются и что делают потом;

2) если у нет домашних животных, то вместе с ребенком посмотрите передачу про животных: и понаблюдайте, как они спят и что делают, когда встают.

Понятно, что данная техника работает не только для понятий ЗОЖ, но и для любых других (например, математических).

3.3. Противопоставление

Следующая техника работает на противопоставлении картинок и текстов. Запоминать нужно и правильный и неправильный вариант, а также нужно уметь объяснять вербально, что правильно, а что не правильно. Картинки родителю или воспитателю можно выбрать самостоятельно (из демонстрационных наборов, книг, это могут быть слайды). Вместе с картинками можно использовать маленькие стихи как комментарий к картинке. Выбираем для работы важные понятия для формирования культуры ЗОЖ (зарядка, сон, еда, гигиена).

Ребенку сначала предлагаем правильный вариант для обсуждения и запоминания, а потом неправильный.

ЗАРЯДКА

+	-
Зарядка бодрость нам дает. Заряд нам радости несет. Ты, если делаешь зарядку, Заряжен, бодр, И ВСЕ В ПОРЯДКЕ!	Если лень тебя взяла, Вялость, сонность, То тогда... Скучно день ты проведешь: Прыгать, бегать не начнешь.
(Ребенок в трусиках в спортивной позе улыбается).	(Ребенок, растянувшийся на столе и грустно смотрящий на игрушку в руках).

СОН

+	-
Если выспался ты днем, То успеешь все потом: Ты мультфильм посмотришь, С мамой поиграешь, Сказку ты услышишь: С папой считаешь.	Если днем совсем не спать, Не захочется гулять, Не захочется играть, Так как ты захочешь спать.
Папа читает ребенку сказку на ночь.	Ребенок, уснувший на диване перед телевизором.

ЕДА

+	-
<p>А полезная еда Не кричит о себе никогда: Каша, молоко, картошка, Рыба, мясо, лук, окрошка. Фрукты также хороши, Овощи всегда важны.</p> <p style="text-align: center;"><i>Загадка</i></p> <p>Естественным вкусом И запахом свежим Она одаривает людей. От нее ребенок растет вверх. Бери с этого малыша пример.</p>	<p>Неполезная еда С виду очень хороша: Газировка и конфеты, Чипсы, гамбургер с котлетой. Только от них не растут в вышину. Только от них растут в ширину.</p> <p style="text-align: center;"><i>Загадка</i></p> <p>Яркой оберткой И сложным названием Она привлекает к себе людей. Ты распознай ее, это важно. Защити от нее себя и друзей!</p>
Стройный ребенок смотрит на себя в зеркало и улыбается.	Толстый ребенок смотрит в зеркало и кривит губы.

По аналогии воспитатель или родитель смогут создать свои примеры.

Приемы работы обычные: спрашиваем ребенка, о том, что он ощущает, что думает о картинках и стихах. Просим повторить тексты и представить поочередно картинки.

Нужно помнить, что в памяти у ребенка останутся не объяснения взрослого, а ощущения своего тела и чувства. Если с ребенком никто ничего не обсуждал, то в этом случае, они останутся по умолчанию. Взрослый не будет знать, что именно закрепилось: позитив или негатив. То есть нужно сознательное «якорение», как в примере со сказкой про незадачливого петушка.

А теперь попробуем свести воедино принципы и психолого-педагогические методы работы, которые были использованы в данной статье.

1. Формирование мировоззренческих ценностей через образную систему ребенка (вижу, слышу, чувствую).
2. Повтор в течение двух недель формируемого ценностного представления.
3. Кольцевое повторение формируемых ценностных представлений.
4. Развитие познавательных процессов (внимание, мышление, память, воображение, восприятие; речь, воля) через активизирующие вопросы.
5. Эмоциональная включенность через проигрывание образов сказки.
6. Природосообразность (через игру, доступную по возрасту).
7. Саморегуляция.
8. Саморефлексия (ощущения, эмоции, мысли, смыслы).
9. Рефлексия информации.

Подведем итоги. Итак, для поддержания здоровья дошкольника и формирования у него основ культуры здорового образа жизни необходимо учитывать все три вида здоровья.

Для сбережения физического здоровья нужно создавать условия для реализации базовых физиологических потребностей ребенка (гигиена, сон, здоровое питание, режим дня). Для формирования физического здоровья необходимо развивать ощущения, помня о том, что они являются основой для осознания потребностей. Технически нужно развивать спонтанные движения через ритм, танец, тарабарский язык и т.п.

Через игру, чтение, просмотр адекватных возрасту телепередач, ребенок может добиться идентификации с героями и стать таким же сильным, смелым, добрым, как и они. Проигрывая различные ситуации и роли, ребенок учится жить. Этими подходами не исчерпывается тема психического здоровья, но основной акцент необходимо делать на том, чтобы ребенок научился понимать себя, осознавая свои эмоции.

Для сбережения духовного здоровья нужно создавать условия для проявления у ребенка творческого потенциала, возможности быть самим собой, развития оптимистического мировоззрения. Для формирования духовного здоровья необходимо: обучать его понятиям ЗОЖ, помогать осознавать смыслы для себя, присваивая информацию.

Список литературы

1. Онишина В.В. Живем в радости. Рабочая тетрадь для детей 3-4 лет. М.: Ювента, 2013. 32 с.
2. Вольская В., Турбин Р. Здоровье ребенка / Беседы и игры с детьми 3-7 лет. Демонстрационный материал. М.: «ТЦ Сфера», 2014. 24 с.
3. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования «Разноцветная планета» / Под ред. Е.А. Хамраевой, И.В. Мальцевой. М.: Ювента, 2012. 496 с.
4. Юматова Д.Б. Интерес. Движение. Игра. Развивающая двигательно-коммуникативная деятельность младших дошкольников (3-4 и 4-5 лет). Методическое пособие. М.: Ювента, 2013. 160 с.

ГЛАВА 3. НОВЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

3.1. Технология формирования основ экономической культуры младших школьников

В современных условиях информатизации и высокой технологизации общества перед системой образования стоит задача подготовки активных, деловых, высокообразованных молодых людей, обучения и воспитания профессионально мобильных специалистов для всех сфер человеческой деятельности. В вопросах стратегического развития государства, в рамках требований Национальной доктрины образования в Российской Федерации на период до 2025 года, важное место занимает экономическое образование как необходимый атрибут любой деятельности.

Экономическое образование, как «один из факторов экономического уровня и социального прогресса общества», становится особенно актуальным в тенденциях гуманизации и демократизации общества и находит свое отражение в Законе Российской Федерации «Об образовании», где сказано, что государственная политика в области образования основывается на таких принципах, как «гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, свободное развитие личности, единство федерального культурного и образовательного пространства»

Поэтому одним из приоритетных направлений современного образования является экономическое обучение и воспитание школьников, цель которого - формирование экономической культуры подрастающего поколения.

Происходящие социально-экономические перемены окружающей действительности порождают обостренный интерес школьников и их родителей к различным формам экономического образования, так как выпускники общеобразовательных учреждений должны уметь ориентироваться в сложных экономических отношениях, соблюдать нормы гражданского и экономического поведения, обладать деловыми качествами, нравственной устойчивостью к негативным явлениям рыночной экономики. Их интерес к экономическому воспитанию вызвал необходимость введения в программы общеобразовательных школ учебных предметов, направленных на изучение основ экономики, таких как «Технология», «Охрана окружающей среды» и т.д.

В целях формирования экономической культуры школьников дисциплина «Экономика» включена в учебные планы многих школ. В частности, в МБОУ «Лицей № 51» г. Махачкалы предмет «Основы экономики» изучается со второго класса как школьный компонент. В настоящее время имеется большое количество учебно-методической литературы и авторских программ по экономике. В школах применяют учебно-методические комплекты следующих авторов: Л. Антоновой, И.В. Ермаковой, И. Липсица, Т.А. Протасевич, Б. Райзберга, И.А. Сасовой Т.В. Смирновой и др. Данные учебные пособия широко используются также для самостоятельного чтения детьми дома с родителями.

Формирование экономической культуры - это процесс и результат усвоения учащимися экономических знаний, навыков и умений экономически воспитанной личности, соответствующих природе рынка, при систематическом, целенаправленном воспитательном воздействии субъектов школьного образования, направленном на формирование экономического сознания учащихся.

Время диктует необходимость изменения парадигмы школьного образования и воспитания с учетом требований рыночных отношений к уровню экономической грамотности, как взрослых, так и детей. Для того чтобы школьники научились разбираться в сложных экономических понятиях, делать правильные выводы из сегодняшней экономической ситуации, они должны обладать современным экономическим мышлением. Поэтому начинать работать в этом направлении необходимо уже с младшего школьного возраста.

В связи с установлением рыночных отношений перед педагогическими коллективами школ возникла новая задача - помочь учащимся и выпускникам адаптироваться в новых социально-экономических условиях.

Первостепенной задачей школьного экономического образования становится формирование основ экономической культуры учащихся, начиная с младшего возраста. Ребенок должен быть обучен и воспитан так, чтобы он был способен к творческому преобразованию окружающей действительности: мог свободно разбираться в экономических отношениях, умел адекватно реагировать на определенные стимулы жизни и выработал навыки моделей поведения, необходимые в обществе с высокоразвитой экономической культурой

Опрос учителей школ г. Махачкалы (56 человек) показал, что в региональном масштабе вопросам экономического обучения и воспитания школьников с младших классов уделяется мало внимания. Многие учителя подчеркнули значимость внеучебной деятельности в формировании элементарных экономических знаний у младших школьников о видах труда, богатстве, культуре, бюджете семьи и школы, заработной плате, доходах и расходах и др. Были мнения об интеграции учебных занятий и внеучебной деятельности для повышения эффективности экономического обучения. Некоторые учителя считают возможным введение специального курса экономики в начальных классах. В общем, все учителя признали необходимость повышения квалификации учителей начальных классов по проблемам экономического образования и воспитания детей младшего школьного возраста.

Не решаются задачи системного подхода в экономическом образовании подрастающего поколения: предмет «Экономика» не является обязательным и преподается на базовом уровне только в профильных школах; различные формы интеграции на основе межпредметных связей весьма непродуктивны, так как количество часов экономического блока в курсе «Обществознания» по сравнению с объемом отдельной дисциплины «Экономика» оказывается незначительным; низкий уровень экономической компетентности учителей начальных классов не позволяет реализовать практико-ориентированный подход к формированию основ экономической культуры младших школьников на должном уровне

Выраженный дефицит в учителях, имеющих специальную научно-педагогическую подготовку по преподаванию экономики в младших классах, также несоответствие качества имеющегося большого количества учебно-методической литературы по экономике дидактическим требованиям и положениям экономической науки свидетельствует тому, что экономической подготовке младших школьников уделяется незначительное внимание на государственном уровне.

Следовательно, в новых условиях социально-экономического развития России проблема формирования основ экономической культуры младших школьников приобретает особую актуальность и становится стратегической задачей школьного

образования. С целью формирования основ экономической культуры младших школьников была создана и апробирована модель, реализованная на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы.

Целью формирующего этапа было апробирование модели формирования основ экономической культуры младших школьников в деятельности Воскресной школы «Мир экономики» на базе МБОУ «Лицей №51» г. Махачкалы. Задачами формирующего эксперимента были определены: апробировать содержательную и технологическую составляющие модели экономического обучения и воспитания младших школьников в процессе деятельности Воскресной школы, направленные на формирование основ экономических знаний, экономической грамотности и культуры поведения в условиях рыночной экономики. Формирующим экспериментом были охвачены 170 учащиеся 1-4 классов МБОУ «Лицей №51». Махачкалы (экспериментальная группа – не изучается предмет «Основы экономики», контрольная группа - изучается предмет «Основы экономики»).

Деятельность Воскресной школы была начата с определения круга проблем, связанных с экономическим просвещением и воспитанием младших школьников. Для начала был проведен социологический опрос родителей и представителей предполагаемых партнерских структур, в содержание, которого входили следующие вопросы: «Как вы относитесь к идее создания Воскресной школы для младших школьников?»; «Хотели бы вы принимать участие в деятельности Воскресной школы для младших школьников?», «Считаете ли вы, что проблема формирования основ экономической культуры младших школьников является актуальной на сегодняшний день?»; «Будет ли способствовать работа Воскресной школы эффективности формирования экономической и нравственной культуры будущего поколения нашей школы?».

На первом же заседании рабочая группа по осуществлению проекта на основании результатов социологического опроса доказала актуальность проблемы, необходимость её решения не только для данной школы, но и для других городских школ.

Деятельность Воскресной школы направлена на формирование целостной системы знаний учащихся об экономической культуре семьи, школы, города, страны, умениям и навыкам, жизненно необходимым в современных экономических отношениях.

Задачами деятельности Воскресной школы являются: воспитание учащихся в духе нравственности и традиций российского общества; всестороннее удовлетворение образовательных потребностей учащихся в организованном учебно-образовательном пространстве; формирование основ экономической культуры личности обучающихся; адаптация обучающихся к современным рыночным условиям общества; организация содержательного досуга детей; интеграция личности в национальную и мировую экономическую культуру; эффективное использование возможностей дополнительного образования в развитии личностного потенциала обучающихся.

Для достижения целей и задач своей деятельности школа осуществляет следующие виды деятельности: обучение экономике, нравственно-экономическое воспитание, обучение по инновационным программам экономики; методическая деятельность, направленная на совершенствование образовательного процесса, программ, форм и методов деятельности и мастерства педагогических работников и представителей вневедомственных структур; производственная практическая деятельность

обучающихся с привлечением волонтеров из числа студентов, квалифицированных кадров и необходимой материально - технической базы; организация и проведение массовых мероприятий: необходимые условия для совместного труда, отдыха детей и родителей (лиц их заменяющих); музейно-выставочная, концертная деятельность с участием педагогов, родителей, учащихся и др..

Обозначенные выше цели и задачи предполагают следующие функции педагогов-организаторов Воскресной школы: организаторская; направляющая; распределяющая.

От учащихся Воскресной школы требуется активность, инициативность, заинтересованность и самостоятельность в процессе воспитания и обучения. Каждый участник образовательного процесса школы должен вносить посильный вклад в работу группы. Исходя из целей и задач деятельности Воскресной школы обучение младших школьников разделено на три стадии: развивающая; ценностно-ориентированная; рефлексивно-творческая.

Следует подчеркнуть, что организация образовательной деятельности на основе системно-деятельностного, компетентностного, аксиологического подходов подразумевает практико-ориентированную образовательную среду Воскресной школы как условие, место и средство обучения учащихся младших классов основам экономики. Воскресная школа «Мир экономики» включает систему деятельности секторов и взаимосвязь школьной и внешкольной среды посредством творческой деятельности.

Таблица 1 - Творческие секторы Воскресной школы «Мир экономики»

Творческая лаборатория для педагогов-организаторов:	научно-исследовательская деятельность по проблемам создания практико-ориентированной среды обучения учащихся на примерах экономики города, Республики Дагестан
Сектор экономиста-практика:	сюжетно-ситуативные занятия для обеспечения практического участия учащихся в условных и реальных экономических ситуациях
Проектно-режиссерский сектор:	разработка проектов и сценариев проведения занятий с использованием познавательно-эмоциональных стимулов
Сектор «Бизнес-кампании»	- кружковые занятия для выработки экономически-значимых качеств учащихся
Сектор экскурсионной практики	– экскурсионные программы на производственные и потребительские объекты города, республики
Сектор культмассовой работы:	организация общественно-полезной деятельности и культурно-развлекательных мероприятий воспитывающего характера

Привлечение младших школьников к участию в деятельности в Воскресной школе начиналось с анкетирования, вопросы которого дают возможность изучения интересов, взглядов и убеждений учащихся. Содержание деятельности Воскресной школы начиналось вначале с организованно - развлекательного блока с постепенным переходом на воспитательный блок. Коллективно-творческие мероприятия со сказками, играми, с танцами, песнями, чтением стихов, конкурсами, со свободным общением, ознакомлением с различными проблемами экономической науки и культуры привлекали любознательных и способных учащихся к участию в мероприятиях Воскресной школы. Любознательность, активность, самостоятельность и инициативность младших школьников диктовали о выборе форм и методов, которые способствовали их

саморазвитию и самосовершенствованию и наиболее интересны, эффективны, полезны и значимы в плане умственного и личностного развития.

Младшие школьники получали и закрепляли знания о жизни, о людях, о труде через условную ситуацию игры. Понимание того, что жизнь детей это повседневная игра, помогало организаторам коллективно- творческой деятельности правильно воспитывать детей в ходе разумно организованной игры. Для организации эмоционально- насыщенной деятельности в Воскресной школе «Мир экономики» созданы лично- значимые среды: творческая, образовательная, досуговая, коммуникативная, обеспечивающие реализацию творческих потребностей и интересов школьников, закрепление экономически значимых для их возраста устойчивых стереотипов поведения и деятельности.

К педагогическому наставничеству эмоционально- насыщенной деятельностью привлечены люди, желающие работать с детьми, которые могут стать образцом для подражания детей, эталоном профессионального мастерства и трудолюбия, показывающие высокий уровень отношений к профессиональной деятельности, выполнению социальных ролей, так как решение задач формирования основ экономической культуры во многом зависит от профессионализма (артист, импровизатор, режиссер, эрудит и оратор) педагога, от умения работать с новыми образовательными технологиями.

Образовательная деятельность Воскресной школы способствует воспитанию основ предприимчивой личности, которая востребована условиями современного рыночного общества. Предприимчивость – черта немногих, ее нужно развивать с детства, применяя практико- ориентированные проблемные и проектно- исследовательские формы обучения. Сказочные герои учебно- воспитательного обеспечения деятельности Воскресной школы точно отражают экономические проблемы человеческого общества. Так же как и люди, добиваясь какого-либо блага, прибегают к различным уловкам, чтобы разбогатеть или просто выжить.

К примеру, лисичка совершает серию многократных обменов, причем, неравноценных, тетерев использует более современный вид «оружия»- информацию, бременские музыканты создают целое производство с разделением труда - лишь бы выжить, маленький Мук подает пример уникальной предприимчивости, как впрочем и Кот в сапогах и т.д. Перевоплощаясь в сказочных героев, школьники учатся приспосабливаться к жизни

Согласно модели, основные усилия при организации экономического воспитания и творческой деятельности для формирования основ экономической культуры младших школьников, на наш взгляд, должны быть направлены на повышение ее значимости для учащихся, что в свою очередь повысит мотивацию к изучению экономики. С этой целью организовано оптимальное сочетание учебной и внеучебной деятельности при систематическом и непрерывном обучении младших школьников экономике, используя различные формы и средства дополнительного образования для развития экономического взаимодействия и социального партнерства.

В ходе проведения констатирующего этапа нами учитывалось, что начало обучения в школе – принципиально новый этап в жизни первоклассника: позиция самостоятельности открывает много неизвестного и неожиданного. Логика сложившихся ранее представлений, установок и привычек сопровождается различной эмоциональной реакцией, в том числе и негативной. Поэтому необходима такая

организация экономической деятельности, при которой учащиеся будут приобретать навыки экономической позиции в жизни через познавательные и эмоциональные стимулы, прикладной характер которых будет способствовать адекватной адаптации к новой социальной среде.

Эмоционально-насыщенная педагогическая организация экономической деятельности несет в себе серьезные воспитательные возможности. На основании выводов констатирующего эксперимента мы убеждены, что с этой точки зрения весьма перспективной формой формирования основ экономической культуры является Воскресная школа как внешкольное сообщество педагогов-организаторов, волонтеров из партнерских структур, родителей, заинтересованных в образовательном экономическом потенциале подрастающего поколения. Занятия в Воскресной школе нужны, прежде всего, самому младшему школьнику, поскольку удовлетворяют такие его потребности, как: общение; самостоятельность; самореализация, творчество; разностороннее развитие. Для отдыха необходима смена деятельности, круга общения, социальной роли. Здесь даже самый слабый и неуверенный ученик перестает чувствовать себя ущемленной личностью, преодолевает монотонность основной деятельности, развивается более гармонично, успешен в каком-либо секторе деятельности.

Стабильность и самостоятельность деятельности в Воскресной школе организуется с привлечением самих учащихся и способствует их творческой самореализации. Воскресная школа позволяет получить существенный прирост в социально-экономическом воспитании младших школьников, так как резко расширяет сферу и опыт коллективной деятельности, укрепляет коллектив. Коллективная деятельность в Воскресной школе нужна самим учащимся, увлекает их, она невозможна без совместного преодоления трудностей, без совместной деятельности.

Поэтому, учитывая возрастные интересы и возможности младших школьников, имеющийся воспитательный потенциал и пожелания родителей, мнения преподавателей, силами волонтеров-организаторов Воскресной школы, был составлен план обучающих и воспитательных мероприятий. В результате сбора и анализа педагогических идей были выделены следующие цели: контроль над формированием основных экономических понятий у младших школьников; контроль за освоением экономических знаний, формированием экономических умений и навыков в процессе эмоционально-насыщенной деятельности; способы проверки усвоения младшими школьниками экономических понятий, приобретения умений экономической деятельности.

Задачами первого этапа были обозначены:

- Выделить основные экономические понятия и дать им определение, адаптированное к пониманию младшими школьниками.
- Обобщить методы и формы работы, способствующие оптимальному усвоению младшими школьниками экономических понятий и умение оперировать ими.

Соответственно задачами второго этапа определены:

- Разработать материалы, способствующие осуществлению контроля за усвоением экономических понятий.
- Обобщить накопленный опыт.

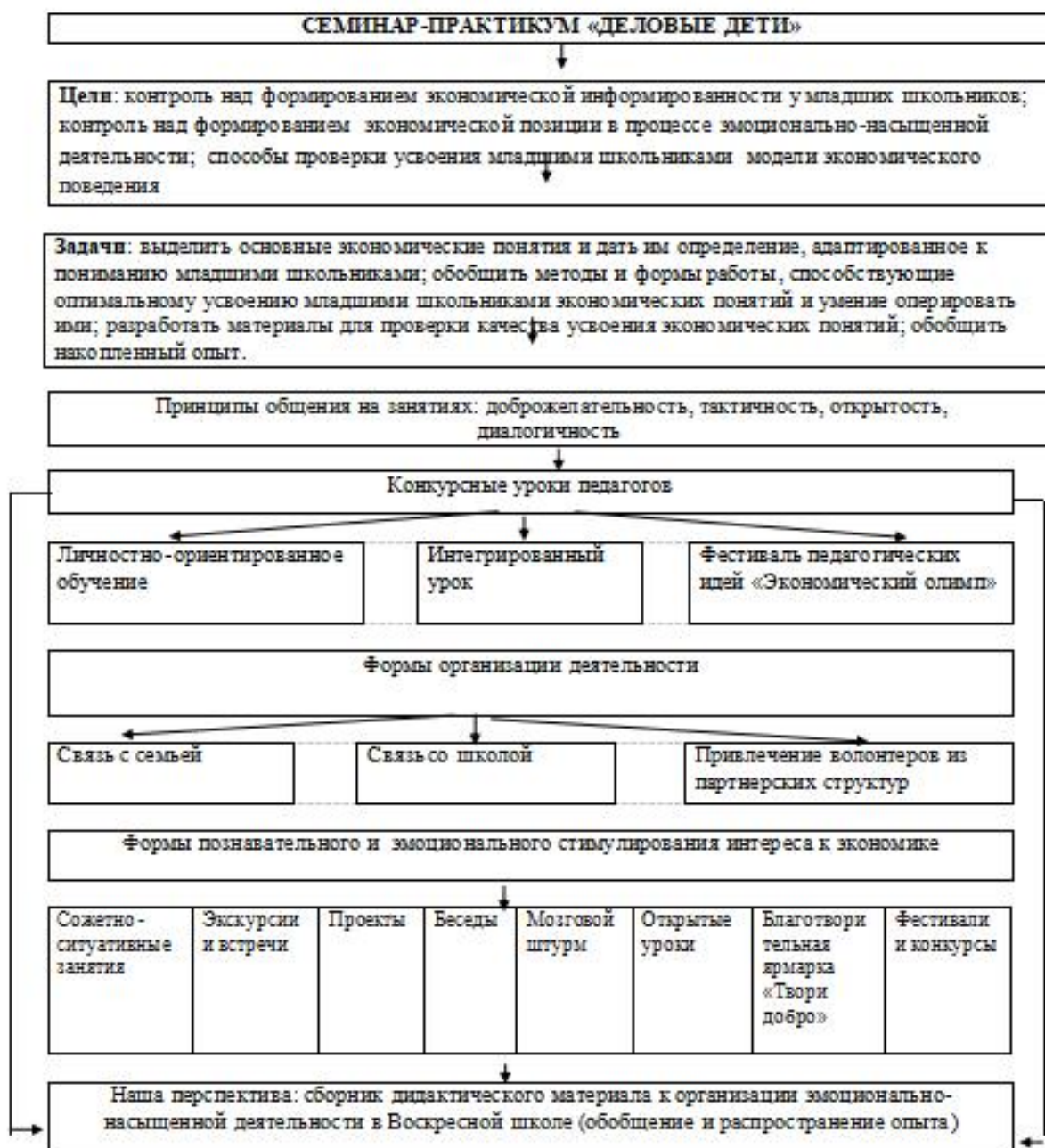


Схема 1 - Содержание эмоционально-насыщенной деятельности воскресной школы «Мир экономики»

Таким образом, эмоционально-насыщенная практическая экономическая деятельность в Воскресной школе полезна младшим школьникам тем, что она увлекает их, она невозможна без совместного преодоления трудностей и совместных действий. Регулярность, повторяемость и воспроизводимость практической деятельности делает привычными коллективные связи и отношения.

Следовательно, для организации эмоционально-насыщенной практико-ориентированной среды должно быть, в первую очередь, руководство школой, компетентное грамотным сочетанием двух начал - развлекательного и воспитательного. Это связано с организацией потребительского и финансового просвещения детей и родителей, практической деятельности для повышения уровня экономической информированности и формирования экономической позиции и экономического поведения.

Кроме того, в задачи организаторов проекта Воскресной школы входят подготовка

практико-ориентированных коллективных мероприятий, обсуждение итогов работы, отчет задействованных органов и ответственных лиц, выработка определенного стиля поведения и деятельности в школе, проведение собраний, конференций, регулярных заседаний руководителей, выпуск информационного сайта и стенгазет и тому подобная общественная деятельность. Эмоционально-насыщенная практико-ориентированная среда способствует установлению открытых доверительных отношений без многочисленных ограничений, поскольку создается положительная ценностная экономическая ориентация на опыте позитивного поведения.

Проводимая опытно-экспериментальная работа была направлена на организацию практико-ориентированной экономической деятельности как одной из основных условий эффективного формирования основ экономической культуры младшего школьника. В ходе педагогического эксперимента целенаправленно анализировались все возможности практико-ориентированной среды Воскресной школы для выработки востребованных временем экономических качеств.

Фиксируя положительное влияние практико-ориентированной среды на каждом из этапов работы, мы заметили, что в среде произошли изменения: стала открытой, практической, диалогичной, дискуссионной. По инициативе педагогов-организаторов Воскресной школы с учениками был организован «круглый стол», где обсуждались актуальные вопросы: «Почему мы имеем слабое представление об экономике?», «Каково значение экономической культуры «сегодня», для успешной деятельности «завтра»?», и «Что нужно сделать, чтобы каждый осознал необходимость развития и развивал экономическую культуру не только обучаясь в школе, но и в дальнейшей жизни?». Благодаря свободному обмену мнениями, учащиеся учились оперировать экономической терминологией, вести деятельность в соответствии с нормами, принятыми в обществе, анализировали экономические явления с позиций нравственности и права. Учащиеся положительно оценили характер работы в практико-ориентированной среде Воскресной школы, в котором они интенсивно получали потребительские знания, интересно и увлекательно вырабатывали финансовую грамотность в практической деятельности, учились предпринимательскому поведению во взаимодействии с окружающей экономической действительностью.

Постепенно включаясь и создавая собственную практико-ориентированную среду в рамках Воскресной школы, учащиеся приобщались к более высоким его уровням: принимали участие в школьных творческих конкурсах, проявляли инициативу создания секции бережливых, готовили проекты на конференции по проблемам культуры поведения младших школьников, по вопросам будущего самоопределения, развития экономической культуры. Выпускался стенд, на котором вопросы форума, в числе прочих, носили экономический характер: «Для чего нужны потребительские знания современному школьнику?», «Приведите примеры ситуаций, где недостаток экономической неграмотности затруднил решение каких-либо проблем», «Поделитесь примерами предпринимательского поведения, с которыми вы столкнулись в повседневной жизни».

В ходе реализации педагогических условий нами были в интенсивной форме использованы формы и методы познавательно-эмоционального стимулирования учащихся к приобретению основ экономической культуры: интегрированные открытые уроки, беседы, развивающие игры, аукционы знаний, экскурсии, мастер-классы, ярмарки идей, конкурсы рисунков, фестивали, и т.д.

Следовательно, программа Воскресной школы охватывает практические примеры из экономического окружения, приемлемые для осознания младшему школьному возрасту: проведение элементарных экономических расчетов; расчет бюджета своей семьи, составление меню для гостей на день рождения и расчет его стоимости, выбор подарка другу, выбор вещей в магазине, изготовление сувениров из вторичного сырья. Можно предложить практикумы по следующей тематике: «Продукты и их потребители», «Мои мысли о будущей профессии», «Моя первая зарплата», «Бабушкина дача», «Реклама-спутник экономики», «Маленькие модницы», «Быть или не быть» и другие [17].

С целью развития экономической мысли учащихся и повышения мотивации к изучению экономики применяются методы познавательно-эмоционального стимулирования учения: деловые и ролевые игры («Ярмарка профессий», «Торжественный обед», «Наполняем холодильник», «Выбираем гардероб», «Чудеса на острове Бартер», «Мы построим мост дружбы», « В гостях у фермера», «Безработные и предприниматели» и другие), компьютерные и настольные игры («Жизнь или кошелек», «Монополия», «Банкир»), дискуссии на проблемные экономические темы, уроки-конкурсы («Экономка семьи», «Аукцион знаний», «Конвейер», «Наш супермаркет» и другие), уроки-презентации с использованием возможностей компьютерных технологий. Перечисленные и другие методы носят познавательный характер. Положительная эмоциональная окраска усиливает мотивационный аспект [14].

С целью проведения интегрированных уроков в рамках Воскресной школы мы проанализировали содержание экономических знаний и возможности их интеграции с другими учебными предметами. Нами были проведены интегрированные уроки экономики и окружающего мира по темам «Твоя помощь природе», ««Чистая вода»; интегрированные уроки экономики и математики «Семейный бюджет», экономики и технологии «Производство товаров и услуг (изготовление блокнотов из бумаги и картона)»; интегрированные уроки изобразительного искусства с экономикой (выставка рисунков и плакатов «Экономика глазами детей».

В рамках «Воскресной школы» был подготовлен и проведен *семинар-практикум «Деловые дети»*, в ходе которого осуществлялась проектная и исследовательская деятельность по формированию экономических знаний у младших школьников. Рабочей группой Воскресной школы был объявлен конкурс для педагогических наставников на лучший урок по номинациям: «Личностно-ориентированный урок», «Открытый урок», фестиваль «Олимп экономических идей». Содержательная часть уроков основывается на настоящих и будущих экономических и социальных ролях учащихся (я – личность и гражданин, я – собственник, я – участник финансового рынка, я – потребитель, я – производитель и др).

В конкурсе приняли участие учителя начальных классов школ города Махачкала, студенты педагогического вуза, экономических факультетов ДГУ, ДГТУ, РИНХ, также представители внеучебных партнерских структур, заинтересованные в образовательном потенциале школьников. Лучшие проекты будут включены в дидактический сборник для организации эмоционально-насыщенной практической деятельности младших школьников.

Программой семинара-практикума было предусмотрено:

- обучение работе с игровыми комплексами;
- проведение турниров между секторами на лучшего предпринимателя;

- организация виртуальных Интернет-путешествий в мир экономики;
- подготовка компьютерной презентации «Перспектива успеха»;
- проведение рекламной компании товаров и услуг.

В рамках семинара-практикума школьники знакомятся с экономическими понятиями, явлениями, закономерностями в необычной форме через игровую деятельность, компьютерные экономические сказки и красочные постеры, созданные педагогами-организаторами и привлеченными волонтерами. Приобщение детей к экономике через игру создает благоприятные условия и возможности для решения задач экономической социализации ребенка и формирования основ экономической культуры. Основы экономической культуры призваны играть важную роль в формировании экономического мировоззрения подрастающего поколения, так как они по мере взросления становятся участниками «коммерческого образа жизни» общества. Стремительный рост новых экономических отношений готовит им новые условия и совершенно новые профессии, основанные на потребительских знаниях, финансовой грамотности и предпринимательском поведении. Им придется самостоятельно и творчески подходить к построению своей жизненной позиции.

Практическая работа с детьми в Воскресной школе показала, что сказочные персонажи помогают усвоить сложные экономические понятия и явления (потребности, возможности, дефицит, ресурсы, товар, инфляция и т.д.). В рамках проекта семинара-практикума «Деловые дети» прошел *фестиваль «Я стану предпринимателем»*.

Цель фестиваля: предоставить возможность применить накопленные экономические знания на практике предпринимательства, в условиях максимально приближенных к реальной рыночной экономики, популяризовать значение частной инициативы как одной из ценностей рыночной экономики.

Просветительская работа, организованная в рамках фестиваля, способствовала формированию экономического, предпринимательского мышления у школьников, позволила подготовиться к дальнейшей экономической деятельности и помогала детям овладеть жизненно-необходимыми навыками принятия решений.

Современные идеи творческого социального предпринимательства распространялись в среде экономического образования младших школьников благодаря привлечению к просветительской работе по формированию экономической грамотности в качестве волонтеров студентов и представителей вневедомственных партнерских структур.

На протяжении всех конкурсов ученики отошли от демонстрации школьных экономических знаний и были заняты решением практических реальных экономических проблем. Для решения поставленной цели дети руководствовались интуицией и точным расчетом как внутренними личностными качествами предпринимателя. Педагоги-организаторы мероприятия умело использовали формы познавательных и эмоциональных стимулов, тем самым мотивируя детей на проявление большей активности и инициативы.

Также на фестивале были проведены деловые игры, в которых участники в духе состязания в умении быстро принимать экономически обоснованные решения проявили себя в качестве менеджеров сотрудничающих фирм.

Наибольшей популярностью у детей пользовались *конкурсные уроки*, включенные в программу семинара-практикума.

В проекте открытого урока «*Эффективная покупка*» знание экономической теории

школьники демонстрировали во время конкурса «*Экономические торги*». Умения креативно мыслить и уверенно защищать свою позицию они приобретали в конкурсах «Предприниматели и реклама» и «Город мастеров», проведенных в проекте интегрированного урока «Хочешь быть успешным, изучай спрос». Дети были задействованы в условных группах менеджментов, производителей, потребителей, брокеров, и рекламных агентств. В течение двух дней участники презентовали работу рекламных буклетиков по реализации сувенирной и подарочной продукции.

Интересен и познавателен для самих участников и зрителей стал конкурс рисунков «Профессия моей мечты». Это представление домашней заготовки, разработанной членами команд совместно с родителями в виде занимательной истории с иллюстрацией. Лучшие работы стали основой для создания учебно-методического пособия по обучению школьников основам экономики.

Также прошел индивидуальный конкурс на лучшее эссе «Как выиграть конкуренцию». Успешно стартовал экономический проект *благотворительной ярмарки* школьных «бизнес-кампаний» младших школьников «Твори добро». В рамках проекта школьники изучали основы предпринимательства, осваивали методику эффективной презентации в рамках ученических предприятий по производству сувениров и создания компьютерных сказок.

Кульминацией проекта стала ярмарка кампаний и благотворительная акция для детей из детских домов и интернатов, которые получали из рук будущих предпринимателей новогодние сувениры, маски, шляпы, изготовленные детскими руками. Школьники упаковали свои подарки в пакеты с рисунками «Твори добро».

В условиях развития экономических коммерческих отношений в системе образования много внимания должно уделяться развитию благотворительности как высшему качеству человеческого фактора. Целью волонтеров-организаторов было привлечение к благотворительной акции школьных бизнес-кампаний как можно больше социально активных, творческих, инициативных школьников, обучение их активной благотворительности и социальному предпринимательству. В масштабах данной акции учащиеся смогли попробовать себя в качестве маркетологов, производителей и продавцов новогодних сувениров.

Для проведения *Ярмарки школьных бизнес-кампаний* помогали городское управление образованием, центры детского творчества, факультет начальных классов Дагестанского государственного педагогического университета.

Творческая лаборатория для педагогов-волонтеров «*Экономическая грамотность*» включает обучение педагогов активным формам работы со школьниками, тренинги для лидеров школьных команд. Проект «Карусель сюрпризов» был разработан специально для повышения уровня экономической информированности школьников. Педагоги-организаторы собирали методические материалы, красочный сборник «Мир экономики в картинках», мультимедийный пакет «Экономика в сказках», собранные совместными усилиями педагогов и школьников. Важным фактором выступало использование сети-интернета для осуществления координации и экспертной работы, а также проведения итоговой акции проекта – фестиваля молодежных идей. Следует отметить, что образовательная среда проекта способствовала разработке предпринимательских идей не личной, а социальной направленности

Конкурс эссе «Люби экономику»

В рамках конкурса участникам был предложен богатый выбор различных тем, таких

как: «Бюджет семьи», «Благотворительность», «Бережливость», «Деньги», «Мой питомец», «Мои личные вещи».

«Если я буду беречь мою одежду. Книги и другие мои принадлежности, родители сэкономят деньги, которые расходуют дважды или трижды из-за моей небрежности, и купят братику теплую куртку..»-пишет второклассник Шапиев А.

Положительным являлось то, что в процессе внеучебной деятельности ученики научились правильно говорить, выражать свои мысли, поддерживать и ободрять друг друга, избавлялись от чувства неуверенности, стеснительности. С другой стороны, у младших школьников происходило развитие исследовательских качеств и умение устанавливать причинно-следственные связи. Для более детальной иллюстрации организованной эмоционально-насыщенной деятельности в программу курса введены экскурсии. Необходимо отметить, что на формирование основ экономической культуры младших школьников, с учетом их психологических и возрастных особенностей, наглядно образного мышления, значительное влияние оказывают организованные экскурсии. Экскурсионная практика всегда вызывала большой интерес и у учащихся, и у преподавателей, что подтвердилось в работе «Воскресной школы».

Экскурсии проводились по следующим направлениям:

- исследовательская деятельность на базе предприятий города, в банке, в страховой компании, в музее при сотрудничестве с социальными партнерами (это работники общественных организаций по защите прав потребителей, менеджеры, брокеры, бухгалтеры и т.д.).

- творческие задания, в которых учащиеся готовили проекты, связанные с их отношением к труду и уважением к человеку труда, писали эссе. Для выполнения проектов были подготовлены творческие тетради-альбомы школьников. Для запоминания экономических терминов у учащихся заведены «Словарики», которых дети ведут на уроках технологии.

Для формирования основ экономической культуры очень важными стали встречи с успешными предпринимателями в практико-ориентированной педагогической среде, в ходе которых создавалось воспитательное пространство. Таким образом, контакты учащихся со школьной средой перемещались в пространство экономической среды. Внутри последнего произвольно и целенаправленно создавались необходимые условия для успешного диалога на уровне детского восприятия экономической среды: выбирать собеседника и предмет взаимодействия; регулировать его продолжительность, организовывать тренинги, дискуссии и т.д.

Во-первых, экскурсии усиливают мотивацию учащихся к таким встречам, поскольку сама ситуация похода является привлекательной; во-вторых, школьнику приходится испытывать достаточные физические нагрузки и сильные переживания («внутренние события»). Исследования показывают, что такие ситуации способны вызвать существенные изменения, приглушить эгоцентрическую направленность, выявить скрытые, не проявленные в повседневной жизни нравственные качества, связанные с долгом, совестью, ответственностью: альтруизм, сопереживание, терпимость. Пограничные ситуации позволяют погрузить в особый мир – равенство и товарищество, открытости и взаимопонимания, бескорыстия и взаимопомощи.

Во-вторых, такие экскурсии позволяют организовывать встречу с людьми, занятыми в экономической сфере, в естественной ситуации и именно в таких контактах учащиеся отчетливо переживают отличия и особенности экономических отношений людей в

повседневной жизни и вырабатывают нормы поведения в той или иной ситуации. Таким образом, в оценке формирования основ экономической культуры младших школьников можно выделить три критерия: экономическая информированность (овладение комплексом экономических понятий, категорий, доступных возрасту младшего школьника); экономическая позиция (направленность на совершенствование навыков труда и производства, активность при участии в ролевых и деловых играх, правильность и обоснованность ответов в ходе тренингов и практикумов), экономическое поведение (уровень сформированности экономически значимых качеств личности: трудолюбие, дисциплинированность, ответственность, экономность, предприимчивость).

Экономическая культура младшего школьника определена как целостное образование личности, характеризующееся как показатель обученности основам экономической грамотности и воспитанности, выражающееся в экономической информированности, ценностной экономической позиции и экономическом поведении.

Нами были определены организационно-педагогические условия формирования основ экономической культуры младших школьников: обеспечение практико-ориентированной среды формирования основ экономической культуры младших школьников; формирование экономической позиции младших школьников на основе технологии познавательного и эмоционального стимулирования учащихся; организованное педагогическое наставничество обучением младших школьников творческому преобразованию действительности. Для реализации выявленных организационно-педагогических условий создана модель формирования основ экономической культуры младших школьников.

Разработанная и апробированная нами технология и модель реализации организационно-педагогических условий формирования основ экономической культуры младших школьников показали значимость внедрения результатов исследования в практику начальной школы. Доказано, что модель и технология ее реализации в проекте Воскресной школы способствуют повышению уровня экономической культуры младшего школьника.

Список литературы

1. Агапов И.Г. Организационно-педагогические условия применения деловых игр в процессе экономической подготовки учащихся: дисс. к.п.н. 13.00.01. М, 1997. 160 с.
2. Асадулаева С.А. Организационно-педагогические условия формирования основ экономической культуры младших школьников: дисс... к.п.н. 13.00.01. Махачкала, 2015. 177 с.
3. Взаимодействие школы и семьи в экономическом воспитании детей. Методические рекомендации. М., 2006. 143 с.
4. Липсиц И.В. Удивительные приключения в стране Экономика. М., Вита-пресс, 1993. 246 с.
5. Савина Е.В. Формирование базисных элементов экономической культуры младших школьников в учебном процессе: дисс. к.п.н.: 13.00.01. Челябинск, 1999. 157 с.

3.2. Пути повышения эффективности технологии проектно-исследовательской деятельности младших школьников

Проблема педагогических технологий с точки зрения изучения их эффективности является актуальной для педагогической науки и весьма значимой для педагогической работы. Очевидно, что владение такими технологиями стало одним из критериев оценки профессиональной деятельности педагогов. Однако на практике часто можно услышать критические замечания работников по поводу того, что общеизвестные педагогические технологии не дают ожидаемых образовательных эффектов. В полной мере сказанное относится и к технологии проектно-исследовательской деятельности.

В настоящей публикации предпринята попытка рассмотреть некоторые пути повышения эффективности технологии проектно-исследовательской деятельности обучающихся.

Поскольку еще не сложилось общепринятое толкование данной технологии, начнем с изложения нашей позиции в этом вопросе. Мы согласны с тем, что она задает деятельность по проектированию собственного исследования, включающую определение целей и задач, выделение принципов отбора методик, планирование хода исследования, определение ожидаемых результатов, оценку реализуемости исследования, определение необходимых ресурсов (цит. по 3).

Мы можем спроектировать исследовательскую деятельность обучающихся как структурную или функциональную модель. В первом случае целевыми ориентирами для педагога становятся правильно инициированные учебно-исследовательские действия обучающихся, соответствующие общепринятому алгоритму поиска независимо от возраста исследователя и продолжительности выполнения работы (можно охарактеризовать как «путь исследователя»).

Во втором случае важным становится то, какую педагогическую реальность создают при помощи исследовательской деятельности. Содержанием такой реальности могут быть, например, следующие функции исследовательской работы: *лично развивающая* (развитие познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы, освоение способов интеллектуального саморазвития и самосовершенствования в образовательном процессе), *методологическая* (формирование целостного представления о современной картине мира; овладение современными методами познания сложных систем; формирование исследовательского стиля мышления), *культурологическая* (вхождение в мир культуры через культуру и традиции научного сообщества; приобщение к культуре научных школ, к культуре исследовательской деятельности; вовлечение в широкий социокультурный контекст развития современной науки и техники), *ценностно-ориентационная* (способность осознавать ценность собственной исследовательской деятельности как условия реализации личностного смысла в обучении, средство преодоления отчуждения личности от образования; самореализации в учебно-познавательной деятельности) (2).

Таким образом, педагогическое целеполагание в технологии проектно-исследовательской деятельности имеет важное значение для получения ожидаемых образовательных результатов. Это один из путей повышения ее эффективности.

Известно, что исследовательская деятельность как особый вид интеллектуально-творческой деятельности младших школьников проявляется через их

поисковую активность и исследовательское поведение. Ошибочно думать, что поисковая активность у младших школьников возникает в учебной деятельности сама по себе, без особых усилий педагога. Наоборот, в задачи педагога входит создание условий для развития познавательной активности при помощи дидактических и воспитательных средств.

Проделанный нами анализ педагогического опыта показывает, что проектирование системы проблемных ситуаций, которые приводят к постановке исследовательских задач, является одной из сложнейших профессиональных задач. Под исследовательскими задачами понимаются такие задачи, когда разрешая познавательные трудности, младшие школьники в ходе поиска применяют знакомые или новые способы исследования, что приводит их к самостоятельным выводам и решениям.

Главным признаком исследовательской задачи является наличие гипотезы, т.е. предположения о способе решения проблемы. Существуют теоретические и эмпирические способы решения исследовательских задач, благодаря которым появляются и развиваются исследовательские умения (комплексы универсальных учебных действий) у младших школьников.

Многолетний опыт работы с учителями начальных классов и студентами педагогических специальностей убеждает нас в том, что создание историй для проблемных ситуаций, побуждающих детей к исследованию, крайне сложное дело и требует высокого педагогического мастерства.

В проектно-исследовательской деятельности ситуация должна быть не просто интересной «здесь и сейчас», а захватывающей воображение ребенка на более длительный срок, порождающей у него образы и вопросы. Только в таком случае можно ожидать активности и самостоятельности младших школьников при создании проекта своей исследовательской работы. Сюжетом для ситуации могут быть как актуальные для жизненного опыта младших школьников проблемы, так и вымышленные, фантастические истории. Например, исследование второклассников по окружающему миру начинается с погружения в важную для класса миссию выбора домашнего животного: «Мы можем взять в класс домашнего питомца. Но кого берем?» или в 3-4 класс попадает сообщение от Лиги Подводной Разведки о том, что корабль с сокровищами был обнаружен на дне океана. Миссия детей состоит в исследовании моря с целью поиска сокровищ. Таким образом, они включаются в исследование по математике (по материалам сайта Zunal.com).

Другим путем вовлечения младших школьников в эффективную исследовательскую работу будет такая активизация их учебной деятельности, которая приведет к рождению новых вопросов, выводящих за пределы учебных программ тем уроков и позволяющих начать добровольный поиск ответов. Это будет интеллектуально-творческая, или исследовательская деятельность младших школьников. Творчество «начинается там, где перестает быть только ответом, только решением поставленной задачи» (1, с. 47).

Дж. Родари доказывал роль воображения в воспитании личности ребенка «не для того, чтобы все были художниками, а для того, чтобы никто не был рабом» (5, с. 15). Только логика научного исследования в союзе с творческими процессами, на наш взгляд, позволит повысить эффективность технологии проектно-исследовательской деятельности в начальной школе.

Таким образом, один из путей повышения эффективности технологии проектно-исследовательской деятельности в начальной школе нужно искать на уровне разработки исследовательских заданий, содержащих проблемные вопросы и возможность развертывания поисковой деятельности. Причем сложная, но интересная проблема вызывает мотивацию исследовательского поведения у младших школьников, а неинтересная проблема, наоборот, становится ее антистимулом. Как известно, интересы обучающихся весьма разнообразны и отличаются по своей направленности, поэтому педагогу игнорировать различные потребности в познании у младших школьников нельзя.

Проектно-исследовательская деятельность младших школьников развивается постепенно, через опыт вхождения в нее. Задача педагога обеспечить становление такого опыта у обучающихся, что возможно в разных вариантах, например:

1. Проектирование педагогом исследовательской деятельности обучающихся.
2. Выполнение обучающимися проектной деятельности, в рамках которой заложен этап исследования.
3. Выполнение обучающимися исследовательского проекта, который по логике и структуре приближен к научному исследованию (3).

В ходе нашего исследования было проведено интервьюирование учителей начальных классов с целью выяснения понимания ими роли технологии проектно-исследовательской деятельности в современной педагогической практике (всего 18 респондентов из разных школ).

Оказалось, что все опрошенные нами учителя достаточно положительно относятся к данной педагогической технологии, считают свой опыт ее применения в начальной школе весьма успешным.

Например, один из педагогов Е.А. рассказала о том, что ей нравится заниматься организацией проектно-исследовательской деятельности младших школьников, так как «это интересная работа. Иногда можно сделать открытие и для себя, а с некоторыми детьми работать в данном направлении одно удовольствие».

В одном из интервью (педагог Ю.И.) была сформулирована позиция, что «исследовательская деятельность – это основа нового ФГОС; это трудная, но необходимая задача каждого учителя»

Многие из педагогов в ходе интервью давали определение технологии проектно-исследовательской деятельности, например, учитель 2 класса Н.Ю. объясняет ее, как «образовательную технологию, предполагающую решение учащимися исследовательской, творческой задачи под руководством учителя». Учитель С.Н. под исследовательской деятельностью понимает «практический прием, который помогает подтвердить свое утверждение, гипотезу; деятельность учащихся, связанная с решением учащимися творческой исследовательской задачи, которая сразу не имеет решения».

Среди респондентов были и те педагоги, которые затруднились с характеристикой исследовательской деятельности, например, учитель А.Ю. ответила так: «Исследовательская деятельность – это ... сейчас эта информация есть в интернете». При этом у нее достаточно богатый опыт организации такой деятельности в классе.

Итак, опыт организации проектно-исследовательской деятельности в практике начальной школы складывается разный. Одни педагоги ориентируются на работу с отдельными учениками, другие готовы работать с группой младших школьников, третьи считают необходимым включать в такую деятельность всех детей класса. Приведем примеры.

Педагог Н.Ю. рассказала о том, что в классе есть одна девочка, которая выполняет под ее руководством исследовательский проект о свойствах зубной пасты.

Другой педагог только еще планирует организовать групповую работу в своем втором классе. Она, И.И., рассказывает, что «в следующем полугодии мы с группой учащихся хотим провести такое исследование, которое будет им по душе».

Педагог С.В., работающая в третьем классе, рассказала, что «исследовательская деятельность проводится на каждом уроке, ведь она предполагает организацию процесса выработки новых знаний».

Один из педагогов, работающих во втором классе, следующим образом организовал свою работу. В расписание включен урок проектно-исследовательской деятельности, но он проводится не каждую неделю, так как учитель задает исследовательские проекты как домашнюю самостоятельную работу, а затем организует выступления детей на уроке, чтобы они могли познакомиться с различными исследованиями младших школьников.

Другие педагоги, напротив, проводят уроки исследовательской деятельности еженедельно и сожалеют о том, что их мало по учебному плану.

Педагоги также отмечают, что «обучение навыкам исследовательской деятельности проходит и в рамках внеурочной деятельности» (педагог Ю.И.).

У одного из педагогов сложилась целая система в организации проектно-исследовательской деятельности младших школьников. Н.Н. считает, что начиная с первого класса, когда еще нет специального урока в расписании «на каждом уроке можно, да и нужно давать детям задания, которые и являются исследовательскими. Я стараюсь ... по мере возможности, конечно, как можно чаще это делать. Чем раньше начнешь, тем высоки будут результаты после».

Во втором классе, когда по учебному плану начинаются уроки исследования, Н.Н. «не прыгает с места в карьер». Она «начинает вводить детей в исследовательские задания плавно, не резко. Сначала почти весь второй класс мы с детьми занимаемся отдельными заданиями. Например, один урок занимаемся классификацией, второй учу составлять планы, третий посвящен анализу информации. И так весь год. Это делается, чтобы дети в своих проектах могли всем этим пользоваться, чтобы для них это было привычным».

В третьем классе педагог Н.Н., более способных к исследованиям, по ее наблюдениям в 1-2 классах, детей, она организует на выполнение индивидуальных исследовательских проектов. Все остальные учащиеся класса в это время выполняют групповые исследовательские проекты. Эта педагогическая логика сохраняется и в четвертом классе. Н.Н. рассказала, что «с «сильными» работами мы ходим на различные конференции, участвуем в конкурсах. С остальными же на уровне класса презентуем».

Среди педагогов, участвовавших в интервью, были и те, которые честно признались, что не хотят проводить уроки проектно-исследовательской деятельности. Например, учитель В.А. называют причину, что реализация данной технологии «занимает много времени, требует много усилий и фантазии».

В качестве ожидаемых результатов применения технологии проектно-исследовательской деятельности педагоги называют «участие детей в конференциях»; «хочу, чтобы дети научились правильно задавать вопросы, планировать свою деятельность, аргументировать, систематизировать, анализировать, доказывать, и, конечно же, выступить перед публикой».

Педагог А.Ю. на вопрос: «Чему учатся дети в исследовательской деятельности?» ответила, что «дети учатся не комплектовать, разговаривать с аудиторией, отвечать на вопросы, быть готовым и к ответам, быть сильными, решительными и находить всегда ответы на вопросы, и целеустремленными». Мы обратили внимание, что многие педагоги при организации проектно-исследовательской деятельности в начальной школе ориентированы на участие в конкурсных мероприятиях и конференциях. Как известно, это лишь внешняя форма, соответствующая определенному этапу педагогической технологии. Целевыми ориентирами для педагогов должны быть планируемые образовательные результаты и способы их достижения. Именно с этих позиций рассмотрения потенциала технологии и можно ожидать определенные эффекты.

Мы обратили внимание, что у опрошенных учителей начальных классов сложилось разное отношение к задаче выбора учеником темы исследовательской работы. Одни считают необходимым дать простор для творчества детям, например, учитель Е.А. считает, что «дети все разные, поэтому они предпочтут абсолютно разные темы для исследования, но чтобы они ни выбрали, думаю, будет интересно. Самое главное, это не отбить у учащихся интерес познавать что-то новое, открывать что-то для себя».

Другие считают, что педагог непосредственно участвует в выборе темы. Например, Е.Н. рассказала, что она как «наставник, помогает определить ребятам брать эту тему или не брать».

Один из педагогов считает, что «спланировать темы наперед невозможно, сегодня у нас одно актуально, а завтра другое».

Также на выбор темы влияет семья, в которой есть представители разных профессий и возможность помогать младшим школьникам выполнять исследовательскую работу.

Практически все педагоги подчеркивают роль родителей в обеспечении эффективности технологии проектно-исследовательской деятельности». Они считают, что «родители принимают непосредственное участие в исследовательской деятельности своих детей, так как нужно проследить, организовать, оформить работу еще и в интернете» (учитель Е.Н., 3 класс). Некоторые педагоги понимают, что «родители должны поддерживать детей в их заинтересованности к исследованиям, не отталкивать их и заниматься совместной исследовательской деятельностью. Тогда все мы, взаимодействуя, добьемся больших результатов» (педагог Ю.И.).

Многие педагоги говорят о такой трудности в реализации технологии, как «нежелание родителей помочь, не хватает их желаний» (учитель С.Н., 3 класс).

Среди трудностей в организации проектно-исследовательской деятельности педагоги, как правило, указывают на следующие:

- недостаток времени («требуется очень много времени на подготовку к урокам проектно-исследовательской деятельности»);
- не хватает знаний по организации проектно-исследовательской деятельности, который усугубляется дефицитом научно-педагогической и методической специальной литературы для учителей по данной проблеме;
- большая загруженность детей другими видами деятельности.

Предполагаем, что педагогам следует отказаться от стереотипов по поводу технологии проектно-исследовательской деятельности, чтобы повысить ее эффективность. Новый взгляд на традиционную педагогическую работу позволяет реализовывать инновационный подход в образовании.

Интерес к педагогическим технологиям, в том числе и к технологии проектно-исследовательской деятельности, возник не случайно. Все они позволяют не только достигать планируемые образовательные результаты, требования к которым определяются Федеральными государственными образовательными стандартами, но и описать сам процесс этого достижения. Еще Я.А. Коменский рассматривал учебный процесс, приводящий к результатам, как «дидактическую машину», для которой важно отыскать цели и средства их достижения, а также правила пользования этими средствами. Такой «дидактической машиной» для нас является педагогическая технология.

Любая технология разделяет учебный процесс на взаимосвязанные этапы, требует соблюдать логику выполняемых действий и операций на каждом этапе, направляет на достижение планируемых результатов. Применительно к технологии проектно-исследовательской деятельности такими этапами являются постановка проблемы; изучение теории и имеющегося практического опыта, связанных с выбранной темой; выдвижение гипотезы исследования; подбор методик исследования и практическое овладение ими; сбор собственного материала; его анализ и обобщение, собственные выводы и презентация, обсуждение полученных результатов.

Один из путей повышения эффективности применения технологии проектно-исследовательской деятельности видится в понимании нового взгляда на то, что считать образовательными результатами. В нормативно-правовой базе современного образования образовательные результаты раскрываются при помощи понятий личностных, метапредметных и предметных результатов.

Образовательные результаты рассматриваются как развитие совокупности мотивационных, операциональных (инструментальных) и когнитивных ресурсов личности, которые определяют ее способность к решению значимых для нее познавательных и практических задач.

Мотивационные ресурсы определяют мотивы деятельности, к ним относятся ценностные ориентации, образовательные потребности и интересы. Они задают цель учебной деятельности и действия, направленные на ее достижение. Инструментальные ресурсы включают освоенные личностью универсальные и специальные способы деятельности. К когнитивным ресурсам относятся прежде всего знания, составляющие основу научного представления о мире, а также предметные умения и навыки.

В Федеральных государственных образовательных стандартах указанные ресурсы представлены как личностные, метапредметные и предметные результаты образования. Для их достижения, как известно, у обучающихся нужно формировать личностные, регулятивные, коммуникативные и познавательные универсальные учебные действия. В исследовании О.А. Ивашекиной показано, например, что технология проектно-исследовательской деятельности содействует формированию 70 различных универсальных учебных действий (3). Педагогу важно исследовательскую деятельность в терминологии универсальных учебных действий уметь представлять в терминологии технологии проектно-исследовательской деятельности и наоборот.

Действительно, педагогическая технология проектно-исследовательской деятельности дает положительную динамику в развитии личности обучающихся, способствует их прогрессивному развитию. Однако в нарушении гармонии технологических этапов, по нашему мнению, следует искать причины низкой эффективности практики проектно-исследовательской младших школьников.

Соответственно, анализ этих ошибок и позволяет определять пути повышения эффективности технологии проектно-исследовательской деятельности обучающихся.

Известно, что успешность выполнения проектно-исследовательской, как и любой другой деятельности не обязательно связана с уровнем развития способностей к ней. Более того, наличие определенных способностей к подобного рода деятельности, природная любознательность и вопросительная активность младших школьников еще не гарантируют их интереса к ней. Более значимыми могут оказаться особенности мотивов, которые стимулируют выполнение проектно-исследовательской деятельности, эмоционально-волевой настрой, наличный уровень познавательной активности и самостоятельности, специфика семейной обстановки, условия образовательной среды и др.

Актуальной педагогической задачей является развитие инициативы детей в выборе своей темы. Тема отражает интерес автора в конкретной исследовательской проблематике. Педагоги справедливо отмечают, что практически всем младшим школьникам непосильно ее сформулировать. Более эффективный путь здесь в инициировании вопросительной активности младших школьников. Именно в форме вопроса проявляется поисковая активность младших школьников, степень которой соответствует уровню развития способностей к исследовательской деятельности.

Вопрос представляет собой тип суждения, предполагающий недостаток информации о соответствующем объекте и требующий ответа, объяснения. Вопрос как особая форма мысли отличается от других высказываний тем, что в нем отсутствует утверждение или отрицание, а выражается лишь запрос, поиск, направленный на устранение незнания. Вопрос, по мнению Л.Я. Аверьянова, есть своеобразная микротеория, определенная система знания, которая одной частью (вопросительной) описывает известное прошлое знание, а второй частью (ответной) охватывает некоторое незнание, т.е. то, что мы хотим узнать (4).

Наше исследование показало, что большинство детей задают вопросы об окружающем мире (космос, различные явления природы, особенно живой, а также предметы материальной жизни человека). Многих также интересуют исторические факты и события социальной жизни, поведение и отношения между людьми. К сожалению, не все предлагаемые младшими школьниками вопросы находят поддержку у педагогов. Взрослые часто ожидают услышать от детей понятных с точки зрения замысла исследования формулировок вопросов для тем и не выражают готовности разобраться в том, что же на самом деле хочет исследовать младший школьник. На наш взгляд, надо более серьезно относиться к вопросительной активности младших школьников, так как она задает интересующие их объекты исследовательской деятельности, внутри которых посредством педагогического сопровождения можно выйти на продуктивные предметы (темы) исследовательской работы.

Таким образом, проблемная ситуация, спроектированная педагогом для младших школьников с целью активизации учебных действий как исследовательских, будет изучаться при помощи вопросов. Поэтому чем больше будет детских вопросов, тем более творческим будет поиск ответов, тем больше будет возможностей для определения тем исследовательской работы.

Наблюдения показывают, что младшим школьникам интересны области исследования, связанные с изучением животных. Среди таких животных перспективны

в плане организации наблюдений грызуны, которые содержатся у многих детей дома или в зооуголках.

В опытно-экспериментальной работе (совместно с Н.А. Карчевской) мы организовали вовлечение 87 обучающихся в 3-4 классах гимназии в проектно-исследовательскую деятельность на основе различных способов. Затем мы определяли связи между способом вовлечения обучающихся в деятельность и их добровольным выбором проблемы грызунов для исследовательской работы. Всего апробировалось пять способов вовлечения детей в исследование.

Для одних мы выбрали экскурсию в детский эколого-биологический центр, во время которой специалист показала различных грызунов и рассказала об их особенностях. Младшими школьниками было задано много вопросов. Для других младших школьников мы подготовили яркий информационный плакат, содержащий приглашение к участию в исследовании грызунов. Плакат разместили на доске объявлений класса. Этот способ также привлек внимание детей, они задавали много вопросов. Третьим способом стала подготовленная в программе PowerPoint и показанная в классе презентация, содержащая интересные факты о грызунах. Этот способ вызвал в меньшей степени вопросительную активность в классе. Четвертый способ строился на основе демонстрации в классе и обсуждения мультипликационного фильма «Хомяк и суслик». Вопросительная активность была высокой в этом случае. И пятым способом стала традиционная беседа о животных, в т.ч. о грызунах. В нашем опыте этот способ вызвал наименьшую вопросительную активность младших школьников.

В результате мы пришли к выводу о том, что все пять способов достаточно эффективны с точки зрения вызова интереса детей к проблеме изучения грызунов, но наибольший эффект получился в четвертом способе, когда обсуждение строилось на основе мультипликации. Большинство детей из данного класса (72%) выразили желание заниматься исследовательской деятельностью. Меньшую эффективность дал способ простого наглядного информирования о возможности заниматься исследовательской деятельностью. Только 25% детей класса выразили такое желание, что нельзя считать плохим педагогическим результатом. Также мы установили, что беседа, сопровождающая экскурсию в мини-зоопарке эколого-биологического центра более эффективна по сравнению с интересной беседой в классе, однако и в этом случае достаточно много детей проявили интерес к изучению грызунов (соответственно 45% и 39%). Аналогично и показ презентации о грызунах в классе также вызывает желание у детей участвовать в исследовательской деятельности.

Общим итогом нашей опытной педагогической работы стало то, что 45% всех младших школьников выразили добровольное желание заниматься изучением грызунов во внеурочное время. Именно они стали участниками нашего исследовательского кружка «Мир грызунов», содержание которого связано с их исследовательскими потребностями.

Таким образом, прямой зависимости между способом вовлечения детей в исследовательскую деятельность и вызываемой поисковой активностью мы не выявили, более значимым оказывается качество проектирования педагогом этого этапа технологии проектно-исследовательской деятельности. Все способы могут быть эффективны при условии соблюдения требований к организации деятельности для людей младшего школьного возраста.

Первичный интерес к какой-то проблеме еще не гарантирует того, что младшие школьники настроены выполнять работу в течение длительного времени. Поэтому технология проектно-исследовательской деятельности требует выполнения этапа проблематизации, когда появляется возможность конкретизировать исследовательские потребности детей, придать им некоторую предметность. В нашем исследовании на данном этапе педагогической технологии мы вместе с младшими школьниками определили четыре направления в изучении грызунов, а именно: «Внешний вид грызунов», «Образ жизни грызунов», «Популяции грызунов» и «Уход за грызунами».

На основе идеи ведущих исследовательских интересов младших школьников и полученных данных Н.А. Карчевской была разработана образовательная программа кружка «Мир грызунов», реализуемая по четырем направлениям в течение одного месяца (1 час в неделю). Каждое направление работало отдельно друг от друга, и вся кружковая работа завершалась совместным мероприятием, на котором каждая подгруппа представляла свои результаты исследовательского проекта. Защита проектов проходила в игровой форме, с участием персонажей из мира грызунов.

Нами проведен сравнительный анализ приемов активизации исследовательской деятельности на основе опроса младших школьников, которые участвовали в работе кружка «мир грызунов». Оказалось, что для детей более значимыми являются следующие приемы (в порядке убывания): наглядное восприятие животных на иллюстрации или фотографии; прием сравнения грызунов по разным признакам; возможность задавать вопросы и беседовать друг с другом; самостоятельная работа по поиску информации; составление таблиц и схем, которые нужны для работы; приводить свои примеры и др.

Таким образом, целенаправленное проектирование приемов, стимулирующих познание младших школьников при помощи средств исследовательской деятельности, и учитывающих индивидуальные и групповые предпочтения детей также можно отнести к путям повышения эффективности педагогической технологии.

Подводя итог сказанному, можно предположить, что выбор путей повышения эффективности применения технологии проектно-исследовательской деятельности в начальной школе будет зависеть от степени вовлеченности педагогов в инновационные процессы педагогической практики, которая требует находить творческие решения, согласующиеся с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов. При этом необходимо быть компетентным в вопросах педагогических технологий, строго следовать логике их законов.

Безусловно, инновационный подход нужен и к программам профессиональной подготовки и переподготовки педагогических кадров, когда учителя являются не пассивными слушателями тематических модулей и наблюдателями за работой других педагогов во время открытых уроков (если таковые запланированы программой), а непосредственно включены в саму технологию, когда появляется возможность посмотреть на ее реализацию и с позиции педагога, и с позиции обучающихся. В нашем исследовании мы предприняли попытку такого включенного обучения студентов технологии проектно-исследовательской деятельности младших школьников на примере создания веб-квестов. В результате были созданы студентами заочного отделения, большинство из которых учителя начальных классов, веб-квест «Фотография: билет в прошлое или настоящее?» (<https://edu.petsu.ru/object/7379>) и веб-квест «Из Петрозаводска в Янислинна и обратно» (<https://edu.petsu.ru/object/8759>), созданный

студентами выпускного курса дневного отделения кафедры теории и методики начального образования Петрозаводского государственного университета.

Список литературы

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. М.: «Академия», 2002. 320 с.
2. Игропуло И.Ф., Игропуло В.С. Функции исследовательской деятельности развития личности школьников в интегрированной образовательной системе // GISAP. Educational sciences. 2014. № 3. С. 7-9. - Режим доступа: <http://gisap.eu/ru/node/18954>
3. Комарова И.В. Технология проектно-исследовательской деятельности школьников в условиях реализации ФГОС ООО. СПб.: КАРО, 2014. 112 с.
4. Комарова И.В. Роль вопросов в развитии исследовательских способностей детей дошкольного и младшего школьного возраста. - Режим доступа: <https://journal.tltsu.ru/rus/index.php/VNSPP/article/view/5222/5219>
5. Родари Дж. Грамматика фантазии. Введение в искусство придумывания историй / Пер. с итал. Ю.А. Добровольской. М.: «Прогресс», 1978. 210 с.

3.3. Инновационные педагогические технологии как средство развития социальной инициативы подростков

В современных условиях подрастающее поколение, становясь активной действенной силой, должно определять в скором времени новые системы отношений, создавать новую историческую действительность. И одной из ключевых задач воспитания становится создание условий для развития социальной компетентности подростков, их самореализации в общественно значимых видах деятельности.

Однако исследователи констатируют, что в подростковой среде наблюдаются проявления межэтнической и межконфессиональной напряженности, агрессивность, что приводит к низкому уровню этического, гражданско-патриотического, культурно-эстетического развития. Проведенный в процессе данного исследования анализ массовой практики показывает, что в подростковой среде низка социальная активность: только 21% учеников 5-9 классов (из 978 респондентов) могут реализовать себя в работе выборных общешкольных органов ученического самоуправления; опыт социального проектирования имеют 16% опрошенных.

Анализ профессиональной компетентности учителей как воспитателей показывает, что педагоги затрудняются в использовании технологий социального проектирования, интерактивных и диалоговых технологий, обеспечивающих поддержку и сопровождение социально активного поведения подростков в процессе самоопределения, самостоятельного поиска социальных знаний и приложения сил в сфере социально значимой деятельности.

Создание воспитательного пространства – необходимое условие становления личности школьника, развития его социальной компетентности, реализации знаний, умений, навыков, личностных качеств в эффективной социально-значимой деятельности для удовлетворения потребностей в саморазвитии, самореализации и успешной адаптации в современном обществе. Актуально применение инновационных педагогических технологий развития социальной компетентности подростков

(социального проектирования, целеполагания, планирования, коллективной творческой деятельности).

Технологии – это осуществление технологического (педагогического) процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств.

- Технология социального проектирования – наиболее сложный тип проектирования. Данная технология организации социально значимой деятельности предполагает создание в ходе осуществления проекта нового, ранее не существовавшего, как минимум в ближайшем социальном окружении, социально значимого продукта. Этот продукт деятельности является средством разрешения противоречия между социальной трудностью, проблемой, воспринимаемой как личностно значимой, и потребностью личности, а сама деятельность становится мостом, связывающим социум и личность.

Этапы технологии [5, 6]:

Целеполагание. Выбор цели (анализ проблем, возможностей, изменений; поиск альтернатив - кому полезен проект?)

Планирование работы (конкретизация задач; выбор средств достижения, определение сроков и последовательности действий; принятие решения, распределение работы).

Обоснование проекта (описание проекта, условий его реализации; определение затрат ресурсов времени, труда; расходов и источников финансирования).

Презентация проекта (защита проекта, реклама, апробация замысла).

Организация выполнения (исполнительская деятельность).

Контроль (отслеживание и мотивация).

Демонстрация (показ результатов и последовательности их достижения).

Оценочная деятельность (выявление неиспользованных резервов).

Фиксирование содержания и результатов проекта (описание проекта и его результатов для использования другими исполнителями, установление обратной связи, публикация в школьной газете, СМИ; создание портфолио).

Технология социального проектирования в современных условиях приобретает особое значение для социализации и развития социальной инициативы подрастающего поколения и отвечает оформившейся в общественном сознании наших современников идеологии и философии «маленькой пользы» (Д.Б.Богоявленская) [1].

- Диалоговые технологии обеспечивают понимание личностью смыслов, ценностей, целей в свободном, культурном общении с другими людьми и с самим собой; приоритетность субъектной позиции личности в процессе принятия решения, в целеполагании, рефлексии и т.д. Практическое осуществление диалога тормозится монологом в системе общения «педагог-учащийся», незнанием принципов диалога. Но все большей популярностью пользуются технологии, где диалог есть определяющая форма: диспуты, собеседование, самоанализ, «мозговой штурм», моделирование, дебаты, конструирование, «дидактический театр», конференция, собрание и др.

- Договор (как форма и технология организации взаимодействия в воспитательном пространстве класса, которая учит подростков разрешать конфликтные ситуации, быть сдержаннее и терпимее, сохранять достоинство и уважительно относиться к другим, отстаивая свою позицию, слышать другого человека, видеть его положительные качества, принимать рациональные идеи и предложения, ценить помощь и поддерживать других, быть доброжелательными). Тогда взаимопонимание для подростков становится

потребностью. Гуманные отношения создают здоровый психологический климат, необходимый для формирования и развития воспитательного пространства класса.

- Технология педагогического сопровождения – особый вид взаимодействия, где проявляется субъектная позиция ребенка, актуализирован его личностный потенциал развития, его желание изменить ситуацию к лучшему, обеспечена поддержка значимого для него социального окружения. Сопровождать – это не значит решать проблемы за детей, это означает вместе с самим ребенком, его родителями, педагогами, ближайшим дружеским окружением учиться находить выход из самых сложных ситуаций. *Виды* сопровождения – определяются по признакам субъект-объектного взаимодействия, по временным и пространственным показателям (В.П. Сергеева) [5];

непосредственное сопровождение (организация коммуникативного процесса с самими детьми, совместный поиск решения проблемной ситуации);

опосредованная поддержка (организация косвенного влияния, исключающего прямые наставления, посредством литературных примеров, анализа сходных жизненных ситуаций посредством организации влияния группы сверстников или коллектива класса);

опережающее сопровождение (организация работы с информацией, связанной с потенциально сложной ситуацией, которая может возникнуть в будущем, и отработка способов поведения в такой ситуации);

своевременное сопровождение (осуществляется в момент возникновения затруднений, симптомы которых можно наблюдать, или по просьбе ученика);

единовременное сопровождение (используется в ситуации, когда нужна минимальная помощь педагога, и учитель уверен, что ребенок справится сам);

пролонгированное сопровождение (на протяжении длительного времени и в условиях цикла педагогических мер);

дискретное сопровождение (осуществляется фрагментарно, время от времени, когда педагог видит необходимость в коррекции ситуации).

Способы социально-педагогического сопровождения в деятельности классного руководителя определяются на основе учета структуры этапов педагогической деятельности (от цели – к результату):

- педагогическая и психолого-педагогическая *диагностика* учащихся, их уровня воспитанности и уровня развития коллектива класса; педагогический *мониторинг*;

- педагогическое *целеполагание*, выдвижение задач;

- *планирование* воспитательной работы; организация коллективного планирования в классе;

- *организация* воспитательной работы в классе (фронтальной, групповой, индивидуальной), *опора* на органы ученического самоуправления, детский коллектив и родительскую общественность;

- изучение и *анализ* процесса социально-педагогической поддержки, результативности и эффективности проделанной воспитательной работы; *рефлексивный анализ* собственной педагогической деятельности, организация коллективной оценочной деятельности в классе.

- Коллективное творческое дело – это взаимодействие взрослых и детей, основанное на коллективной организации деятельности, коллективном творчестве её участников, в атмосфере общей заботы, ответственности и эмоционально-насыщенной жизни коллектива [2, 3].

Коллективное творческое дело является важнейшим структурным компонентом методики коллективно-творческого воспитания и позволяет создать и в классе, и в школе широкое игровое творческое поле, которое заключается в том, что каждый участник дела находится в ситуации «придумывания», сочинительства, фантазии, то есть создания чего-то нового.

- Проблемное обучение, кейс-технология – актуализация знаний подростков-школьников в решении ими проблемных ситуаций в выполнении заданий учебной и внеурочной деятельности. Повышается интерес учеников к обучению, к освоению социальной компетенции.

Кейс-технология позволяет подростку-школьнику искать нестандартный подход к раскрытию, оценке проблемы, иллюстрированию учебной ситуации, которая не имеет однозначного решения. Данная технология позволяет активизировать работу учеников с информацией, активизирует их теоретические знания и практический опыт, развивает у подростков-школьников способность отстаивать свою точку зрения, выслушивать альтернативную позицию, позволяет увидеть неоднозначность решения проблем в реальном мире, повышает социальную активность учеников.

- Технология разновозрастного сотрудничества (объединение учеников начальной и основной общеобразовательной школы в совместной лично и социально значимой деятельности с целью успешного развития их личностных и социальных компетентностей).

- Интерактивные технологии работы с родителями:

Партнёрские отношения между семьей и школой благоприятно влияют на гармоничное развитие ребёнка как личности. Вовлечение семьи в жизнь школы способствует разделению ответственности за результат. Только взаимное сотрудничество ставит субъектов в равные условия, создаёт поле деятельности для социального партнёрства.

Цель проекта: совершенствование педагогической культуры родителей и родительских навыков создания в семье здоровой и благоприятной среды, формирование позитивного и успешного родительства.

Формы реализации проекта:

- использование методик изучения интересов детей: «Закончи предложение», «Открытое письмо родителям»;

- интерактивные родительские собрания на темы: «Партнёрство во имя детства», «Ответственное родительство: что это значит?»; дискуссии о проблемах детей класса и проблемах детства в нашем государстве; круглые столы на темы: «Какими хотят видеть своих детей родители?», «Разрабатываем стратегию социального партнёрства педагогов и родителей нашего класса»;

- ознакомление родителей с «Национальной стратегией действий в интересах детей на 2012 – 2017 г.г.», с «Европейской конвенцией по правам ребёнка»;

- разработка модели изменений позиции родителей «От позиции помощника учителя – к позиции социального партнера», например: от знакомства – к общим делам, от фрагментарных контактов – к долгосрочному сотрудничеству, от просьб и поручений родителям – к совместному принятию решений.

Новизна проекта связана с созданием механизма инициирования родительским сообществом (как ответственного, культурного, педагогически образованного партнера)

социального заказа государству (в лице школы как государственного учреждения) на базовые ценности и способы их передачи детям.

Условием реализации идей проекта является распространение положительного опыта семейного воспитания.

Для развития социальной компетентности подростков-школьников в развивающемся воспитательном пространстве класса необходимы следующие организационно-педагогические условия:

- установления связей между урочной деятельностью в процессе преподавания дисциплин гуманитарного цикла, выявления социальных понятий и введения в активный словарный запас подростков в процессе внеурочной деятельности с помощью методов аналогии, проблемного диалога, участия подростков в инновационных проектах в целях актуализации содержания социальной компетентности, соответствующей социальным потребностям подростков, социальному заказу общества и системы образования;

- целенаправленное использование социокультурных возможностей поля среды (информационной, социокультурной, правовой и др.) и полей-уровней социума (семьи, школы, города) для развития социального опыта подростков;

- процесс дифференцированного педагогического сопровождения; непрерывного освоения педагогами поля профессиональной деятельности по совершенствованию методической компетентности, связанной с моделированием воспитательного пространства класса;

- использование педагогических технологий социального проектирования, социального партнёрства, тренинговых технологий в целях формирования целостной структуры социальной компетентности подростков и создания ресурсов для развития воспитательного пространства класса.

Способы организации и методики педагогической диагностики должны быть адекватны педагогическим технологиям, формам и методам, целям и задачам развития социальной компетентности подростков (социального проектирования, целеполагания, планирования, коллективной творческой деятельности);

Для изучения знаний о социальных нормах, представлениях, уровне овладения понятиями целесообразно использовать методы анкетирования, опроса, интервью, беседы, теста.

С помощью методики «цветописи», метода наблюдения можно изучать проявление отношения учащегося к тому или иному качеству личности, эмоциональные оценки и волевые поступки, поведение в процессе деятельности.

Методы анализа результатов деятельности, документации, отзывов, портфолио, метод перекрестных характеристик и экспертной оценки помогут составить представление о качестве выполненной или организованной учеником работы.

Наиболее интересны методики, имеющие диагностическую и игровую направленность: дети в игре не чувствуют себя испытуемыми, а педагог получает обратную связь. Например, о ценностных ориентациях детей можно узнать, анализируя их письма Деду Морозу или Золотой рыбки, «Задания самому себе» и др.

Комплексными методиками являются карта индивидуального развития ребенка; рейтинговая таблица; стандартизированная характеристика и пр.

Мониторинг в воспитании – это постоянное наблюдение за воспитательным процессом с целью выявления его соответствия требованиям общества и государства,

планируемому результату, это систематическое наблюдение за состоянием воспитания обучающихся с целью изучения, оценки, прогноза, развития позитивных и предупреждения негативных процессов. Отсюда можно определить основные этапы мониторинга:

1) изучение состояния объекта (процесса, субъекта воспитания, коллектива и др.) и предмета изучения (часть процесса, возрастная категория детей, сообщество взрослых и пр.);

2) оценка состояния объекта и предмета изучения (соответствие принятым нормативам, стандартам, критериям и др.);

3) прогноз, выраженный в допустимой модели изменения и развития;

4) выработка мер по корректированию цели, задач и деятельности педагогов как воспитателей и управлению воспитательным процессом.

Мониторинг может быть входящим (перед началом воспитательной работы), текущим (в течение календарного периода), завершающим (по окончании работы) и предполагает серьезную и организованную, в системе исследовательскую деятельность с привлечением педагогов всей школы и специалистов научных учреждений. Мониторинг осуществляется на основе целевой программы, часто данная программа разрабатывается на два-три года или период обучения школьника в классе.

Предполагаемый результат развития воспитательного пространства класса выражены в расширении освоенных детьми сред и видов социально значимой деятельности, улучшении условий и способов организации работы, базы деятельности и оборудования, в создании или развитии структурных подразделений детско-взрослого коллектива и пр.

Социальная компетентность школьника как результат включает:

- когнитивный компонент (знания о социальных нормах жизни общества, города, двора, школы, класса, друзей);

- эмоционально-волевой (эмоционально-положительное принятие и оценку общественных явлений, норм, правил, законов и желание им следовать; мотивацию к социальному выбору и социально значимому действию);

- деятельностный (участие в социально значимой, созидательной деятельности).

Профессиональная компетентность педагога как воспитателя в контексте результата:

- диагностический компонент (овладение диагностическими методиками изучения воспитательного пространства класса – например, диагностикой развития гуманистических ценностных отношений личности школьника к миру, к людям, к самому себе; изучение профессиональной позиции педагога как условия развития личности школьника и др.);

- организаторский компонент (освоение и внедрение интерактивных технологий воспитания школьников, эффективные технологии работы с родителями – например, технология социального партнерства, мастер-класс «Родители как социальные партнеры школы», родительские собрания и совместные с детьми и родителями мероприятия по реализации «Национальной стратегии» и др.);

- инновационный компонент (разработка и реализация инновационных проектов – например, опыт сотрудничества в создании совместных проектов младших и старших школьников; проект «Театр-класс» и др.);

- деятельностный (накопление и трансляция опыта инновационной работы учителя в развитии профессиональной и социальной компетентности);

- методический (знание и владение педагогическими методиками, приёмами, технологиями, направленными на развитие социальной компетентности подростка).

Инновация – это не всякое новшество или нововведение, а только такое, которое серьезно повышает эффективность действующей системы. Инновационная работа учителя — это последовательная цепь событий, в ходе которой новшество «вызревает» от идеи до конкретного продукта, технологии или услуги и распространяется на практике. Инновационный процесс представляет собой последовательность действий по инициации инновации, по разработке новых продуктов и операций, по их реализации на рынке и по дальнейшему распространению результатов.

Инновационный процесс включает в себя семь элементов, соединение которых в единую последовательную цепочку образует структуру инновационного процесса.

К этим элементам относятся: инициация инновации; маркетинг инновации; выпуск (производство) инновации; реализация инновации; продвижение инновации; оценка экономической эффективности инновации; диффузия (распространение) инновации (Л.С. Подымова, В.П. Сергеева) [4].

Обобщение и трансляция опыта развития воспитательного пространства предполагает подготовку статей, выступлений на международных, всероссийских, городских, окружных научно-практических конференциях, семинарах, на педсоветах, заседаниях методобъединений, курсах повышения квалификации, участие в конкурсах, фестивалях разных уровней, проведение мастер-классов, презентаций, создание фильмов и др.

Детско-взрослое сообщество (педагоги, специалисты, родители, социальные партнеры класса и школы как субъекты различных форм социально значимых сообществ, естественных, открытых, в которых подросток является субъектом социально значимой деятельности).

В реальной практике изменение преобладающей социальной позиции в социальном взаимодействии для каждого субъекта носит индивидуальный характер, не всегда последовательный, возможны и возвращения к предыдущим ролям в зависимости от поставленных целей, условий, возраста школьников, влияния социальных рисков и ограничений.

Список литературы

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. М., 2002. 20 с.
2. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной парадигме // Педагогика, 2003. № 10. С. 8.
3. Воропаев М.В., Кирмасов Б.А., Ключкова Л.И. Экспериментальная модель профессиональной компетентности классного руководителя. Актуальные проблемы воспитания детей и молодёжи. Воспитательные системы. Выпуск 2. / Сост.: Л.И. Ключкова. М.: Центр «Школьная книга». 2008.
4. Сергеева В.П., Подымова Л.С. Инновации в образовательном процессе: учебно-методическое пособие для студентов и аспирантов высш. учебн. заведений. М.: УЦ «Перспектива», 2012. 182 с.
5. Сергеева В.П. Профессиональная подготовка учителя к реализации проектно-организаторской функции воспитательной деятельности: дис. ... д-ра. пед. наук. 13.00. 08. М., 2006. 387 с.
6. Сергеева Н.И. Формирование социальной компетентности подростков Санкт-Петербурга: дисс. ... канд. социологических наук: 22.00.04. СПб., 2013. 187 с.

3.4. Подготовка учителя к организации проектной деятельности обучающихся

Цели и задачи современного общества включают развитие всех аспектов жизни человека и страны в целом, в том числе образования и образовательной среды, науки и техники, инноваций и инновационной деятельности, являющимися ключевыми и наиболее важными элементами современной жизни. Это позволяет говорить о стратегической потребности в повышении эффективности и качестве образования всех уровней (дошкольного, школьного, высшего и дополнительного, в том числе дополнительного профессионального образования), что нашло отражение в «Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы» [4], «Комплексной программе повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций» [3]. В Концепции главным направлением является «обеспечение условий для эффективного развития российского образования, направленного на формирование конкурентоспособного человеческого потенциала», а в Программе определяются цели и задачи развития уровня педагогического мастерства в образовательной системе Российской Федерации, который и будет формировать конкурентоспособный человеческий капитал.

Общества XXI века ориентирует систему образования на гуманизацию, в основе которой заложено важное положение «о приоритете личности в образовании, формировании ее гуманного мировоззрения и творческого потенциала» [2]. В свою очередь, Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) вносят свои коррективы в цели и задачи к современной образовательной среде, направляя процесс перехода на системно-деятельностный и компетентностный подходы в обучении.

Образовательный процесс направлен на развитие у обучающегося:

- в школе – практических навыков, основанных на знаниях, умениях и владении ими;
- в вузе – овладение компетентностью, по окончании обучения переходящей в профессиональную готовность.

В данном контексте пассивный процесс обучения с трансляцией знаний от педагога к обучающемуся «традиционной системы» перестаёт быть достаточным и эффективным при подготовке к вызовам реальной жизни. Исходя из этих данных можно сделать вывод об изменении позиции педагога в процессе обучения, используемых им форм и методов работы с обучающимися как «системы мер, направленных на приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании образования и технологии обучения, ориентированных на совершенствование личности, занимающей центральное место в структуре общественных отношений» [1].

Важным становится качественная подготовка педагогических кадров в вузах, способных в своей деятельности находить и использовать новые подходы, формы и методы организации обучения, а также успешной социализации обучающихся. В тоже самое время меняется позиция педагога: он перестаёт быть транслятором знания, становится организатором процесса учения, выступая наставником, помощником, тьютором, экспертом в каких-то вопросах, возникающих у обучающихся [17]. Осуществляя подготовку педагогических кадров в вузах необходимо опираться на имеющийся отечественный и зарубежный опыт (таблица 1).

Таблица 1 - Классификация видов деятельности преподавателя при организации проектной деятельности обучающегося

Российская Федерация	Зарубежный опыт
Координатор, который повышает мотивацию обучающихся, поддерживая, поощряя и направляя их в работе над проектом на стадии планирования и реализации проекта. Эксперт, который дает четкий анализ результатов как выполненного проекта в целом, так и отдельных его этапов.	Инструктор (фасилитатор, обеспечивающий успешную групповую коммуникацию), который направляет обучающегося к материалам на основе контента, контролирует цели и понимание исследуемой проблемы обучающимися с учетом, что обучающиеся несут ответственность за эти цели за счет постоянных отзывов и оценок преподавателя. Инструктор использует эти оценки для руководства процессом запроса и обеспечения того, чтобы обучающиеся изучили требуемый контент. Как только проект будет завершен, инструктор оценивает готовый продукт и узнает, что он демонстрирует.

Этот опыт позволили определить и начать активное изменение практики урочной и внеурочной работы обучающихся в образовательных организациях, в том числе и с учетом практико-ориентированной направленности школьного предмета «Физика», средствами «проектной деятельности обучающихся».

Технология «проектной деятельности обучающихся» реализуется средствами «метода проектов», как «от души выполняемый замысел» по мнению У. Килпатрика – это способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться реальным практическим результатом [23].

История «метода проектов», отраженная в трудах отечественных и зарубежных педагогов (П.П. Блонский, Дж. Дьюи, В.Х. Килпатрик и др.) [22; 23], рассматривает два основных подхода к реализации проектной деятельности обучающихся, представлена в таблице (таблица 2).

Таблица 2 - Основные подходы по организации проектной деятельности

Исторический подход	Современный подход
Обучающийся	
1. Систематическое изучение определённых знаний, умений и владений навыками	1. Выбор проекта, определение целей и задач, а также способов достижения и необходимых знаний, умений и владений навыками для реализации данного проекта
2. Применение полученных знаний, умений и владений навыками, завершающееся творческим, самонаправленным и подходящим проектом	2. Изучение совместно с учителем необходимых для реализации проекта знаний, умений и владений навыками
3. Выполнение проектной деятельности (Конечная цель – «проектный продукт»)	
Учитель	
1. Систематическое обучение и закрепление у обучающихся определенных знаний, умений и владений навыками	1. Процесс обучения интегрирован в проектную деятельность, составляется на основе запросов обучающихся
2. Координация учебно-познавательной деятельности обучающихся при работе над проектом	

Несмотря на различие в подходах в организации проектной деятельности, в рамках совместной работы учителя и обучающегося, представленных в таблице 2, оба подхода сходятся на том, что данная деятельность обучающихся направлена на:

- 1) организацию самостоятельной работы и применение полученных знаний, умений и владений навыками;
- 2) профессиональную ориентированность обучающихся средних школ;
- 3) понимание метода, как одного из способов организации деятельности обучающихся;
- 4) достижение цели – презентации продукта проектной деятельности.

Для лучшего понимания «проектной деятельности» необходимо рассмотреть и проанализировать родовые понятия, его сущности и видовых признаков. По данным анализа научных трудов, посвященных «проектной деятельности обучающихся» и «методу проектов», получены следующие данные: понятие либо намеренно сужено авторами [11; 12], либо вводится не через близкие родовые связи [7; 13; 19], либо наоборот намеренно увеличены видовые признаки понятия [5; 9; 18]. Это позволяет утверждать о некорректности понимания понятия «проектная деятельность обучающихся» в целом, что обуславливает незнание и непонимание использования данного метода в современной школе.

Проблеме организации проектной деятельности обучающихся уделяется пристальное внимание ведущих дидактов современности. Так в работах: И.К. Баталина, М.А. Барсукова, Н.Ю. Пахомова, Е.С. Полат, И.Д. Чечель и др. раскрыт педагогический потенциал метода проектов; Г.В. Нарыкова, Е.А. Гилева, Ю.С. Егорова, Е.В. Клокова, Н. Мансурова описаны этапы организации проектной деятельности, их характеристика и роль учителя на каждом этапе; С. Лернер, И.Д. Чечель описаны различные подходы к критериям оценивания проектной деятельности. Анализ этой литературы позволяет сделать вывод, что дидактика данного метода рассмотрена и проработана, а вот подготовка и готовность учителя к организации проектной деятельности обучающихся, её применение в своей профессиональной деятельности до сих пор недостаточно освещены на уровне методической и педагогической литературы.

Готовность организовывать и управлять проектной деятельностью обучающихся [21], наиболее востребованной и распространенной в современной системе образования, является профессиональной компетенцией будущего учителя физики, выпускника педагогического вуза, отвечающей тенденциям развития современной дидактики, требованиям федеральным государственным образовательным стандартам [16], профессиональному стандарту педагога [10].

Результаты исследований, проводимых нами в 2016-2017 гг. на базе ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ», предметом которых был анализ эффективности подготовки студентов по направлению: Педагогическое образование (уровень образования – бакалавриат) (два профиля подготовки) и учителей физики (слушателей курсов переподготовки) к организации проектной деятельности, представлены на рисунках 1 и 2.

Полученные данные позволяют утверждать о необходимости внедрения подготовки будущих бакалавров по направлению подготовки Педагогическое образование (уровень образования – бакалавриат) к организации проектной деятельности обучающихся, так как проблема организации проектной деятельности, её теоретические и практические моменты в педагогике не новы.

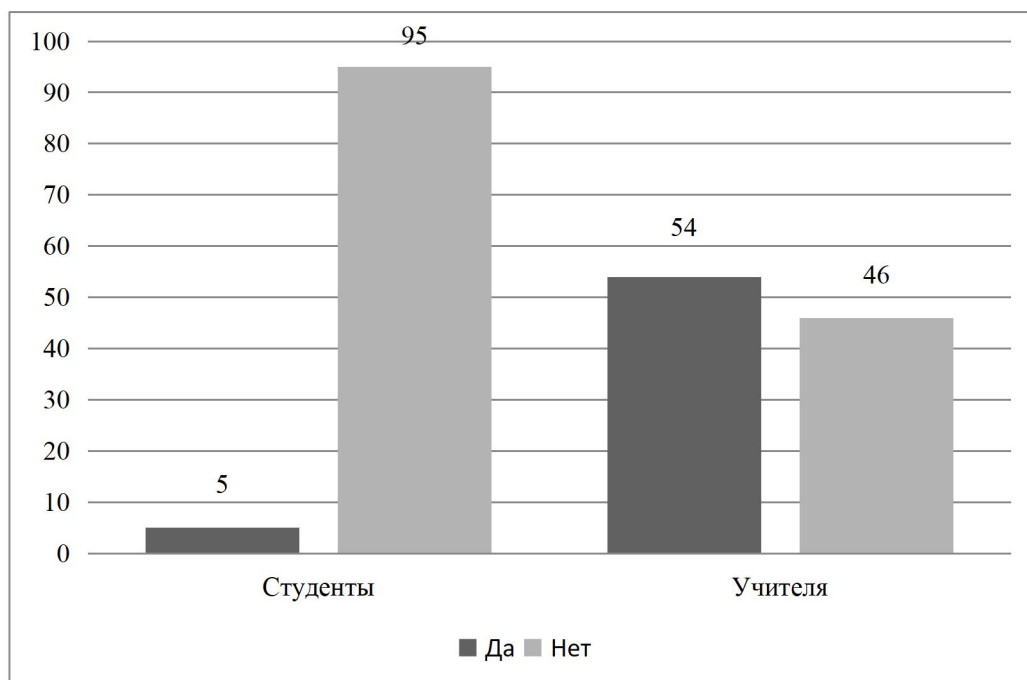


Рисунок 1 - Результат выбора ответа на вопрос анкеты «Знакомы ли Вы с понятием «проектная технология»» (в %)

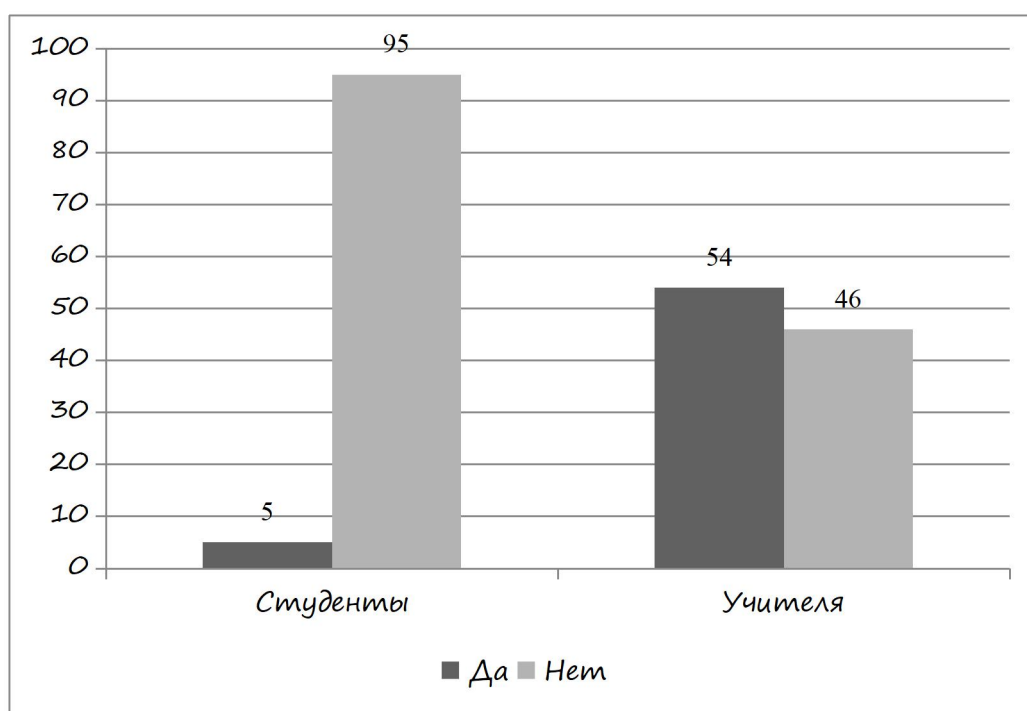


Рисунок 2 - Результат выбора ответа на вопрос анкеты «Применяете ли Вы проектную технологию в своей педагогической деятельности?» (в %)

Проблема качественной подготовки будущих учителей, в том числе и учителей физики, в педагогическом вузе рассматривалась многими научными деятелями в области педагогики высшей школы [6; 14; 15, 20, 21 и др.]. Постановка и достижения цели проектной деятельности является динамическим процессом, так как для обучающегося это постоянная возможность постепенно развиваться и двигаться вперёд.

Анализ практики реализации метода проектов в вузовском и среднем общем образовании позволяет утверждать, что это совокупность приемов для организации действий обучающихся в их определенной последовательности для достижения

поставленной задачи (цели, продукта). В данном контексте, учитель преследует следующие цели обучения:

1) научить обучающегося самостоятельно приобретать новые знания используя различные источники информации; научить обучающегося использовать, преобразовывать полученную обучающимся информацию на решение значимых познавательных и практических задач;

3) формировать коммуникативные навыки обучающихся, умение работать в группе;

4) мотивирование обучающихся к процессу обучения, приобретения новых знаний, умений и навыков;

5) развитие у обучающегося навыков исследовательской деятельности, системного и проектного мышления.

В связи с этим необходимо осуществлять подготовку педагогических кадров с позиций и особенностей реализации проектной технологии и ее этапов (таблица 3) при выполнении студентами семестровых заданий, курсовых работ и выпускной квалификационной работы.

Таблица 3 - Этапы выполнения проектов (реализация проектной технологии)

Этап	Деятельность преподавателя	Деятельность обучающихся	Предполагаемый результат
Организационный	<p>Определяет возможности курса в организации проектной деятельности.</p> <p>Мотивирует обучающихся, предлагая им темы проектов.</p> <p>Поясняет цели проекта и характеризует информационный базис заданий к проекту.</p> <p>Определяет этапы и сроки выполнения проектов.</p>	<p>Обсуждают актуальность тем.</p> <p>Выбирают тему исследования.</p> <p>Конкретизируют цели и этапы выполнения заданий</p>	<p>Выбор тем исследований.</p> <p>Составления плана работы над проектом.</p>
Прогностический	<p>Планирует учебный процесс.</p> <p>Проводит консультации.</p> <p>Корректирует планы по работе с проектом</p> <p>Организует взаимообсуждение идей, предлагает идеи.</p>	<p>Проводят анализ проблемы.</p> <p>Выделяют структурные элементы информационного базиса.</p> <p>Определяют источники информации и необходимое оборудование.</p> <p>Определяют шаги по достижению цели.</p> <p>Формулируют задачи выполнения проектов</p>	<p>Подготовлен развернутый план исследования</p>

Исполнительный	Косвенно руководит деятельностью. Организует освоение информационного базиса, организует взаимообсуждение идей. Консультирует при необходимости	Работают с литературой. Моделируют реальные явления и процессы. Обсуждают альтернативы решений и выбирают оптимальные варианты решения. Собирают данные, исследуют процессы и явления, ставят эксперимент, производят измерения физических величин. Анализируют информацию и синтезируют новые идеи	Собрана вся необходимая информация
Коррекционный	Консультирует и помогает при необходимости	Обобщают и систематизируют информацию. Анализируют результаты. Делают выводы. Проверяют соответствие выводов поставленной цели. Пишут отчет. Проводят самооценку своей деятельности	Проект выполнен и оформлен
Оценочно-рефлексивный	Разрабатывает критерии оценки выполнения проектов. Участствует в коллективном обсуждении и оценивании проектов. Предлагает новых темы исследований	Готовят доклады и выступают с ними на защите. Коллективно обсуждают результаты и оценивают их. Оценивают полезность выполнения проектов. Предлагают темы новых исследований	Выставляется отметка. Формулируются темы новых проектов

Прохождение будущих учителей описанных этапов формирует у них представление о работе с обучающимися, и оказании им помощи при выполнении проектной деятельности методом проектов – решения определенной ПРОБЛЕМЫ, значимой для обучающихся и оформленной в виде некоего конечного ПРОДУКТА [8], его сущность и понимание является компетентностью учителя.

Анализ возможностей, которые может реализовывать будущий учитель физики, преподавая свой предмет, опираясь на знания, полученные в процессе получения образования, приведен в таблице 4 на примере материала, изучаемого в 7 классе.

Применение проектной деятельности обучающихся при обучении физике позволяет на основе известного теоретического материала получить навыки практического применения, позволяя направлять обучающихся в процессе обучения, для их саморазвития, самосовершенствования, самопознания и самовоспитания, позволяя увеличивать не только уровень знаний обучающихся, но и качество образования. Из приведённой нами таблицы можно сделать вывод о взаимосвязи изученного материала в процессе изучения физике в 7 классе и его применения для практически значимых исследовательских проектов обучающихся.

Таблица 4 - Проектная деятельность обучающихся в школьном курсе физики

Раздел физики, изучаемый в 7 классе основной школы	Содержание раздела	Описание проектной деятельности обучающихся	Продукт проектной деятельности
Физика и физические методы изучения природы и природных явлений	Наблюдение и описание физических явлений. Физический эксперимент. Моделирование явлений и объектов природы. Измерение физических величин. Международная система единиц. Физические законы и границы их применимости. Роль физики в формировании научной картины мира. Научный метод познания. Наука и техника	Пример: Обучающиеся, используя полученные знания о физических явлениях и законах, строят модель природного явления	Физическая модель природного явления
Строение и свойства вещества	Строение вещества. Опыты, доказывающие атомное строение вещества. Тепловое движение и взаимодействие частиц вещества. Агрегатные состояния вещества	Пример: Обучающиеся проводят исследование по строению атомов различных веществ и исследование их характеристик	Модель строения атома
Механические явления	Механическое движение. Относительность движения. Траектория. Путь. Равномерное движение. Скорость. Средняя скорость	Пример: Обучающийся исследует собственное движение от дома до школы и устанавливает его оптимальный режим	Модель оптимального движения обучающегося
Динамика	Инерция. Инертность тел. Взаимодействие тел. Масса – скалярная величина. Плотность вещества. Сила – векторная величина. Движение и силы. Сила тяжести. Сила упругости. Сила трения. Давление. Атмосферное давление. Закон Паскаля. Закон Архимеда. Условия плавания тел. Условия равновесия твердого тела	Пример: Обучающиеся исследуют наклонные трассы (поверхности), с которыми сталкиваются в спорте лыжники и бобслеисты, чтобы узнать о понятии потенциальной энергии, кинетической энергии, закона сохранения энергии, сопротивления, трения и ускорения.	Модель лыжной трассы
Механическая энергия	Энергия. Кинетическая энергия. Потенциальная энергия. Закон сохранения механической энергии. Простые механизмы. Коэффициент полезного действия.		

При организации проектной деятельности учитель, во-первых, как было показано ранее, выступает координатором, который повышает мотивацию обучающихся, поддерживая, поощряя и направляя их в работе над проектом на стадии планирования и реализации проекта, во-вторых, является экспертом, который дает четкий анализ результатов как выполненного проекта в целом, так и отдельных его этапов.

Возможность совершенствования образовательного процесса, повышения уровня квалификационных характеристик учителя в рамках формирования профессиональной компетенции в будущей работе, является в настоящий момент востребованной, а формирование компетентности применения проектная деятельность обучающихся в дальнейшей работе – значимая задача методической подготовки бакалавров педагогического вуза.

Для повышения эффективности процесса обучения и обогащения образовательной среды разработчики современных образовательных технологий, как правило, одновременно применяют несколько методов обучения. Использование инноваций с учетом современного уровня развития информационных и коммуникационных технологий позволит повысить эффективность образовательных программ.

Именно поэтому формирование готовности бакалавров педагогического образования к деятельности по реализации проектной деятельности обучающихся в практике школьного обучения физике средствами методических дисциплин является актуальной и наиболее востребованной в реалиях практико-ориентированного образовательной системы.

Список литературы

1. Евладова Е.Б., Логинова Л.Г., Михайлова Н.Н. Дополнительное образование детей. М.: Владос, 2002. 93 с.
2. Колычева З.И. Ноосферная педагогика как новая образовательная парадигма. СПб. ИОВ РАО; Тобольск: ТГПИ им. Д.И. Менделеева, 2004. 175 с.
3. Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций (утв. Правительством РФ 28.05.2014 № 3241п - П8). URL: <http://www.apkpro.ru/doc/31.11.2016/kompleksnaja-programma-povysheniya-professionalnogo-urovnja-rf.pdf>. (Дата обращения 21.12.2017 года).
4. Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы. URL: <http://static.government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf>. (Дата обращения 21.12.2017 года).
5. Крайнева С.В. Организация самостоятельной работы по дисциплине «Физика Земли» средствами технологии проблемного обучения // Управление в современных системах. 2016. № 2 (9) С. 43-47.
6. Лапикова Н.В., Шефер О.Р., Лебедева Т.Н., Носова Л.С. Электронная модель количественной оценки уровня сформированности компетенций бакалавров педагогического образования: монография. Челябинск: Изд-во Край Ра, 2016. 216 с.
7. Новиков А.М., Новиков Д.А. Образовательный проект (методология образовательной деятельности). М.: «Эгвес», 2004. 120 с.
8. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат. М.: Педагогика, 2000. 272 с.
9. Поливанова К.Н. Проектная деятельность школьников: пос. для учителя. М.: Просвещение, 2011. 80 с.
10. Профессиональный стандарт педагога (педагогическая деятельность в дошкольном,

- начальном, общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель). URL: http://www.edustandart.ru/wp-content/uploads/2017/04/rofessionalnyj_standart_pedagoga_2013.pdf (Дата обращения: 09.10.2017 года).
11. Сафонова О.В. Проектная деятельность школьников при изучении монографической темы: на примере творчества А.С. Пушкина в 9 классе: Автореф. дис. кан. пед. наук. М.: 2009. 19 с.
 12. Сборник программ. Исследовательская и проектная деятельность. Социальная деятельность. Профессиональная ориентация. Здоровый и безопасный образ жизни. Основная школа / С.В. Третьякова, А.В. Иванов, С.Н. Чистякова и др. М.: Просвещение, 2013. 96 с.
 13. Тайницкий В.А., Капралов А.И. Методологические аспекты использования моделирования и конструирования в обучении физике // Учебная физика. 2012. № 1. С. 32-36.
 14. Усова А.В. Методологические основы профессиональной подготовки студентов вузов // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2012. № 4 (263). С. 9-11.
 15. Усова А.В. Проблемы современной системы школьного образования // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 4-2. С. 9-11.
 16. Федеральные государственные стандарты общего образования. URL: <http://минобрнауки.рф/documents/543> (Дата обращения: 09.10.2017 года).
 17. Шефер О.Р., Кудрина В.В., Кудрина И.Ю. Педагогическое содействие в разработке и реализации индивидуальной образовательной траектории при подготовке обучающегося к олимпиадам по физике: монография. Челябинск: Край Ра, 2016. 200 с.
 18. Шефер О.Р., Лебедева Т.Н. Межпредметная проектная деятельность учащихся с использованием Лего-роботов // Инновации в образовании. 2012. №9. С. 67-73.
 19. Шефер О.Р. Моделирование процесса организации самообразовательной деятельности обучающихся по изучению физики // Инновации в образовании. 2016. № 8. С. 94–101.
 20. Шефер О.Р. Проектная деятельность как форма организации самообразования // Информационные технологии: актуальные проблемы подготовки специалистов с учетом реализации требований ФГОС: материалы III Всероссийской научно-методической конференции. Омск: ОАБИИ, 2016. С. 274-281.
 21. Шефер О.Р., Раннева С.Р. Совершенствование подготовки обучающихся к деятельности по самообразованию в процессе обучения физике: монография. Челябинск: Край Ра, 2015. 120 с.
 22. Knoll M. The project method: Its vocational education origin and international development // Journal of Industrial Teacher Education. 1997. № 34(3). С. 59-80.
 23. Project Method - Students, Education, Kilpatrick, and Approach. URL: <http://education.stateuniversity.com/pages/2337/Project-Method.html> (Дата обращения: 08.10.2017 года).

3.5. Профессиональные компетенции специалистов в работе с детьми с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в инклюзивной образовательной среде

В последние годы в научном сообществе активно обсуждаются вопросы инклюзивного образования людей с инвалидностью. В контексте модернизации системы образования в Российской Федерации особая роль уделяется повышению качества, вариативности и доступности образовательных услуг. Эффективность деятельности образовательного учреждения в новых условиях напрямую зависит от его структуры, которая дает возможность осуществить основной принцип обеспечения равных возможностей всех участников образовательного процесса. В современных условиях образовательная система приобретает ряд новых социально-педагогических функций, возрастает необходимость максимально учитывать образовательные запросы всех членов сообщества.

В соответствии с «Конвенцией о правах ребенка» (1989) и «Всемирной декларацией об обеспечении выживания, защиты и развития детей» (1993) каждому ребенку гарантировано право на развитие, воспитание и образование в соответствии с его индивидуальными возможностями. Положения, отраженные в данных документах, распространяются на всех детей, в том числе и на детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью.

Гарантии равных прав на образование для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) и инвалидностью обеспечивают Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [22] и Федеральный закон от 24 ноября 1995 г. №181-ФЗ (ред. от 19.12.2016) «О социальной защите инвалидов» в Российской Федерации [23].

В современной редакции Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» в понятийном аппарате (ст. 2) появились такие термины: «*обучающийся с ограниченными возможностями здоровья*», «*инклюзивное образование*», «*адаптированная образовательная программа*» [22]. Это не случайно, так как работа с данной категорией обучающихся влечет за собой и изменение технологии работы как педагога так и общеобразовательного учреждения в целом.

Традиционно основной акцент в работе с данной категорией обучающихся связан с коррекционными технологиями, но практика показывает, что необходимо формировать профессиональную позицию таким образом, чтобы ориентировать педагогов на ценность развития обучающегося, постижения таких смысловых образований, которые обогащают представления о технологиях, методах и средствах инклюзивной педагогической деятельности.

Инклюзивное обучение имеет свою историю становления и развития, в котором можно выделить пять этапов [10, с. 55-63]:

Первый этап – «*романтический*», охватывает первую половину XIX века. В начале века идея совместного обучения была предметом дискуссий прогрессивных педагогов, а в некоторых европейских странах с успехом реализована.

Родоначальником этой идеи считают Самуила Гейнике (1727-1790), основоположника немецкой сурдопедагогики, организатора и руководителя первого в Германии учебного заведения для детей с нарушениями слуха и речи. Он предложил создавать в структуре народной школы специальные классы для глухих детей, которых

бы обучал специально подготовленный учитель. Идеи С. Гейнике остались не востребованными долгие десятилетия, вплоть до первой половины XIX века.

Но вторая половина XIX – вторая половина XX вв. ознаменовались тем, что педагогика массового образования практически забывает о совместном обучении.

Второй этап развития совместного (интегрированного, инклюзивного) обучения протекает в контексте становления и распространения реформаторской педагогики. Ее ключевые идеи и принципы, сформировавшиеся под влиянием неклассической науки, позволили сохранить и вывести на новую ступень идею совместного обучения разных по своим возможностям детей.

Ключевые идеи и принципы реформаторской педагогики:

- детоцентризм, индивидуальный подход, возможность индивидуального образовательного маршрута;
- ребенок как саморазвивающаяся система, конструирующая свой собственный мир (жизни, ценностей, отношений);
- протекание процесса становления и развития личности ребенка в специальной организованной среде, доступной и упорядоченной, удовлетворяющей весь комплекс его потребностей в саморазвитии (образовательных, коммуникативных, социальных и др.);
- многообразие и свобода выбора форм организации учебного процесса;
- деятельность, социальная активность и коммуникация как способы познания и проверки ребенком адекватности собственного конструируемого мира;
- свобода выбора места, способа, содержания, языка и темпа обучения;
- принятие ребенком ответственности за результаты учения;
- личностное, а не нормативное оценивание учебных достижений ребенка;
- отношения кооперации, сотрудничества и взаимопомощи между учащимися в образовательном процессе;
- социальное развитие как база успешного включения в социум взрослой жизни;
- дружественный, сотруднический, а не конкурентный характер отношений между всеми участниками процесса учения;
- открытость и широкое привлечение к процессу обучения и всей жизни образовательного учреждения родителей, общественных организаций, учреждений культуры [10, 57-58].

Третий этап развития феномена «инклюзивное образование» (1960-90 гг.) – *«социально-правовой»*. Возвращение и распространение в сфере образования совместного обучения обычных детей и детей с ОВЗ происходит на волне активного освоения мировым сообществом глобальной гуманитарной идеи о правах человека, рожденной в Европе последствиями Второй мировой войны, а на американском континенте – победой в борьбе за расовое равноправие. В это период принимаются основополагающие нормативно-правовые документы, которые впервые формулируют основные идеи и принципы социальной интеграции. К ним относятся: «Всеобщая декларация прав человека» (1948); «Декларация о правах умственно отсталых лиц» (1971), «Декларация о правах инвалидов» (1975), «Конвенция о правах ребенка» (1989), «Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов» (1993), Декларация Саламанкской всемирной конференции по образованию лиц с особыми потребностями «Доступность и качество» (1994), которая вводит в употребление на международном уровне термины «инклюзивное обучение», «инклюзивная школа» и

формулирует концепцию совместного обучения обычных детей и детей с особыми образовательными потребностями.

Четвертый этап (конец XX – первое десятилетие XXI вв.) – *«инклюзия без границ»*. Время многочисленных опытов воплощения философских, педагогических, социально-психологических идей и принципов. На этом этапе российское образование активно включается в процесс «инклюзии без границ», при построении собственной инклюзивной модели в значительной мере руководствовалось не столько общемировыми установлениями и рекомендациями видных ученых в отношении инклюзивного обучения, сколько собственными представлениями о нем, искажившими практику инклюзии и ее теоретические основы.

Пятый этап – *«этап разумного прагматизма» (2008-09 - 2014-15)*. «Все большее число стран убеждается в том, что инклюзивное обучение имеет свои рамки и пределы, обусловленные как экономическими возможностями системы образования той или иной страны в условиях экономического кризиса, так и пониманием того, что массовая школа имеет свои задачи и границы возможностей создавать особые условия для детей, имеющих выраженные нарушения развития и нуждающихся в дорогостоящем и часто неэффективном изменении всей инфраструктуры школы, темпов и содержания обучения. Общепринятым становится мнение о том, инклюзивное обучение подходит далеко не для каждого ребенка с особыми образовательными потребностями, и в особенности для имеющего значительные нарушения в развитии». В ряде стран уверенно закрепились позиция, что инклюзивное образование – «это лишь одна из различных возможностей для ребенка с нарушенным развитием и лишь составная часть системы образования, а не вся система» [10, с. 63].

В последние годы наметились положительные тенденции в решении проблем образования молодых инвалидов. Это проявляется в появлении новых форм обучения. В целом образование молодых инвалидов – это фундаментальная ценность, определяющая их социальный статус и возможности для самореализации личности. Создание системы многоуровневого интегрированного образования невозможно без системы подготовки педагогов и других специалистов, направленной на развитие умений и навыков обращения с инвалидами.

Приоритетными направлениями современной государственной социальной политики в отношении людей с ограниченными возможностями здоровья являются медицинское обслуживание, материальное обеспечение (пенсии, пособия, льготы), обеспечение инвалидов работой и соответствующим профессиональным образованием.

Деятельность государства в области образования людей с ограниченными возможностями здоровья нацелена на введение гибких механизмов для удовлетворения образовательных потребностей молодых инвалидов и создание условий для наиболее эффективного их участия в жизни общества.

В нашем обществе долгое время доминировала установка на обучение и воспитание молодежи с ограниченными возможностями только в рамках государственной системы специальных школ и учреждений интернатного типа, что приводило к ограничению социального статуса молодых инвалидов:

- искусственной изоляции молодых инвалидов в особом социуме, часто не способствующей его последующей адаптации в обществе;
- жесткостью и безвариантностью форм получения образования;

- почти полным исключением семьи из процесса воспитания и образования молодого человека с особыми потребностями [16].

Выделяют следующие трудности в сфере получения образования молодыми инвалидами:

- отсутствие обустроенной доступной среды и специальных образовательных программ в учебных заведениях;

- недостаточная подготовленность педагогических кадров к инклюзивной деятельности;

- предвзятое отношение к студентам-инвалидам, не гарантирующее равные возможности получения образования по сравнению со всеми учащимися.

Инклюзивное образование ориентировано на обеспечение равного доступа к учебно-воспитательному процессу обучающихся с учетом разнообразия их образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Научно-методические основы решения проблемы инклюзивного образования представлены в государственной программе «Доступная среда», направленной на создание в школах и высших учебных заведениях условий для комфортного пребывания и обучения детей с ОВЗ. Особое внимание в данном документе уделяется необходимости формирования толерантности в контексте инклюзивного образования.

Но стоит отметить, что в реальной жизни дело с толерантностью обстоит несколько сложнее, особенно, если это касается людей с инвалидностью. Барьеры социальных отношений «могут быть спровоцированы установками на сегрегацию инвалидов со стороны «здоровых» членов общества, в том числе и из «благих намерений», например, с целью уберечь инвалида от «жестокой» реальности» [11, с. 137]. Как показывают данные социологических опросов, большинство россиян убеждены в существовании несправедливости по отношению к инвалидам, в том числе, малой доступности возможностей получения образования и трудоустройства.

Инклюзивная образовательная среда – вид образовательной среды, обеспечивающей решение проблемы образования детей и молодых людей с ограниченными возможностями здоровья за счет адаптации образовательного пространства к нуждам и потребностям личности. Организация инклюзивной образовательной среды включает в себя вопросы модернизации образовательного процесса; вариативность в разработке методических документов и образовательных программ; перепланировку учебных помещений с учетом требований безбарьерной среды; благоприятный психологический климат в детско-юношеском коллективе; полноценное участие детей и молодежи в образовательном процессе.

Принципы построения инклюзивной образовательной среды.

- *Раннее включение в инклюзивную среду.* Это обеспечивает возможность абилитации, то есть первоначального формирования способностей к социальному взаимодействию.

- *Коррекционная помощь.* Ребенок с нарушениями развития обладает компенсаторными возможностями, важно их «включить», опираться на них в построении образовательно-воспитательного процесса. Ребенок, молодой человек, как правило, быстро адаптируется к социальной среде, однако, он требует организации поддерживающего пространства и специального сопровождения.

- *Социально-педагогическое сопровождение.* Социально-педагогическое сопровождение предполагает поддержку ребенка в построении им своих социальных

отношений, помощь в решении личностных проблем и преодолении трудностей социализации, связанных с инвалидностью.

- *Педагогическая поддержка.* Педагогическая поддержка является функцией социально-педагогического сопровождения. Необходимо именно поддержать ребенка, молодого человека в поиске решения возникшей у него личностной проблемы, а не решать эту проблему за ребенка. Педагогическая поддержка предполагает опору на наличные силы и потенциальные возможности ребенка и веру педагога в эти возможности. Осуществляя педагогическую поддержку, педагоги выявляют личностную проблему ребенка, осуществляют совместно с ним поиск вариантов ее решения и анализ последствий этого решения на основе имеющегося у ребенка социального опыта. Важное правило: «Не жалеть, но и не быть жестоким по отношению к ребенку, молодому человеку с ограниченными возможностями здоровья!»

- *Приоритет социализации как процесса и результата инклюзии.* Главным целевым компонентом в работе является формирование социальных умений ребенка, освоение им опыта социальных отношений. Ребенок должен научиться принимать активное участие во всех видах деятельности детей, не бояться проявлять себя, высказывать свое мнение, найти себе друзей; развивая межличностные отношения, научить других детей принимать себя таким, какой есть. А это, в свою очередь, возможно при достаточном уровне личностного и познавательного развития ребенка. Развитие позитивных межличностных отношений не является спонтанным процессом, это также выступает предметом специальной работы педагогов. Одной из системообразующих характеристик эффективной образовательной среды выступает ее безопасность (физическая и психологическая).

- *Индивидуализация образовательной деятельности.* Ребенок, молодой человек с ограниченными возможностями здоровья может осваивать общую для всех образовательную программу, что является важным условием его включения в жизнедеятельность детского-юношеского коллектива. При необходимости разрабатывается индивидуальный образовательный маршрут в зависимости от особенностей глубины дефекта и возможностей ребенка. Маршрут должен быть гибким, ориентироваться на зону ближайшего развития, предусматривать формирование речевых умений, основных видов познавательной деятельности соответственно возрасту, развитие социальных умений.

- *Командный способ работы.* Специалистам, педагогам, родителям необходимо работать в тесной взаимосвязи (по командному принципу), что предполагает совместное построение целей и задач деятельности в отношении каждого ребенка, совместное обсуждение особенностей ребенка, его возможностей, процесса его движения в развитии и освоении социально-педагогического пространства.

- *Активность родителей, их ответственность за результаты развития ребенка.* Родители являются полноправными членами команды, поэтому им должна быть предоставлена возможность принимать активное участие в обсуждении педагогического процесса, его динамики и коррекции.

Для развития инклюзивного образования сегодня важно не только решить организационно-методические и материально-технические вопросы, но и необходимо подготовить самих педагогов, учащихся и родителей к процессу совместного обучения детей, имеющих разные возможности. И именно со школьной скамьи необходимо воспитывать детей воспринимать мир во всем его многообразии. Понимать, что какими

бы разными мы ни были по национальности или по цвету кожи, по уровню физического развития или здоровья, мы все должны иметь равные возможности для развития и жизни.

Возникает вполне логичный вопрос: приживется или нет идея инклюзивного образования в современных российских реалиях? Как справедливо отмечает И.Л. Руденко, пространство включения лиц с ОВЗ в образовательный процесс ограничено разными рамками:

- «с одной стороны, это класс, где «все учатся со всеми, что тоже требует уточнения, кого конкретно, с кем и в каком количестве можно учить»;

- «с другой стороны, это образовательное учреждение, где тоже «все учатся со всеми», но, например, дети, обучающиеся по вариантам стандарта В, С, D, учатся отдельно от обычных школьников, участвуя в совместных общешкольных мероприятиях» [15, с. 238 -246].

Особая роль в изучении данных вопросов отводится таким отраслям психологической и психологической наук, как специальная педагогика, специальная психология, дефектология и другие, обеспечивающие теоретико-методологическую и методическую базу системе специальных «коррекционных» образовательных учебных заведений с соответствующей материально-технической базой и специалистами.

Большинство массовых школ не готовы в должной мере к обучению учащихся, имеющих особые образовательные потребности: для них не созданы специальные условия, отсутствует доступная среда, способствующая реализации специальных образовательных программ, рассчитанных на такое обучение. Доступная среда предполагает: наличие персонального наставника-помощника, специальных лифтов и транспортов во всех учебных учреждениях, специальной клавиатуры для людей с нарушениями зрения, оборудования для плохослышащих учащихся и др.

В свою очередь под специальными условиями понимаются: «готовность учителей к образовательной деятельности в условиях инклюзии, специальные образовательные программы, а также обеспечение доступа в здании организации, осуществляющих образовательную деятельность и создание толерантной образовательной среды...».

Новые запросы педагогической практики требуют разработки иных подходов к решению проблемы готовности педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной образовательной среде. Исследователи выделяют следующие компоненты готовности к педагогической деятельности в инклюзивной практике: мотивационно-ценностный; когнитивный; операционально-практический; эмоционально-волевой и рефлексивный. Специфичность содержания каждого из компонентов обусловлена учетом особенностей психофизического развития детей с ограниченными возможностями здоровья.

«Мотивационно-ценностная готовность педагогов к осуществлению инклюзивного образования предполагает осознание социальной значимости организации совместного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями в условиях общеобразовательной организации, организацию системы отношений субъектов образовательной среды, осознание социальной значимости результатов педагогического труда, потребность и интерес педагогов к выполняемой деятельности, способность к профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию.

Когнитивный компонент готовности характеризуется следующим: наличие системного видения специалистов на процесс моделирования инклюзивной

образовательной среды; способность учителей интегрировать знания из различных научных областей (медицины, педагогики и коррекционной педагогики, психологии и специальной психологии); владение технологией работы по планированию, учебному содержанию, оценочной деятельности с использованием диагностических, коррекционных, просветительских и консультационных техник; учет особенностей психофизического развития учащихся с ограниченными возможностями здоровья; оказание своевременной психолого-педагогической помощи и поддержки учащимся на уроке; владение разнообразными образовательными техниками и технологиями.

Операционально-практическая готовность предполагает умение организовать психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования, определять и рационально применять пути и способы коррекции нарушений психофизического развития детей с ограниченными возможностями здоровья, а также своевременно и результативно проводить работу по развитию личности ребенка, формировать навыки поведения и адекватное отношение детей к окружающей действительности.

Эмоционально-волевая готовность к осуществлению инклюзивного образования проявляется в готовности адекватно реагировать на преобразования в системе специального образования в России, в умении управлять собой в конкретных ситуациях, что, в свою очередь, сказывается на способности учителя к саморегуляции (способности регулировать (корректировать) свое эмоциональное состояние), в возможности осуществлять поиск новых форм, методов, подходов к разрешению сложных ситуаций, в развитии индивидуальных профессионально-личностных качеств педагога (эмпатия, конгруэнтность, толерантность, наблюдательность, сосредоточенность, педагогическая импровизация и др.).

Рефлексивная готовность предполагает своевременную оценку происходящего и проявляется в умении видеть свои возможности в ходе осуществления всего процесса психолого-педагогического сопровождения ребенка в условиях инклюзивного образования, в самооценке готовности к инновациям, в определении соответствия решения профессиональных задач поставленным образцам» [2, с. 20-21] .

Немаловажным моментом здесь выступает также сформированность профессиональной позиции принятия педагогом ребенка с особыми образовательными потребностями.

В своей профессиональной деятельности педагог должен руководствоваться:

- требованиями Закона «Об образовании» реализовывать позитивное отношение к разнообразию учеников, воспринимать их индивидуальные особенности не как проблему, а как возможности для обогащения процесса познания (подход и требования ЮНЕСКО);

- требованиями Профессионального стандарта педагога, в котором отмечено, что педагогу необходимо быть готовым принять разных детей, вне зависимости от состояния их психического и физического здоровья.

Определенный эффект в работе достигается за счет использования технологий сопровождения и поддержки ребенка с особыми образовательными потребностями (индивидуальные образовательные маршруты, программы, адаптированные образовательные программы; алгоритмы разработки, командный подход в реализации индивидуальных образовательных программ).

Рассмотрим реализацию конкретных компетенций на примере подготовки будущих специалистов-дефектологов. На обеспечение равных возможностей получения

качественного общего образования обучающимися с умственной отсталостью направлен Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), утвержденный приказом от 19 декабря 2014 г. №1599 [12].

Стандарт высшего образования по направлению 44.03.03 «Специальное дефектологическое образование» обозначает все виды профессиональной деятельности, к которым готовятся выпускники программы академического бакалавриата, в том числе профиля «Олигофренопедагогика» [13]:

- коррекционно-педагогическая;
- диагностико-консультативная;
- исследовательская;
- культурно-просветительская.

В области коррекционно-педагогической деятельности студенты должны овладеть следующими компетенциями:

- коррекция нарушений развития в условиях личностно-ориентированного подхода к образованию и развитию лиц с ОВЗ;
- изучение, образование, развитие, абилитация, реабилитация и социальная адаптация лиц с ОВЗ в образовательных организациях, а также в организациях здравоохранения и социальной защиты;
- разработка индивидуальной образовательно-коррекционной программы, планирование коррекционно-развивающей работы на основе результатов психолого-педагогической диагностики лиц с ОВЗ;
- осуществление психолого-педагогического сопровождения процессов социализации и профессионального самоопределения лиц с ОВЗ.

В области диагностико-консультативной деятельности студенты должны овладеть следующими компетенциями:

- психолого-педагогическое изучение особенностей психофизического развития, образовательных возможностей, потребностей и достижений лиц с ОВЗ;
- консультирование лиц с ОВЗ, членов их семей и представителей заинтересованного окружения по вопросам образования, развития, семейного воспитания и социальной адаптации.
- В области исследовательской деятельности:
 - проектирование содержания образовательных программ с учетом особенностей индивидуальных особенностей ребенка ОВЗ;
 - постановка и решение исследовательских задач, сбор, анализ и систематизация информации в сфере профессиональной деятельности;
 - обобщение и презентация результатов исследовательской деятельности.

Профессиональные компетенции, которые направлены на обеспечение деятельности по обучению и воспитанию детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью и тяжелыми множественными нарушениями – ПК-1, ПК-3. Профессиональная компетенция (ПК-1) - предполагает «Способность к рациональному выбору и реализации коррекционно-образовательных программ на основе личностно-ориентированного и индивидуально-дифференцированного подходов к лицам с ОВЗ» и ПК-3 – «Готовность к планированию образовательно-коррекционной работы с учетом структуры нарушения, актуального состояния и потенциальных возможностей лиц с ОВЗ». Именно в этих компетенциях предусмотрено формирование

способности к созданию для детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью и тяжелыми множественными нарушениями специальной индивидуальной программы развития (СИПР).

Образовательная программа подготовки студентов направления специальное (дефектологическое) образование – 44.03.03., профиль Олигофренопедагогика, а также рабочие программы корректируются на основе результатов оценки готовности студентов к работе с детьми с умеренной и тяжелой умственной отсталостью.

Готовность выпускников к работе с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) и умеренной и тяжелой умственной отсталостью мы оценивали по таким показателям, как желание работать с детьми с умеренной и тяжелой умственной отсталостью и тяжелыми множественными нарушениями развития, уровнем знаний психических особенностей данной категории детей, владением методами и технологиями коррекционной работы.

Проведенный нами опрос студентов будущих олигофренопедагогов, студентов 4 курса позволил получить некоторые данные о степени их готовности к работе с данной категорией детей и степени сформированности у них профессиональных компетенций.

Нами было установлено следующее: 50% опрошенных студентов ответили, что готовы к работе с данной категорией детей, 40% - не готовы, 10% затруднились ответить.

Все 100% изучили особенности психического развития детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью и детей с ТМНР.

Среди предметов, при изучении которых студенты получили наибольшую информацию о работе с данной категорией детей были названы дисциплины: производственная практика (на 3 курсе), методика русского языка (специальная), невропатология, психология детей с нарушением интеллекта, психолого-педагогическая диагностика, подготовка курсовой работы на 3 курсе.

Проведенные вместе с педагогами филиалов кафедры исследования показали, что выпускники факультета и молодые олигофренопедагоги должны обладать знаниями приемов и методов формирования социализирующей коррекционно-развивающей среды для детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, и использовать информационные коммуникативные здоровьесберегающие технологии в учреждениях компенсирующего типа [14; 20; 21].

Немаловажное значение в корректировке рабочих и образовательных программ играют опросы выпускников. Такое исследование было нами проведено в начале 2017-2018 учебного года, в котором приняли участие 16 молодых педагогов.

По стажу они распределились следующим образом: до 1 года – 6 человек -37,5%, 1-3 года – 4 человека -25%, более 3 лет – 6 человек -37,5%

В первой группе - 66% ответили, что полученных знаний недостаточно для работы с детьми с умеренной и тяжелой умственной отсталостью и с детьми с ТМНР. Среди педагогов со стажем 1-3 года, таких уже – 50%, в следующей стажевой группе - все респонденты ответили, что знаний и опыта уже достаточно.

Среди предметов, которые им особенно пригодились и были полезными в работе называют: невропатологию, олигофренопедагогику, психопатологию, методики преподавания русского языка и математики, адаптивную физкультуру.

Все опрошенные с желанием работают с детьми с умеренной и тяжелой умственной отсталостью и тяжелыми множественными нарушениями.

В консультативной и методической помощи нуждаются: со стажем до года – 80, 3%, со стажем 1-3 года – 75%, с большим стажем – 66,5%. Опрошенные молодые специалисты: отмечают и характер необходимой помощи: со стажем до 1 года – это помощь коллег, наличие тьютора в образовательном учреждении, в группе со стажем 1-3 года - это повышение квалификации, информационная поддержка, в следующей стажевой группе - обмен опытом, семинары, методическая помощь.

Таким образом, отметим, что полноценное развитие системы инклюзивного образования невозможно без активного участия всех субъектов, осуществляющих работу с инвалидами.

Оценка готовности студентов к работе с детьми с умеренной и тяжелой умственной отсталостью предполагает исследование таких показателей как знание особенностей этой категории детей, методик и приемов работы с ними, желание работать. Данные исследований помогают нам корректировать процесс подготовки будущих специалистов, а также рабочие программы с учетом запросов практикующих специалистов.

Проведенные исследования также показали, что молодые специалисты нуждаются в методической помощи, возможно, в организации супервизии и постоянно действующего семинара по обмену опытом на базе кафедры олигофренопедагогики ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Список литературы

1. Айбазова М.Ю., Лавринцев К.Ю. Подготовка будущих учителей к работе в условиях инклюзивного образования // Педагогика, 2014. № 5. С. 84
2. Блинова Л.И. Профессионально-личностная готовность педагогов как условие реализации ФГОС для детей с ОВЗ // Особые дети в обществе: Сборник научных докладов и тезисов выступлений участников I Всероссийского съезда дефектологов. 26–28 октября 2015 г. М. : АНО «НМЦ «СУВАГ», 2015. С. 20-21
3. Воеводина Е.В. Инклюзивное образование инвалидов: основные принципы и технологии реализации//Социально-гуманитарные знания, 2015. № 5. С. 259-260
4. Макеева Т.В. Направления социальной работы с молодыми инвалидами//Технологии социальной работы с молодежью материалы II межрегиональной научно-практической интернет-конференции с международным участием. Научный редактор Н. Ф. Басов, составитель О. Н. Веричева. 2014. С. 213-217.
5. Макеева Т.В., Зозуля О.Ю. Педагогическая поддержка старшеклассников в условиях профильного обучения изобразительной деятельности// Ярославский педагогический вестник. 2007. № 2. С. 66-73.
6. Макеева Т.В., Смолина И.М. Инклюзивная практика социально-педагогического сопровождения ребёнка с ограниченными возможностями здоровья в учреждениях дополнительного образования детей// Самоорганизация детей и взрослых в процессе интеграции различных систем и подсистем образования: материалы всероссийской научно-практической заочной интернет-конференции / Под ред. Т.Н. Гущиной. Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2015. 238 с.
7. Макеева Т.В., Фатеева Е.М. Инклюзивная практика социально-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в Центре детского творчества // Психолого-педагогическое сопровождение детей особой заботы. Коллективная монография / Отв. Ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2017. С. 98-110.

8. Макеева Т.В. Педагогическая поддержка ребенка в учреждении дополнительного образования // Ярославский педагогический вестник. 2008. № 3. С. 28-31.
9. Макеева Т.В. Технологии работы с обучающимися с особыми образовательными потребностями // Развитие субъектности обучающегося (воспитанника) образовательной организации: материалы всероссийской научно-практической заочной интернет-конференции / под ред. М.И. Рожкова, Т.Г. Киселёвой, Т.Н. Гузиной. Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2014. С. 102-105.
10. Назарова Н.М. Инклюзивное обучение: историческая динамика и перспектива // Педагогика, 2015. С. 55-63.
11. Ореховская Н.А., Воеводина Е.В. Принципы толерантности в инклюзивном образовании // Социально-гуманитарные знания. 2017. № 4. С. 140-142
12. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 N 1599 № «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» [Электронный ресурс]: http://vecherkasuhoylo.ucoz.ru/ege2013/prikaz_19_12_2014_1599.pdf (дата обращения 04.01.2018)
13. Приказ Министерства образования и науки РФ от 1 октября 2015 г. N 1087 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование (уровень бакалавриата)» [Электронный ресурс]: <http://fgosvo.ru/news/1/1426> (дата обращения 04.01.2018)
14. Ромашкина Е.Н., Тихомирова Л.Ф. Использование информационно-коммуникативных здоровьесберегающих технологий в дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего вида // Ярославский педагогический вестник. 2012. Т. 2. № 4. С. 111-114
15. Руденко И.Л. Педагогические аспекты реализации инклюзивной модели образования // Социально-гуманитарные знания. 2015. № 6. С. 238-246
16. Социальная работа с инвалидами: учебное пособие / коллектив авторов; под ред. Н.Ф. Басова. М.: КНОРУС, 2012. 400 с.
17. Тихомирова Л.Ф. Трудности реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья и пути их преодоления // Ярославский педагогический вестник. 2013. № 2. С. 78-82
18. Тихомирова Л.Ф. О некоторых результатах социологических исследований среди медицинских работников // Здравоохранение Российской Федерации, 1989. №4. С.11
19. Тихомирова Л.Ф., Макеева Т.В. Здоровьесберегающие технологии в инклюзивном образовании // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 3. С. 82-85.
20. Тихомирова Л.Ф., Саватеева А.Л., Быкова М.Н. Организация педагогической работы с детьми и подростками с умеренной и тяжелой степенью нарушения-интеллекта в школе-интернате 8-ого вида опыт // Ярославский педагогический вестник. 2014. Т.2. №2. С. 189-195.
21. Тихомирова Л.Ф., Саватеева А.Л., Тишинова Е.А., Бурькина Н.М. Психолого-педагогическое сопровождение деятельности педагогов и воспитателей, работающих с детьми и подростками с умеренной и тяжелой степенью нарушения интеллекта // Ярославский педагогический вестник. 2015. №3. С. 189-195.

22. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (действующая редакция, 2016) [Электронный ресурс]: официальный текст - Режим доступа: [http:// www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) Дата обращения 22.11.2016 // © КонсультантПлюс, 1997-2016
23. Федеральный закон «О социальной защите инвалидов» в Российской Федерации от 24 ноября 1995 г. №181-ФЗ (ред. от 19.12.2016) [Электронный ресурс]: официальный текст - Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/ Дата обращения 13.03.2017//© КонсультантПлюс, 1997-2017

3.6. Интерактивность в обучении русскому языку

Интерактивное обучение является актуальным направлением в современном мире. К вопросам, связанным с формами и содержанием интерактивного обучения, обращались В. Болотов и Дж. Спиро, Н.И. Волков, О.Г. Смолянинова, и др.

Интерактивное обучение понимается нами как - «взаимодействие».

Интерактивное обучение рассматривается исследователями в различных аспектах:

- интерактивность в различных способах и средствах взаимодействия человека с информацией [Ю.В. Гавронская];

- формы и методы интерактивного обучения [А.Н. Зус, Е.И. Плотникова];

- интерактивные формы в учебном процессе [М.В. Гулакова, Г.И. Харченко].

Рассмотрим разнообразные подходы интерактивного обучения.

Ю.В. Гавронская акцентирует своё внимание на том, что в настоящее время в педагогической литературе и образовательной практике широко используются родственные термины: «интерактивность», «интерактивные методы обучения», «интерактивные формы обучения», «интерактивное педагогическое взаимодействие», «интерактивные средства обучения», «интерактивное обучение», «интерактивная обучающая система» и др. Их происхождение связано с заимствованием из английского языка, при этом подразумевается, что взаимодействующие стороны должны оказывать влияние, воздействие друг на друга.

В образовательной практике понятие интерактивности получило распространение при описании не только меж субъектного взаимодействия, но и различных способов и средств взаимодействия человека с информационной средой или ее отдельными элементами: интерактивное телевидение, интерактивная игра, интерактивная обучающая компьютерная программа, интерактивная доска. Двойственное понимание интерактивности явилось причиной параллельного существования в педагогической литературе и практике двух групп одинаковых терминов, одна из которых основывается на характеристике взаимодействия и общения субъектов процесса обучения, а другая - на дидактическом свойстве средств обучения.

Исследователи обращают внимание на двойственное понимание интерактивности.

Зус А.Н., Плотникова Е.И. рассматривают формы и методы интерактивного обучения.

Целью интерактивного обучения является общее развитие учащихся,

- предоставление каждому из них оптимальных возможностей в личностном становлении,

- в расширении возможностей самоопределения и самореализации в профессиональной сфере.

Таблица 1 - Интерактивность в обучении

Характеристика взаимодействия и общения субъекта и процесса обучения	Дидактическое свойство средств обучения
<p>Интерактивное обучение – обучение в режиме усиленного взаимодействия и общения субъектов процесса обучения.</p> <p>Интерактивный метод обучения – метод обучения, построенный на усиленном межсубъектном взаимодействии всех участников процесса обучения.</p>	<p>Интерактивное обучение – обучение в режиме взаимодействия человека и средства обучения (как вид электронного обучения – обучение в режиме взаимодействия человека и компьютера)</p> <p>Интерактивный метод обучения – метод обучения, построенный на использовании возможностей двусторонней связи средств обучения.</p>

Главный принцип интерактивного обучения – принцип сотрудничества субъектов образовательного процесса, предполагающий учёт личностных и возрастных особенностей и потребностей обучающихся, осуществление их психолого-педагогической поддержки в процессе обучения, что приводит к обогащению опыта, актуализации и развития, самообразования.

Задачи, которые решает интерактивное общение:

- Развивает коммуникативные умения и навыки, помогает установлению эмоциональных контактов между обучающимися.
- Решает информативную задачу, так как обеспечивает обучающихся необходимой информацией, без которых невозможно реализовать совместную деятельность.
- Решает воспитательную задачу, так как формирует отношение к людям.
- Развиваются общие учебные умения и навыки (анализ, синтез).
- Релаксация.

Картузов А.В. на основе новых интерактивных методик восприятия материала показывает использование мультимедийных презентаций в учебном процессе, рассматривает типы интерактивных досок, производит оценку и обозначает перспективы их внедрения в педагогические системы. При проведении учебных занятий в последнее время большое внимание уделяется выбору различных приемов, форм и средств подачи материала. Здесь на помощь приходят новые интерактивные (предусматривающие диалог, взаимодействие с пользователем) средства обучения – интерактивные доски, которые в рамках национального проекта «Образование» установлены практически в каждой школе. К тому же в настоящее время имеется большое количество обучающих программ, рассчитанных на работу с интерактивными досками.

Темербекова А.А., Байгонакова Г.А. описывают результаты комплексного анализа сущностных характеристик самообразования в различные периоды развития науки, в том числе и в рамках информационного общества, которое организуется посредством информационно-коммуникационных ресурсов.

Смолянинова О.Г. принимает во внимание три формы интерактивности [3]:

1. Реактивная интерактивность: ученики отвечают на то, что им представляет программа. Последовательность задания определяется строго (линейная модель

обучения). Приложения такого типа в качестве демонстрации или первоначального знакомства с изучаемым материалом.

2. Действенная интерактивность: ученики управляют программой. Они сами решают, выполнять задания в предлагаемом программой порядке или действовать самостоятельно в пределах приложения (нелинейная модель обучения). Приложения данного типа используют гипертекстовую разметку и имеют структуру электронных справочников, энциклопедий, баз данных. Нелинейная модель эффективна при дистанционном обучении.

3. Взаимная интерактивность: ученик и программа способны приспособляться друг к другу, как в виртуальном мире (модель «Управляемое открытие»). Модель позволяет обучаемому проводить исследования, преодолевая различные препятствия, решать отдельные задачи, структурировать последовательность задач. Содержание обеспечивается мотивационными игровыми, соревновательными, исследовательскими элементами. Примеры приложений этого вида – игры-приключения, тренажеры, практикумы, обучающие программы и др.

Безусловно, что явление интерактивность тесно связана с таким понятием как интерактивное обучение.

Под интерактивным обучением, З.В. Машарский понимает особую форму организации познавательной деятельности человека. Она имеет в виду вполне конкретные и прогнозируемые цели. Одной из таких целей является создание благоприятных условий обучения, при которых ученик чувствует свою успешность, свою умственную состоятельность, что делает процесс обучения более результативным.

Суть интерактивного обучения состоит в такой организации учебного процесса, при которой практически все учащиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и размышляют [2].

В школьной практике уже не один год реализуется Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, который также определяет роль интерактивного взаимодействия детей младшего школьного возраста.

Элементы интерактивности могут быть включены в учебный процесс в период работы с учебными, художественными, научно-популярными текстами, доступными для восприятия младшими школьниками; чтения вслух (с соблюдением необходимой интонации, пауз, логического ударения для передачи точного смысла высказывания) и про себя; определения темы и главной мысли текста при его устном и письменном предъявлении, построения монологического высказывания (по предложенной теме, по заданному вопросу); моделирования диалога (постановка вопросов, построение ответа).

Исследователи школьной практики отмечают, что интерактивное обучение является основой овладения первоначальными умениями передачи, поиска, преобразования, хранения информации, использования компьютера; поиска (проверки) необходимой информации в словарях, каталоге библиотеки, афиширование информации [4].

Определение интерактивности обучение реализуется посредством разнообразных методов обучения. Эффективным на наш взгляд является интерактивный метод.

Интерактивный метод трактуется как способ целенаправленного взаимодействия педагога и учащихся для решения педагогических задач, т.е. для развития.

Для рассмотрения интерактивности как педагогического явления мы обратились к экспресс-описанию имеющихся в школьной и жизненной практике методам и средствам, которые используются на уроках русского языка, занятиях лингвистического характера.

Для изучения интерактивности мы взяли онлайн- игры и приложения для телефонов, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1 - Лингвистические онлайн -игры и приложения для телефонов

Название игры	Предмет	Возраст ребенка	Предназначение игры	Суть игры
Измени буквы.	Русский язык	8-9 лет	Развитие техники чтения Развитие речи	Заменить 2 буквы, чтобы получилось абсолютно другое слово.
Букварь. Играем сами.	Русский язык	Младший школьный возраст	Развитие речи Расширение словарного запаса	Необходимо под каждой картинкой с помощью букв составить слово
По буквам слово угадай	Русский язык	Младший школьный возраст	Запоминание правописания слов Расширение словарного запаса	Из букв русского алфавита надо составить слово.
Фиксики: спаси мультфильм!	Русский язык	Дошкольный и младший школьный возраст	Развитие моторики, способности визуального сравнения.	Учим буквы и собираем слова вместе с мультипликационными героями
Сортер.	Русский язык		Развитие техники чтения. Развитие речи.	Приложение поможет учить и запоминать буквы, цифры, животных.
Азбука для детей.	Русский язык	Дошкольный и младший школьный возраст	Развитие техники чтения; развитие речи, развитие зрительной памяти, моторики.	В процессе изучения алфавита рассказывается о каждой из букве. Доступно несколько мини-игр с буквами.
«АБВГ Дейка»	Русский язык	Младший школьный возраст	Развитие техники чтения. Развитие речи. Развитие зрительной памяти	Приложение помогает изучать алфавит, каждую букву сопровождает стихотворение

На основе данной таблицы можно сделать вывод о том, что игры характеризуются возрастной универсальностью, (можно использовать в любом классе начальной школы). Анализируемые онлайн-приложения и игры помогают учителю организовать интерактивное взаимодействие в учебном процессе.

На подготовительном этапе обучения (в период ознакомления с такими понятиями как слог, звук, словосочетание, предложение и пр.) происходит формирование навыков и умений быстрого, осознанного и правильного чтения; обучение базовым орфографическим правилам; обогащение словарного запаса ребенка. На данном этапе рекомендуется использовать следующие игры и приложения: «Азбука для детей», «АБВГ Дейка».

Обучение произношению букв и звуков, чтение по слогам - это основные задачи букварного периода обучения, в ходе которого ведется изучение орфографических норм русского языка; правильное использование грамматических форм речи и их изучение; формирование умений анализа, навыков сравнения и сопоставления языковых фактов («Сортер», «Фиксики»).

Дальнейшие этапы обучения направлены на закрепление лингвистических знаний и совершенствование навыков чтения, письма и грамотной устной речи («По буквам слово угадай»).

Таким образом, можно сделать вывод, что мобильные приложения (программы) и онлайн-игры не только помогают ученику в образовательной деятельности, но и способствуют достижению предметных результатов, которые отражены Типовой программе начальных классов.

Использование интерактивных средств способствует не только усвоению предметных результатов, но и формированию универсальных учебных действий.

Актуализируем регулятивные действия, выделяя три уровня сформированности РУУД, каждый из которых характеризуется определенной деятельностью в рамках целостного учебного процесса.

Нормативная база начальной и основной школы включает номенклатуру УУД, которую расширяем посредством введения условных обозначений (кода) и технологической карты, включающей уровни сформированности регулятивных УУД и их краткое описание.

Итак, номенклатура регулятивных УУД (далее-РУУД) включает следующие элементы:

- целеполагание как постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимся, и того, что еще неизвестно, (Ц);
- планирование – определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата; составление плана и последовательности действий, (ПЛ);
- прогнозирование – предвосхищение результата и уровня усвоения, его временных характеристик, (П);
- контроль в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона, (КО);
- коррекция – внесение необходимых дополнений и корректив в план и способ действия в случае расхождения эталона, реального действия и его продукта;(КОР);
- оценка - выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено и что еще подлежит усвоению, осознание качества и уровня усвоения; (О);
- волевая саморегуляция как способность к мобилизации сил и энергии; способность к волевому усилию - к выбору в ситуации мотивационного конфликта и к преодолению препятствий, (В).

В контексте образовательного процесса возможно использование различных методов и приемов, способствующих формированию регуляции, саморегуляции обучающихся, организации интерактивного взаимодействия на уроке.

- прием «Моделирование заданий с ловушками» (определение или видение возможных ошибкоопасных мест или мест, имеющих разные варианты решений и т.п.);
- прием «Отказ» (Обоснованный отказ от выполнения заданий, умение обнаруживать границу своих знаний, обнаруживать задания с недостающими условиями;
- прием «Многоступенчатый выбор» (умение работать с кейсом, набором заданий);

Таблица 2 - Уровни РУУД в образовательной практике

<i>Код РУУД</i>	<i>Высокий</i>	<i>Достаточный</i>	<i>Низкий</i>
	<i>Высокий уровень РУУД предполагает:</i>	<i>Достаточный уровень предполагает:</i>	<i>Низкий РУУД уровень предполагает:</i>
КО; В	Свободно умеет самостоятельно контролировать свое время и без затруднений управляет им	Избирательно контролирует свое время и управляет им во время выполнения учебной деятельности	Не всегда способен осуществить контроль времени в рамках выполнения задания,
В;Ц	Умение принимать решение в проблемной ситуации на основе диалоговых технологий;	Коллегиально принимает решения, аргументирует собственную точку зрения по решению данных проблем	Не всегда демонстрирует умения принятия решений, слабый уровень коммуникации по отдельным вопросам /либо с отдельными персоналиями
К	Адекватно и аргументированно осуществляет Контроль результатов деятельности (промежуточный и итоговый)	Осуществляет адекватный и аргументированный осуществляет контроль результатов деятельности (промежуточный и итоговый)	Затрудняется в осуществлении контроля и оценивания результатов деятельности, не всегда объективен
О, ПЛ	Свободное самостоятельное оценивание правильности и этапов выполнения работы	Умеет определить этапы деятельности, оценить степень правильности хода решения задачи	Затрудняется в определении этапов деятельности, их последовательности и значимости, не всегда оценивает степень правильности хода решения задачи
В	Достаточно легко умеет прилагать волевые усилия и свободно преодолевать трудности, связанные с решением учебных задач	Почти всегда прилагает волевые усилия и преодолевает трудности, связанные с решением учебных задач	Умение прилагать волевые усилия и преодолевать трудности, связанные с решением учебных задач сформировано недостаточно, в ряде случаев не выявлено в полной мере
В, О, КОР	Свободно владеет саморегуляцией в рамках учебной и внеучебной деятельности, объективно и аргументированно корректирует собственное поведение	Проявляет владение саморегуляцией в рамках учебной и внеучебной деятельности, но не всегда объективно и аргументированно корректирует собственное поведение	Почти не проявляет владение саморегуляцией в рамках учебной и внеучебной деятельности, но не всегда объективно и аргументированно корректирует собственное поведение

- прием «Орфографические или математические софизмы» (умение обнаружить и опровергнуть псевдологичное рассуждение при решении той или иной задачи);

- прием «Разноцветные поправки» (умение работать над совершенствованием своего текста (работы), формирует потребность у учащихся к неоднократному возврату за продолжительный отрезок времени).

Таким образом, формирование действия контроля предполагает развитие не только умение соотносить объект контроля с образцом, но и умение самостоятельно выбирать или конструировать образцы, которые являются критериями успешности выполнения тех или иных действий, достижения той или иной цели. Аксиоматично, что приемам регуляции, контроля необходимо специально учить. Регулятивные УУД способствуют обучению, эффективности познавательных процессов.

Вузовская практика также предполагает использование интерактивных занятий, методов и приемов. По мнению исследователей, именно такая форма обучения позволяет формировать профессиональные компетенции бакалавров и магистрантов, в том числе и в системе обучения русскому языку как иностранному (далее-РКИ).

Клоуз-тест – это не только способ обучения текстовой деятельности в рамках филологических дисциплин, но и способ формирования таких ключевых компетенций и универсальных учебных действий, как:

- способность чтения и понимания текста,
- умение обрабатывать информацию (сжатие текста до ключевых слов, развёртывание по ключевым словам) – информационная компетенция,
- коммуникативные способности и умения: выдвижение и аргументирование своей версии подобранного слова, встраивание в смысловую позицию автора (диалог «автор – читатель»); восприятие, понимание чужой версии, выражение отношения к ней; сопоставление разных версий (диалог «ученик – ученик»), основанное на критериях понимания смысла текста (коммуникативная компетенция).

Активно используются в рамках изучения и повторения лингвистического материала игровые технологии, базирующиеся на традиционной классификации игр. В ходе учебного процесса лишь изменяется содержательное наполнение игры, в ряде случаев - условия игры.

1. Игры настольные: домино, карты, лото. Чаще всего используются для автоматизации лексики и грамматических форм.

2. Игры-соревнования: «Кто больше? », «Кто скорее? ». Используются как для запоминания и воспроизведения слов и грамматических форм, так и для употребления их в речи.

3. Игры с использованием схем, планов, карт. Чаще всего применяются для развития навыков говорения с передвижением в пространстве. Задание - планирование маршрута, путешествие, рассказ о городе.

4. Игры с использованием предметов, игрушек.

5. Игры-упражнения: снежный ком, круг в круге, эхо - для многократного повторения одного и того же материала.

6. «Лом» - разрезанные тексты, которые необходимо собрать. Развивает навыки понимания синтаксической структуры фразы и текста.

7. Игры-загадки (что это такое? кто это? о чём эта история?), коммуникативные задания.

Для наиболее успешного изучения и освоения такой части речи, как «Имя прилагательное», можно использовать разнообразные методики.

Таблица 3 - Вариативность в использовании интерактивных методов обучения

Методы обучения РКИ	Варианты использования методов в учебном процессе (1 час/урок)	Варианты использования методов в учебном процессе (2 час/урок)
Клоуз-тест		+
Дидактическая игра		+
Музыкальные методы	+	
Ментальная карта	+	
Языковое моделирование	+	
Учебный диалог	+	+
Интерактивный метод		+

Как уже отмечалось, одним их средств интерактивного обучения являются онлайн-ресурсы. Работа с ними предполагает активное взаимодействие педагога и студентов, в том числе и начинающих изучать русский язык.

Условно онлайн-ресурсы можно разделить на три группы:

- игры для начинающих изучать русский язык;
- теория русского языка;
- онлайн-тесты для начинающих изучать русский язык.

В образовательной сети и в практике РКИ используются следующие ресурсы:

1. <http://urya.ru/>, Учим Русский Язык (на сайте представлены материалы для обучения русскому языку: игры, словарики, рабочие листы, наглядные пособия, стихи для всех языковых уровней);

2. <http://www.texts.cie.ru/> (текстотека ЦМО, на сайте представлено электронное учебное пособие, в котором даны тексты для чтения и задания к ним, для всех сертификационных уровней);

3. Russian Language Test Online – <http://www.russian.language.ru/test/> (на сайте представлен диагностический тест по грамматике русского языка, состоящий из 50 вопросов, нужно выбрать один правильный вариант из четырёх, элементарный уровень);

4. <http://www.zlat-edu.ru/CatalogImages/File/padegi.htm> (на сайте представлен тест учебных достижений по теме «Падежи существительных, прилагательных и местоимений», элементарный уровень);

5. <http://www.zlat-edu.ru/CatalogImages/File/certification4.htm> (на сайте представлен тест учебных достижений по теме «Глагол», первый сертификационный уровень);

6. <http://www.zlat-edu.ru/CatalogImages/File/3-glagoly-text.htm> (на сайте представлен клоуз-тест, требуется вставить пропущенные в тексте глаголы, первый сертификационный уровень).

Рассмотренные методы обучения русскому языку расширяют систему образовательных представлений иностранных студентов и помогают сделать учебный процесс интересным и эффективным.

Практика показывает, что в обучении иностранцев используются рабочие тетради на печатной основе:

- Будильцева М.Б., Царёва Н.Ю., Пугачёв И.А.. Русский язык как иностранный. Базовый уровень. Рабочая тетрадь;
- Володина Д.Н. Рабочая тетрадь по русскому языку как иностранному: научный стиль речи (для студентов 1 курса);
- Миллер Л.В., Политова Л.В. «Жили-были... 12 уроков русского языка». Базовый уровень;
- Митюшина Л. Д., Хамраева Е. А. Курс русского языка для начинающих;
- Усейнова Г.И., Рзаева Т.О. «Русский – это просто».

Тема «Имя прилагательное» является структурным и содержательным компонентом лишь некоторых из них:

- Василишина Т.И., Леонова Э.Н. Рабочая тетрадь № 2. Лексика и грамматика научной речи. Имя существительное и имя прилагательное;
- Макшанцева Н. В. Рабочие тетради № 1, № 2. «Русский язык»;
- Рогачева Е.Н., Чудина В.В. Русский язык как иностранный. Вводно-грамматический курс. Рабочая тетрадь.

В практике ПГУ им. Шолом-Алейхема разработана и используется рабочая тетрадь на печатной основе для иностранных студентов по теме «Имя прилагательное».

В тетради присутствуют учебные задания как учебного, так и игрового, характера, что способствует лучшему усвоению тем по разделу «Имя прилагательное» и развитию интереса к изучению русского языка, формированию коммуникативной компетенции студентов.

На начальном этапе обучения русскому языку большую роль играет наглядность. Данная тетрадь способствует более полной реализации этого важного дидактического принципа, делает преподавание интереснее, эмоциональнее. Она, несомненно, способствует развитию коммуникативной культуры иностранных учащихся, практическому овладению русским языком. На наш взгляд, использование на уроках РКИ игровых технологий обеспечивает достижение единства эмоционального и рационального в обучении. В сочетании с другими методами и приемами, дополняя традиционные формы, языковые игры повышают эффективность преподавания, делают учебный процесс более занимательным и насыщенным, способствуют успешному усвоению изученного материала, облегчают преодоление трудностей в учебе.

Все задания в тетради были разработаны с опорой на методы работы с иностранными студентами и особенности изучения тем: «местоимение» и «имя прилагательное» (по Т.М. Балыхиной).

В рамках моделирования тетради актуализированы следующие методы преподавания РКИ:

- чтения и анализа текста;
- анализа специально составленных примеров;
- комментирования действий;
- устные и письменные упражнения
- использования грамматической терминологии;
- использования наглядности при обучении русскому языку;
- использования контекста.

Содержание рабочей тетради делится на три модуля:

- слово («Изучаем слова»);
- словосочетание и предложение («Составляем словосочетания и предложения»);

- текст («Украшаем текст»).

Данные три модуля включают развивающие упражнения двух типов:

- 1) логико-грамматические,
- 2) творческие.

Логико-грамматические упражнения обеспечивают развитие не только языковых, но и мыслительных способностей студентов, совершенствование их абстрактного мышления. В эту группу вошли упражнения на выделение существенных признаков понятий, категорий, явлений, на опознание имени прилагательного в тексте, на сравнение и дифференциацию сходных языковых явлений, на частичный языковой анализ (определение рода, числа и падежа), на рассуждение, обобщение и классификацию.

Творческие упражнения помогают обучающимся применить полученные грамматические знания в своей речи. Они развивают творческое мышление, образность речи обучающихся.

К упражнениям данного типа относятся следующие две группы:

- 1) по развитию языковой догадки (в первую группу входят задания такого характера: а) на опознание и исправление грамматической ошибки; б) на грамматический анализ слов);
- 2) по развитию логического мышления (во вторую – а) заполнение пропущенных слов в тексте; б) изложение лингвистического текста; в) построение рассуждения на лингвистическую тему).

Таблица 4 - Технологическая карта рабочей тетради

Дидактические единицы тетради (микротемы)	Логико-грамматические упражнения	Творческие упражнения
1 модуль - «Изучаем слова»		
1. Понятие об имени прилагательном.	2	2
2. Разряды прилагательных по значению (качественные, относительные, притяжательные).	2	2
3. Полные и краткие прилагательные.	2	2
4. Степени сравнения имён прилагательных.	2	2
5. Словообразование имён прилагательных.	2	2
2 модуль - «Составляем словосочетания и предложения»		
6. Подбираем определения.	3	3
7. Составляем предложения.	3	3
3 модуль - «Читаем и конструируем текст».		
8. Работа с прилагательными в тексте.	2	2
9. Чтение текста	2	2
10. Конструирование текста	3	3
Всего заданий	23	23

Рабочая тетрадь позволяет организовывать интерактивное взаимодействие на занятии.

Таким образом, практика изучения русского языка, русского языка как иностранного позволяет использовать интерактивные методы и средства обучения.

Список литературы

1. Принципы организации воспитательной работы в современной школе. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://si-sv.com/publ/4-1-0-16>
2. Астанская А. М. Интерактивность в культурном пространстве как способ привлечения аудитории [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnost-v-kulturnom-prostranstve-kak-sposob-privlecheniya-auditorii>
3. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. М., 2002. С. 107
4. Гавронская Ю. «Интерактивность» и «Интерактивное обучение». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnost-i-interaktivnoe-obuchenie>
5. Зус А.Н., Плотникова Е.И. Интерактивное обучение (формы и методы) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://xn--i1abbnckbmcl9fb.xn--p1ai/>
6. Картузов А.В. Интерактивные средства обучения в образовательном процессе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://vestnik.yspu.org/releases/2009_3g/16.pdf

3.7. Погружение в чтение (эвристический потенциал методики)

*Без книги в мире ночь
и ум людской убог,
Без книги, как стада,
бессмысленны народы.
В ней добродетель, долг,
в ней мощь и соль природы,
В ней будущность твоя
и верных благ залог.
Гюго В.*

В жизни человека есть уникальный период – от рождения до трёх лет, когда мозг готов к интенсивному обучению. В это время происходит бурный рост мозговых клеток, активно формируются межполушарные связи. Чем больше раздражителей поступает в мозг, тем активнее идёт формирование связей между клетками, нейронами, и, следовательно, выше будет базовый интеллект человека. Об этом писал известный детский психолог-исследователь-практик Глен Доман: «Мозг растёт и развивается лишь в том случае, если он работает. И чем интенсивнее будет нагрузка на мозг в первые годы жизни, тем лучше разовьётся интеллект» [2]. Не менее важно и другое его наблюдение: мозг ребёнка с самого рождения запрограммирован на обучение, и пока идёт активный рост мозга (после 3-х лет он замедляется, а после 6-ти практически прекращается), ребёнку легче усвоить любой материал без дополнительной мотивации, чего нельзя сказать о 6-тилетнем ребёнке.

Владение чтением и письмом – краеугольный камень образования, фундамент для коммуникации представителей нашей цивилизации.

Как хорошо уметь читать, а читать хорошо ещё лучше! Главное помнить, что умение бойко складывать буквы в слова и быть читателем – это не одно и то же.

После того как ребенок научился сливать любую согласную букву с любой гласной, он освоил основной принцип чтения. Он научился читать. Так считают современные логопеды и методисты. К сожалению, многие педагоги, логопеды и психологи, которые с ними согласны, заблуждаются. В этом случае ребенок обучился озвучивать, но не читать. Как минимум, **чтение - это перевод графических символов в смыслы. А как максимум - это искусство сопереживания, внутренний диалог читателя с автором.**

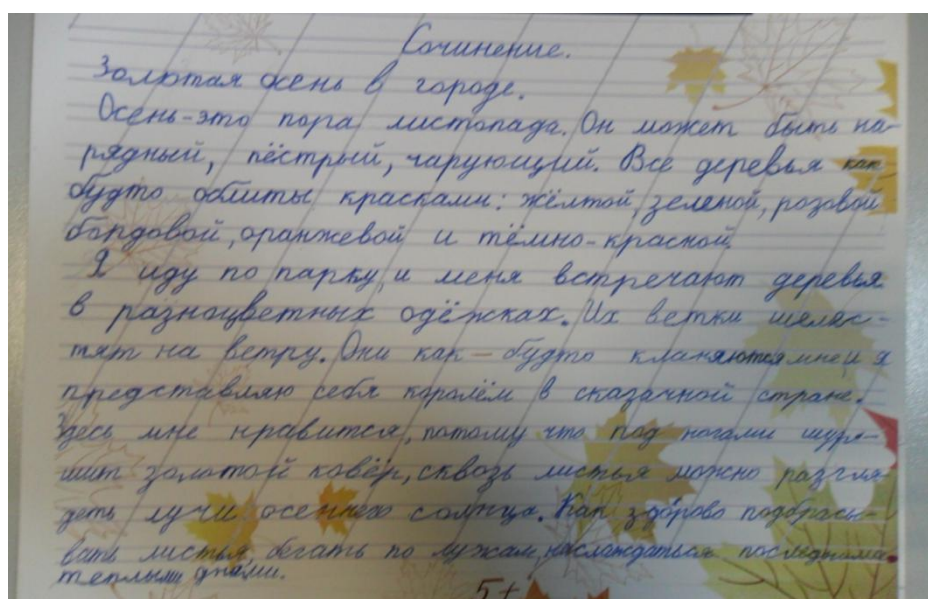
Без постижения смысла ребёнок не научится тому главному, для чего вообще пишется и читается художественная литература: искусству сопереживания, рефлексии, внутреннему диалогу с автором и героями произведения. В результате ребёнок может вырасти эмоционально неразвитым «сухарём – знайкой». Между тем, наша задача вырастить и воспитать **не ЧТЕЦА, А ЧИТАТЕЛЯ!** Т.е. человека с глубоким богатым внутренним миром.

Один из способов, помогающих воспитать способность тонко видеть и чувствовать окружающий мир - **наблюдение**. Способность видеть мир не только по форме, но и по сути, не придет сама собою. Её можно заложить и взрастить во внутреннем мире с помощью таких задач, как: *замри, послушай, прослушай, прочувствуй, ...о чем шепчет ветер, чем пахнет солнце, как дышит дерево около нашего окна...ощути...*

Настоящее глубокое чтение требует огромных внутренних затрат, интеллектуальных, эмоциональных. Поэтому, если не приучить малыша к душевному труду с раннего детства, то чтение для него как прекрасное явление в жизни человека так и не откроется, а останется нудной обязанностью.

Если же в один прекрасный день взрослый зайдёт в детскую и обнаружит малыша погружённым в книгу до такой степени, что он не видит и не слышит вошедшего, то можно поздравить малыша! Из чтеца робко складывающего слова, он превратился в читателя! А от читателя до писателя рукой подать.

Олег Шушков сегодня ученик третьего класса с диагнозом дисграфия не только хорошо читает, но умеет чувствовать и описывать!



Навык чтения включает в себя два компонента: технический и смысловой. Технический включает в себя: способ чтения, темп, динамику (увеличение) скорости чтения, правильность чтения. Смысловой - выразительность и понимание.

Главное – понимать и осознавать прочитанное, ведь ребёнок учится читать для того, чтобы узнавать что-то новое. Как известно К.Д. Ушинский говорил, что читать - это ещё ничего не значит; что читать и как понимать прочитанное – вот в чём главное дело. Однако для того чтобы использовать чтение как инструмент для получения информации, необходимо овладеть техникой чтения, чтобы этот процесс достиг уровня *навыка*, т. е. умения, доведённого до автоматизма.

Важно знать, что при чтении взрослый и ребенок, который еще только учится читать, используют разные стратегии. Взрослый опирается больше на левополушарные. Слово включено у него в сложную знаковую систему. Он не прочитывает его послогово и побуквенно, а ориентируется в основном на грамматические структуры, падежные окончания и суффиксы. Представьте, что вы читаете иностранный детектив, где один из героев носит длинную и непривычную для русского языка фамилию. Если после того, как вы закончили читать книжку, попросить вас назвать эту фамилию, вы, возможно, не сумеете этого сделать, хотя встречали ее почти на каждой странице. Вы ее читали, но не прочитывали, а просто узнавали «в лицо» и, ориентируясь на окончание, встраивали ее в грамматический строй фразы, чтобы понять смысл. Начинаящий читать ребенок вынужден прочитывать непривычную иностранную фамилию побуквенно и послогово, все время сопоставляя зрительный образ буквы или слога с их звуковым образом. Так учат в школе. Но ведь есть и другие методики обучения чтению.

Известные в современном образовании Глен Доман и Николай Александрович Зайцев предлагают метод погружения в слово. По их мнению, он способствует соблюдению главного принципа обучения: **ОТ КОНКРЕТНО-ОБРАЗНОГО ЧЕРЕЗ НАГЛЯДНО-ДЕЙСТВЕННОЕ К СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОМУ!**

Как это удаётся сделать? Всё просто: ребёнку мало объясняют. Словесно-логические пояснения малышу не нужны, т. к. не понятны, а раз не понятны, то и не результативны. О полноценном беглом чтении мы можем говорить только тогда, когда смысловой единицей восприятия текста является целое предложение. В этом случае, читая, ребенок сразу схватывает смысл целого предложения и легко понимает любые тексты.

Таких детей можно обучать грамотному письму уже на этапе освоения навыка чтения. Об этом говорилось в нашей статье «Теоретические и прикладные аспекты дошкольного образования» [1].

Но таких учеников при традиционном – через звукослияние – подходе обучения чтению очень мало.

При методе же обучения, который можно назвать не иначе, как погружением в слово у ребёнка формируется хорошая перспектива восприятия текста. Как минимум, в его сознании закладывается понятие о том, что текст лучше воспринимается фразами и словами, а не муравьиными перебежками от буквы к букве.

При методе погружения в слово за основу берётся склад. Не о каких слогах говорить не имеет смысла. **Складовой принцип** обучения позволяет запомнить все существующие в языке склады и, потому обойтись без мучительного буквенного соединения. Для тех, кто забыл или не знает, маленькое уточнение: еще со времен Л.Н.Толстого (и раньше) складом считается слияние согласной с гласной, отдельно гласная в качестве слога, отдельно согласная (в закрытом слоге), согласная со знаком.

Например: Я-ГО-ДА, Б-РО-ВЬ, Т-РА-К-ТО-Р... Получается, что часто складов в слове оказывается больше, чем слогов. И это очень справедливо: произнесите слово, лучше стоя перед зеркалом, и вы легко в этом убедитесь. Для произношения слов Я-ГО-ДА и Б-РО-ВЬ пришлось приложить по три мускульных усилий речевого аппарата, для слова Т-РА-К-ТО-Р – целых пять. Говорим русские слова по складам, значит, и читать учиться целесообразно по складам. По современным правилам грамматики нужно не просто учиться читать, но и переносить слова по слогам... вот только точную границу между слогами определить довольно сложно: ТРАК-ТОР или ТРА-КТОР или...?

В действительности важно понимать, что дети к чтению приходят по-разному: через склад, через слово и, даже, через текст.

Главное помнить, чтобы у ребёнка появилась возможность выйти в чтение и не просто в чтение, а в осознанное чтение и грамотное письмо, наиболее **удобным** именно **для ученика** способом, нужно организовывать деятельность так, чтобы он имел возможность оперировать складами, словами и текстами уже на этапе формирования навыка чтения. Не надо ничего делить, дробить, а затем соединять.

Ни одна методика не является панацеей, но, тем не менее, вышеописанный подход имеет неоспоримые плюсы: *восприятие целиком слова*→*смысл и техника чтения идут рука об руку*→*ребёнок субъект обучения, исследователь*→*активность и динамика*→*воспитание в игре* →*скольжение по складам, словам, текстам*→*уничтожение искажений в произношении*→*стимул в письме*. Да-да, именно в письме! Парадокс заключается в том, что к чтению человек выходит через письмо.

Малышу превращать знаки в звуки – читать - не так интересно. Тем более, что звук не материален, в отличие от буквы. «Материализовать» слово - сделать подпись к картинке, написать письмо бабушке и т.д.- намного интереснее! Американский методист Майер пишет о том, что ребёнок любит ... невидимое в видимое превращать. Учитывая этот факт, важно помочь ребёнку организовать такое превращение! Интересно ребёнку в 4-6 лет печатать разные слова на компьютере. Можно печатать крупными буквами. Складывать слова из карточек, на которых написаны склады. А из карточек со словами составлять предложения и «цепочки» слов. При таком подходе легко исправлять ошибки. Писать по матрицам слов (Об этом также говорилось в статье «Теоретические и прикладные аспекты дошкольного образования» [1].)

Главное соблюдать принцип **общего восприятия** склада или слова. Ничего не надо анализировать, разбивать на мёртвые части и кусочки!

«Читать буквы очень сложно, поскольку никто и никогда не ел, не ловил, не носил и не открывал А. Зато каждый ел банан, ловил мяч, носил шапку и открывал книгу. Буквы, составляющие слово „мяч“, являются абстракциями, зато сам мяч вполне конкретен, поэтому легче выучить слово „мяч“, чем букву М», - утверждает Доман [3]


Визуализация и запоминание склада идёт через поисковую игру заданного склада на таблице:

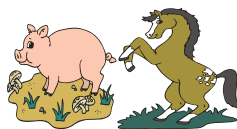


Набор игр с простой складовой таблицей позволяет не только выходить в чтение, но и через требование чтения складов в ускоренном режиме, помогает обеспечивать динамику чтения. Полезно устраивать **соревнования на время**: сколько карточек за минуту ты сегодня узнал(а)? А вчера сколько было?

Чуть выше было сказано, что смысл и техника чтения идут рука об руку→ребёнок субъект обучения, исследователь. Поэтому не стоит сажать его за стол в руках с книгой. Наоборот, надо поощрять активные игровые действия со словом и предметом. Так, например, **совмещайте действия со словами и картинками или предметами, используя игру: «Найди слово, подходящее к картинке или предмету»**



Предлагается одна картинка или предмет, например такая:  и несколько слов: «КОТ», «КОНЬ», «КОЛЯ», «БЫК». *Задание: найти подходящее слово к картинке.*



Или предлагается несколько картинок  и т.д. и несколько слов.

Задание: разложи слова к картинкам правильно; или предлагается несколько картинок и под ними подписи разложены неправильно. *Задание: исправь ошибки, разложи подписи правильно* и т.п.

Упражнение – игра как частный случай методики, указывает на то, что, когда у субъекта обучения есть игровая поисковая задача, он с удовольствием решает, как- бы попутно, дидактическую задачу – научиться читать. Причем, это «скрытая» дидактическая задача, является первичной, но, поданная в обертке игровой задачи, решается с удовольствием, а потому данный подход эффективен.

Перечислять и описывать все игры в формате данной статьи не имеет смысла. Перечислить же основные подходы стоит.

1. Многократное пение и/или чтение складов (например: *лу, ло, ла, лэ, лы и т. д.*) или слов (*например: клуб, клоп, клык и т.д.*)- *навык чтения не только формирует, но и стимулирует его динамику.*

2. Поиск заданного склада в наборе слов или в отдельном слове (например: *В слове «торт» найди вот такой склад то-.* *В слове «сыр» найди и покажи склад сы-.* Хотя заикливаться на узнавании склада в слове не стоит. Главное организовать постоянную активную деятельность со словами. И в этой игровой деятельности ребёнок понимает, что успех его ждёт только при условии активного узнавания и удержания в голове образа слова. Эти действия узнавания и удержания и ведут его к успеху, при котором наблюдались такие результаты, когда ребёнок начинал читать сразу целыми словами.

3. Поиск слова в наборе слов или в данном тексте.

a. ЯМКИ БУКВА «Я» КОПАЛА,

b. «Я» В НИХ ЯБЛОНЬКИ САЖАЛА,

c. А ПОТОМ МЫ ОТДЫХАЛИ

d. И О ЯБЛОЧКАХ МЕЧТАЛИ.

e.

О	И	А	В	МЫ	НИХ	ЯМКИ
---	---	---	---	----	-----	------

f.

ПОТОМ	ЯБЛОНЬКИ	БУКВА
-------	----------	-------

4. Совместное чтение-озвучивание интересного динамичного короткого произведения вместе со взрослым, который не только читает в приемлемом темпе, для обучающегося чтению, но и показывает указкой то, что произносится! Ребёнок наблюдает и, как правило, стремится вместе со взрослым декламировать произведение. Этот способ хорош для индивидуального обучения. Подходит для детей с хорошим чувством языка, с высоким общим и языковым развитием. Способ погружения в текст позволят ребёнку учиться читать на высокохудожественных текстах, с использованием звукозаписи, без отказа от выразительности, совершенно сознательно, т.к. ребёнок идёт от осмысленного, хорошо понятого им текста к букве и звуку. В процессе такого погружения ребёнок чувствует себя активным участником познавательного процесса. Он исследователь. Он сам для себя открывает целый новый мир. Значение такого самообучения для формирования личности, для развития веры в свои силы, для самоутверждения невозможно переоценить. Потребность открытия нового возникает у ребёнка естественно, изнутри, а не привносится извне. И ещё одно достоинство метода совместного озвучивания текста – хорового чтения. Здесь с первых шагов малыш ориентируется на фонему, независимо от сильной или слабой ее позиции в слове. Ребёнок **сам** делает вывод о том, что, например, в словах **нора** и **норка** второй звук обозначается одной и той же буквой **о**. И ещё очень важно, что элементы побуквенного чтения быстро исчезают. Трудностей звукослияния нет, т.к. любое читаемое слово для ребёнка заранее «СЛИТО», Т.Е. ЖИВОЕ СЛОВО, ОСМЫСЛЕННОЕ И ЗВУЧАЩЕЕ, И ЕГО РАСЧЛЕНЕНИЕ на звуки и буквы осуществляется лишь ради прочтения.

Итак, четыре основных действия помогут ребёнку научиться читать: ПИСАТЬ, ОТЫСКИВАТЬ, ПОВТОРЯТЬ, ПЕТЬ!

Хочется уточнить действие пения. Оно подразумевает произнесение слова нараспев с утрированным ударением: моло**К**ОО, го**О**Оры, прбег**А**ААет и т.д. Разноплановость постановки ударения в русских словах тормозит динамику в чтении. И, чем лучше человек может настроить ощущение ударения в русском слове, тем плавнее и, как это не парадоксально, быстрее и красивее он начинает читать.

Теперь о письме в процессе обучения чтению! Всех взрослых хочется призвать: пишите сами, пишите вместе с детьми, пишите для детей! Что писать? Когда? Зачем? О чем? Писать нужно для того, чтобы научиться читать. Придумывайте игры, учитывайте интересы ребёнка, формируйте новые.

- Например, можно **поиграть** в необитаемый остров. Связь возможна только при помощи бутылочной почты, поэтому придётся срочно писать записки. Ну и, конечно, их читать.

- Игра в доктора также поможет в письме и чтении: больным нужно выписать рецепты.

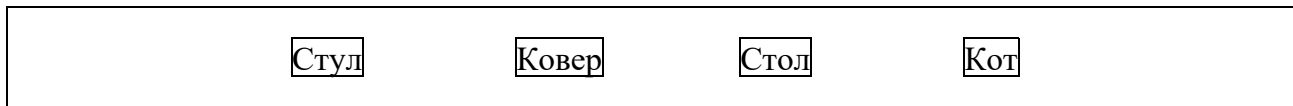
- Малыш ждёт гостей. Напишите вместе с ним карточки с именами, чтобы каждый знал, где его место. Не обязательно ждать настоящего праздника, можно устроить его с игрушечными друзьями.

А если писать на кубиках Н.А. Зайцева, на карточках складов, то нет статичной деятельности, есть динамика, движение, предметные манипуляции. То, что нужно для малыша! Ведь мышление дошкольника развивается от наглядно-действенного к образному. Поэтому не сидите, а двигайтесь с буквенным и словарным материалом: прячьте слова/склады, раскладывайте по заданию, играйте в ролевые игры. Поможет

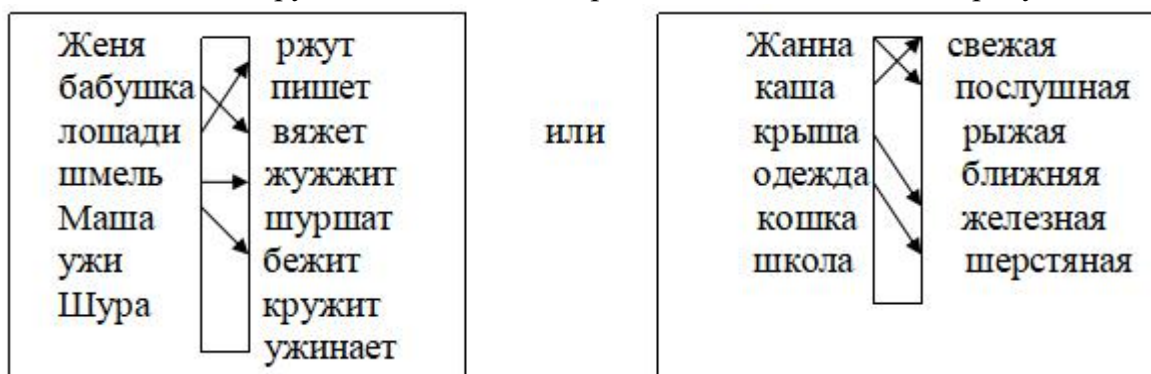
подход, который я назвала манипуляцией со словами или погружением в слово. Вот ещё одна из игр, помогающих в этом погружении.

- Кладем альбомный лист – это «комната».

Поставь «стол» посередине комнаты. Справа посади «кота». Где карточка, на которой написано «кот»? Поставь ее справа. Слева от «стола» поставь «стул». Между «столом» и «стулом» положи «ковер» и т.д.



Для того, чтобы у ребенка формировались другие, необходимые для полноценного чтения, умения – это осознание прочитанного, внимание к слову, словесно-логические мышление, полезны перфокарты. Например, такого вида: на одной стороне записаны существительные, на другой – глаголы или прилагательные. Они все перепутаны.



Малышу надо навести порядок. Найти, какое слово, с каким «дружит» (соотнести по смыслу и другим грамматическим признакам, полагаясь на свой языковой опыт и интуицию) и соединить их «ниточками» (провести линию карандашом, т.е. одновременно с чтением и моторику руки потренировать).

На этом работа с карточкой не заканчивается. Наоборот, веселая учеба только начинается: соединяя слова в словосочетания, подыскивая правильный вариант, малыш невольно создает нелепицы типа «Маша жужжит» или «школа рыжая». Это вызывает смех и фантазии: «Маша жужжит. Наверное, у нее выросли крылья, как у пчелы, и она тайно от мамы выходила в сад. И там перелетала с цветка на цветок, жужжала, а другие пчелы думали: «Ого! Какая гигантская пчела!»

Затем, в зависимости от уровня возможностей ребенка на данный момент, предлагаются следующие задания:

а) подбери к слову «кошка» другие слова-украшения.

Какая бывает кошка? (пушистая, толстая, серая, белая, с острыми когтями и т.д.)

б) подбери к слову-действию «шуршат» другие подходящие слова.

Кто или что, кроме ужей, может шуршать? (мышь, камыш, бумага, газета, пакет и т.д.)

в) составь со словосочетанием «железная крыша» и «рыжая кошка» предложение.

(Рыжая кошка с утра до вечера гуляла по железной крыше).

г) составь рассказ с использованием всех словосочетаний. Хорошо, если события, описанные в нем, будут смешными и даже нелепыми.

Это задание, на первых порах, выполняется с активным участием взрослых. Постепенно малыши входят во вкус сочинительства, и тогда уже их фантазию невозможно остановить. Может получиться, например, вот такая история: «Однажды

послушная девочка Жанна съела, как обычно, свежую кашу, надела шерстяную одежду и пошла гулять. И вдруг ей надоело быть послушной. Жанна увидела ближнюю школу. У школы была железная крыша, которая блестела на солнце. Жанна решила там побывать. Она залезла на нее и подумала, что будет гулять там одна. Но там уже гуляла рыжая кошка! Тогда они познакомились и даже разговорились. Кошка сказала, что на железной крыше летом гулять плохо, потому что она становится очень горячей. А сейчас, осенью, хорошо!».

Кроме карточек с текстами используются карточки с отдельными словами. Как утверждает Е.В.Заика, работа с отдельными словами на карточках очень важна, ведь тогда, цитирую, «чтение выступает не как самоцель (прочитал - и все, цель достигнута), а как средство для постижения другой цели - правильно разложить карточки. Это приводит к тому, что ребенок в ходе своих собственных действий начинает четко осознавать один из основных смыслов чтения – получение информации для регуляции своих действий» [7].

Работа на карточках со словами заставляет ребенка задумываться над грамматическим строем языка, что очень полезно для дальнейшего успешного освоения русского языка в школе.

Заданий по раскладке карточек-слов может быть очень много. Конечно же, смысл задания зависит от подборки слов и от учебной задачи, которую наставник ставит перед малышом. Например, предлагая распределить слова на группы по принципу живое-неживое, ребёнок не только учиться осознанному чтению, но и готовится к освоению темы по русскому языку: «Одушевленные и неодушевленные имена существительные». А когда ребенок занят распределением слов на группы по принципу: «один и много», это значит, что он не просто играет, а осознает наличие у существительных такой грамматической категории, как число и т.д.

Для наработки навыка чтения использую наборы разнообразных слов. В конвертике с буквой «Д», например, лежат вот такие слова: лебеди, обида, командир, диван, дровосек, крокодил, доска, помидоры, родина, орден, родители, радио, ударник, радуга, солдат, ведро, борода, посуда, доктор.

Кроме тех заданий, о которых говорилось выше, здесь используются, равно как и в других наборах, задания, стимулирующие внимание к звуковому составу слова: раздели слова на две команды. В первой команде должны быть слова, в которых [д] звучит мягко, во второй – в которых [д] звучит твердо. Для этого каждое слово читай четко, громко. Ушками слушай чутко, как звучит [д].

Вот что получается по ходу выполнения данной работы.

1-ая команда

[д] `
 лебеди
 крокодил
 радио
 родина и др.

2-ая команда

[д]
 дровосек
 помидоры
 доска
 ударник и др.

* синий и зеленый квадратики - традиционное обозначение твердого и мягкого согласного. После такого распределения начинаем наблюдение: почему в первой команде [д] звучит мягко, а во второй – твердо? Какие звуки слышатся после мягкого [д] и твердого [д]. Какие звуки смягчают [д]? Для развития фонематического слуха, для овладения, в дальнейшем в школе, фонетическим разбором слов – подобные задания просто необходимы.

Ребятам же особенно нравятся, так называемые, жизненные распределения слов. Например: найди в этой группе те слова, которые обозначают понятия, относящиеся к кухне? И дошкольник начинает исследование.

- **Посуда** всегда есть в кухне, значит, подходит.
- **Радио**, может быть, а может и не быть там. Пусть будет.
- Зачем оно там нужно? – удивляюсь я.
- Под музыку кашу есть веселее.
- **Помидоры** – беру. Салат сделаем из них на кухне, - объясняет малыш, уже не дожидаясь моих вопросов.
- **Ведро** – подходит. Мусор выносить в нем можно.
- **Ударник** – не знаю... А что такое ударник? - вот так жизнь заставила малыша задуматься над новым непонятным для него словом.

Итак, навык чтения включает в себя два компонента: **технический** и **смысловой**. Для того, чтобы обе эти стороны были задействованы с первых дней обучения чтению, важно погружать ребёнка не в букву или звук, а сразу в слово и текст. Предлагая узнавать слово, скользить по тексту не зная букв! Такой подход природосообразен с возрастными особенностями дошкольника. Возраст 3-6 лет- возраст действия. И погружаясь в слово через действие, маленький человек проявляет познавательную активность без принуждения, т.к. игра-это ведущий вид его деятельности. Игровая деятельность, связанная с узнаванием, распределением лексики развивает навык чтения, лексическое чутьё, позволяет усваивать опытным путем (формулировки будут позже в школе оглашены) законы словоизменения, словообразования, словосочетания. Таким образом, видно, что техника чтения и понимание прочитанного - это не два берега у одной реки, а единое русло самой реки под названием грамотность.

При описанном в данной статье подходе, будет достигнут прогресс не только в озвучивании, но при этом ребенок полностью стремится понимать смысл читаемого. Успешно пройдя погружение в чтение без заикливания звукослиянии и слогослиянии, такие дети читают книги, тексты в учебниках с пониманием. Письмо у таких детей тоже осмысленное, а, значит, грамотное! И такой распространенный диагноз в современном образовании, как дисграфия, не угрожает ребёнку воспитанному с ранних лет в понимании того, что язык, каждое слово родного языка - это живое смысловое явление!

Результаты реальных детей говорят об этом. Десятки отзывов перекликаются между собою.

Мама второклассницы Валиковой Полины подтверждает перспективность данного подхода: «В школу Полина поступила со скоростью чтения 35-38 слов в минуту, пересказать могла очень близко к тексту прочитанный текст. Грамотность написания - лучшая в классе. Девочке, по сравнению с другими учениками, по отзыву классного наставника, гораздо легче воспринимать информацию, заучивать правила русского языка на уроках. Больше всего обращает на себя внимание хорошая запоминаемость

текстов и умение их пересказывать. Полина самостоятельно учит уроки. Занимались только по Вашим материалам, таблицам.

Очень жалею, что не отдала к вам на занятия старшую дочь. У неё была обычная подготовка дошкольника на базе гимназии».

Мама первоклассника Фастова Вадима делится своими наблюдениями: «Вадим занимался у Вас два года, за это время он научился читать, писать, решать примеры, расширил свой кругозор, обогатил словарный запас. Я вижу, что он более развит, чем его сверстники, которые не посещают дополнительные занятия или посещают курсы по подготовке к школе при своих гимназиях (школах). Мои ожидания оправдались полностью, точнее, я даже не думала, что уровень такой высокий будет. С Вами Вадим никогда не жаловался, что ему тяжело, что он не хочет заниматься, что ему сложно - и я это очень ценила, так как все же хотелось не сильно нагружать ребенка до школы».

Отзывы родителей подтверждают перспективность данной методики, намекая ещё и на её природосообразность с интеллектуальным и физическим развитием ребёнка: высокий уровень развития интеллекта - плюс, усталость и переутомление-минус!»

Мама школьника Степана Лукьяниц: «...ребенок не тупо заучивает буквы или правила, он увлечен, он получает положительные эмоции, ему хочется еще и еще!..»

... Поля занимается с 5 лет по принципу погружения в чтение. Сейчас она во втором классе. Школьный педагог в классе отметила, что Полина знает части речи, отлично пишет словарные диктанты, списывает упражнения из учебника грамотно. Сама Полина говорит: « Я не учу правила в школе, я их просто знаю».

Итак, практика убеждает, что дети, которые занимаются с ранних лет методом погружения в чтение, трепетно относятся к книгам, многие не только читают, но и без проблем пересказывают прочитанное. Такие дети очень любят литературу и русский в школе, хотя для большинства это мучение. В школу идут полностью сформированные дети с тем набором навыков и умений, который необходим для школы, чтобы дальнейшее обучение было праздником.

Список литературы

1. Бирюкова В.В. Теоретические и прикладные аспекты дошкольного образования // Инновации в современной системе образования: подходы и решения. Ульяновск: Зебра. 2016. С. 392-402.
2. Доман Г. Гармоничное развитие ребёнка // М.: «Аквариум», 1996.
3. Доман Г. Как увеличить умственный потенциал ребёнка! [Электронный ресурс]. URL http://danilova.ru/publication/read_metod_03.htm
4. Еремеева В.Д., Хризман Т.П. Мальчики и девочки - два разных мира. СПб.: Тускарора, 2006.
5. Зайцев Н.А. Русский для всех. Учебное пособие. СПб., 2000.
6. Зайцев Н.А. Кубики Зайцева. Учебник для родителей, воспитателей, учителей. Санкт-Петербург, 2007.
7. Заика Е.В. Упражнения для формирования навыка чтения у младших школьников // Вопросы психологии 1995. № 6.
8. Оморокова М.И., Рапопорт И.А., Постоловский И.З. Преодоление трудностей. М.: Просвещение, 1990.

9. Храпова В.А. Текст в эпоху информационного общества (Становление новой парадигмы) // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. 2008. № 11. С. 97-103.
10. Храпова В.А. Человек. Цивилизация. Текст // Primo Aspectu. 2005. № 6. С. 13-16.
11. Храпова В.А. Художественный образ в современном образовательном пространстве // Грани познания. 2016. № 2 (45). С. 158-160.

3.8. Историко-лингвистический аспект подготовки учащихся к олимпиадам по русскому языку

Современный этап развития системы образования характеризуется особым вниманием к работе с одаренными школьниками, создания условий для их развития. Олимпиадное движение является мощным фактором развития личности школьника в «период максимализма, в который все приобретает яркие оттенки, это игра контрастов, строгое деление на «белое» и «черное», без полутонов» [1, с. 10], в процессе его обучения и воспитания.

Ценность такой формы внеклассной работы, как олимпиада, заключается не только в выявлении одаренных учеников, но и в формировании устойчивого интереса школьников к изучаемому предмету, положительной мотивации учения. «Детство – это Качественная подготовка школьника к выступлению на олимпиаде по русскому языку требует разносторонней филологической подготовки. В методических рекомендациях по разработке заданий для Всероссийской олимпиады школьников по русскому языку последних лет определены основные знания и умения, которые должен продемонстрировать участник олимпиады. Среди них умения, в основе которых лежит диахронический подход к языку (знание истории русского алфавита и основных этапов становления русской орфографии; элементарная осведомленность в происхождении слов и понимание закономерностей исторического развития лексического значения слова; навыки синхронного и диахронического морфемного и словообразовательного анализа и др.). Таким образом, для успешного выступления на олимпиаде школьник должен иметь хорошую подготовку по истории языка, однако программа школьного курса русского языка практически не включает системного изучения истории языка. Анализ олимпиадных заданий последних лет показал, что задания, связанные с историей языка включают следующие разделы: родство славянских языков; происхождение письменности, деятельность Кирилла и Мефодия, реформы графики и орфографии; история графики, фонетики; историческая грамматика; этимология и историческая лексикология.

Отбор заданий для интернет-олимпиад по русскому языку, которые проводятся на факультете филологии и межкультурных коммуникаций Бирского филиала БашГУ совместно с отделом дистанционного обучения с 2012 года опирается на один из важных дидактических принципов – принцип включения заданий, знакомящих с фактами истории языка и культуры, среди которых «приоритетными являются образный язык и мифо-фольклорная рефлексия» [2, с. 240]. Например, в разные годы школьникам в ходе интернет-олимпиад были предложены следующие задания:

- 1) Каким цветом нужно раскрасить лошадь КАУРОЙ масти?
+: светло-каштановым

- : красновато-рыжим
- : темно-коричневым
- : черным

(светло-рыжий с жёлтыми подпалинами; хвост и грива беловато-рыжие.)

2) Буква русского алфавита, которую ввел Н.М. Карамзин?

- + : ё
- : ю
- : ф
- : я

(По преданию современников, Карамзин решил заменить при подготовке к печати своего стихотворения в 1797 году две буквы в слове «слёзы» на одну Ё. Наряду с этим есть свидетельства, что ещё в 18 ноября 1783 года на заседании Академии словесности княгиня Екатерина Романовна Дашкова попросила у присутствующих учёных написать слово «ёлка». Идею Дашковой подхватил Карамзин, и с его лёгкой руки буква Ё вошла в состав русского алфавита. Итак, инициатором появления буквы Ё в русском языке является княгиня Дашкова, а воплотил в жизнь эту замечательную инициативу Карамзин. Именно с тех пор и живёт в нашем алфавите буква Ё).

3) В основе старославянского языка (первого письменного языка славян) лежит язык:

- : греческий
- : чешский
- + : древнеболгарский
- : древнерусский

(Старославянский язык – это литературный общеславянский язык, язык древнейших славянских переводов с греческого, сделанных Константином и Мефодием и их учениками. Старославянский язык по своему словарному составу и грамматическому строю был очень близок ко всем древним славянским языкам, поэтому о народной основе старославянского языка в свое время высказывались разные точки зрения.

Этот вопрос поднимался уже в самом начале разработки славяноведения (славистики). На сегодняшний день общепринятым считается мнение русского филолога А.Х. Востокова, который, исследовав отдельные памятники старославянского языка, пришел к выводу, что в основе старославянского языка лежит древнеболгарский язык).

4) Русская поговорка гласит: «Не было ни гроша, да вдруг алтын!»

А сколько это – алтын?

- + : 3 копейки
- : 5 копеек
- : 10 копеек
- : 1 копейка

(Три копейки – традиционный номинал русской денежной системы).

5) На Руси про людей небольшого роста говорили «от горшка два вершка».

Сколько это сантиметров:

- + : 8,8см
- : 18 см
- : 15,5см
- : 12,2см

*(Этимология фразеологизма связана с самой малой единицей русской метрической системы – вершком. Он равен 4,4 см. (два вершка: 4,4 см * 2 = 8,8 см). Его можно встретить в различных устойчивых сочетаниях слов. В них это мерило применяется для обозначения того, что находится очень близко. Например, быть на вершок от смерти, быть на вершок от греха и т.д.).*

Анализ результатов анкетирования учащихся, их ответы отражают противоречивую ситуацию, связанную с дефицитом знаний по истории языка в школьной практике. С одной стороны, мы наблюдаем интерес к этим вопросам: большинство учащихся, учителей и родителей отмечают, что среди самых интересных заданий были вопросы, связанные с историей языка, этимологией, культурой и традициями нашей страны. Приведем примеры наиболее интересных заданий, которые выбрали школьники:

1) Какой из месяцев славяне называли «червень»?

- : сентябрь

- : октябрь

+ : июнь

- : май

(Одно из названий июля месяца по народному календарю – Червень. Червень – от того, что поспевают в лесах, в садах ягоды червонные, черно-красные).

2) Кто из перечисленных исторических деятелей проводил реформу русского алфавита?

+ : Петр I

- : Иван Грозный

- : Петр III

- : Александр I

(За свою долгую историю русское письмо претерпело две реформы. Первая большая реформа кириллицы была проведена Петром I. В 1708 году был создан русский гражданский шрифт, причём в изготовлении эскизов букв принимал активное участие сам Петр I. В 1710 году был утверждён образец нового шрифта азбуки).

3) Неделю длится русская масленица, и каждый день её замечателен по-своему. В среду – “лакомку” – едят блины да кулебяки, в пятницу – “тёщины посиделки” в гостях у матери жены, а в субботу – тоже посиделки, но уже у золовки. Кого же по традиции надо навестить вечером масленичной субботы?

- : сестру мужа

- : сестру жены

+ : жену брата

- : мать мужа

(Молодая невестка приглашала своих родных к себе, а своим золовкам – сестрам мужа – дарила подарки. В этот день дети строили на реках, прудах и полях снежный городок с башнями и воротами, затем дружина разделялась пополам: одни охраняли городок, другие должны были, силой взять его).

4) Русский писатель, поэт, призывавший: «Есть у нас свой язык; смелее! – обычаи, история, песни, сказки и проч». В 1832 году встретился с Далем, надоумил Владимира Ивановича собранные запасы слов объединить в словарь.

+ : А.С. Пушкин

- : И.А. Крылов

- : М.Ю. Лермонтов

-: В.А. Жуковский и др.

(Жуковский неоднократно обещал Владимиру, что познакомит его с Пушкиным. Даль устал ждать и, взяв экземпляр «Русских сказок», которые были изъяты из продажи, отправился представляться Александру Сергеевичу самостоятельно. Пушкин же в ответ тоже подарил Владимиру Ивановичу книгу – «Сказку о попе и о работнике его Балде»).

С другой стороны, выполнение олимпиадных заданий школьного, муниципального этапов Всероссийской олимпиады по русскому языку, а также ответы учащихся 5, 7, 8 классов МБОУ «СШ 12» г. Новый Уренгой подтверждают данные о том, что вопросы по истории языка являются самыми сложными и большинство школьников с ними не справляются, т.к. материал этих заданий выходит за рамки школьной программы и требует дополнительной подготовки.

Так, мы попросили ответить школьников 5, 7, 8 классов на следующие вопросы:

1. Объясните значение подчеркнутых слов, подбирая однокоренные слова с чередованием согласных

Вешние воды –

Пошел котик на торжок –

«Песнь о вещем Олеге» –

Сказочное имя Злата –

2. Выделите корень в следующих словах:

Подножка, пушок, орешник, восклицать, рождение, любовь, освещение, вязание, пустить, дружба.

Полученные ответы свидетельствуют, что большинство школьников не знакомы с историческими изменениями в системе русского языка и не могут объяснить факты современного русского языка, демонстрируя незнание элементарных сведений по истории языка, которые необходимы для правильного написания или объяснения современных языковых фактов:

а) объяснить лексическое значение предложенных слов смогли:

вешние (от слова «весна», чередование с// ш) – 51% писавших;

торжок (от слова «торг», чередование ж//г) – 85,7% писавших;

вещий (от слова «весть», чередование щ//ст) – 4% писавших;

Злата (золото, чередование полногласия/ неполногласия) – 28,5% писавших;

б) ошибки при выделении корня в словах с чередованием согласных встречаются в большинстве работ. Наибольшее затруднение вызвали слова *рождение* (неправильно выделили корень 51% учащихся), *освещение* (38%), *восклицать* (80%), *люблю* (71%), *дружба* (38%).

В качественной подготовке школьников к олимпиадам по русскому языку важную роль играет и лингвистическая подготовка учителя-русиста.

Знания по исторической грамматике, истории языка, являясь составной частью общей филологической подготовки учителя-словесника, формируют в нем способность связно, обоснованно и исторически корректно объяснить те или иные языковые факты.

К сожалению, при проведении анкетирования нами выявлено, что изучение тем, связанных с историей языка, представляет сложность для учителей из-за отсутствия доступной теоретической и методической литературы, низкого уровня знаний самих учителей в области истории русского языка.

Так, при анкетировании, проведенном среди учителей русского языка и литературы ряда школ Республики Башкортостан, нами получены следующие данные:

а) выделить орфограммы, связанные с историческими изменениями в языке, смогли лишь 6% опрошенных;

б) объяснить происхождение чередований в современном русском языке типа *время - времени, имя - имени, начать - начинать* смогли 50% учителей; типа *лодка - ладья, растение - рослый, равнина - ровный* - 37% опрошенных; а чередования типа *коснуться - касаться, изложить - излагать, смотреть - всматриваться* - 6% опрошенных учителей;

в) лишь 62% учителей аргументированно ответили, почему в русском языке существуют слова *город* и *град, берег* и *брег*.

И если материал для учителя изредка встречается в методических журналах, то для учащихся несложные по изложению материала книги практически отсутствуют. Знакомство с историей языка ограничивается пособиями по истории происхождения слов и фразеологизмов.

Успешная подготовка школьника к выступлению на олимпиаде по русскому языку требует разносторонней филологической подготовки, системной организации процесса обучения.

Содержание работы с филологически одаренными учащимися должно включать следующие направления: расширение базового содержания образования и формирование лингвистического мышления школьников в процессе изучения системы языка в ее историческом развитии.

Предлагаемый в данной работе материал включает базовый уровень по истории графики, названию и происхождению ряда букв кириллицы и предназначен для подготовки филологически одаренных учащихся к олимпиадам различного уровня. При отборе материала мы опирались на требование доступности, в подготовке к олимпиадам предлагается привлекать только «такие исторические сведения, которые освещают процесс развития языка, объясняют внутреннюю логику» [4, с. 166] и обусловленность существующих языковых явлений.

Современные названия русских букв – "а", "бэ", "вэ" и т.д. – появились сравнительно недавно, чуть более века назад. И хотя старые названия букв теперь не употребляются, но они не исчезли бесследно. Некоторые из них продолжают жить в русском языке, используются в поговорках, пословицах и просто устойчивых выражениях. Например, выражение *поставить столы покоем* означает «поставить их в виде буквы «П» и никак не связано с современным русским словом *покой*.

Первой буквой кириллицы была **азь**, последней – **ижица**, отсюда и выражения со значением «от начала до конца» – *от аза до ижицы, сам ни аза в глазах, а людей ижицей тычет* (т.е. сам ничего не знает, а других укоряет большим незнанием), *сидеть на азах, твердить азы* (начало учения). Устаревшее название буквы **М** мы находим в выражении *писать мыслите*, т.е. идти зигзагами при опьянении.

От названия буквы **Х** – «хер» образовались глаголы *херить* и *похерить*, которые означают «перечеркнуть» *написанное хером, «крестом*», т.к. форма буквы **Х** напоминает крест.

Задание: Записать буквы кириллицы, которые использованы в следующих выражениях, и объяснить, на основе чего они возникли:

Прописным азом ноги растопырил.

Брюшко оником, ножки хером.
У нее ротик фитою.
Не суйтесь, буки, поперек аза.
Домишко расползся врозь, как живёте.
Фертом не ходят сохой орющие (пашущие).
Сделать на ять.
Корову пишет через ять.

(Прописным азом ноги растопырил – буква азъ (А) в народном представлении похожа на широко расставившего ноги человека,

Брюшко оником, ножки хером – «оником» от названия буквы онъ (О), живот, похожий на букву О; буква хер (Х), означает кривые ноги, ноги колесом.

У нее ротик фитою – буква Ф (фита) похожа на вытянутый овал.

Не суйтесь, буки, поперек аза – буква Б (буки) в азбуке стоит после А (аза), пословица предупреждает: «все должно быть по порядку», «знай свое место».

Домишко расползся врозь, как живёте – форма дома сравнивается с буквой «живете» (Ж).

Фертом не ходят сохой орющие (пашущие) – буква «ферт» (Ф). Народ подметил забавное сходство между написанием этой буквы и осанкой подбоченившегося человека. Достаточно широко используется выражение "ходить фертом" в значении «быть самодовольным щеголем, держаться с показным ухарством и молодечеством».

Сделать на ять – буква ять (Ъ). Эту букву еще школьники называли «буква-страшилка», «буква-пугало». Она затрудняла правописание и приносила (особенно школьникам) много огорчений. Им приходилось механически изучать правила «на ять». Ошибки «на ять» считались самыми страшными.

Выражение «знать на ять» свидетельствовало о наилучших познаниях. Ничем, кроме **зубрёжки**, нельзя было заставить себя знать, что *мёд* надо писать через **ё** или через **е**, а *звёзды* почему-то через "ять". Запоминать слова с **Ъ** было настоящей мукой.

Корову пишет через ять – буква ять (Ъ). Поговорка характеризует малограмотного человека: правописание двух совпадающих в произношении букв представляло трудности даже для грамотных людей, но написать «ять» в слове корова – значит, вообще ничего не смыслить в русском правописании).

Достаточно много олимпиадных заданий связано с интерпретацией использования старых названий букв кириллицы в художественных произведениях. Разберем ряд подобных заданий.

1) О какой «загадочной букве» говорится в отрывке из рассказа Н. Лескова «Очарованный странник»?

...Покровители ... в адресный стол определили справщиком, а там у всякого справщика своя буква. Иные буквы есть очень хорошие, как, например, «буки», или «покой», или «како»; много фамилий на них начинается, и есть справщику доход. А меня поставили на «фиту». Самая ничтожная буква, очень на нее мало пишется, и то еще кой ей принадлежат, все от нее отлынивают и лукавят; кто хочет чуть благородиться, сейчас же самовластно вместо «фиты» через «ферт» ставит. Ищешь-ищешь его под «фитою», а он – под «фертом» себя наименовал.

Что за буквы «буки», «покой», «како»? Какую букву рассказчик называет «самой ничтожной буквой»? Почему возникали трудности при поиске фамилий на «ферт» и «фиту»?

(Комментарий: буква «буки» – Б, «покой» – П, «како» – К. На эти буквы начинается много фамилий в русском языке, поэтому справщик получает хорошую оплату за справки и называет эти буквы «очень хорошими».

Самой ничтожной буквой является буква Θ (фита), которая обозначала тот же звук, что буква «ферт». Θ (фита) писалась только в словах греческого происхождения и не очень последовательно: апоΘеоз, диΘирамб, риΘма, ариΘметика, Θома, Θедорь. Фамилий на эту букву было мало, поэтому и доход для справщика был незначительным).

2) В пьесе М.В. Ломоносова «Суд российских письмен» спорят «письмена» ОнѢ и Азь. ОнѢ самоуверенно заявляет: «Я значу вечность, солнцу подобен, меня пишут астрономы и химики, мною означают воскресные дни, мною великолепен язык словенский, и Великая и Малая Россия меня употребляет». Далее ОнѢ говорит Азу: «Ты так презретен, что почти никаких российских слов не начинаешь».

Напишите буквы «онѢ» и «азь». Насколько справедлив ОнѢ в своих высказываниях?

(Комментарий: буква «он» - Н, буква «азь» - А. Если сравнивать любой словарь, то, действительно, слов, начинающихся с буквы О больше. Кроме того, следует обратить внимание на замечание М.В. Ломоносова о букве азь в начале слова: «*почти никаких российских слов не начинаешь*». Начальное А на месте русского Я является приметой старославянского языка, т.е. заимствованного слова (ср.: *агнец, аз* (ст.-сл.) и *ягненок, я* (русс)).

3) А.С. Пушкиным был записан следующий исторический анекдот: «Через несколько времени на вопрос императрицы: что словарь? Отвечали ей, что Академия дошла до буквы П. Императрица улыбнулась и заметила, что Академии пора было бы покой оставить».

Ответ императрицы – это игра слов, т.е. каламбур. Объясните, в чем его суть. О каком словаре, составлявшемся под патронажем Екатерины Великой, идет речь? Какими объективными причинами можно объяснить, что Академия так долго остановилась на букве П?

(Комментарий: Каламбур построен на омонимии слов: покой (в значении отдых) и названии буквы кириллицы (П).

Императрица упрекает ученых, что они долго работают над слова на букву П, пора перейти к другой букве («пора было бы покой оставить»). Долгое время работы над буквой «покой» (П) имеет объективные причины: в русском языке 8 исконно славянских приставок, начинающихся с этой буквы, и, соответственно, большое количество производных слов (префиксы *под-, по-* (и *па-*), *про-, пра-, пре-, пред-, при-, пере-*).

Речь идет о выдающемся лексикографическом труде – толковом и нормативном Словаре Академии Российской, первое издание которого осуществлялось в 1789–1794 гг., второе – в 1806–1822 гг. Именно этот словарь упоминается А.С. Пушкиным в романе «Евгений Онегин»: «...*Хоть и заглядывал я встарь в Академический словарь*»).

4) В «Толковом словаре живого великорусского языка» В.И. Даля есть такая шутка:

ЕРЪ да ЕРЫ упали с горы,

Ерь да ять – никому не поднять.

Напишите эти буквы. Какие из них сохранились в современном русском алфавите и что они теперь обозначают?

(Комментарий: Буква ерь (ь) обозначала краткий гласный, близкий в произношении к звуку [о], после реформы 1917г. эту букву устранили из алфавита, но позднее за этим

графическим знаком закрепилась роль разделительного знака. Буква Еры (Ь) до сих пор входит в состав русского алфавита).

5) В словаре В.И. Даля упоминается игра под названием «херики-оники». О какой игре идет речь и как объяснить ее устаревшее название?

(Комментарий: В названии игры использованы старые названия букв: Х («хер») и О («он»), эти знаки до сих пор используются в игре «крестики-нолики»).

6) В начале XIX в. поэт Ф.Н. Глинка печатал в литературных журналах переложения церковных песнопений–псалмов, подписывая публикации одной буквой Ѡ (первой буквой своего имени – Феодоръ).

Прочитайте эпиграмму А.С. Пушкина на Федора Глинку. Напишите буквы церковнославянского алфавита, названия которых использованы автором. Раскройте смысл выделенных в тексте слов и выражений.

Наш друг Фита, *Кутейкин в эполетах*,
Бормочет нам растянутый псалом:
Поэт Фита, *не становись Фертом!*
Дьячок Фита, ты *Ижица в поэтах!*

(Комментарий: Пушкин сравнивает Федора Глинку с буквой «фита», которая осознавалась лишней, ненужной буквой: из гражданского алфавита она была устранена еще Петром I, но вернулась в алфавит под влиянием церковно-славянской традиции. *Кутейкин в эполетах* – офицер в роли дьячка; этот образ отсылает читателя к комедии Д.И. Фонвизина «Недоросль» (дьячок Кутейкин учит Митрофанушку церковнославянскому языку). Выражение *стать (становиться) фертом* имеет значение «принимать горделивую позу, важничать». *Ижица* – название буквы, которая так же, как фита, сохранялась лишь в церковной традиции для обозначения звуков в ограниченном числе слов. Для понимания эпиграммы наиболее важен тот факт, что ижица занимала место последней буквы алфавита. *Ижица в поэтах* – наиболее бездарный из поэтов.

Таким образом, автор эпиграммы высмеивает не только увлечение своего современника церковными песнопениями, но и бездарность его творений).

7) Запишите слова, состоящие из следующих букв, прочитайте их и переведите их.

Запишите свое имя и укажите старые названия букв.

аз – глаголь – наш – ерь – цы – ерь (АГНЕЦЬ)

веди – есть – червь – есть – рцы – ер (ВЕЧЕРЬ)

земля – люди – аз – твердо – он (ЗЛАТО)

люди – и 8-ричное – хер – он – и 8-ричное – мыслете – ерь – цы – ерь (ЛИХОИМЕЦЬ).

ОЛЕГЪ – он – люди – есть – глаголь – ерь.

8) М.В. Ломоносов, гениально обосновавший уже в XVIII веке необходимость тех изменений русского алфавита, которые были осуществлены только реформой 1918 года, изложил свои мысли в виде занимательной филологической пьесы под названием «Суд российских письмен, перед Разумом и Обычаем от Грамматики представленных».

Перед судом выступают «письмена» (буквы) Е и Ъ («ять»). Ять жалуется, что Е его «из места, владения и наследования изгоняет».

Ять жалуется, что Е изгоняет его из «места, владения и наследия», которые писались именно через Е.

– Однако я не уступлю! – кричит Ять. – Е недоволен своими селением и веселием, гонит меня из утешения: Е пускай будет довольствоваться женою, а до девиц ему дела

нет!

Поясните, в чем суть этого «судебного дела».

(Комментарий: Орфографическая реформа 1918 года устранила из алфавита букву Ъ («ять»), так как она обозначала тот же самый звук, что и буква Е («есть»). Например, слова *ели (кашу)* и *ели (высокие)* произносились одинаково, но писались в дореволюционной орфографии по-разному: Ъли (*кашу*), но *ели, ёлка*.

Различие Е и Ъ проявляется в позиции под ударением перед следующим твердым согласным. В этом положении исконный гласный Е (из буквы «есть») изменялся в ‘О (на письме обычно обозначается буквой Ё, а бывший Ъ сохраняется как Е. Слова *течь, ведро, вести, сестра, медовый, сельский, жена, медовый, кленовый* писались через Е, потому что к ним можно подобрать однокоренные слова, в которых Е перед следующим твердым согласным изменялся в О (Ё): *течь – утёкъ; ведр – вёдра; вести – вёзь; сестра – сёстры; медовый – мёдъ. В словах олѢнь, купѢць, отѢць* такого перехода не наблюдалось, т.к. следующий согласный был мягким).

Следующая группа лингвистических заданий требует языкового чутья и лингвистической догадки, основаны на использовании общих исследовательских приемов, умения сопоставлять и анализировать научные факты.

Пример 1.

В.И. Даль пишет в Словаре: «Буква *юсь* гнусливая, слышна еще въ польскомъ и важна только для языковеда».

К каким двум буквам кириллического алфавита может быть отнесено это высказывание? Напишите эти буквы. Какие звуки обозначались юсами в старославянском языке? Какие звуки с XI века на их месте стали произноситься в русском языке?

(Ответ: Высказывание В.И. Даля относится к носовым гласным ж (юс большой) и л (юс малый), которые входили в состав кириллической азбуки. Впервые фонетическую природу носовых гласных определил Александр Христофорович Востоков: носовые гласные образовывались с участием нёбной занавески, которая опускаясь, направляла часть воздушной струи в носовую полость, эти гласные появились в праславянском языке в эпоху действия закона открытого слога, они образовывались на месте сочетаний «гласный + согласный n (m)» в позиции перед согласным или на конце слова. В произношении участвовал носовой призвук, поэтому В.И. даль и называет юсы «гнусливыми». На письме носовые гласные в старославянском языке передавались буквами ж (юс большой), который произносился как звук [oⁿ] с носовым призвуком, в транскрипции он передавался как o. л (юс малый) произносился как звук [eⁿ] с носовым призвуком, в транскрипции передавался как e.

Носовые гласные утратились в древнерусском языке еще в дописьменный период, но следы их былого существования сохранились в современном русском языке, что проявляется в определенных чередованиях звуков. В русском языке ж соответствовал звук [y]: например, пѣть [poⁿt’] (ст.-сл.) – пѣть (путь) (русс.), рѣка [poⁿka] (ст.-сл.) – рѣка (рука) (русс.).

В русском языке л соответствовал звук [‘a] со смягчением предшествующего согласного: например, пѣть [peⁿt’] (ст.-сл.) – пѣть (пять) (русс.), всѣ [v‘seⁿ] (ст.-сл.) – всѣ (вся) (русс.).

Пример 2.

К какой букве алфавита относилось восклицание М.В. Ломоносова: «Немой место занял, подобие как пятое колесо!»? Какова дальнейшая судьба «немого» в истории русского алфавита? Всегда ли эта буква молчала?

Расскажите об истории этой буквы.

(Ответ: В древних **славянских языках** существовали сверхкраткие гласные **фонемы**, которые обозначались буквами **ѣ** («ерь») и **ь** («ерь») и происходили от **праиндоевропейских** (и **протославянских**) кратких *ǵ* и *ǵ̥*.

Термин «редуцированный» более соответствует природе этих звуков, т.к. он обозначает меньшую протяженность произношения во времени, нечеткую артикуляцию при произношении. В зависимости от позиции в слове **ѣ** и **ь** протяженность их звучания могла быть длиннее или короче, соответственно в своем произношении они могли приближаться либо к гласным полного образования, либо к нулю звука. В эпоху появления письменности эти буквы передавали на письме редуцированные гласные звуки: **ь** («ерь») – звук, ближе всего находящийся к **Е**, эта фонема характеризовалась признаками переднего ряда среднего подъема; **ѣ** («ер») – звук, больше похожий на **О** относился к гласным непереднего ряда среднего подъема.

Произносились эти гласные неодинаково: в одних условиях – кратко; в других – приближались в произношении к гласным полного образования. Положение редуцированного гласного, когда гласный приближался в произношении к нормальному звуку, называется сильной позицией, в которой гласные перешли в гласные полного образования: **ѣ** в **О**, **ь** в **Е**: *дѣ-нь* (*день*), *сѣ-нь* (*сон*).

Положение редуцированного гласного в слове, когда гласный произносился кратко, называется слабой позицией, в которой он исчезал: *дѣ-ня* (*дня*), *сѣ-на* (*сна*).

Как видим, в одной и той же морфеме редуцированный мог находиться то в сильной, то в слабой позиции: в слове *конѣць* во втором слоге редуцированный находился в сильной позиции, поэтому перешел в гласный полного образования **Е** *конец*; в слове *конѣца* этот редуцированный находится уже в слабой позиции, поэтому исчезает – *конца*. Таким образом, появилось явление, которое называется беглостью гласных.

Эти звуки исчезли из живой речи славян в XI–XIII веках, но буквы **ѣ** (ерь) и **ь** (ер) сохранялись в составе азбуки вплоть до реформы русской орфографии 15 октября 1918 года).

Пример 3.

Каково происхождение фонемы <о> в словах *сон* и *слон*?

(Ответ: Гласный <о> в этих словах имеет разное происхождение. В слове *сон* гласный восходит к **ѣ**, который был в сильной позиции перешел в **О**, в ряде форм этого слова **ѣ** оказывался в слабой позиции: *сѣна*, *сѣну*, в них редуцированный исчезал, в таких словах наблюдается чередование **О** с нулем звука (беглость гласного).

В слове *слон* гласный исторически был **О**, т.к. в других формах беглости гласного нет: *слона*, *слону*).

Пример 4.

Почему появилась беглая гласная в слове *мешок* (*мешка*)?

(Ответ: В суффиксах слов *мешок* – *мешка* наблюдается беглость гласного, которая связана с тем, что на месте гласного в данной морфеме был редуцированный **ѣ**: *мешѣкъ* – *мешѣка*. В слове *мешѣкъ* редуцированный находился в сильной позиции и перешел в

О; в слове *мешька* редуцированный оказывался в слабой позиции исчезал, появился белый гласный).

Пример 5.

До конца XVIII века звуковое обозначение перехода Е в О обозначался лигатурой (диграфом) буквой *oi: oйка, coйстры* и т.д. Какая буква пришла на смену «двуписьменному начертанию» в конце XVIII века? Что вы знаете об истории этой буквы?

Справедливо ли обвинение Вендикта Ерофеева: «Подлец Карамзин – придумал же такую букву «Ё»...»?

Составьте связный рассказ о появлении этой буквы, включив в свой ответ следующие имена собственные, расположив их в правильной хронологической последовательности (указать даты событий): *Гавриил Державин, Екатерина Романовна Дашкова, Ивана Дмитриева "И мои безделки", Н. Карамзин стихотворение «Аониды», Закон «О правописании букв «е» и «ё» в официальных документах», г. Ульяновск, И. Сталин.*

(Ответ: 18 ноября 1784г. – в доме директора Петербургской академии наук княгини *Екатерины Романовны Дашковой*

1795г. – в книге поэта *Ивана Дмитриева "И мои безделки"*, напечатанной в 1795 году в Московской университетской типографии. Там встречаются слова "всё", "огонёкъ", "пенёкъ", "безсмёртна", "василёчикь".

1796 г. – *Н. Карамзин в стихотворении «Аониды»* решил заменить две буквы в слове «сліюзы» на одну букву ё.

1798г. – *Гавриил Державин* опубликовал с *ё* первую фамилию «**Потёмкинъ**», он одним из первых использовать "ё" в личной переписке.

24 декабря 1942г. – вышел указ, предписывающий обязательное использование буквы Ёё везде, от школьных учебников до газеты "Правда".

2005 г. – в Ульяновске, родине Н.Карамзина, по решению мэрии города букве "ё" установлен памятник – треугольная призма из гранита, на которой выбита строчная "ё".

1 октября 2012 г. – Письмо Минобрнауки России от 01.10.2012 N ИР-829/08 «О правописании букв «е» и «ё» в официальных документах».

Подобные исторические экскурсы, рациональное использование историко-лингвистического комментирования при подготовке учащихся к олимпиадам позволит подготовить к выполнению заданий по истории языка, позволяющих выявить широту кругозора, знание истории русской письменности и историко-культурных сведений о языке, способствовать качественной подготовке школьников к олимпиадам разного уровня.

Включение в подготовку к олимпиадам по русскому языку исторической составляющей, на наш взгляд, поможет решить проблему дефицита знаний в этой области обучения языку в школе. Предлагаемый в данном исследовании теоретический и дидактический материал в основе своей направлен на языковое развитие, нравственно-патриотическое, духовное и эстетическое воспитание школьника, формирование у него ценностной ориентации – на осознание русского языка как духовной ценности; на формирование любви и уважения к русскому языку.

Список литературы

1. Абдуллина А.Ш., Латыпова Е.Э. Мир детства в малой прозе Л. Улицкой // Филологические науки. 2017. № 8-2(62). С. 10-12.
2. Абдуллина А.Ш. Художественное мышление М. Карима // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2-2. С. 240.
2. Зайцева О.Н. Олимпиады по русскому языку. 5-9 класс. ФГОС. М.: Издательство «Экзамен», 2017.
3. Иванов В.В., Потиха З.А. Исторический комментарий к занятиям по русскому языку в средней школе: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1985.
4. Лысова О.В. Использование историко-лингвистического комментирования на уроках русского языка // Теория, практика и перспективы развития современной школы: коллективная монография. Ульяновск: Зebra, 2017.

3.9. Формирование нравственной культуры обучающихся во внеурочной деятельности по физике

Воспитание становится одной из важнейших функций государства, начиная с середины XIX века. Государство совершенствует процесс воспитания, добиваясь того, чтобы оно эффективно формировало человека, соответствующего социальному заказу, определяемому общественным и государственным строем. Для этого оно вырабатывает определенную политику в сфере воспитания и формирует государственную систему воспитания, разрабатывает целевые программы [12; 13].

Проблемы нравственного воспитания рассматривают в своих работах Ю.К. Бабанский, М.Н. Берулава, А.С. Гаязов, Г.Я. Гревцева, В.П. Зинченко, С.Е. Матушкин, А.В. Мудрик, М.В. Панасенко, А.В. Усова, Ф.Р. Филиппов, Ф.Ф. Харисов, И.Ф. Харламов, В.М. Шепель, О.Р. Шефер, В.А. Черкасов и др.

Организуя процесс обучения, учитель должен понимать, что «Образование в отрыве от духа, совести, веры и характера, – как указывал И.А. Ильин, – не формирует человека, а разнуздывает и портит его, ибо оно дает в его распоряжение жизненно выгодные возможности, технически умения, которыми он бездуховный и бессовестный, бездарный и бесхарактерный начинает злоупотреблять» [1, с. 300], а, следовательно, на каждом уроке и на внеурочных занятии, наряду с сообщением учащимся новых знаний, формированием у них умений и навыков учебного труда, учителю необходимо ещё решать и воспитательные задачи:

- формирования у учащихся высоких моральных качеств (коллективизма, гуманизма, сознательной учебной дисциплины, норм поведения и т.д.);
- формирования любви и гордости за свою Родину;
- формирования гражданственности, активной жизненной позиции;
- формирования нравственной культуры.

Необходимость на современном уровне решения этих задач, усиливающих воспитательный потенциал образования, обусловлена, с одной стороны интенсивностью позитивных тенденций интеграции России в мировое сообщество, развитии диалога культур, демократических процессов в различных сферах общественной жизни, а с другой стороны, расширением нормативно-правовой базы в области образовательной политики государства и воспитания современной молодежи: Закон «Об образовании в

Российской Федерации», национальная доктрина «Образование Российской Федерации до 2025 г.», Федеральная целевая программа «Молодежь России на 2011-2015 годы», концепция модернизации российского образования на период до 2020 года, что повышает социальный запрос на воспитанную, деятельную, развивающуюся нравственно культурную личность [12; 13].

Понятия «воспитание» и «нравственная культура» в психологии и дидактике. Изучая педагогическую проблему формирования нравственной культуры у учащихся определимся с понятиями «воспитание», «нравственность» и «культура». Понятие «воспитание» употребляется в самых различных значениях как результат и как процесс. Например, в словаре С.И. Ожегова **воспитание** трактуется как *результат* – «навыки поведения, привитые семьей, школой, средой и проявляющиеся в общественной жизни» [7, с. 81]. В словаре практического психолога воспитание определяется как «*деятельность* по передаче новым поколениям общественно-исторического опыта, планомерное и целенаправленное воздействие на сознание и поведение человека с целью формирования определенных установок, понятий, принципов, целостных ориентаций, обеспечивающих условия для его развития, подготовки к общественной жизни и труду» [10, с. 85]. А, по мнению З. Фрейда, «воспитание – это процесс побуждения к преодолению принципа удовольствия и к замещению его принципом реальности» [14, с. 301]. В «Педагогическом словаре» под редакцией Г.М. Коджаспировой, А.Ю. Коджаспировым под воспитанием понимается «объективно-закономерный процесс подготовки людей к трудовой и иной полезной деятельности в обществе, к выполнению многообразных социальных функций» [3, с. 28].

Успешное нравственное воспитание в юном возрасте предопределяет и дальнейшее формирование нравственной культуры, которая в словаре по этике определяется, как «степень восприятия индивидом нравственного сознания и культуры общества, показатель того, насколько глубоко и органично требования нравственности воплотилось в поступках человека благодаря формирующему влиянию общества и самовоспитания» [9, с. 238].

Нравственная культура – синтезирующая характеристика духовных качеств человека. Она охватывает все сферы человека, как духовную, так и волевою, все его поведенческие проявления, являясь интегральной характеристикой личности; определяет существования и функционирования человека в соответствии с системой моральных ценностей, принципов, норм, идеалов, потребностей и способностей. Таким образом, структура нравственной культуры можно использовать при ее формировании у обучающихся [6, с. 45].

Таким образом, для формирования нравственной культурой в процессе обучения необходимо знать не только сущность и содержание нравственного воспитания, но и те внутренние, т.е. психологические, структурные компоненты, которые выступают как носители этих нравственных качеств, характеризующих внутреннее движение силы развития личности на разных возрастных этапах. В данных качествах личности в психологии и педагогике выделяют такие компоненты как: потребностно-мотивационный, интеллектуально-эмоциональный, поведенческий и волевой, развитие которых требует специфической методики, являющейся основой дидактической системы формирования нравственной культуры у учащихся. Одновременное формирование данных качеств личности связано с их интегративностью,

пересекающейся по следующим аспектам [2; 4; 11; 18]:

- мировоззренческому (отношение к государству, к окружающим людям, к себе);
- поведенческому (наличие собственной позиции, умение отвечать за свои поступки, соотносить их с нравственными нормами и т.д.);
- оценочному (умение оценить, принять к сведению и толерантно отнестись к опыту и точке зрения других людей, критично оценивать предлагаемые свидетельства, распознавать попытки манипуляции собой и навязывания чужой точки зрения, идентифицировать, реагировать и влиять на возникшие социальные, нравственные и политические проблемные ситуации и т.д.);
- культурному (умение находить новую информацию по интересующему вопросу, проявлять интерес к событиям и проблемам региональной, государственной, международной политической жизни и т.д.).

Теоретические основы деятельности педагогов в решении воспитательных задач. В жизни можно очень часто наблюдать, когда у иного человека есть определенная обученность (знания, умения), но не хватает воспитанности: низкая культура отношений с людьми, не выработаны нравственные мотивы поведения и т.д. Учащийся может успешно овладевать знаниями по разным предметам, но проявлять эгоистические наклонности, не соблюдать нравственные нормы общества. Быть обученным не значит быть воспитанным. Н.К. Крупская отмечала, что обучение направляется главным образом на приобретение знаний и умений, применяемых на практике, и в этом смысле оно обеспечивает обученность школьников. Воспитание же она связывала с формированием личностных черт и качеств, которые характеризуют воспитанность человека.

Для решения задач воспитания профессионалам-педагогам необходимо помнить, что воспитание как профессиональное явление – «это целенаправленная содержательная профессиональная деятельность педагога, – отмечает П.И. Пидкасистый, – содействующая максимальному развитию личности ребенка, вхождению ребенка в контекст современной культуры, становлению его как субъекта и стратега собственной жизни, достойной Человека» [8, с. 377].

Организация этой деятельности опирается на теорию воспитания, которая изучает процесс развития личности, ее нравственной культуры, убеждений. Теория воспитания ориентируется на исследовании процессов воспитания в ходе учебной, трудовой, общественной, игровой, художественной и спортивной деятельности, а также организации межличностного общения. При исследовании специфических проблем теории и методики воспитания учитываются интеллект, проявление воли, характера, потребностей, чувств и интересов личности [20, с. 283].

Теория воспитания организует связь между отдельными направлениями воспитания: трудовым, патриотическим, нравственным, умственным, правовым, эстетическим и физическим. Теория воспитания исследует процесс воспитания цельной личности: раскрывает сущность и значение воспитания в развитии и формировании личности, раскрывает специфику воспитания как педагогического процесса; определяет содержание воспитательной работы, ее закономерности и перспективы; разрабатывает методы воспитания; исследует системы воспитательной работы по формированию личностных качеств обучающихся.

Чтобы содействовать формированию личностных качеств обучающихся, отмечает О.Р. Шефер [15, с. 101] надо знать природу становления личности: как формируются

социальные отношения ребенка; что выступает фактором такого воспитания; каково этапное движение данного процесса; как при формировании социально-ценностных отношений ребенок приобретает свою индивидуальность.

Воспитание принадлежит к социальным явлениям и выступает в роли одного из факторов жизни и развития общества. «С точки зрения социальной, воспитание – это целенаправленная подготовка молодого поколения к жизни в данном и будущем обществе, осуществляемое через специально создаваемые государственные и общественные структуры, контролируемая и корректируемая обществом», – отмечает П.И. Пидкасистый [8, с. 376].

В условиях меняющегося общества перед воспитанием фактически стоит задача одновременно с обществом искать ответ на вопрос «что развивать в человеке?», а вернее «в каком направлении развивать человека?». И соответственно, параллельно искать ответ на вопрос «как это делать?» и на каких закономерностях и принципах при этом основываться.

Успешно осуществлять воспитательные функции учитель может только в том случае, если он постоянно придерживается определенных принципов. «Принципы воспитания – это то, что педагог планирует, к чему стремится в своей практической деятельности; это путь, который позволяет педагогу привести детей к идеалу. Принципы – это мост от теории к практике, от образа достойного человека к реальному человеку, поступающему достойно в реальной действительности» [15, с. 38].

Принцип гуманистической направленности воспитания предполагает последовательное отношение педагога к воспитаннику как к ответственному и самостоятельному субъекту собственного развития, стратегию его взаимодействия с личностью и коллективом в воспитательном процессе на основе субъект-субъективных отношений.

Принцип природосообразности воспитания предполагает основываться на научном понимании взаимосвязи психических и социальных процессов, согласовывается с общими законами развития природы и человека, воспитывать его сообразно полу и возрасту, а также формировать у него ответственность за развитие самого себя, за экологические последствия своих действий и поведения. Учитель неизменно стремится к тому, чтобы сделать общие цели и задачи воспитания собственными целями и задачами воспитуемого.

Принцип культуросообразности воспитания предполагает приобщение детей, подростков, юношей к различным пластам культуры общества, мира в целом. Имеются в виду такие пласты культуры как нравственные, патриотические, интеллектуальные, политические, экономические, бытовые, физические.

Принцип коллективности воспитания предполагает, что воспитание осуществляется в коллективах различного типа, что позволяет обучающимся расширить сферу общения, создает условия для конструктивных процессов социокультурного самоопределения, адекватной коммуникации, а в целом – формирует навыки социальной адаптации и самореализации. Реализация данного принципа дает формирующейся личности опыт жизни в обществе, опыт взаимодействия с окружающими, может создавать условия для позитивно направленного самосознания, самоутверждения и в целом – для приобретения опыта адаптации и обособления в обществе.

Принцип развития личности в процессе воспитания предполагает, что отражения и тактика воспитания должны быть направлены на помощь подрастающему поколению в

становлении, обогащении и совершенствовании их человеческой сущности, в создании условий для развития личности, исходя из ее приоритета перед группой и коллективом.

Необходимость решения социально-культурных задач в процессе воспитания предполагает планомерное создание условий для целенаправленного: «развития интеллектуальных задатков и способностей; формирования и коррекции культуры проявления эмоций и чувств; развития восприятия людей, окружающего мира; реализации возможностей в различных видах интеллектуальной деятельности; овладения нравственными способами взаимодействия с людьми, формирование и коррекция необходимых для этого установок и умений; развития инструментальных задатков и способностей» [17, с. 39].

Принцип народности в процессе воспитания предполагает, что делом воспитания должен вестись и руководить сам народ. К сожалению, в наши дни этот принцип нарушается. Выражается это в том, что обучение становится платным и недоступным для детей рабочих, крестьян и рядовой интеллигенции.

Принцип эффективности социального взаимодействия в процессе воспитания предполагает, что духовно-ценностная ориентация подрастающего поколения, в большей мере их развитие осуществляются в процессе диалога между воспитателем и воспитуемыми, содержанием которого является обмен ценностями (интеллектуальными, нравственными, гражданскими и др.), а также совместное продуцирование ценностей в быту и в жизнедеятельности воспитательных организаций.

Тенденция рассмотрения воспитания как субъект-субъектного процесса, характерная для педагогической теории в последнее десятилетие, а также постепенное распространение такого подхода в педагогической практике делают данный принцип одним из важнейших в педагогике, позволяет осуществить обмен между воспитателями и воспитуемыми: нравственными ценностями, выработанными историей конкретного общества; ценностями, свойственными субъектам воспитания как представителям различных поколений; индивидуальными ценностями конкретных членов воспитательной организации.

Принцип незавершенности воспитания предполагает признание того, что в каждом ребенке, подростке, юноше всегда есть нечто незавершенное и в принципе незавершенное, что находится в диалогических отношениях с миром и с самим собой, они всегда сохраняют потенциальную возможность изменения и самоизменения.

В соответствии с этим принципом воспитание необходимо строить таким образом, чтобы на каждом возрастном этапе каждый имел возможность «состояться заново», заново познать себя и других, заново развивать и реализовывать свои возможности, заново найти свое место в мире, заново самоутвердиться.

Формирование личности, ее характера, чувств, нравственных качеств, гражданской позиции, культуры поведения основываются на закономерностях и принципах и реализуются в методах и средствах воспитания.

Анализ публикаций по организации воспитания обучающихся в процессе обучения физике [2; 11; 15; 16; 18 и др.] показывает, что исследователи выделяют группы методов прямого и косвенного педагогического влияния.

Методы прямого педагогического воздействия предполагают как немедленную, так и отсроченную реакцию ученика, и его соответствующие действия, направленные на самовоспитание.

Методы косвенного педагогического влияния предполагают создание такой ситуации

в организации деятельности, в которой у ребенка формируется соответствующая установка на самосовершенствование, на выработку определенной позиции в системе его отношений с учителем, товарищами, обществом.

Действенность методов и средств воспитания обусловлена постоянной практической опорой на психологию ребенка. Обучающийся реагирует на воздействия как цельная личность, в единстве сознания, воли, нравственных установок, потребностей, интересов, чувств, инстинктов и привычек. Ребенок легко осваивает социально ценные формы поведения, убеждаясь в их полезности, приобретая личные мотивы усвоения. Успешность выработки у детей иммунитета против безнравственного поведения, гражданской позиции во многом обусловлена одновременным формированием у них вербальных понятий и побуждением переживания чувств стыда, гордости за свою Родину и др. Воспитатель становится педагогически влиятельным человеком в детской среде, если в своем воздействии с ребятами находит место и юмору, и печали, и смеху, и сарказму, и искреннему проявлению восторга от прекрасного, возмущению безобразным, сочувствию трагическому. Сила личностного влияния педагога на детское сознание во многом определяется психологической эстетикой отношений. Педагогический эффект возникает только через эффект психологический, через чувство, психологическое состояние, переживание, волевое напряжение. Умелое применение всей совокупности методов воспитания обеспечивает успех в развитии учащихся в целом и в формировании у них личностных качеств, гражданской позиции, патриотизма. Вот почему всегда нужно помнить положение А.С. Макаренко о том, что «никакое средство нельзя рассматривать отдельно, вне системы. Никакое средство вообще, какое бы ни взяли, не может быть признано ни хорошим, ни плохим, если мы рассматриваем его отдельно от других средств, от целей системы, от целого комплекса влияний» [5, с. 116]. Это ставит перед учителем задачу овладения искусством *комплексного применения всех методов и средств воспитания* и повышения их педагогической действительности в процессе обучения.

Педагогический эксперимент по проверке эффективности содержания и методики формирования нравственной культуры учащихся в воспитательном процессе проходил в детском научно-творческом центре «Радуга детства» г. Копейска.

В структуру комплексного метода педагогического эксперимента нами были включены следующие частные методы: экспериментальное обучение, тестирование, наблюдение, методы обработки данных эксперимента (поэлементный и пооперационный анализ).

Цель опытно-экспериментальной работы заключается в формировании нравственной культуры обучающихся в процессе изучения физики во внеурочной деятельности. Исследование состоит из трех этапов: *констатирующего, формирующего и контрольного*.

На *констатирующем этапе* исследования были поставлены следующие задачи:

1. Определение изначального уровня нравственных представлений, складывающихся из личного опыта обучающихся.
2. Выявление процентного соотношения обучающихся с разным уровнем нравственных представлений.
3. Определить степень эффективности педагогических условий в процессе формирования нравственной культуры в ходе внеурочной учебно-познавательной деятельности по физике.

Для диагностики и выявления уровня сформированности нравственной культуры обучающихся в центре дополнительного образования методами исследования были выбраны: наблюдение, беседа, рассказ, метод незаконченных предложений и анкетирование. В процессе констатирующего эксперимента родителям обучающихся была предложена анкета № 1, созданная на основе методики диагностирования воспитательной работы учителя физики, разработанной О.Р. Шефер [16].

Анкета для родителей обучающихся, посещающих детский научно-творческий центр «Радуга детства» г. Копейска

1. Когда Ваш ребенок начал посещать занятия кружка «Занимательная физика?»

- 1) 2012 г. 2) 2013 г. 5) 2016 г.
 3) 2014 г. 4) 2015 г.

2. Сколько лет ребенку? _____

3. По вашему мнению, кто должен заниматься нравственным развитием ребенка (расставьте приоритеты от 1 до 5; 1- в наибольшей степени; 5- не должны совсем)

	Приоритеты
Родители	12345
Воспитатели в детском саду и учителя в школе	12345
Руководители секций и кружков	12345
Все люди, общающиеся с ребенком	12345
Друзья, сверстники, одноклассники	12345

4. Какие нравственные качества, по вашему мнению, могут быть сформированы у ребенка на занятиях кружка «Занимательная физика»? (можно выбрать несколько вариантов)

- 1) аккуратность 7) ответственность
 2) вежливость 8) патриотизм, любовь к Родине
 3) гуманность 9) скромность
 4) деликатность 10) тактичность
 5) дисциплинированность 11) трудолюбие
 6) добросовестность 12) честность

5. Какие нравственные качества, по вашему мнению, не могут быть сформированы у ребенка на занятиях кружка «Занимательная физика»? (можно выбрать несколько вариантов)

- 1) аккуратность 7) ответственность
 2) вежливость 8) патриотизм, любовь к Родине
 3) гуманность 9) скромность
 4) деликатность 10) тактичность
 5) дисциплинированность 11) трудолюбие
 6) добросовестность 12) честность

Третий вопрос данной методики соответствуют первому показателю критерия (умение объяснять смысл понятий), четвертый и пятый вопрос – второму показателю (умению найти противоположные понятия). Мы учитывали также данные, полученные при проведении коллективных и индивидуальных бесед с обучающимися и в результате анализа их деятельности. Анализ результатов анкетирования приведен в таблице 1 и рисунках 2 и 3.

Повторное исследование на этапе контрольного эксперимента с помощью анкеты с вопросами, аналогичными тем, что представлены в анкете 1, проведенное более, чем через полугодовой промежуток времени, в течение которого велась воспитательная

работа по предложенной методике, показало важную особенность знаний учащихся о нравственной культуре: их мобильность, действенный характер. Произошло изменение структурного состава этих знаний, возрос удельный вес теоретических знаний в области нравственности.

Таблица 1 - Результаты исследования знаний учащихся о нравственной культуре

№	Вопрос	Варианты ответа	% выбора варианта ответа
1	Когда ребенок начал посещать занятия кружка «Занимательная физика?»	2012 г.	5
		2013 г.	14
		2014 г.	17
		2015 г.	22
		2016 г.	42
2	Сколько лет ребенку?	Младше 7 лет	58
		8-9 лет	42
		10-11 лет	18
		Старше 12 лет	12
3	По вашему мнению, кто должен заниматься нравственным развитием ребенка?	Родители	72
		Воспитатели в детском саду и учителя в школе	18
		Руководители секций и кружков	8
		Все люди, общающиеся с ребенком	2
		Друзья, сверстники, одноклассники	0
4	Какие нравственные качества, по вашему мнению, могут быть сформированы у ребенка на занятиях кружка «Занимательная физика»?	аккуратность	3
		вежливость	1
		гуманность	13
		деликатность	0
		дисциплинированность	21
		добросовестность	7
		ответственность	23
		патриотизм, любовь к Родине	2
		скромность	1
		тактичность	1
		трудолюбие	27
честность	1		
	Какие нравственные качества, по вашему мнению, не могут быть сформированы у ребенка на занятиях кружка «Занимательная физика»?	аккуратность	0
		вежливость	0
		гуманность	17
		деликатность	37
		дисциплинированность	0
		добросовестность	6
		ответственность	2
		патриотизм, любовь к Родине	12
		скромность	16
		тактичность	6
трудолюбие	2		
честность	2		

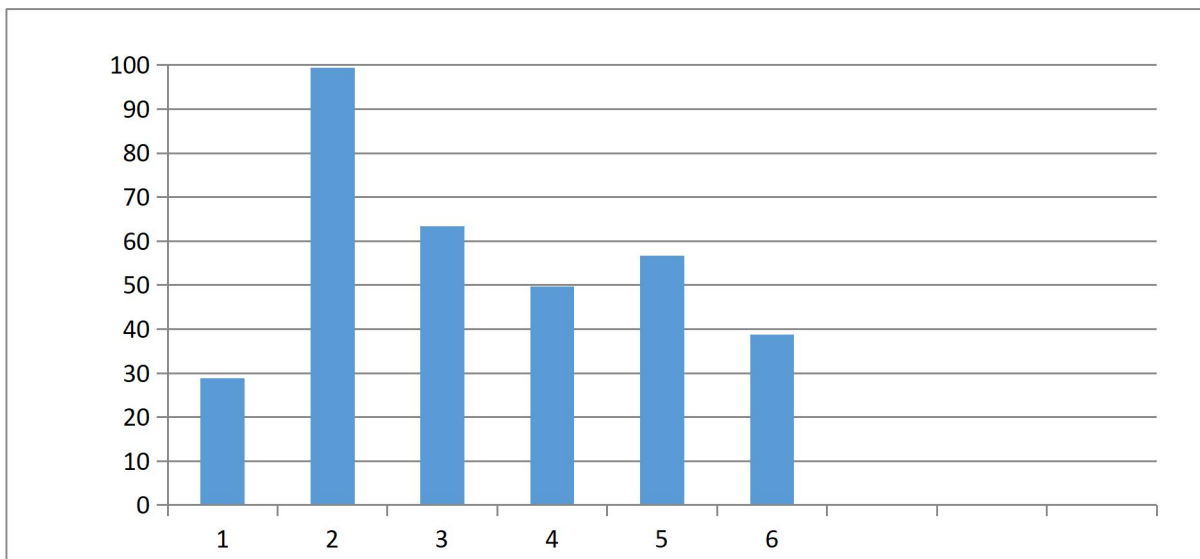


Рисунок 1 - Распределение выбора ответа на третий вопрос анкеты о знании содержания понятия «нравственный человек» на этапе констатирующего эксперимента

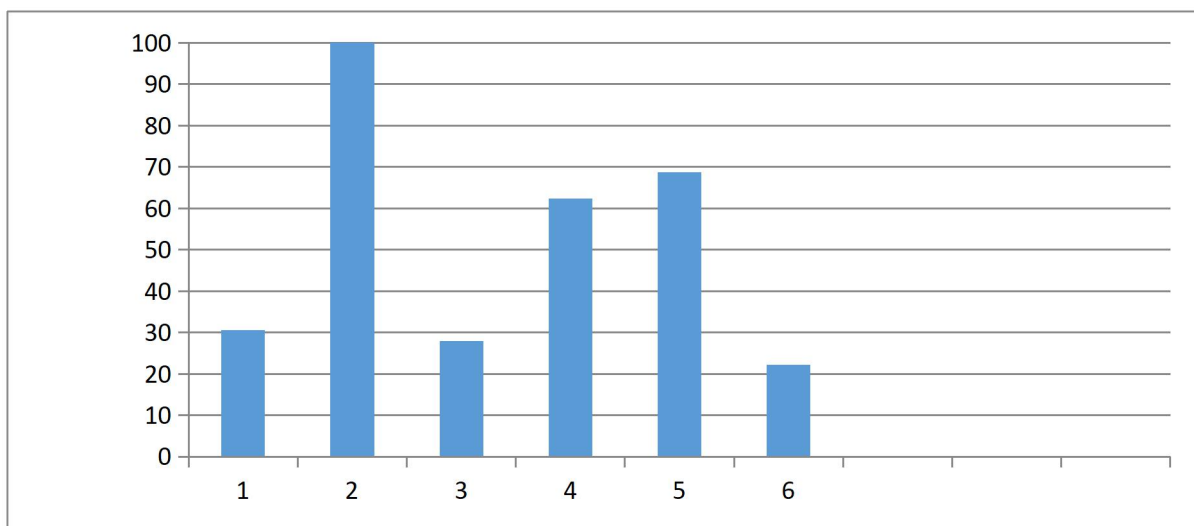


Рисунок 2 - Распределение выбора ответа на третий вопрос анкеты о знании содержания понятия «нравственный человек» на этапе контролирующего эксперимента

На констатирующем этапе педагогического эксперимента мы опросили родителей обучающихся. Данные анкетного опроса родителей выявили значимость и актуальность исследуемой проблемы. Так, абсолютное большинство опрошенных (91%) оценили её как актуальную (16 человек). В формировании нравственной культуры обучающихся, по мнению экспертов, существенную роль играют владение нравственной культурой окружающих обучающихся людей (родителей, родственников, учителей, одноклассников), на основе подражания которым и происходит формирование нравственности у обучающихся основной школы.

1. Воспитание подрастающего поколения в условиях социально политической и экономической нестабильности, реформирования системы образования – чрезвычайно сложное и тонкое дело. Положение усугубляет отсутствие ясных оптимистических общественных целей и перспектив, размытость ценностных ориентации, противоречивость разрабатываемых концепций и программ воспитания, а нередко

нравственно и политически разлагающее влияние на подростков средств массовой информации.

2. Нравственная культура личности – это многоаспектное явление, ее компоненты формируются на основе идеи гуманизма и гуманности как общечеловеческих, моральных качеств личности посредством соотношения добра и зла.

3. Неотъемлемыми элементами культуры нравственного сознания является богатство этических знаний, наличие представлений и понятий о нравственных принципах и нормах, моральных ценностях, умение пользоваться этическими знаниями при определении гуманности и негуманности, при моральном выборе. Культура нравственных чувств органически связана с культурой нравственного сознания, с приятными эмоциями, являющимися следствием проявления моральных ценностей во всех возможных ситуациях, непримиримость к аморальным поступкам.

4. Нравственная культура охватывает все сферы человека, как духовную, так и волевою, все его поведенческие проявления, являясь интегральной характеристикой личности. Она определяет существования и функционирования человека в соответствии с системой моральных ценностей, принципов, норм, идеалов, потребностей и способностей.

5. Все вышесказанное дает нам основание рассматривать нравственную культуру личности как основную, сущностную характеристику человеческой культуры. Деятельность является главным условием формирования нравственной культуры личности. Таким образом, можно утверждать, что нравственная культура личности - комплексно-интегральная характеристика личности, предполагающая целостное формирование в деятельности трех компонентов: культуры нравственного сознания, культуры нравственных чувств и культуры нравственного поведения.

6. Нравственная культура обучающегося обладает всеми признаками нравственной культуры современного типа личности с учетом возрастных особенностей и вида деятельности.

7. Данные нашего исследования указали на недостаточный уровень сформированности нравственной культуры обучающихся. У обучающихся присутствует прагматично-утилитарное представление о моральных нормах, что идет в разрез с социальной практикой и свидетельствует о необходимости нравственного просвещения не только в школе, но и в центрах дополнительного образования с привлечением к этой деятельности самих обучающихся.

Список литературы

1. Ильин И.А. Историческая судьба и будущее России: Статьи. 1948-1954 гг. М.: Высшая школа, 1987. 342 с.
2. Капралов А.И. Формирование мировоззренческих представлений о науке при освоении обучающимися основной образовательной программы по физике // Методика преподавания математических и естественнонаучных дисциплин: современные проблемы и тенденции развития: материалы III Всерос. науч.-практ. конф. Омск: Омская юридическая академия, 2016. С. 110-115.
3. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для слушателей высш. и ср. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 176 с.
4. Крайнева С.В. Участие дисциплины «Концепция современного естествознания» в формировании мировоззрения обучающихся // Междисциплинарный диалог:

- современные тенденции в гуманитарных, естественных и технических науках: сборник трудов IV Всероссийской научно-практической конференции преподавателей, ученых, специалистов и аспирантов, г. Челябинск, 17 марта 2015 г. – Челябинск: ООО «Полиграф-мастер», 2015. С. 189-192.
5. Макаренко А.С. О воспитании гражданина / Сост. и авт. вступ. ст. М.П. Маер. М.: Просвещение, 1968. 373 с.
 6. Нравственное воспитание личности: учебно-методические рекомендации / Составитель З. Левчук [и др.]. Брест: Бел ГУ, 2002. 43 с.
 7. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю. Шведовой. 18-е изд., стер. М.: Русский язык, 1986. 795 с.
 8. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Пед. общество России, 1998. 640 с.
 9. Словарь по этике / под ред. А.А. Гусейновой и И.С. Кона. 6-е изд. М.: Политиздат, 1989. 447 с.
 10. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. Минск: Харвест, 1997. 800 с.
 11. Усова А.В., Шефер О.Р. О воспитании гражданственности и нравственности в процессе обучения физике // Физика в школе. 2003. № 3. С. 24-27.
 12. Федеральная целевая программа «Молодежь России» на 2011-2015 годы / [Электронный ресурс] http://www.docme.ru/doc/1010700/koncepciya-federal._poj-celevoj-programmy-%C2%ABmolodezh._rossii – Режим доступа. Дата обращения: 2.11.2017.
 13. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» / [Электронный ресурс]: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> – Режим доступа. Дата обращения: 25.01.2017.
 14. Фрейд З. Избранные произведения. М.: Педагогика, 1996.
 15. Шефер О.Р. Методика воспитания гражданственности, патриотизма и нравственности у учащихся в процессе обучения физике: Дис. ...д-ра пед. наук. Челябинск, 2004. 375 с.
 16. Шефер О.Р. Моделирование и диагностирование воспитательной работы учителя физики: Теория и практика: монография. Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2004. 166 с.
 17. Шефер О.Р. Методика воспитания гражданственности и патриотизма у учащихся в процессе обучения физике: монография. Челябинск: Изд-во Челябинский государственный педагогический университет, 2002. 156 с.
 18. Шефер О.Р. Специфика воспитательной работы в школе // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2001. № 5. С. 90.
 19. Шефер О.Р. Психолого-педагогические основы деятельности учителей для реализации воспитательного потенциала образования // Мир науки, культуры, образования. 2008. № 5. С. 281-288.

3.10. Роль и место экспериментальных задач и заданий по разделу «Световые явления» курса «Физика» основной школы

Человек воспринимает и познает окружающий мир благодаря свету и зрительным ощущениям. Учение о свете и световых явлениях составляет очень важный раздел физики, называемый оптикой. Лучи света говорят нам о положении близких и отдаленных предметов, об их форме и цвете. Благодаря световым явлениям можем объяснить самые яркие и красивые явления природы, такие как восход и закат солнца, появление радуги, голубой цвет неба, блики солнечных зайчиков, радужную окраску мыльных пузырей и т.д. Знание элементов оптики необходимо при изучении других образовательных предметов и помогает ученикам глубоко изучить практическое и теоретическое применение.

Экспериментальные задания – задание творческие, выполняя которые ученик сможет сам проверить открытый за много лет до него закон или явление, делая его самостоятельно. Ученик, задумается: как проще провести эксперимент, где встречался он с подобным явлением на практике, где еще может быть полезно данное явление [3]. Пользуясь самым простейшим оборудованием и даже предметами обихода, эксперименты приближают физику к нам, превращая ее в представлениях обучающихся из абстрактной системы знаний в науку, изучающую «мир вокруг нас». Провидя свой собственный эксперимент ученик, как и любой другой человек, не способен забыть и отбросить «свое собственное открытие». Весьма важен здесь и чисто психологический аспект, связанный с чувством удовлетворения, которое получает человек в процессе творчества. Именно это чувство способно обеспечить, устойчивый интерес обучающихся к учебе, гарантируя тем самым ее высокую эффективность [11].

Обучение физике в основной школе ведется с опорой на жизненный опыт обучающихся, который включает разнообразные знания о мире, явлениях, происходящих в нем, умения обращаться с экспериментальным (лабораторным) оборудованием [12].

Рассмотрим содержание раздела «Световые явления» и характеристики основных видов деятельности обучающихся.

Основное содержание раздела (ОС) включает следующие элементы:

Источники света; закон независимости распространения световых лучей; прямолинейное распространение света; отражение света; закон отражения света; плоские и сферические зеркала; преломление света; закон преломления света; линзы; собирающие и рассеивающие линзы; фокусное расстояние и оптическая сила линзы; построение изображений в тонких линзах; оптические приборы; лупа; проектор; фотоаппарат; глаз как оптическая система; дисперсия света; цвета тел; спектры и спектральный анализ; линейчатые оптические спектры.

Характеристика основных видов деятельности ученика (Х) включает:

Изучение явления распространения света. Исследование зависимости угла отражения от угла падения света. Построение изображения в плоском зеркале. Исследование явления преломления света. Построение хода лучей в собирающей и рассеивающей линзе. Получение изображений с помощью линз. Изучение и объяснение принципа действия проекционного аппарата и фотоаппарата. Исследование модели глаза. Изучение дисперсии белого света. Получение белого света при сложении света

разных цветов. Наблюдение линейчатых спектров излучения. Работа с текстами физического содержания (формирование читательской грамотности).

В Федеральный перечень учебников, рекомендованных для использования в образовательном процессе в общеобразовательных учреждениях на 2017-2018 учебный год, входит 7 предметных линий для основной школы и для средней школы 5 базовый уровень, 3 углубленный уровень. Более подробно остановимся на теме «Световые явления» в нескольких учебно-методических комплектах по физике для основной школы.

Учебно-методический комплект для 7-9 классов авторов: Н.С. Пурышева, Н.Е. Важеевская, В.М. Чаругин (издательство «Дрофа») [8; 9; 10]. УМК включает методическое пособие для учителя; учебники и его электронные формы, в которых текст изложен четко, лаконично, материал необходимый для понимания и запоминания выделен жирным шрифтом, в конце главы обобщение в виде схем и таблиц; рабочие тетради к каждому учебнику; проверочные и контрольные работы; мультимедийные приложения, в которые включены готовые уроки, анимации, интерактивные задачи, интерактивные лабораторные работы.

В соответствии с авторской программой раздел «Световые явления», изучается по окончанию курса физики 7 класса (таблица 1). На изучение темы отводится шестнадцать часов при двух часах в неделю. Лабораторные работы расположены не в конце учебника, а после темы, в основной части, что подчеркивает ориентацию на практическое применение приобретенных знаний. Также авторы предлагают обучающимся проводить домашние эксперименты, рассмотреть примеры из жизни, сформулировать выводы, работать с различными источниками информации и обращаться к справочному материалу. Это помогает обучающимся лучше усвоить материал параграфов и способствует развитию у них навыков самостоятельной работы.

Таблица 1 - Наличие задания экспериментального характера в разделе «Световые явления» в учебнике физики для 7 класса авторов Н.С. Пурышева, Н.Е. Важеевская, В.М. Чаругин

№§	Название параграфа	№ задания к параграфу
48	Прямолинейное распространение света	36 (1)
49	Световой пучок и световой луч	37 (2)
50	Образование тени и полутени	38 (4)
52	Изображение предмета в плоском зеркале	40 (2)
54	Преломление света	42 (4)
60	Глаз как оптическая система	48 (1)
61	Очки. Лупа	49 (1,2,3)
62	Разложение белого света в спектр	50
63	Сложение спектральных цветов	51
64	Цвета тел	52 (1,2,3,5,6,7)

Учебно-методический комплект по физике для 7-9 класса авторов А.В. Перышкин и Е.М. Гутник (издательство «Просвещение») [6; 7; 14] состоит из учебников и его электронных форм, методических пособий, рабочих тетрадей, тестов, тетрадей для лабораторных работ, самостоятельных и контрольных работ, диагностических работ, сборника вопросов и задач. В соответствии с авторской программой раздел «Световые явления», изучается по окончанию курса физики 8 класса (таблица 2). На изучение

темы отводится десять часов при двух часах в неделю. Учебник характеризуется простотой и доступностью изложения. В конце главы выделены рубрики «Это любопытно...», «Проверь себя» и «Самое главное». Предусмотрена одна лабораторная работа по данной теме, расположенная в конце учебника. Все это помогают не только закрепить пройденный теоретический материал, но и научиться применять основные законы и их следствия на практике.

Таблица 2 - Распределение материала экспериментального содержания в разделе «Световые явления» в учебнике физики для 8 класса авторов А.В. Перышкин и Е.М. Гутник

Название параграфа	Основные понятия	Наличие эксперимента	Упр. и задания к параграфу
§63. Источники света. Распространение света	Свет, видимое излучение, естественные и искусственные источники света, точечный источник света, световой луч, прямолинейное распространение света, тени и полутени, солнечное и лунное затмения.	+	Задание 1,2
§64. Видимое движение светил	Движение Солнца по эклипке, зодиакальные созвездия, фазы Луны, петлеобразное движение планет.	-	-
§65. Отражение света. Закон отражения света	Явления, наблюдаемые при падении луча света на границу раздела двух сред, отражение света и его закон, обратимость световых лучей.	+	+
§66. Плоское зеркало	Построение изображения предмета в плоском зеркале, мнимое изображение.	+	Упр.46 (2,4)
§67. Преломление света. Закон преломления света	Оптическая плотность среды, преломления света, закон преломления света, показатель преломления двух сред.	+	Упр.47 (3)
§68. Линзы. Оптическая сила линзы	Линзы, их физические свойства и характеристики, фокус линзы, фокусное расстояние, оптическая сила линзы.	+	-
§69. Изображения, даваемые линзой	Построение изображений предмета, расположенного на разном расстоянии от фокуса линзы, даваемых собирающей и рассеивающей линзами, характеристика изображения, полученного с помощью линз, использование линз в оптических приборах.	+	+
§70. Глаз и зрение	Строение глаза, функции отдельных частей глаза, формирование изображения на сетчатке глаза.	-	-

Учебно-методический комплект по физике для 7-9 класса автора О.Ф. Кабардин (издательство «Просвещение») [1; 2] состоит из учебников, электронных приложений, рабочих тетрадей, книг для учителя, поурочных разработок. В соответствии с авторской программой раздел «Оптические явления», изучается по окончании курса физики 8 класса (таблица 3). На изучение темы отводится четырнадцать часов при двух часах в

неделю. В учебнике приводятся примеры решения задач, тестовые задания в форме ГИА для подготовки к итоговой аттестации и для проверки усвоения учебного материал, много разнообразных экспериментальных заданий для выполнения в школе и дома с чёткими инструкциями по их проведению и ориентацию на самостоятельное решение.

Таблица 3 - Распределение материала экспериментального содержания в разделе «Оптические явления» в учебнике физики для 8 класса автора О.Ф. Кабардин

Название параграфа	Основные понятия	Сам. задание для решения на уроке	Домашнее задание
§30.Свойства света	Действие света, прямолинейное распространение света, солнечные и лунные затмения, корпускулярные и волновые свойства света, световые лучи, развитие представлений о природе света, скорость света, камера-обскура.	30.1	30.2
§31. Отражение света	Отражение света и его закон, плоское зеркало, сферические зеркала, фокусное расстояние.	31.1 31.2 31.3	-
§32. Преломление света	Явление преломления света и его закон, угол падения, обратимость световых лучей, показатель преломления, полное отражение.	32.1	-
§33. Линзы	Собирающая и рассеивающая линза, оптическая сила линзы, действительное и мнимое изображение точки, замечательные лучи для построения изображений, даваемых линзами.	33.1 33.2	-
§34. Оптические приборы	Получение изображений предметов с помощью собирающей линзы, фокальная плоскость, фотоаппарат, глаз человека, очки, лупа, проекционный аппарат, микроскоп, телескоп.	34.1 34.2 34.3	-
§35. Дисперсия света	Явление дисперсия света, сплошной спектр, белый свет, цветовое зрение, радуга.	35.1	35.2

Проанализировав, структуру и содержание темы «Световые явления» в школьных учебниках выделим основные результаты обучения физики в основной школе:

1) уметь объяснять физические явления: прямолинейное распространение света, образование тени и полутени, отражение и преломление света;

2) уметь измерять фокусное расстояние, оптическую силу линзы;

3) уметь экспериментально исследовать зависимости: изображения от расположения лампы на различных расстояниях от линзы, угла отражения от угла падения света на зеркало;

4) понимать смысл основных физических законов и уметь применять их на практике: закон отражения света, закон преломления света, закон прямолинейного распространения света;

5) уметь различать фокус линзы, мнимый фокус и фокусное расстояние линзы, оптическую силу линзы и оптическую ось линзы, собирающую и рассеивающую линзы, изображения, даваемые собирающей и рассеивающей линзой;

б) использовать полученные знания в бытовой жизни.

Итак, школьные учебники помогают обеспечить ребенку самоконтроль, расширить информационное поле ученика, способствовать повышению интереса к окружающему миру, формируют умения работать с текстами физического содержания [13]. Материалы практических заданий, лабораторных работ и задач способствуют развитию творческих способностей обучающихся, и помогает снять трудности в изучение материала.

Таким образом, проанализировав учебно-методические комплекты, приходим к выводу, что таких заданий недостаточно и есть необходимость создать банк таких заданий на основе пособий по подготовке к ОГЭ по физике и сборников задач по физике для основной школы, так как они способствуют формированию универсальных учебных действий: познавательных, коммуникативных и регулятивных. Так, познавательные действия развиваются при формулировке целей и задач, экспериментальных заданиях, нахождения выхода или путей решения проблем, возникающих в ходе эксперимента.

Коммуникативные действия развиваются в процессе работы обучающихся в небольших группах, распределения обязанностей, обсуждения последовательности действий, формулировки общих выводов. Регулятивные учебные действия развиваются, когда обучающиеся сами выбирают, в какой последовательности выполнять действия, и расставляют приоритеты, какие из задач нужно решить в первую очередь.

Выявляя роль и значимость для обучающихся умения выполнять экспериментальные задания по физике, мы провели анкетирование обучающихся 9^а-2 класса МАОУ «СОШ № 15 г. Челябинска», в опросе приняло 21 человек. Целью, которого было изучения мотивации обучающихся к занятиям по физике и применение экспериментальных задач. Анализ ответов обучающихся на вопросы анкеты приведены в таблице 4.

Таблица 4 - Анализ ответов обучающихся на вопросы анкеты

Вопросы	Ответы учащихся	
1. Нравится ли Вам физика?	да	а) интересно - 52%
	62%	б) много опытов – 5%
		в) легко - 5%
	Нет	а) мало опытов - 5%
	28%	б) не интересно – 18%
		в) трудно - 5%
затрудняюсь ответить	---	
10%		
2. Помогает ли Вам в жизни? В чем?	а) помогает на экзамене, защита проекта, получение аттестата, узнаю много интересного – 39%	
	в) затрудняюсь ответить – 10%	
	б) нет – 51%	
3. Что побуждает Вас заниматься предметом физика?	а) личный интерес – 19%	
	б) необходимость сдавать экзамен – 48%	
	в) ага! Попробуй не прийти – 33%	

4. Физический (лабораторный) эксперимент это:	а) наблюдения и анализ исследуемых явлений в определенных условиях, позволяющих следить за ходом явления - 81%	
	б) эксперимент, проводимый не с реальным объектом, а с его моделью - 19%	
	в) затрудняюсь ответить - 0%	
5. Нравится ли Вам проделывать самим эксперимент?	Да	нет
	90%	10%
6. Задают ли Вам провести эксперимент, в качестве домашнего задания?	да	нет
	5%	95%
7. Экспериментальная задача это:	а) Задачи, в которых эксперимент служит средством определения некоторых исходных величин, необходимых, для решения; дает ответ на поставленный в ней вопрос или является средством проверки сделанных согласно условию расчетов – 78%	
	б) задачи, постановка и решение которых связаны с теорией и ни как практически не проверяются – 10%	
	с) задачи, которые могут быть решены только с помощью вычислений и математических действий – 12%	
	д) затрудняюсь ответить – 0%	
8. Решаете ли Вы экспериментальные задачи?	Да	нет
	67%	33%
9. Почему Вы затрудняетесь в решении экспериментальных задач по физике?	а) не могу объяснить наблюдаемое явление – 20%	
	б) не умею делать чертежи, графики – 17%	
	в) не имею достаточной математической подготовки и затрудняюсь в вычислениях – 4%	
	г) затрудняюсь анализировать условие задачи, вникнуть в смысл описываемых процессов и явлений – 17%	
	д) затрудняюсь делать проверку единиц – 8%	
	е) недостаточно приборов, оборудования – 24%	
	з) недостаточное знакомство с приборами и незнание правил техники безопасности – 10%	

Анализируя данные анкетирования обучающихся, мы пришли к выводу:

- 1) процесс обучения физики обучающихся побуждается разными мотивами в основном необходимостью сдавать экзамен;
- 2) в целом к занятиям физике обучающиеся имеют устойчивое положительное отношение;
- 3) нет загруженности обучающихся при выполнении домашних экспериментальных задач;
- 4) обучающиеся решают экспериментальные задачи с целью подготовиться к ОГЭ.
- 5) выполнение экспериментальных задач представляет определённую трудность для обучающихся, выделим основные трудности обучающихся и пути их преодоления (таблица 5):

Таблица 5 - Основные трудности обучающихся и пути их преодоления

Трудности	Пути преодоления этих трудностей
не могу объяснить наблюдаемое явление	- использовать план-вопросник по описанию явления
не умею делать чертежи, графики	- учителю уделять время и внимания по выполнению чертежей, графиков; - обсуждать с обучающимися чертеж к задаче; - сопровождать теоретический материал и решение различных задач чертежом, графиком
затрудняюсь анализировать условие задачи, вникнуть в смысл описываемых процессов и явлений	- решение пар задач одинаковой структуры и с одинаковыми данными; - дать готовое решение и попросить обучающихся объяснить каждое выполненное действие

Итак, работа над трудностями и их преодолением не должна сводиться только к решению подобных задач, она должна быть частью целостной системы обучения, основной целью которой является приобретение физических знаний и умений, в том числе и умения решать экспериментальные задачи.

Общие цели изучения физики раскрываются и детализируются через личностные, метапредметные и предметные результаты образования, предусмотренные ФГОС ООО.

Личностными результатами обучения физике в основной школе являются:

- сформированность познавательных интересов, интеллектуальных и творческих способностей учащихся;
- убежденность в возможности познания природы, в необходимости разумного использования достижений науки и технологий для дальнейшего развития человеческого общества, уважение к творцам науки и техники, отношение к физике как элементу общечеловеческой культуры;
- самостоятельность в приобретении новых знаний и практических умений;
- готовность к выбору жизненного пути в соответствии с собственными интересами и возможностями;
- мотивация образовательной деятельности обучающихся на основе личностно-ориентированного подхода;
- формирование ценностных отношений друг к другу, учителю, авторам открытий и изобретений, результатам обучения.

Метапредметными результатами обучения физике в основной школе являются:

- овладение навыками самостоятельного приобретения новых знаний, организации учебной деятельности, постановки целей, планирования, самоконтроля и оценки результатов своей деятельности, умениями предвидеть возможные результаты своих действий;
- понимание различий между исходными фактами и гипотезами для их объяснения, теоретическими моделями и реальными объектами, овладение универсальными учебными действиями на примерах гипотез для объяснения известных фактов и экспериментальной проверки выдвигаемых гипотез, разработки теоретических моделей процессов или явлений;
- формирование умений 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;

- приобретение опыта самостоятельного поиска, анализа и отбора информации с использованием различных источников и новых информационных технологий для решения познавательных задач;

- развитие монологической и диалогической речи, умения выражать свои мысли и способности выслушивать собеседника, понимать его точку зрения, признавать право другого человека на иное мнение;

- освоение приемов действий в нестандартных ситуациях, овладение эвристическими методами решения проблем;

- формирование умений работать в группе с выполнением различных социальных ролей, представлять и отстаивать свои взгляды и убеждения, вести дискуссию.

В соответствии с требованиями ФГОС ООО **общими предметными результатами** обучения физике в основной школе являются:

- знания о природе важнейших физических явлений окружающего мира и понимание смысла физических законов, раскрывающих связь изученных явлений;

- умения пользоваться методами научного исследования явлений природы, проводить наблюдения, планировать и выполнять эксперименты, обрабатывать результаты измерений, представлять результаты измерений с помощью таблиц, графиков и формул, обнаруживать зависимости между физическими величинами, объяснять полученные результаты и делать выводы, оценивать границы погрешностей результатов измерений;

- умения применять теоретические знания по физике на практике, решать физические задачи на применение полученных знаний;

- умения и навыки применять полученные знания для объяснения принципов действия важнейших технических устройств, решения практических задач повседневной жизни, обеспечения безопасности своей жизни, рационального природопользования и охраны окружающей среды;

- формирование убеждения в закономерной связи и познаваемости явлений природы, в объективности научного знания, в высокой ценности науки в развитии материальной и духовной культуры людей;

- развитие теоретического мышления на основе формирования умений устанавливать факты, различать причины и следствия, строить модели и выдвигать гипотезы, отыскивать и формулировать доказательства выдвинутых гипотез, выводить из экспериментальных фактов и теоретических моделей физические законы;

- коммуникативные умения докладывать о результатах своего исследования, участвовать в дискуссии, кратко и точно отвечать на вопросы, использовать справочную литературу и другие источники информации.

Частными предметными результатами обучения физике в 8 классе в основной школе, на которых основываются общие результаты, являются:

- понимание и способность объяснять процессы отражение и преломление света;

- умение измерять фокусное расстояние собирающей линзы, оптическую силу линзы;

- владение экспериментальными методами исследования в процессе самостоятельного изучения угла отражения от угла падения света;

- понимание смысла основных физических законов и умение применять их на практике: закон прямолинейного распространения света, закон отражения света, закон преломления света;

- понимание принципов действия машин, приборов и технических устройств, с которыми каждый человек постоянно встречается в повседневной жизни, и способов обеспечения безопасности при их использовании;

- овладение разнообразными способами выполнения расчетов для нахождения неизвестной величины в соответствии с условиями поставленной задачи на основании использования законов физики;

- умение использовать полученные знания, умения и навыки в повседневной жизни (быт, экология, охрана здоровья, охрана окружающей среды, техника безопасности и др.).

Достижение планируемых результатов освоения обучающимися основной образовательной программы ООО обеспечивается в процессе изучения физики в основной школе:

- развитием интересов и способностей обучающихся на основе передачи им знаний и опыта познавательной и творческой деятельности;

- пониманием обучающимися смысла основных научных понятий и законов физики, взаимосвязи между ними;

- формированием у обучающихся представлений о физической картине мира.

С учетом планируемых результатов освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования изучаемых в курсе физики 8 класса по разделу «Оптические явления», нами была составлена диагностическая работа.

Назначение работы – оценить уровень остаточных знаний, умений и навыков, обучающихся по теме «Оптические явления». Результаты диагностической работы помогут учителю физики:

1) выявить уровень достижения обучающимися планируемых результатов как предметных, так и метапредметных;

2) подготовить обучающихся к сдаче Основного государственного экзамена (ОГЭ) или Единого государственного экзамена (ЕГЭ);

3) спланировать деятельность по коррективке достижений обучающихся, в случае необходимости.

Представим содержание диагностической работы, подход к конструированию которой мы взяли из работ С.В. Крайневой [4], Т.Н. Лебедевой [5], О.Р. Шефер и В.В. Шахматовой [14], т.к. данную модель можно использовать в учебном процессе независимо от того по какому учебно-методическому комплексу изучается данная тема.

Таким образом, выявляя уровень остаточных знаний, умений и навыков, обучающихся по физике, мы провели диагностическую работу в МАОУ «СОШ № 15 г. Челябинска» среди обучающихся классов: 11А – профиль физико-математический, 11Б-1 и 11Б-2 – профиль химико-биологический. В опросе приняло участие 69 человек.

**Диагностическая работа по теме «Оптические явления»
Вариант №1**

*При выполнении заданий №1-№8 с выбором ответа из предложенных вариантов
выберите верный и отметьте его в квадратике*

1. Какую линию называют световым лучом?

- 1) линию, которая исходит из источника света
- 2) линию, по которой свет от источника попадает в глаз человека
- 3) линию, вдоль которой распространяется энергия от источника света
- 4) среди ответов нет верного

Максимальный балл

Фактический балл

2. Размеры изображения предмета в плоском зеркале

- 1) больше размеров предмета
- 2) равны размерам предмета
- 3) меньше размеров предмета
- 4) больше, равны или меньше размеров предмета в зависимости от расстояния между предметом и зеркалом

Максимальный балл

Фактический балл

3. Углом преломления называется угол между...

- 1) отражающей поверхностью и преломленным лучом
- 2) отражающей поверхностью и перпендикуляром
- 3) перпендикуляром и преломлённым лучом
- 4) среди ответов нет верного

Максимальный балл

Фактический балл

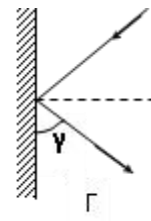
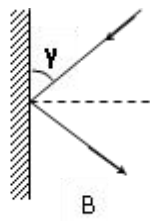
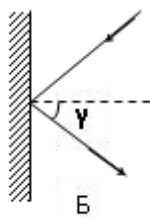
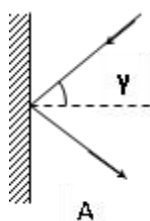
4. В каких единицах измеряют оптическую силу линзы?

- 1) Омах
- 2) Вольтах
- 3) Калориях
- 4) Диоптриях

Максимальный балл

Фактический балл

5. На каком рисунке правильно обозначен угол отражения?

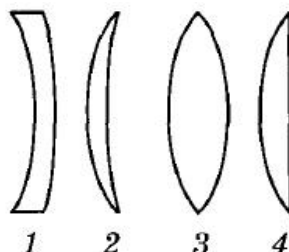


- 1) А
- 2) Б
- 3) В
- 4) Г

Максимальный балл

Фактический балл

6. Какие из изображенных на рисунке линз являются собирающими?



1) 1,2,3

2) 1,2,4

3) 2,3,4

4) 2,4

Максимальный балл

Фактический балл

7. На сетчатке глаза изображение предмета

- 1) действительное уменьшенное перевернутое
- 2) мнимое уменьшенное прямое
- 3) мнимое увеличенное перевернутое
- 4) действительное увеличенное прямое

Максимальный балл

Фактический балл

8. При попадании солнечного света на капли дождя иногда образуется радуга. Появление в радуге полос различного цвета обусловлено явлением

- 1) преломления света
- 2) поглощения света
- 3) дисперсия света
- 4) отражения света

Максимальный балл

Фактический балл

Ответом к заданию №9 будет некоторая последовательность цифр. Впишите в таблицу внизу задания цифры – номера выбранных ответов. Каждую цифру пишите в отдельной клеточке.

9. Для каждого примера проявления световых явлений из первого столбца подберите соответствующее физическое явление из второго столбца. Запишите в таблицу выбранные цифры под соответствующими буквами.

ПРИМЕРЫ

ФИЗИЧЕСКИЕ ЯВЛЕНИЯ

- | | | |
|---|----|----------------------------|
| А) увеличение лупой букв текста | 1) | зеркальное отражение света |
| Б) наблюдение изображения в плоском зеркале | 2) | рассеянное отражение света |
| В) наблюдение света от Луны на ночном небе | 3) | дисперсия света |

Ответ:

А	Б	В

4 преломление света

Максимальный балл Фактический балл

Максимальный балл Фактический балл
за диагностическую работу за диагностическую работу

Вариант №2

При выполнении заданий №1-№8 с выбором ответа из предложенных вариантов выберите верный и отметьте его в квадратике

1. Как свет распространяется в однородной среде?

- 1) прямолинейно
 2) криволинейно
 3) по дуге окружности
 4) по любой линии, соединяющий источник света и освещаемый предмет

Максимальный балл Фактический балл

2. Предмет, расположенный перед плоским зеркалом, приблизили к нему так, что расстояние между предметом и его изображением уменьшилось в 2 раза. Как изменилось расстояние между предметом и зеркалом?

- 1) уменьшилось в 2 раза
 2) увеличилось в 2 раза
 3) уменьшилось в 4 раза
 4) увеличилось в 4 раза

Максимальный балл Фактический балл

3. Показатель преломления вещества измеряется в

- 1) м/с
 2) с
 3) Гц
 4) является безразмерной величиной;

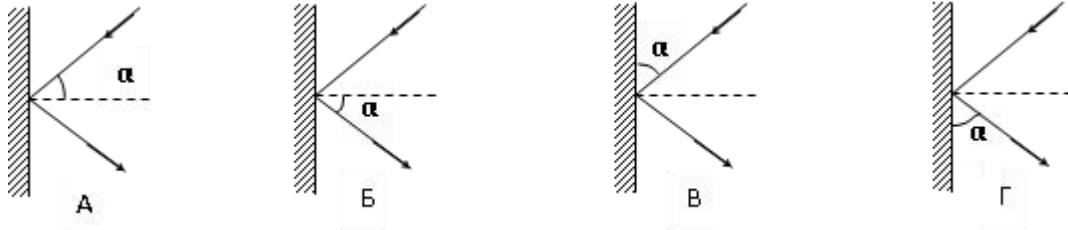
Максимальный балл Фактический балл

4. Оптическая сила линзы - физическая величина, которая...

- 1) прямо пропорциональна фокусному расстоянию линзы
 2) обратно пропорциональна фокусному расстоянию линзы
 3) равна фокусному расстоянию линзы
 4) среди ответов нет верного

Максимальный балл Фактический балл

5. На каком рисунке правильно обозначен угол падения?

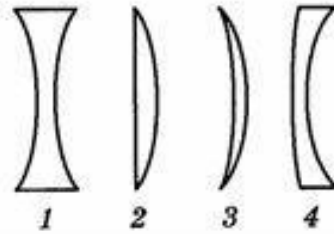


- 1) А
- 2) Б
- 3) В
- 4) Г

Максимальный балл

Фактический балл

6. Какие из изображенных на рисунке линз являются рассеивающими?



1) 1,2,3

2) 1,2,4

3) 2,3,4

4) 1,4

Максимальный балл

Фактический балл

7. Изображение предмета, формируемое на сетчатке глаза, является

- 1) действительным перевернутым
- 2) мнимым прямым
- 3) мнимым перевернутым
- 4) действительным прямым

Максимальный балл

Фактический балл

8. Какое физическое явление объясняет образование радуги на небе?

- 1) поглощения света
- 2) преломления света
- 3) дисперсия света
- 4) отражения света

Максимальный балл

Фактический балл

Ответом к заданию №9 будет некоторая последовательность цифр. Впишите в таблицу внизу задания цифры – номера выбранных ответов. Каждую цифру пишите в отдельной клеточке.

9. Для каждого примера проявления световых явлений из первого столбца подберите соответствующее физическое явление из второго столбца. Запишите в таблицу выбранные цифры под соответствующими буквами.

ПРИМЕРЫ

- A) наблюдение света от Луны на ночном небе
- Б) наблюдение изображения в плоском зеркале
- В) увеличение лупой букв текста

ФИЗИЧЕСКИЕ ЯВЛЕНИЯ

- 1) дисперсия света
- 2) рассеянное отражение света
- 3) зеркальное отражение света
- 4) преломление света

Ответ:

А	Б	В

Максимальный балл Фактический балл

Максимальный балл за диагностическую работу Фактический балл за диагностическую работу

Коэффициент полноты выполнения операции при выполнении диагностической работы, представлен на рисунке 1.

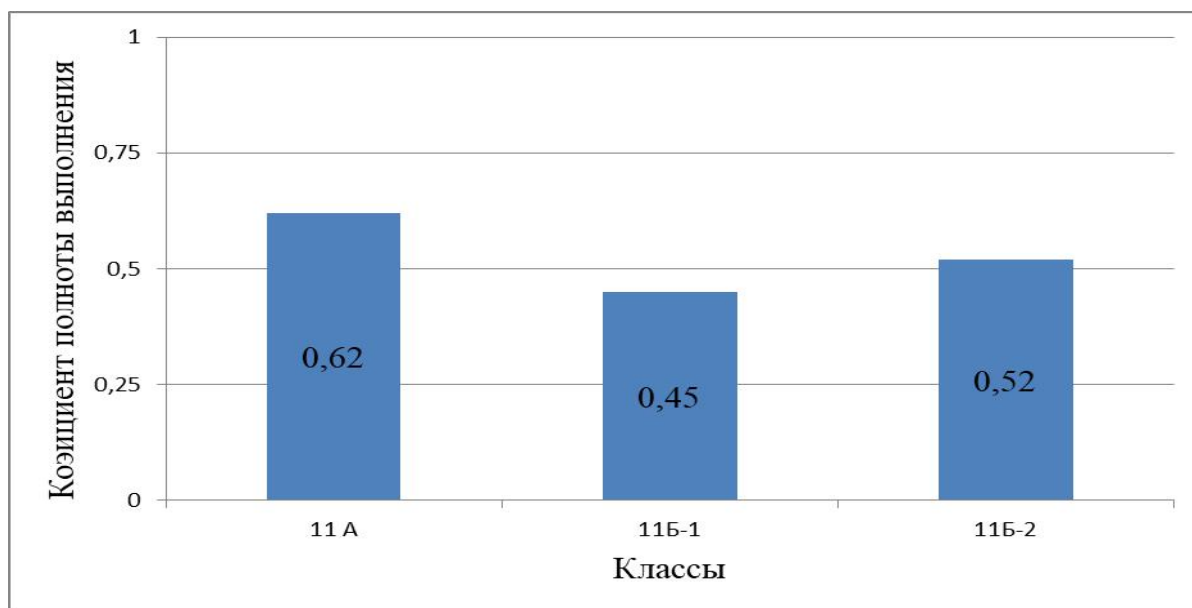


Рисунок 1 - Коэффициент полноты выполнения операции при выполнении диагностической работы

Анализируя данные диагностической работы обучающихся, мы пришли к выводу:

- 1) в целом, результаты работы обучающихся низкие, в том числе и в профильном классе, коэффициент полноты выполнения составил в 11А – 0,62; 11Б-1 – 0,45; 11Б-2 – 0,52;
- 2) самая высокая средняя оценка оказалась в 11А – 3,2, а самая низкая в 11Б-1 – 2,5;
- 3) результаты 11Б-1 класса слабее результатов 11Б-2 класса;
- 4) среди обучающихся 11А класса, двое (8%) получили «5», оценку «4» - 30%, «3» – 40%; и не справились с работой – 22%;
- 5) среди обучающихся 11Б-1 класса, выполнявших диагностическую работу, никто не выполнил работу на оценку «4», 1 (5%) получил «5», большинство не справились с

работой и получили неудовлетворительную оценку – 62%, на оценку «3» справились – 33%;

б) среди обучающихся 11Б-2 класса, выполнявших диагностическую работу, никто не выполнил работу на оценку «5», 38% не справились с работой и получили неудовлетворительную оценку, на оценку «3» справились – 52%, на «4» - 10%

7) наиболее трудными оказались вопросы 5,8,9; самый низкий процент выполнения в задании на соответствие (9).

Рекомендации и предложения по коррекции сформированности знаний, умений и навыков в процессе обучения физики по теме «Световые явления»:

1) проанализировать результаты диагностической работы на занятиях, провести работу над ошибками;

2) обеспечить систематическое повторение пройденного материала в целях прочного овладения всеми выпускниками 11 –х классов основных элементов содержания курса физики для повышения среднего балла;

3) обратить особое внимание на примеры проявления световых явлений и их соответствующие физические явления;

4) применять задания высокого уровня сложности с обучающимися, набравшим наибольший балл и сформировать систему работы с высоко мотивируемыми обучающимися;

5) проводить работы с различными типами заданий (с выбором ответа, с кратким ответом и с развёрнутым ответом);

6) настраивать выпускников на прочное запоминание основных физических законов и формул, например, проводить, физические диктанты;

7) настраивать школьников на внимательное прочтение задания;

8) варьировать формулировки заданий, приближаясь к формулировкам тестовых заданий ЕГЭ;

9) продолжить работу по подготовке к ЕГЭ по физике.

Таким образом, обобщая роль и место экспериментальных задач и заданий по разделу «Световые явления» курса физике основной школы, мы пришли к следующим выводам:

1. Основной целью учебно-познавательной деятельности является овладение обучающимися знаниями, умениями, навыками. Решение экспериментальных задач обогащает учебный процесс новыми методами и средствами.

2. Несмотря на осознание методической значимости применения экспериментальных задач, не достаточное использование их в учебном процессе. Причины заключаются в следующем: экспериментальные задачи требуют больших затрат времени и труда для их применения на уроке, анализ учебно-методических комплектов показал, что таких заданий не достаточно и есть необходимость создать банк таких заданий. Указанные причины ведут к снижению их качества и порой отсутствия системы знаний.

3. Проведенное анкетирование обучающихся целью, которого было изучения мотивации обучающихся к занятиям по физике и применение экспериментальных задач показал их положительное отношение к предмету, что обучающиеся решают экспериментальные задачи с целью подготовиться к ОГЭ.

4. Диагностическая работа целью, которого было оценить уровень остаточных знаний, умений и навыков, обучающихся по теме «Оптические явления», показала, что

результаты работы обучающихся низкие, в том числе и в профильном классе, нами даны рекомендации и предложения по коррекции сформированности знаний, умений и навыков в процессе обучения физики по данной теме.

Следовательно, экспериментальные задачи способствуют достижению развитию творческих способностей обучающихся, и помогают снять трудности в изучение материала, что создает условия для успешного прохождения школьниками ОГЭ или ЕГЭ.

Список литературы

1. Кабардин О.Ф. Физика. 8 класс: учебник для общеобразоват. организации. М.: Просвещение, 2014. 176 с.
2. Кабардин О.Ф. Физика. Рабочие программы. Предметная линия «Архимед». 7-9 классы: пособие для учителей общеобразоват. организации. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 2013. 96 с.
3. Капралов А.И., Шефер О.Р. Реалии и перспективы сохранения в отечественной школе компонента политехнической направленности обучения физике // Инновации в образовании. 2016. № 3. С. 105-113.
4. Крайнева С.В. Методические подходы к разработке фонда оценочных средств сформированности компетенций у бакалавров // Инновации в образовании. 2017. № 5. С. 17-28.
5. Лебедева Т.Н., Шефер О.Р. Комплект диагностических средств для оценки уровня сформированности компетенций бакалавров педагогического образования // Инновации в образовании. 2017. № 1. С. 30-46.
6. Перышкин А.В. Учебник Физика 8 класс: учебник для общеобразовательных учреждений. М.: Дрофа, 2013. 240 с.
7. Перышкин А.В. Физика. 7-9 классы. Методическое пособие. М.: Дрофа, 2017. 106 с.
8. Пурешева Н.С., Важеевская Н.Е. Физика, 7 класс: учебник для общеобразовательных учреждений. М.: Дрофа, 2013. 222 с.
9. Пурешева Н.С., Важеевская Н.Е. Физика. 7 класс. Методическое пособие. М.: Дрофа, 2017. 109 с.
10. Пурешева Н.С. Физика. 7-9 классы: рабочая программа к линии УМК Н.С. Пурешевой, Н.Е. Важеевской: учебно-методическое пособие. М.: Дрофа, 2017. 99 с.
11. Тайницкий В.А., Капралов А.И. Методологические аспекты использования моделирования и конструирования в обучении физике // Учебная физика. 2012. №1. С. 32-36.
12. Шефер О.Р., Ваганова Ю.Г. Комплексные задачи по физике как средства достижения обучающимися метапредметных и предметных результатов: монография. Челябинск: ООО «Край Ра», 2014. 196 с.
13. Шефер О.Р., Вихарева Е.П. Тексты физического содержания как средство формирования у учащихся умения работать с научно-популярной информацией: монография. Челябинск: ООО «Край Ра», 2013. 148 с.
14. Шефер, О.Р., Шахматова В.В. Физика: Диагностические работы к учебнику А.В. Перышкину «Физика. 8 класс»: учебно-методическое пособие. М.: Дрофа, 2015. 104 с.

3.11. Особенности использования рабочей тетради на печатной основе в процессе обучения физике

Федеральные государственные образовательные стандарты все уровней во главу угла ставят создание условий для формирования подрастающего поколения способного и готового жить и работать в информационном обществе. Именно особенности формирующегося информационного общества влияет на организацию образовательного процесса и его оснащением средствами обучения, формирующими умения работать с различными видами учебной и научной информацией.

Будучи компонентом учебного процесса средства обучения оказывают большое влияние на все другие его компоненты – цели, содержание, формы, методы.

Достаточно широкое использование средств новых технологий неизбежно приводит к более широкому применению в практике проектных, исследовательских, проблемных методов, предусматривающих различные формы организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности обучающихся с информацией, как в урочное, так и внеурочное время.

В исследованиях затрагивающих проблему создания и использования средств обучения, выделяются два основных подхода к классификации: педагогический и инженерный. Педагогический подход основан на необходимости реализации в учебном процессе различных дидактических целей. Инженерный подход позволяет учесть конструктивно-технологические особенности средств обучения, их деление на классы в зависимости от способа производства, каналов воздействия на обучающихся, эргономических характеристик и др.

Одним из средств обучения являются дидактические материалы. Рассмотрим подробнее понятие «дидактические материалы» и их разновидность.

Дидактический материал – особый вид пособий для учебных занятий, использование которых способствует активизации познавательной деятельности обучаемых, экономии учебного времени [7; с. 94].

Дидактический материал – вид учебных наглядных пособий [4].

С.М. Вишнякова под дидактическим материалом понимает – особый тип наглядного учебного пособия (карты таблицы, наборы карточек с текстом, цифрами или рисунками, реактивы, растения, животные и т.д.) раздаваемый учащимся для самостоятельной работы в классе или дома или демонстрируемый перед всем классом [2].

Анализ понятия «дидактический материал» показывает, что все авторы сходятся к мнению о том, что это учебное пособие, которое используется на любых этапах учебного занятия или внеурочной деятельности по предмету и его применение способствует достижению планируемых результатов обучения за счет различной организации учебно-познавательной деятельности обучающихся на его основе.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что к дидактическим материалам относятся:

- учебник;
- контурные карты;
- атласы;
- наборы карточек с текстом;
- рабочие тетради на печатной основе;
- сборники задач изданий;

- сборники материалов по подготовке к итоговой государственной аттестации;
- тетради для лабораторных работ;
- тематические альбомы;
- материалы, созданные на базе информационных технологий и др.

Содержание данных дидактических пособий должно соответствовать дидактическим принципам:

- научности – этот принцип предусматривает достоверность изучаемых фактов и явлений, подлинно научное раскрытие закономерностей развития объективного мира, учет современных достижений науки;

- наглядности – этот принцип подчеркивает необходимость сочетания средств наглядности и слова в процессе обучения без чего невозможно правильное решение вопроса о единстве и взаимосвязи конкретного и абстрактного в познавательной деятельности;

- доступности – этот принцип выражает порядок и логику изучения учебного материала. Когда знания сообщаются в строго систематическом порядке, каждое последующее научное положение вытекает из предыдущего, а предыдущее находит свое дальнейшее развитие в последующем, только тогда можно говорить о сознательном и прочном усвоении знаний;

- индивидуальной направленности – этот принцип базируется на том, что содержание учебного материала, выбор методов обучения и воспитания происходит в зависимости от индивидуально-психологических особенностей;

- прочности и сознательности усвоения полученных знаний обучающиеся должны ясно понимать как общие задачи своего учения, так и конкретные задачи данной темы или урока, объяснять изучаемые факты и явления, раскрывать существенные связи между ними. Принцип сознательности требует, чтобы учащиеся умели осмысленно и целеустремленно применять полученные знания на практике. Обеспечивая сознательное изучение материала, учитель добивается прочности усвоенных знаний;

- познавательной мотивации – этот принцип базируется на создании благоприятной морально-психологической атмосферы в отношениях между педагогом и учащимся, в коллективе обучающихся, профилактика стихийных стрессовых и конфликтных ситуаций и др.;

- принцип опоры предлагает внедрение в образовательный процесс опорных конспектов, дидактических чертежей, которые представляют учебный материал в предельно свёрнутой, системной эмоционально выразительной форме. Знакомясь с опорным конспектом, ученики овладевают практикой логически осмысленного, целостного.

Рассмотрим более подробно дидактический материал в виде рабочей тетради на печатной основе как дидактическое средство для организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности обучающихся.

Опираясь на выше приведенные определения средств обучения, можно охарактеризовать рабочую тетрадь как материальный объект, разработанный для создания условий в достижении обучающимися планируемых результатов освоения образовательной программы.

Рабочая тетрадь – разновидность учебного пособия с печатной основой, которое содержит задания для самостоятельной работы в нем обучающихся.

Использование рабочих тетрадей в учебном процессе способствует:

- качественному усвоению учебного материала;
 - приобретению и закреплению практических умений и навыков;
 - формированию у студентов навыков самостоятельной работы и самоконтроля;
- развитию мышления, активизации учебной деятельности;
- организации контроля за ходом учебного процесса.

Можно выделить следующие преимущественные дидактические возможности рабочих тетрадей:

- оперативное предъявление студентам заданий для выполнения упражнений, самостоятельных и контрольных работ;
- наличие необходимых технико-технологических сведений, рекомендаций и указаний для выполнения заданий, в некоторых случаях ответы на задачи;
- индивидуализация учебного процесса [11, с.77-78].

Об использовании рабочей тетради в процессе подготовки специалиста в вузе пишет Н.Е. Эрганова [18]. Она определяет цели и функции рабочей тетради в профессиональном обучении:

- обеспечить качественное усвоение учебного материала;
- выработать умения и навыки учебной деятельности;
- формировать навыки самостоятельной работы;
- способствовать активизации учебно-познавательной деятельности.

Согласно работе Н.Е. Эргановой выделяются следующие функции рабочей тетради в учебном процессе:

- Обучающая. Предполагается формирование у студентов необходимых знаний и умений.
- Развивающая. Рабочая тетрадь способствует развитию устойчивого внимания на уроке. Благодаря рабочей тетради учебный материал легче воспринимается. Рабочая тетрадь может быть инструментом в развитии мышления через специально разработанные задания и упражнения творческого характера.
- Воспитывающая. Воспитание аккуратности в ведении конспекта.
- Формирующая. Рабочая тетрадь формирует у обучаемых навыки самоконтроля при условии систематического заполнения листов рабочей тетради.
- Рационализирующая. Рациональная организация учебного времени и учебной работы студентов.
- Контролирующая. Рабочая тетрадь может быть использована для контроля знаний и умений студентов. При этом у преподавателя появляется возможность осуществлять этот контроль постоянно, на определенных этапах урока, так как учебный материал в листах рабочей тетради разбит на блоки [18].

Различают три вида рабочей тетради: информационный, контролирующий, смешанный.

Информационный вид рабочей тетради несет в себе информации только о содержании учебного материала. Учебная информация в рабочей тетради задает учащимся ориентацию в содержании рассматриваемой темы. Данный вид рабочей тетради широко распространен, так как по многим учебным дисциплинам нет учебного материала ни в одном учебнике или учебная информация рассредоточена по нескольким учебникам. Вследствие этого преподаватель вынужден конструировать учебную информацию в рабочей тетради.

Контролирующая рабочая тетрадь используется после изучения темы урока.

Преподаватель с помощью листов рабочей тетради может не только установить факт знания или незнания, но и определить, на какой операции студент допускает ошибку, и на этапе формирования понятия устранить ее.

Смешанный вид рабочей тетради включает в себя информационный и контролирующий блоки. В информационный блок включают новый учебный материал, в контролирующий помещают задания и тесты для контроля полученных знаний и умений, задания для самостоятельной работы.

Анализ публикаций по использованию рабочих тетрадей в учебном процессе [10; 11; 13; 15; 18 и др.] и организации работы с учебной информацией обучающихся [14; 15; 16 и др.], позволяет выявить требования к структуре рабочей тетради:

1. Рабочая тетрадь должна иметь предисловие, поясняющее обращение к учащимся.

2. Система вопросов и заданий должна быть построена в соответствии со структурой и логикой формирования соответствующих технических понятий. Между заданиями должна быть определена соподчиненность, касающаяся как содержания предмета, так и над предметных умений. Задача автора – вести учащегося от темы к теме, от решения простых проблем к более сложным заданиям.

3. Иллюстрации в рабочей тетради должны быть рабочими, т.е. обучающими. К ним могут ставиться вопросы, требующие объяснения. Рисунок можно дополнить или предложить свой вариант. Там, где это возможно и оправдано, имеет смысл предложить начертить или дополнить схему.

4. Композиционное построение рабочей тетради зависит от замысла автора, от характера и содержания учебного материала, его 87 % объема характера вопросов и заданий. Однако в любом случае должны быть предусмотрены достаточное место для ответов учащихся возможность исправления допущенных ошибок, неточностей.

5. В конце каждой темы внутри тетради желательна серия контрольных вопросов, что позволяет лишним раз систематизировать знания учащихся.

6. Завершает тетрадь заключение, ориентирующее учащихся на содержание учебного материала, который будет изучаться впоследствии.

В рабочих тетрадях используется те же условные обозначения, что и на других средствах визуализации, но также вводятся некоторые условные обозначения, которые позволяют акцентировать внимание на отдельных видах учебно-познавательной деятельности. Например, выделяют под разделы «Мир науки», «Делай с нами», «Делай сам», «Это интересно»; «П» – подумай над вопросом, «Т» – творческое задание, «S» – твое мнение и т.д. Большое значение имеет введение различных фигур. Например, овал означает задание для самостоятельной работы, прямоугольник – вспомним пройденное, облако – контрольные вопросы.

Общие требования, которым должны отвечать задания в рабочих тетрадях:

- нацеливание обучающихся на усвоение важных узловых вопросов (знаний, умений) темы;
- наличие логической связи ранее изученного и нового материала, а также ориентирование обучающихся на установление межпредметных связей;
- задания должны требовать от обучающихся разнообразных умственных действий (сравнения, доказательства, выводов);
- нацеливание обучающихся на творческую и поисковую деятельность;
- ориентирование обучающихся на действие с разнообразными средствами обучения;

- постепенное усложнение как с точки зрения содержания материала заданий, так и по способам деятельности;
- разнообразные формы, способствующие появлению интереса и положительного мотива деятельности;
- четкая и понятная формулировка задания.

В структуру заданий включаемых в рабочие тетради, необходимо закладывать решение логических этапных задач. Такой вариант самостоятельной работы вырабатывает у обучающихся логическое мышление, повышает мотивацию к изучению дисциплины, закрепляет практические умения, переводя их во владения, в конечном счете, помогает обучающемуся лучше запоминать и усваивать учебный материал.

Преимущества использования рабочей тетради в учебном процессе позволяет:

- исключит необходимость тратить время на запись аудиторных и внеаудиторных заданий;
- провести определенную подготовку обучающихся к изучению нового материала;
- изучать теоретический материал более осознанно и целенаправленно;
- за счет иллюстраций более полному и прочному освоению учебной информации;
- организовать самостоятельную учебно-познавательную деятельность обучающихся

[6].

Таким образом, рабочая тетрадь – это дидактическое средство обучения, имеющее особый аппарат, способствующие освоению основной образовательной программы обучающимися, и предназначенный для:

- активизации самостоятельной работы обучающихся в процессе освоения теоретического и практического материала при выполнении учебных заданий, учебных и творческих проектов, а также формирования профессиональных знаний и специальных умений;
- расширения границ учебника за счет большого количества разнообразных заданий, упражнений, тестов, графической и проектной документации, направленных на формирование у обучающихся системного мышления, развитие их творческих и исследовательских способностей;
- обучения рациональному использованию учебного времени, повышению плотности занятия и интенсификации учебного процесса;
- формирования у обучающихся навыков делать аргументированный отбор полученных идей, планировать свою работу, оценивать и публично представлять результаты собственной учебной и творческой деятельности.

В российской школе обучение с помощью рабочей тетради известно достаточно давно. В двадцатые годы XX века в стране предпринимались даже попытки массового внедрения рабочей тетради в систему народного образования. К этому периоду относится, например, создание рабочей тетради по краеведению Пензенской губернии «Хозяйство пензенского края» для 5-го класса обучения (составлена секцией преподавателей г. Пенза, под редакцией П. Иллюстрова, 1927). Тетрадь содержала задания для самостоятельной работы учащихся и была разбита на тематические разделы.

Однако, в 20-30-е годы XX века рабочая тетрадь как средство увеличения самостоятельности и активности учащихся не получила широкого распространения. Мы считаем, что причинами этого были недостаточная материальная база, низкий уровень профессиональной компетентности учителей.

Следующий этап в разработке рабочих тетрадей приходится на 60-70-е годы XX

века. К этому периоду относится создание рабочей тетради по истории для 7 класса (С. Ийспуу, Таллин, 1966); тетради для самостоятельных работ по истории Древнего мира (автор-составитель М.И. Тетенбаум, консультант – Ф.П. Коровкин, Москва, 1968). Эти тетради сочетали задания, рассчитанные на самостоятельное выполнение с непосредственной опорой на материал учебника. Некоторые из них имели текстовые вставки – дополнения к содержанию учебников. Широкого распространения данные рабочие тетради в системе образования того времени также не получили.

Общие социально-экономические преобразования, начатые в нашей стране в конце 80-х начале 90-х годов XX века, затронули народное образование и повлекли за собой в частности активную разработку новых рабочих тетрадей по многим школьным дисциплинам. Эти рабочие тетради, являясь одной из форм содействия овладению учащимися способами самостоятельного добывания, активного усвоения и применения знаний, получили, как уже отмечалось широкое распространение в современном образовании.

Созданием тетрадей на печатной основе по физике занимались многие авторы, в том числе А.Н. Мансуров, Г.Н. Степанова, С.А. Чандаева, А.А. Шаповалов и др. По мнению О.Е. Данилова «Применение рабочей тетради учащимися улучшает качество их образования, повышает эффективность всего учебного процесса за счет его индивидуализации, предоставляет учителю возможность реализации инновационных методов обучения. Кроме того, рабочая тетрадь для учащегося может входить в состав учебно-методического комплекса дисциплины, включающего кроме нее, например: рабочую программу, учебник, методическое пособие для учителя, различные дидактические материалы и т.п., образуя наряду с другими элементами комплекса стройную систему взаимосвязанных звеньев» [3].

Особый ряд составляют тетради, изданные в начале XXI века для внедрения идей развивающего обучения Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова и Л.В. Занкова. Задания в них характеризуются опорой на наглядно-образное развитие ребенка, и в то же время направлены на активное продвижение учащихся и в словесно-логическом мышлении.

Жанр рабочих тетрадей приобрел большую популярность среди учителей во многом благодаря обширной серии «Шаг за шагом» издательства «Открытый мир». Тетради этой серии представляют собой самостоятельные учебные пособия, практически не связанные с действующими учебниками. Анализ содержания учебников и тетрадей к ним показывает, что чаще всего тетради построены именно как дополнение к учебникам.

В настоящее время рабочие тетради по циклу учебных дисциплин вошли в методическую систему обучения средней школы. Однако, как считает Н.Е. Эрганова и мы с ней согласны, «следует признать, что широкого применения этот вид средств обучения в профессиональной подготовке специалистов пока не нашел» [19].

Для оптимизации организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности обучающихся по физике учебный материал в рабочей тетради должен быть подобран с учетом планируемых результатов освоения основной образовательной программой и сгруппированы по темам, а задания должны быть разбиты на блоки.

Анализируя требования, предъявляемые современными методистами к рабочим тетрадям на печатной основе, мы разделяем мнения О.Р. Шефер [16, с. 64-65], что в них должно быть:

- осуществлено группировка заданий с учетом общих способов оформления отчета

по их выполнению;

- систематизировано, представленная информация (блоки информации должны быть связаны логикой либо расположения материала в разделе, либо повышения уровня сложности заданий (от базовых заданий к заданиям высокого уровня сложности));

- осуществлено целевая ориентация (для каждого задания должно быть отведено определенное место в тетради для его выполнения и оценивания);

- психологически комфортно работать с тетрадью (обучающиеся должны иметь возможность работать с ней в индивидуальном темпе и проводить самоконтроль, в ней должно отводиться достаточно места для выполнения записей и рисунков).

По мнению О.Р. Шефер «При конструировании тетради на печатной основе, содержащей тематические работы необходимо, придерживаться следующей структуры:

- введение (назначение тетради);

- обращение к обучающимся в виде инструкция по выполнению тематической работы;

- место для ответов обучающихся и выполнения ими заданий [16, с. 65].

Использование рабочих тетрадей на печатной основе одним из современных способов организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности и создания условий для формирования метапредметных и предметных умений у обучающихся образовательных организаций всех уровней.

Чтобы дидактическое средство – материальные предпосылки, которые обеспечивают учителю и учащемуся успешную учебную работу, приносило необходимый эффект при педагогическом правильном его применении, оно должно отвечать ряду определенных дидактических требований, прежде всего соответствовать требованию федерального государственного образовательного стандарта [1]. Преподносимая с помощью средств обучения учебная информация должна соответствовать современным научным знаниям и согласовываться с содержанием основной образовательной программой. Информация, передаваемая с помощью средств обучения, должна быть доступной для конкретной категории обучающихся. Доступность проявляется не в упрощенном изложении, а в тех или иных особенностях подачи учебной информации, учитывающих опыт, круг интересов и уровень сформированности у обучающихся предметных и метапредметных знаний и умений [17, с. 67].

Для выявления требований к использованию рабочей тетради как дидактического средства в процессе обучения физике рассмотрим педагогические требования к наглядным средствам обучения (техническим моделям, фотографиям, рисункам, чертежам) проанализировав их, выберем те, которые, на наш взгляд можно предъявить к рабочей тетради по физике.

Есть несколько методических условий, выполнение которых обеспечивает успешное использование наглядных средств обучения:

- 1) целостное восприятие;

- 2) четкое выделение главного за счет контрастности;

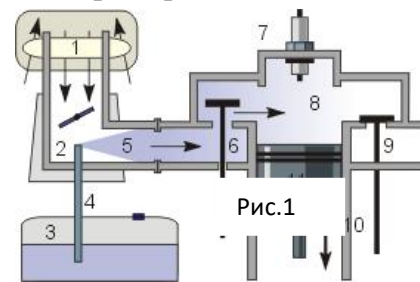
- 3) детальное продумывание пояснений, необходимых для выяснения сущности демонстрационных явлений, а также для обобщения усвоенной учебной информации.

Наглядность, по мнению В.С. Уманского – одно из главных требований при отборе натуральных объектов или проектировании различных видов пособий, содержащих натуральные объекты в качестве их компонентов [9, с 96].

Поэтому отбирая в качестве иллюстраций для рабочей тетради по физике объекты,

необходимо учитывать наличие у них ярко выраженных типичных признаков, необходимых для раскрытия содержания изучаемых понятий. Например.

Рассмотрите рисунок двигателя внутреннего сгорания



1. Найдите в тексте параграфа описание его устройства.

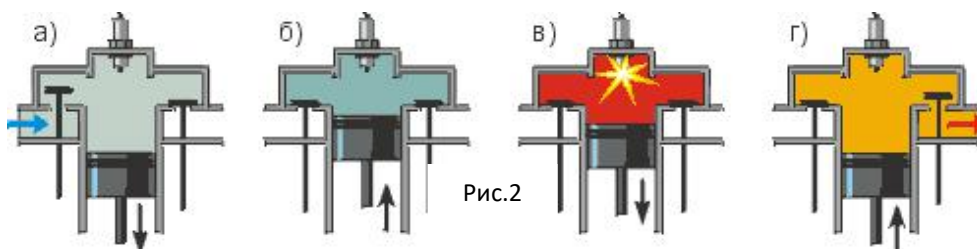
2. Назовите основные части двигателя.

3. Расскажите их назначение.

4. За сколько тактов происходит один рабочий цикл двигателя внутреннего сгорания?

5. Какие процессы происходят в двигателе в течение каждого из четырех тактов?

6. Как называют эти такты?



При обобщении и закреплении знаний необходимо использовать разные виды наглядности для актуализации знаний у обучающихся. Как правило, они должны быть концентрированными и обобщающими, часто охватывающими представленные ранее в отдельности средства наглядности [12, с. 172], в том числе модели реальных объектов (явлений), что так же должно учитываться при расположении материала в рабочей тетради.

По фотографиям и рисункам обучающиеся могут составлять описания, делать выводы, анализировать представленные на них ситуации. Фотографии и рисунки имеют достаточно низкий уровень абстракции, поэтому они наиболее доступны для восприятия [8, с. 163].

Пример. Учитель на уроке представил учащимся плакат, содержащий фотографии спектров. Спектры обозначены номерами 1, 2 и 3. Учащиеся, отвечая на вопросы учителя, дали пять ответов. Выберите два верных утверждения.



1



2



3

- 1) Представленные спектры называют: 1 – сплошной; 2 – поглощения; 3 – излучения
- 2) Представленные спектры называют: 1 – сплошной; 2 – излучения; 3 – поглощения
- 3) Спектры 2 и 3 для одного и того же вещества, т.к. содержат по три линии
- 4) Спектр 1 – сплошной; спектры 2 и 3 – линейчатые
- 5) Спектры атомов разных химических элементов могут быть похожими

Технический чертеж – передает точно в виде символов существенные пространственные признаки объекта (размеры, внешний вид и т.д.). По сути, чертеж является важным условным изображением, с которым в процессе изучения теории обучающиеся работают на основе представленных заданий к чертежу.

Рабочая тетрадь по физике [10; 13; 14] включает в себя не только чертежи, схемы, фотографии, рисунки, но и контрольные вопросы и задания что позволяет задать обучающимся ориентацию в содержании рассматриваемой темы без механического соединения учебника. При этом все компоненты должны быть обучающими. К ним могут ставиться вопросы, требующие объяснения, рисунки и схемы можно дополнять или предлагать свой вариант. Там, где это возможно и оправдано, имеет смысл предложить начертить или дополнить схему.

Виды работы с материалом, представленным в тетради, в том числе и иллюстрированным, должны соответствовать тому уровню сложности, который рассчитан на среднего ученика, но вполне в ней могут быть задания, носящие проблемный характер, позволяющие обучающимся развивать метапредметные и личностные универсальные учебные действия.

Задания, предлагаемые на страницах рабочей тетради по физике должны представлять собой практическую работу, входе которой обучающиеся самостоятельно добывают политехнический материал, так как в учебниках по физике, по мнению А.И. Капралова, политехнический материал представлен на минимальном уровне [5, с. 105]. Пример. *Какой преимущественный вид теплопередачи имеет место в каждом случае?*

- нагревание воды в электрическом чайнике* _____
- обогревание жилых помещений с помощью батарей центрального отопления* _____
- нагревание ложки, опущенной в горячий чай* _____
- нагревание воды в водоёмах в солнечный день* _____
- нагревание напильника при обработке детали* _____

Применение рабочей тетради в учебном процессе должно быть направлено на формирование у обучающихся умений и навыков самообразовательной деятельности [13] и развивать навыки самоконтроля и рациональной организации учебно-познавательной деятельности.

Различают три вида рабочей тетради: информационный, контролирующий, смешанный. Информационный вид рабочей тетради несет в себе информацию только о содержании учебного материала. Учебная информация в рабочей тетради задает учащимся ориентацию в содержании рассматриваемой темы. Данный вид рабочей тетради широко распространен, так как по многим учебным дисциплинам нет учебного материала ни в одном учебнике или учебная информация рассредоточена по нескольким учебникам. Вследствие этого преподаватель вынужден конструировать учебную

информацию в рабочей тетради.

Контролирующая рабочая тетрадь используется после изучения темы урока. Преподаватель с помощью листов рабочей тетради может не только установить факт знания или незнания, но и определить, на какой операции студент допускает ошибку, и на этапе формирования понятия устранить ее.

Смешанный вид рабочей тетради включает в себя информационный и контролирующий блоки. В информационный блок включают новый учебный материал, в контролирующий помещают задания и тесты для контроля полученных знаний и умений, задания для самостоятельной работы.

Рабочая тетрадь должна отвечать определенным требованиям:

- отражать все темы курса учебной дисциплины;
- материал, представленный в ней, быть понятной, доступной и интересной каждому обучающемуся, а значит, содержать дифференцированные задания, рассчитанные на тех, кто с большим трудом воспринимает и усваивает материал;
- стать дидактическим пособием по данной дисциплине, сочетающей в себе краткий справочник по теории, сборник задач и упражнений, тетрадь для аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы, непосредственно выполняемой на ее страницах.

Использование рабочей тетради, как на уроке, так и в домашних условиях позволяет осуществлять и обучающемуся и педагогу пооперационный контроль. Материал урока разбит на этапы и педагог, совершая контроль на каждом этапе, может увидеть ошибку и помочь ее исправить.

Таким образом, основные положения концепции в использовании рабочей тетради в качестве средства организации самостоятельной работы по физике обучающихся следующие:

- рабочая тетрадь в дополнение к основному учебнику, является системообразующим элементом дидактической системы изучения физики. Так как она призвана стать ядром, адаптирующим к действующему учебнику, типовой программе и стандарту, психолого-педагогические замыслы, инновационный методический опыт и открытия учителя по организации самостоятельной работы в учебном процессе;

- содержание рабочей тетради в структуре содержания курса физики выполняет функцию дидактического средства по организации самостоятельной работы обучающихся дома и в классе по закреплению и применению знаний, умений и навыков учащихся по изучаемой теме. При этом под закреплением предметных и метапредметных знаний и умений мы подразумеваем: краткое воспроизведение содержания материала, обобщение, систематизацию содержания на основе анализа и синтеза знаний и дальнейшую конкретизацию их при решении конкретных физических задач. Поэтому рабочая тетрадь включает: 1) краткий текст, 2) вопросы «на знать», 3) различные задания «на понимание», 4) задачи на применение изученного материала;

- структура рабочей тетради соответствует структуре познавательного процесса как когнитивного процесса, но без строгого разграничения логических действий (задания разнообразные и творческие): восприятие информации всеми органами чувств на основе актуализации опыта (эмпирических знаний), опорных знаний по предыдущим темам, опорных знаний из других предметов; осознание, понимание, первичное воспроизведение, запоминание, обобщение, систематизация-структурирование; конкретизация и применение приобретенных знаний на разных уровнях;

- в процессе работы с рабочей тетрадью учителю физики необходимо организовать предъявление нового материала с использованием результата ассимиляции (усвоенной системы опорных знаний) и методических правил предъявления нового материала в соответствии с вышеуказанными психологическими закономерностями усвоения новых знаний, то есть обеспечить понимание и воспроизведение новых знаний.

Список литературы

1. Артамонова Е.К. Методические рекомендации по разработке рабочей тетради по учебной дисциплине (профессиональному модулю) методические рекомендации для преподавателей / Е.К. Артамонова, Е. П. Лапп, И.С. Пылина, З.Н. Разаманова, Т.Л. Савкова, Т.П. Торганова. Челябинск: Издательский центр ЧКИПТиХП. 30 с.
2. Вишнякова С.М. Профессиональное образование. Словарь. М.: Изд-во «Новь», 1999. 544 с.
3. Данилов О.Е. Печатная рабочая тетрадь для обучаемого как часть учебно-методического комплекса дисциплины // Молодой ученый. 2013. № 4. С. 552-555. – URL: <https://moluch.ru/archive/51/6462>
4. Игнатъева С.А., Блинков Ю.А. Логопедическая реабилитация и коррекция в дифференцированной реабилитации и социальной адаптации детей и подростков с отклонениями в развитии. М.: Владос, 2002. 344 с.
5. Капралов А.И., Шефер О.Р. Реалии и перспективы сохранения в отечественной школе компонента политехнической направленности обучения физике // Инновации в образовании. 2016 № 3. С. 105-113.
6. Методические рекомендации к разработке рабочей тетради. – URL: yalagrokoll.ru/wp-content/uploads/2017/06/к-рабочей-тетради.pdf.
7. Моисеев В.Б. Информационные технологии в системе высшего образования. Пенза: Изд-во Пенз.технол. ин-та, 2002. 215 с.
8. Пидкасистый И.П., Мижериков В.А., Юзефовичус Т.А. Педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / по ред. П.И. Пидкасистого. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2014. 624 с.
9. Уманский В.С. Применение творческих средств в учебном процессе средних профтехучилищ. М.: Высшая школа, 1979. 151 с.
10. Усова А.В., Вологодская З.А. Система самостоятельных работ по физике 10 класса: пособие для учащихся. Челябинск: Изд-во РЕКПОЛ, 1994. 154 с.
11. Ханипова Е.Х. Рабочая тетрадь как дидактическое средство обучения // Инновации в науке: сб. ст. по матер. междунар. науч.-практ. конф. № 10(47). Новосибирск: СибАК, 2015. С. 76-80.
12. Харламов И.Ф. Педагогика: учеб. пособие. 2-е изд. М.: Гардарики, 1999. 520 с.
13. Шахматова В.В., Шефер О.Р. Физика. Диагностические работы к учебнику А.В. Перышкина «Физика. 8 класс»: учебное пособие. М.: Драфа, 2015. 110 с.
14. Шефер О.Р., Вихарева Е.П. Тексты физического содержания как средство формирования у учащихся умения работать с научно-популярной информацией: монография. Челябинск: Край Ра, 2013. 148 с.
15. Шефер О.Р. Самостоятельность студентов как основа повышения качества образования // Актуальные проблемы развития среднего и высшего образования XI межвузовский сборник научных трудов. Челябинск: Край Ра, 2015. С. 112-117.
16. Шефер О.Р., Лебедева Т.Н., Беспаль И.И., Носова Л.С., Бочкарева О.Н. Ресурсы для

пропедевтики астрономических понятий у школьников во внеурочной деятельности: монография. Челябинск: Край Ра, 2017. 252 с.

17. Шефер О.Р., Ранева С.Р. Совершенствование подготовки обучающихся к деятельности по самообразованию в процессе обучения физике: монография. Челябинск: Край Ра, 2015. 120 с.
18. Эрганова Н.Е. Методика профессионального обучения: учеб. пособ. для студ. вузов. М.: Академия, 2007. 160 с.
19. Эрганова Н.Е. Основы методики профессионального обучения: учеб. пособ. Екатеринбург: Изд-во Уральского государственного профессионально-педагогического университета. 2009. 120 с.

3.12. Особенности внеклассной работы по формированию навыков трудовой деятельности в начальной школе

Для успешного достижения учебно-воспитательных целей, направленных на развитие ребенка младшего школьного возраста, необходимо использовать такие методы и формы, которые бы не только учитывали особенности его психофизиологического, психического, физиологического состояния и уровень социальной адаптации, но и были бы тщательно спланированы.

Целью трудового воспитания на данном образовательном этапе является формирование добросовестного отношения к труду, понимания его роли в жизни человека и общества, установки на выбор профессии и развитие интереса к трудовой деятельности.

К задачам воспитания трудового сознания у младших школьников относятся:

- разъяснение ученикам общественной значимости различных профессий, их важности и необходимости;
- знакомство младших школьников с особенностями социально-производственной инфраструктуры города, района;
- привитие элементарных трудовых навыков;
- формирование положительной направленности к трудовой деятельности [3, с. 110].

В начальной школе продолжается работа по ознакомлению детей с трудом взрослых, воспитанию у них эмоционально-положительного отношения к трудящемуся человеку, которая была начата в детском саду. В результате углубляются представления детей, закрепляется сложившееся положительное отношение к разным профессиям.

То есть составным элементом трудового воспитания в начальной школе является формирование уважительного отношения к труду окружающих людей и его результатам. Младшие школьники должны осознать, что все окружающие их материальные и духовные ценности созданы трудом многих миллионов людей, затративших на это огромные усилия, и призваны служить на благо людям.

Эти сведения помогут школьникам лучше понять особенности труда в промышленности, сельском хозяйстве, в сфере торговых отношений и т.п., осознать значение различных профессий.

Основным направлением воспитания трудового сознания у младших школьников является профпросвещение [1, с. 127]. Профессиональное просвещение в начальной школе носит общеформирующий характер, что предполагает предоставление младшим

школьникам самых общих сведений о профессиях и пробуждение разносторонних профессиональных интересов.

Главное в начальной школе – это приучение учащихся к творчеству, активной деятельности, осмыслению окружающей жизни. Научить детей некоторым трудовым приемам еще не означает сближение школы с жизнью, необходимо изменить сам учебно-воспитательный процесс, используя разнообразные формы и методы активизации познавательного процесса.

Младший школьный возраст – это период жизни ребенка, когда он соединяет в себе черты дошкольного детства со статусом школьника. С одной стороны, это все тот же дошкольник с потребностями играть, двигаться, и с наивно-реалистическими представлениями об окружающей действительности, а с другой – это человек, который начал приобщаться к взрослой жизни. И хотя с поступлением в школу акцент ведущей деятельности постепенно смещается на учебную, игра еще долго продолжает оставаться важным фактором в деятельности ребенка, т.к. в игровой форме он познает окружающий мир взрослых, моделирует ситуации повседневной и профессиональной жизни, получает первичные трудовые навыки. В игровой деятельности происходит также созревание и совершенствование структур головного мозга и их функций, которое зависит от количества и качества поступающей информации [2, с. 18].

Учителям начальных классов известно, что элементы игры, вносимые в учебно-воспитательный процесс, вызывают яркую положительно окрашенную эмоциональную реакцию, особенно у учеников подготовительного и первого классов. Дети с увлечением играют в строительство, железную дорогу, школу. Переход от игр с бытовой тематикой к играм с производственным сюжетом, введение в игру эпизодов из школьной жизни связано с расширением кругозора 7-8-летних детей и обогащением жизненного опыта, общения и взаимодействия со сверстниками. Игра, богатая различными положительными эмоциональными переживаниями, оставляет в душе ребенка глубокий след. Поэтому она широко используется в трудовом воспитании младших школьников в качестве одного из основных средств.

С точки зрения педагогической психологии, в трудовом воспитании учащихся первых классов наиболее эффективным является использование сюжетно-ролевых игр, в которых дети имеют возможность в игровой форме воспроизводить на уровне модели элементы трудовой деятельности взрослых, ситуации общения, выполнять трудовые действия, наблюдаемые в быту. Игры на трудовые сюжеты позволяют детям самим исполнять роли продавцов, машинистов, контролеров, строителей.

Для второклассников будут полезны игры, развивающие техническую смекалку и творческое воображение. Занимательные игры, связанные с трудовой деятельностью людей, можно использовать классному руководителю в работе с детьми младшего школьного возраста во всех классах начальной школы.

Учащиеся третьих классов в силу возрастных физиологических особенностей развития, связанных с формированием мышечной системы, очень подвижны.

Подвижные игры обычно проводятся во внеурочное время, на классном часу, на большой перемене, что позволяет не только удовлетворить потребность детей в двигательной активности после учебных занятий, но и одновременно познакомить их с основными видами сельскохозяйственной продукции района (области). Важно, чтобы проведению таких игр сопутствовали положительный эмоциональный фон и заинтересованность детей. Любая похвала и одобрение действий ребенка со стороны

учителя стимулируют активность и желание быть полезным, что, в конечном счете, способствует формированию положительного отношения к труду и трудовой деятельности у учащихся младшей школы. Одновременно игра несет в себе значительную часть познавательной информации.

Также для воспитания трудовой активности необходимо привлечение детей младшего школьного возраста в кружки технического и художественного творчества, где происходит формирование познавательных интересов, усваивание социального опыта. Посещение кружков и детских студий должно осуществляться по желанию ребенка, с учетом его интересов, склонностей и возможностей. Однако ребенок часто не может выбрать себе занятие по душе. Поэтому для ознакомления младших школьников с действующими в городе кружками и секциями педагогам совместно с родителями необходимо организовать для детей посещение «Дней открытых дверей» во Дворцах детского и юношеского творчества, художественных и спортивных школах, станциях юношеского творчества (СЮТ), Домах народного творчества и т.п. Такой подход к данному вопросу способствует раскрытию творческих способностей у детей этого возраста, появлению желания реализовать себя в какой-либо деятельности. Формирование направленности к трудовой деятельности в данном возрасте детерминирует реализацию профессиональных намерений в будущем.

Эффективное проведение воспитательной работы с младшими школьниками требует знания особенностей современного школьника, четкого представления конкретных условий его жизни, определяющих развитие личности. Целенаправленное изучение учащихся начальной школы дает возможность учителю получить данные об их интересах и склонностях к определенным видам трудовой деятельности. Чем раньше будут выявлены задатки, склонности и способности ребенка, тем больше возможностей для их развития и тем более осозанным будет выбор профессии в будущем. Изучение учащихся в воспитательных целях следует проводить методом анкетирования, индивидуальной беседы, опроса родителей, наблюдения за ребенком в ходе учебно-воспитательного процесса, изучения продуктов детского творчества.

Для развития трудовой активности также можно использовать экскурсии. Им принадлежит одно из ведущих мест в работе по ознакомлению учащихся с трудом взрослых. Младшие школьники во время экскурсий в самом общем виде знакомятся с технологией изготовления той или иной продукции, с орудиями труда, имеют возможность непосредственного общения с людьми, занятыми в конкретной сфере производства. Эффективность экскурсии зависит от тщательности ее подготовки и планирования. Для детей младшего школьного возраста важно увидеть, как производится та или иная продукция, а также и иметь возможность потрогать ее руками, ощутить запахи, связанные с особенностями производства. Желательно, чтобы за экскурсией следовала беседа, закрепляющая знания и позволяющая сформировать более общие представления и понятия. Так, например, с учениками второго класса после экскурсий в булочную, в столярные и слесарные школьные мастерские, можно провести беседу «Чем пахнут ремесла», лейтмотивом которой будет содержание стихотворения Джанни Родари. В ходе такой беседы следует задавать вопросы, которые бы заставляли детей вспоминать те ощущения, запахи и впечатления, которые они испытали на экскурсии. Это способствует не только развитию образной памяти у детей младшего школьного возраста, но и формирует положительную направленность к труду.

Знания становятся полнее и прочнее, если они находят применение в практической деятельности, которая в начальной школе реализуется в форме рисунков и поделок. Организация конкурсов, выставок, соревнований увлекает детей и создает условия для формирования направленности к трудовой деятельности, а также развития творческих способностей и познавательных интересов.

Трудовая деятельность во внеклассной работе отражает содержание различных видов труда: бытового, ручного, общественно полезного, обслуживающего. Для педагога представляет определенные трудности организация трудовой деятельности во внеклассной работе, но его усилия стоят того воспитательного результата, который дает разнообразная систематическая трудовая деятельность школьников.

Данный результат проявляется в сформированной потребности к труду, в умении занять себя. Трудолюбие, трудовые умения и навыки формируются в мастерской Деда Мороза, кружках «Иголочка и ниточка», «Шпунтик и Винтик», «Книжкиной больнице», ремонтной мастерской класса, при регулярном проведении Дня чистоты. Во внеклассной работе можно организовать изготовление наглядных пособий к уроку, играм, шефскую работу, работу по облагораживанию своего города.

Список литературы

1. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования.: Учеб. для пед. учеб. заведений. 2-е изд. М.: Издательский центр «Академия», 2005-2008.
2. Психологические основы трудового воспитания школьников / Под ред. Э.А. Фарапоновой. М.: Педагогика, 1998. 210 с.
3. Тесты для детей, сборник тестов и развивающих упражнений / Составители М.Н. Ильина, Л.Г. Парамонова, Н.Я. Головнева. М.: Сфера, 2007. 70 с.

3.13. К вопросу о тьюторском сопровождении обучающихся 9-11 классов при подготовке к всероссийской олимпиаде школьников в рамках учреждения дополнительного образования

Выявление и поддержка одаренных обучающихся, реализация их потенциальных возможностей – одна из приоритетных задач государства и общества.

В данной статье за основу берется понятие «одаренность», предложенное Тепловым В.М., который рассматривает одаренность как качественно-своеобразное сочетание способностей, от которых зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или другой деятельности [5].

Развитие интеллектуального и творческого потенциала подрастающего поколения является одним из приоритетов системы образования Пермского муниципального района Пермского края. Выявить и поддержать способных школьников помогает система дополнительного образования.

В Концепции развития дополнительного образования детей в РФ до 2020 года подчеркнута необходимость формирования и развития творческих способностей учащихся, в том числе через олимпиады и конкурсы [3].

Всероссийская олимпиада школьников (далее - олимпиада) является наиболее распространенным, простым и доступным способом выявления и развития у

обучающихся творческих способностей и интереса к научной (научно-исследовательской) деятельности, пропаганды научных знаний, отбора лиц, проявивших выдающиеся способности, в составы сборных команд Российской Федерации для участия в международных олимпиадах по общеобразовательным предметам [4].

Всероссийская олимпиада школьников – это ежегодное мероприятие, охватывающее 24 предмета и предназначенное для обучающихся государственных, муниципальных и негосударственных образовательных организаций, которые реализуют образовательные программы основного общего и среднего общего образования.

Олимпиада проводится в течение учебного года с сентября по май в установленные сроки и включает четыре этапа: школьный, муниципальный, региональный и заключительный.

В Пермском муниципальном районе, начиная с 2012 года, в рамках системы дополнительного образования внедряется модель тьюторского сопровождения обучающихся 9-11 классов при подготовке к всероссийской олимпиаде школьников. В рамках данной деятельности проведен анализ заявок общеобразовательных организаций Пермского муниципального района и запросов родителей, который выявил возрастающий интерес к олимпиаде со стороны школьников. Этому способствует и учет достижений обучающихся 9 классов при поступлении в ссузы, профильные классы, в специализированные школы, а также достижений обучающихся 11 классов при поступлении в вузы на профильные специальности. Ежегодно в муниципальном этапе всероссийской олимпиады школьников принимают участие около 33 % обучающихся 9-11 классов.

При этом следует отметить, что возрастающая степень сложности заданий не позволяет обучающимся 9-11 классов успешно участвовать в олимпиадах без специальной подготовки. Анализ результатов муниципального этапа указывает на то, что обучающиеся 7-8 классов имеют высокие результаты в олимпиадах за счет общей эрудиции, а в 9 классе, где необходимы более глубокие знания, результаты у этих же обучающихся резко снижаются. В муниципальном этапе более половины от максимально возможных баллов набирают около 30 % участников 7-8 классов, в то время, то же количество баллов набирают только 15% участников из 9-11 классов.

Как мы уже отмечали ранее, с 2012 года муниципальным автономным образовательным учреждением дополнительного образования «Детско-юношеским центром «Импульс» реализуется проект «Олимпийская сборная», направленный на создание районной системы тьюторства: адресной поддержки и сопровождения обучающихся, способных к углубленному изучению общеобразовательных предметов и к успешному участию во всероссийской олимпиаде школьников.

Основной акцент в подготовке делается на предметах естественно-математического цикла, при этом не остается без внимания и точечная подготовка ребят, заинтересованных в других областях знаний.

Основная *проблема*, на решение которой направлен проект: как обеспечить успешную подготовку обучающихся, способных к углубленному изучению общеобразовательных предметов и межпредметных областей, учебному исследованию, к олимпиадам разного уровня?

Как показывает опыт работы, качественная подготовка обучающихся к олимпиаде может быть достигнута путем создания целостной системы работы с детьми и продолжаться она должна круглый год.

Участниками проекта являются обучающиеся 7-11 классов (победители школьных, муниципальных и региональных этапов всероссийской олимпиады школьников, исследовательских конкурсов, интеллектуальных турниров), замотивированные на результат, проявляющие способности, имеющие возможность самостоятельно и (или) под руководством педагога освоить предложенный курс и выступить на олимпиадах.

Было выделено три этапа работы с обучающимися по подготовке к олимпиаде.

1 этап – поиск, выявление обучающихся 5-6 классов, потенциальных участников муниципального этапа всероссийской олимпиады школьников;

2 этап – групповая подготовка обучающихся 7-8 классов к участию в муниципальном этапе олимпиады;

3 этап – индивидуальное сопровождение обучающихся 9-11 классов к участию в муниципальном и региональном этапах олимпиады.

Главная идея 3 этапа - индивидуальное сопровождение обучающихся 9-11 классов. Для каждого участника разрабатывается индивидуальная образовательная траектория по подготовке к олимпиаде. Именно на этом этапе весьма востребованным становится тьюторское сопровождение как особого типа педагогического сопровождения, помогающего обучающемуся в определении собственного образовательного пути и сопровождении его в построении индивидуальной образовательной программы [2, с. 4].

Система работы по подготовке к олимпиаде обучающихся 9-11 классов в рамках проекта включает в себя следующие аспекты:

- опора на положение о признании *способностей* как индивидуальных свойств личности, являющихся субъективными условиями успешного осуществления определённого рода деятельности [5];

- учет следующих принципов:

 - адресности* - как дифференцированная (адресная) поддержка обучающихся, осуществляемая на основе диагностики;

 - научной обоснованности* – предполагающий такую организацию работы, которая базируется на научных знаниях, на значимом для развития работы с обучающимся опыте, на системном анализе практики;

 - стратегической направленности* - как ориентации на выполнение муниципального и социального заказа;

 - комплексного подхода* - как разделение полномочий и функций между МАОУДО «ДЮЦ «Импульс» и партнерами в сочетании с интеграцией ресурсов для достижения единой цели.

- осуществление *мониторинга исполнения* (отслеживание, выполнение) запланированных мероприятий и эффективности достижения поставленных целей.

Как показал опыт работы, система работы по подготовке к олимпиаде обучающихся 9-11 классов в рамках обозначенного проекта возможна при соблюдении следующих условий:

1. Создание в учреждении образовательной среды через реализацию организационных форм, методов, видов деятельности, направленных на формирование у обучающихся интереса к интеллектуальному труду, развитие его интеллектуальных способностей, создание комфортной обстановки для саморазвития. Для

обучающихся предлагается широкий выбор образовательных программ творческих объединений, профильных лагерей, учебно-тренировочных сборов, индивидуально-групповых консультаций. Психологическое сопровождение проводится по диагностическим программам, тренинговыми методами формирования уверенности в себе, развития навыков конструктивного взаимодействия, креативности и личностного роста.

2. Целенаправленное обогащение опыта творческой деятельности обучающихся. Данное условие характеризуется тем, что в основе образовательного процесса лежит деятельностный подход, который позволяет обеспечить совершенствование интеллектуальных способностей и возможностей обучающихся, формирование способности быть носителем тех способов и тех видов деятельности, которые необходимы ему в подготовке и участии в олимпиадах разного уровня.

В рамках дополнительного образования детьми усваиваются технологии самообразования, проблемного обучения, проектной и исследовательской деятельности, игровые технологии, приобретает опыт участия в олимпиадном движении. Публикация материалов в районной газете «Открытый урок» позволяет высказать собственную позицию, самоутвердиться. Анализ списка авторов статей газеты выявил, что наибольшее количество авторов являются участниками олимпиады по литературе. Подготовка к участию и непосредственное участие в олимпиадах способствует удовлетворению творческих потребностей и успешной самореализации обучающегося, расширению его кругозора, позволяет выявить и оценить свои способности, сравнить себя с другими, почувствовать себя конкурентоспособным.

3. Повышение профессиональных компетенций педагогов, начинающих и (или) стажистов, проявляющих заинтересованность в работе и имеющие опыт работы с обучающимися 9-11 классов по углубленному изучению того или иного общеобразовательного предмета и учебному исследованию. При работе над повышением профессиональных компетенций педагогов особое место занимают освоение педагогами направлений и технологий работы с обучающимися 9-11 классов, взаимодействия с ними, поддержки их стремления к проявлению и развитию интеллектуальных и социальных возможностей. Формы работы с педагогами: открытые занятия творческих объединений, организуются семинары и консультации специалистов, ученых, членов жюри муниципального и регионального этапов олимпиады.

4. Привлечение партнеров и заинтересованных сторон к работе с обучающимися 9-11 классов по подготовке к олимпиаде. В настоящее время Пермский муниципальный район входит в состав Университетского округа ПГНИУ, научно-методическое сопровождение деятельности «Детско-юношеского центра «Импульс» осуществляется лабораторией дополнительного образования ПГПУ. Таким образом, в ходе реализации данного проекта нами было выстроено эффективное социальное партнерство с учреждениями высшего профессионального образования: привлекаются сотрудники, преподаватели, специалисты данных учреждений в качестве консультантов, рецензентов, жюри; используется их материально-техническая база для образовательного обогащения обучающихся, освоения ими социального опыта совместной научной деятельности, профессионального самоопределения.

5. Поощрение и поддержка обучающихся, проявивших себя в олимпиадах и интеллектуальных конкурсах разного уровня. Организация освещения результатов средствами официального сайта МАОУДО «ДЮОЦ «Импульс» (импульс -дети. рф),

социальной сети «ВКонтакте», газетах «Открытый урок» и «Нива»; осуществляются меры поддержки и стимулирования, организация бесплатных поездок на научно-практические мероприятия, участие в оздоровительных и профильных лагерях, экскурсии в другие города, проведение праздников, чествование особо отличившихся, вручение призов, подарков.

Все сказанное выше позволяет выделить особенности подготовки обучающихся 9-11 классов к олимпиаде в рамках проекта «Олимпийская сборная»:

1. Мотивирование, непосредственная подготовка, оценивание и рефлексия результатов - основные этапы работы с обучающимися 9-11 классов.

2. Качественное выполнение дополнительных образовательных программ:

- расширение и углубление содержания (междисциплинарный подход, интеграция тем, более глубокое изучение тем конкретной области знаний и т.п.)

- использование активных методов и форм обучения, технологий деятельностного типа, современных средств обучения (использования проблемных ситуаций, исследовательских задач, оригинальных объяснений и т.п.)

3. Учет возрастных и психологических особенностей старшеклассников.

4. Создание конкурентной среды через проведение мероприятий, олимпиад, конкурсов.

5. Активизация самостоятельной деятельности (самообразование, самоподготовка) обучающегося.

6. Использование интеллектуального потенциала обучающихся 9-11 классов для организации работы с обучающимися 5-8 классов: подготовка доклада, сообщения, взаимопомощь, передача опыта участия в олимпиадах, психологическая подготовка новых участников.

7. Психологическая подготовка (воспитание чувства здоровой амбициозности, стремления к победе, веры в свои силы).

8. Выстраивание работы с родителями.

9. Повышение профессионального мастерства и личностного становления самого педагога его готовность работать в инновационном режиме, самообразование, курсы повышения квалификации, обмен опытом работы, посещение мероприятий профессиональных сообществ.

Основываясь на многолетнем опыте работы в сфере дополнительного образования, мы пришли к выводу, что функции педагога дополнительного образования, работающего со способными обучающимся 9-11 классов по подготовке к олимпиаде (чем выше ранг этапа олимпиады, тем заметнее), претерпевают изменения. Педагог становится не просто носителем и передатчиком опыта группы обучающихся, он становится организатором образовательной деятельности, работающий с познавательным интересом и способный к аналитико-рефлексивной деятельности.

Эти функции, соответственно, очень точно отражают идею тьюторского сопровождения, которое в антропологическом контексте реализует сопровождение всего процесса построения обучающимся своей образовательной программы, начиная от работы с первичным познавательным интересом через его углубление за счет исследований или проектов и специальную деятельность по их формированию до тьюторского консультирования в области профессиональных обучающих программ [1, с. 9].

Таким образом, своевременная психологическая диагностика обучающихся, анализ результатов олимпиад, опрос педагогов и родителей позволили начать работу над созданием базы данных обучающихся, способных к углубленному изучению того или иного общеобразовательного предмета и к учебному исследованию, что является важным компонентом в тьюторском сопровождении обучающихся. Это и позволило ускорить выстраивание контакта с обучающимися, совместно с ними разработать «Карту возможностей», сконструировать индивидуальную траекторию самореализации.

Более 500 обучающихся за пять лет прошли подготовку в рамках проекта «Олимпийская сборная» по физике, математике, астрономии, химии, биологии, информатике, географии, английскому языку, русскому языку и литературе. Формат подготовки обучающихся позволяет обучающимся в максимально комфортных условиях в кругу сверстников-единомышленников и педагогов погрузиться в ту или иную область знаний. Проведение образовательных квестов, тренингов, индивидуальных консультаций, тематических дискуссий, использование современного оборудования, актуальных девайсов и гаджетов способствуют повышению заинтересованности ребят предметом и мотивации к дальнейшему развитию.

Уникальные мобильные лаборатории, модульные системы экспериментов по физике, химии, биологии, географии стали хорошим подспорьем для обучающихся в формировании навыков экспериментальной и исследовательской работы.

На сегодняшний день (за последние пять лет) к результатам реализации проекта «Олимпийская сборная» можно отнести:

- стабильное количество участников и качество выполнения олимпиадных заданий муниципального этапа;

- на 11 человек увеличилось количество победителей и призеров регионального этапа. Ежегодно Пермский муниципальный район входит в 5 самых результативных муниципалитетов по итогам регионального этапа всероссийской олимпиады школьников.

- стабильное количество призёров и победителей регионального этапа (около 30 % от количества участников регионального этапа).

- увеличено количество педагогов, подготовивших победителей и призеров регионального и всероссийского этапов на 9 человек (6 до 15 человек).

- образовательных организаций, педагоги которых подготовили победителей и призеров на 7 (с 5 до 12);

- расширение списка предметов (с 3 до 12), по которым есть победители и призеры на региональном этапе;

- увеличено количество предметов (с 1 до 4), по которым есть участники заключительного этапа олимпиады.

Если изначально обучающиеся Пермского муниципального района на региональном этапе добивались успехов по таким предметам как биология, основы безопасности жизнедеятельности, физическая культура, то в ходе реализации данного проекта появились призеры по астрономии, географии, литературе, технологии, обществознанию, русскому языку, химии. В 2017 году впервые на региональный этап всероссийской олимпиады школьников от Пермского муниципального района вышли участники олимпиады по экономике, праву.

Таким образом, система подготовки обучающихся 9-11 классов к всероссийской олимпиаде школьников в рамках проекта «Олимпийская сборная» зависит от следующих направлений работы:

- создания условий для *саморазвития личности*, расширения видов деятельности, удовлетворяющих его познавательные интересы;
- формирования *открытой творческой образовательной среды*, предоставляющей обучающемуся разнообразные возможности подготовки и пробы сил в конкурсах и олимпиадах разного уровня,
- *анализа результатов деятельности, признания достижений обучающихся.*

В качестве проблем тьюторского сопровождения при подготовке обучающихся 9-11 классов в деятельности «ДЮЦ «Импульс» является:

- отсутствие в ряде школ заинтересованных педагогов в качественной подготовке обучающихся 9-11 классов к всероссийской олимпиаде школьников;
- низкий уровень организации взаимодействия «обучающийся - педагог-родитель» при подготовке обучающегося к олимпиаде,
- неразработанность критериев и показателей выбора обучающимся «олимпиадного» предмета.

Приоритетным направлением дальнейшей работы в подготовке обучающихся 9-11 классов к всероссийской олимпиаде школьников в рамках учреждения дополнительного образования является введение нового педагогического сопровождения - тьюторского сопровождения, предполагающего использование всего возможного ресурса открытого образования с выходом на выстраивание обучающимся собственной образовательной программы.

Список литературы

1. Ковалева Т.М. О деятельности тьютора в современном образовательном учреждении // Материалы Всероссийского научно-методического семинара «Стандарты деятельности тьютора: теория и практика», Москва, 18-19 мая 2009. М.:АПКиППРО,2011.
2. Ковалева Т.М. Тьюторское сопровождение индивидуальных образовательных программ на разных ступенях обучения // Материалы Международной практической конференции (28-30 марта 2012 г., г. Пермь). Пермь: ПГПУ, 2012.
3. Концепция развития дополнительного образования детей в РФ до 2020 года [Электронный ресурс]. Режим доступа <http://static.government.ru/media/files/ipA1NW42XOA.pdf> (дата обращения 20.02.2018)
4. Порядок проведения всероссийской олимпиады школьников [Электронный ресурс], утвержденный приказом Минобрнауки России от 18 ноября 2013 г. № 1252, с изменениями, внесенными приказами Минобрнауки России от 17 марта 2015 г. № 249 и от 17 декабря 2015 г. № 1488.- Режим доступа: <http://www.gimnaz53.ru/ftpgetfile.php?id=1043> (дата обращения 20.02.2018)
5. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий [Электронный ресурс] М, 1961 – Режим доступа: <http://pdf.knigi-x.ru/21psihologiya/428418-1-teplov-sposobnosti-odarennost-teplov-problemi-individualnih-razlichiy-1961-9-20-pri-ustanovl.php> (дата обращения 20.02.2018)

3.14. Инновационная модель внеурочной деятельности обучающихся на основе метапредметных лабораторий: от замысла к реализации

Современный мир отличается огромной скоростью изменений. Его динамичность требует от человека новых качеств и умений. Мобильность, креативность, готовность к изменениям в условиях неопределенности, способность согласованно действовать вместе с другими людьми, добываясь синергии ресурсов, – это востребовано уже сейчас и, как прогнозируют футурологи, будет определять личную успешность и государственную полезность человека в ближайшем будущем. В связи с этим в обучении и воспитании в настоящее время «при всей важности компетенции предметных знаний, необходимой является компетенция *к обновлению компетенций*». По справедливому утверждению А.Г. Асмолова, «... нужно научить не только физике, математике, литературе, а научить учиться – это важнейшая задача сегодняшнего дня» [9]. Не случайно, одним из ключевых смыслов ФГОС общего образования является метапредметный подход.

"Мета" («за», «через», «над») – всеобщее, интегрирующее: метадеятельность, метапредмет, метазнание, метаумение (метаспособ).

Научные школы по-разному трактуют понятия «метапредмет», «метапредметность». У Ю. В. Громько под метапредметным содержанием понимается деятельность, не относящаяся к конкретному учебному предмету, а, напротив, обеспечивающая процесс обучения в рамках любого учебного предмета [5]. А.В. Хуторской характеризует метапредмет как то, что находится за предметом или несколькими предметами, но на основе и одновременно в корневой связи с ними [16].

Несмотря на различие в трактовках, ясно одно: метапредметность – это неотъемлемая часть любой образовательной среды. Метапредметный подход предполагает, что ребёнок не только овладевает системой знаний, но и осваивает универсальные способы действий, с помощью которых он сможет сам добывать информацию о мире. Суть метапредметного подхода – преодоление «разрозненности» учебных предметов для того, чтобы сформировать у учащихся целостную картину о мире, о месте и роли в нём человека.

Основные понятия метапредметного подхода: метадеятельность, метазнания, метаумения. Метадеятельность как универсальный способ жизнедеятельности каждого человека определяется уровнем владения им метазнаниями и метаумениями. Метазнания – это знания о структурах и способах получения знаний. Характеристики метазнания – надпредметность и интегративность. Метаумения – присвоенные метаспособы, общеучебные, междисциплинарные (надпредметные) познавательные умения и навыки. К ним относятся:

- теоретическое мышление (обобщение, систематизация, определение понятий, классификация, доказательство и т.п.);
- навыки переработки информации (анализ, синтез, интерпретация, оценка, аргументация, умение сворачивать информацию и др.);
- критическое мышление (умения отличать факты от мнений, видеть двусмысленность утверждения, определять логические несоответствия, устанавливать причинно-следственные связи и т.п.);

- творческое мышление (перенос, видение новой функции, видение проблемы в стандартной ситуации, видение структуры объекта, альтернативное решение, комбинирование известных способов деятельности с новыми);

- регулятивные умения (задавание вопросов, формулирование гипотез, определение целей, планирование, выбор тактики, контроль, анализ, коррекция своей деятельности);

- качества мышления (гибкость, диалектичность, способность к широкому переносу и т.п.).

Воспитание, на наш взгляд, является метапредметным по своей сути. Недопустимо и невозможно воспитывать отдельные качества человека, не затрагивая личность в целом. «Метапредметность содержания воспитания означает, что единицей воспитательного процесса становится не урок и не классный час, как предполагает традиционная система, а *практическая* организация деятельности учащихся, в результате которой происходит становление всесторонне развитой личности» [18, с. 82].

С этой точки зрения большим потенциалом и возможностями выстраивания воспитательной системы школы на основе метапредметного подхода обладает внеурочная деятельность, «в ходе которой обучающийся не только и даже не столько должен узнать, сколько научиться самостоятельно мыслить, думать, решать, чувствовать и т.п.; ...в достижении метапредметных, а особенно личностных образовательных результатов удельный вес внеурочной деятельности гораздо значительнее, так как обучающийся выбирает её исходя из своих интересов, склонностей, потребностей, мотивов» [13, с. 1681].

Согласно требованиям ФГОС внеурочная деятельность является неотъемлемой и обязательной частью образовательной деятельности и организуется по направлениям развития личности (спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное). Содержание, формы её организации, технологии и методы определяются школой самостоятельно с учётом интересов и запросов обучающихся и их родителей (законных представителей). Право выбора направления и форм внеурочной деятельности имеют родители (законные представители) обучающегося при учёте его мнения до завершения ребёнком основного общего образования [15].

С учётом вышесказанного, педагогическим коллективом МБОУ «Лицей № 2» г. Протвино Московской области разработана и апробируется на практике инновационная модель внеурочной деятельности на основе метапредметных лабораторий.

Модель мы рассматриваем как форму, оболочку, внутри которой развивается целостный педагогический процесс, имеющий следующие уровни: цели, условия, содержание, средства педагогической коммуникации, структуру управления воспитательным процессом.

Модель реализуется на уровне основного общего образования (5-7 классы). Она является инновационной потому, что предполагается обновить не только содержание внеурочной деятельности обучающихся, но и форму организации внеурочной деятельности, заменив традиционные кружки, секции, клубы и т.п. системой метапредметных лабораторий – «Проблема», «Символ», «Слово». Кроме этого, реализация предлагаемой модели внеурочной деятельности связана с реализацией новых образовательных технологий и ориентирована на достижение нового качества образования в образовательной организации, обеспечивающей современные результаты.

Инновационная модель внеурочной деятельности на основе метапредметных лабораторий представлена на схеме 1.

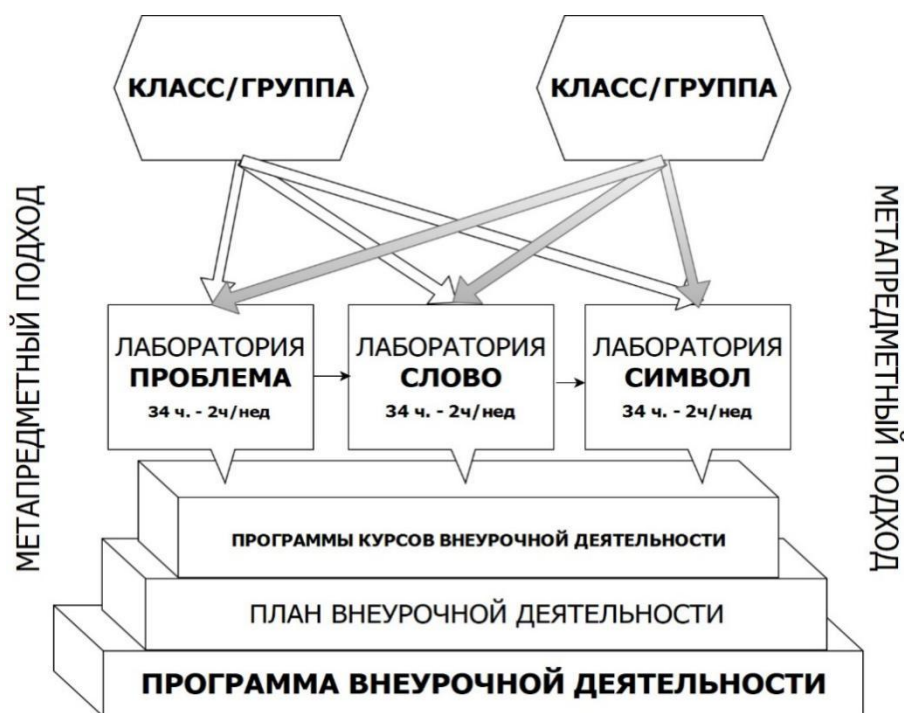


Схема 1 - Модель внеурочной деятельности на основе метапредметных лабораторий

Практика, вариативность, творчество – основа всей модели. Практика предполагает, что никакое новое знание не даётся ученику в готовом виде. Поиск рождает интерес, а найденное решение – уверенность в себе. Вариативность предполагает наличие выбора: будь то средства достижения цели или группа, в которой ученик выполняет задание. Адекватность принятия решения в случае выбора – цель принципа вариативности. В свою очередь, вариативность рождает творчество. А творчество всегда отличается неповторимостью, искренностью переживаний и ярко выраженной оценкой того или иного явления.

Ключевым компонентом в модели является метапредметная лаборатория. Понятие «лаборатория» у большинства людей ассоциируется с деятельностью научно-исследовательских институтов и центров. Но смысл данного понятия в том, что в рамках данного подразделения проводятся опыты, эксперименты, исследования, а ключевым признаком понятия «лаборатория» является применение эмпирических методов познания. Поэтому лаборатория в нашей модели – это отдел, подразделение в общеобразовательной организации, где метаумения и приёмы метадеятельности формируются комплексно и системно, а занятия проводятся с обязательным выходом на получение практического результата в процессе решения практической или исследовательской задачи, познавательной проблемной ситуации.

Через систему лабораторий реализуются три основных направления: общеинтеллектуальное, социальное и общекультурное. Спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное направления реализуются через деятельностные курсы, кружки, студии (схема 2).



Схема 2 - Организация внеурочной деятельности по направлениям развития личности

Целевые ориентиры метапредметных лабораторий:

- формирование у школьников собственной позиции относительно данного события /объекта, явления, развитие способности проблематизации, целеполагания, самоопределения и коммуникации, обучение умению мыслить в проблемной ситуации (лаборатория «Проблема»);

- формирование у школьников способности схематизации, умения составлять графические изображения и учебные модели (лаборатория «Символ»);

- формирование у школьников умения понимать смысл текстов разных стилей и жанров, развитие умений выражать свои мысли, отстаивать собственную точку зрения, работать в команде (лаборатория «Слово»).

Содержание внеурочной деятельности в метапредметных лабораториях и планируемые результаты по годам обучения отражены в таблице 1.

Таблица 1 – Целевые ориентиры, содержание и планируемые результаты метапредметных лабораторий

Класс	Целевые ориентиры	Содержание	Планируемые образовательные результаты	
			метапредметные	личностные
Метапредметная лаборатория «ПРОБЛЕМА»				
5	Обучение основам исследовательской деятельности	<ul style="list-style-type: none"> • знакомство учащихся с миром научных открытий и реализованными фантастическими идеями, • обучение целеполаганию • знакомство и овладение методами исследования • правила грамотного представления своей работы 	<ul style="list-style-type: none"> • находить, отбирать и сопоставлять информацию • применять методы эвристической аналогии и методы ТРИЗ в учебных и жизненных ситуациях • определять цели деятельности, составлять план действий по достижению результата творческого характера • работать по составленному плану с сопоставлением получающегося 	<ul style="list-style-type: none"> • ответственное отношение к учению • высокая мотивация к обучению • стремление к самоизменению • умение связывать успех с умениями и стараниями • способность давать адекватную оценку успеху/неуспеху • умение делать выбор, опираясь на групповые нормы • способность грамотно и точно выражать свои

			<p>результата с исходным замыслом</p> <ul style="list-style-type: none"> • понимать причины возникающих затруднений и поиск способов выхода из ситуации • оформлять свои мысли в устной и письменной речи, • отстаивать свою точку зрения, аргументируя ее, • подтверждать аргументы фактами 	мысли
6	Организация проектной деятельности	<ul style="list-style-type: none"> • изучение особенностей проектной работы • знакомство с видами проектов • освоение методов работы с текстом • подготовка проектной работы и её публичная защита 	<ul style="list-style-type: none"> • уметь проводить сравнения на основе самостоятельного выбора оснований и критериев, делать выводы на основе аргументации • ставить учебные и познавательные цели и задачи • преобразовывать практическую задачу в теоретическую и наоборот • планировать пути достижения цели • выделять альтернативные способы достижения цели и выбирать из них наиболее эффективные • организовывать взаимодействие в группе (распределять роли, договариваться друг с другом и т.д.) • оформлять свои мысли в устной и письменной речи • выполнять проектную работу и публично её защищать 	<ul style="list-style-type: none"> • умение выбрать и выстроить индивидуальную траекторию образования на основе своих познавательных интересов • уважение к другому человеку, его интересам, взглядам • освоение социальных ролей и форм социальной жизни, правил общения со сверстниками и взрослыми • принятие ценностей здорового образа жизни и усвоение правил безопасного поведения посредством участия в социально-значимых проектах
7	Организация учебно-исследовательской деятельности	<ul style="list-style-type: none"> • закрепление навыков самостоятельной работы с различными источниками информации • организация наблюдений, 	<ul style="list-style-type: none"> • перерабатывать и преобразовывать информацию из одной формы в другую (составлять план, таблицу, схему) • устанавливать причинно-следственные связи 	<ul style="list-style-type: none"> • осознание важности умственного труда • осознание этнической принадлежности, чувство гордости за прошлое и будущее своего Отечества • уважение мнения другого человека,

		<p>применение научных приборов и оборудования</p> <ul style="list-style-type: none"> • проведение опытов и экспериментов • обучение методам и приемам системного анализа и синтеза 	<ul style="list-style-type: none"> • строить рассуждения • работать по плану, сверяя свои действия с поставленной целью • описывать опыты и результаты наблюдений • высказывать и обосновывать свою точку зрения, слушать и слышать других, пытаться принимать другую точку зрения, быть готовым корректировать свою точку зрения, задавать вопросы 	<p>умение признавать свои ошибки и корректировать свою деятельность</p> <ul style="list-style-type: none"> • целостное восприятие окружающего мира
Метапредметная лаборатория «СИМВОЛ»				
5	Системы счисления	<ul style="list-style-type: none"> • работа с различными системами счисления • перевод числа из десятичной системы в двоичную; из двоичной в десятичную • арифметические действия в двоичной системе счисления 	<ul style="list-style-type: none"> • систематизировать, классифицировать, кодировать и декодировать информацию 	<p>способность к эмоциональному восприятию математических объектов, задач, решений, рассуждений</p> <p>устойчивая мотивация к обучению</p> <p>готовность и способность к общению в сотрудничестве</p>
5-6	Конструирование, робототехника	<ul style="list-style-type: none"> • создание конструкций и моделей 	<ul style="list-style-type: none"> • умение принимать решения, управлять объектами с помощью составленных для них алгоритмов • владение базовыми навыками исследовательской деятельности, проведения виртуальных экспериментов • владение способами и методами освоения новых инструментальных средств 	<ul style="list-style-type: none"> • способность к эмоциональному восприятию математических объектов, задач, решений, рассуждений; • устойчивая мотивация к обучению • готовность и способность к общению в сотрудничестве
6	Множества и операции над множествами	<ul style="list-style-type: none"> • работа с множествами: -задавать и обозначать множества, -определять элементы данных множеств, -изображать 	<ul style="list-style-type: none"> • классифицировать объекты • обобщать и сравнивать данные • подводить под понятие, выводить следствия, устанавливать причинно-следственные связи 	<ul style="list-style-type: none"> • умение работать в группе, принимать условия и следовать правилам • усвоение навыков самоанализа и самоконтроля

		<p>множества «кругами Эйлера», -выполнять действия над множествами: пересечение, объединение, разность</p>	<ul style="list-style-type: none"> • строить логические цепочки 	
6-7	Моделирование	<ul style="list-style-type: none"> • создание моделей • изучение моделей • работа со вспомогательными моделями, облегчающими решение поставленной задачи 	<ul style="list-style-type: none"> • владение общепредметными понятиями «объект», «система», «модель», «алгоритм», «исполнитель» • владение информационным моделированием как основным методом приобретения знаний • владение базовыми навыками проведения виртуальных экспериментов • владение способами и методами освоения новых инструментальных средств • устанавливать взаимосвязь между всеми исходными величинами • использовать знаково-символические средства для создания моделей изучаемых объектов 	<ul style="list-style-type: none"> • овладение навыком осознанного выбора • умение отстаивать свою точку зрения • умение прилагать волевые усилия для решения поставленной задачи • адекватное понимание причин неуспеха / успеха • осознание необходимости постоянного расширения знаний об окружающем мире • инициативность • находчивость, активность в различных видах деятельности
6-7	Алгоритмы	<ul style="list-style-type: none"> • создание алгоритмов • составление алгоритмов с пошаговым описанием своих действий 	<ul style="list-style-type: none"> • опыт принятия решений и управления объектами с помощью составленных для них алгоритмов • опыт принятия решений и управления объектами (исполнителями) с помощью составленных для них алгоритмов (программ). 	<ul style="list-style-type: none"> • представления об информации как о важнейшем стратегическом ресурсе развития личности, государства и общества • способность к адаптации в современном информационном обществе • ответственность за результаты своей деятельности • готовность к повышению своего образовательного уровня
7	Программирование	<ul style="list-style-type: none"> • написание программ в разных 	<ul style="list-style-type: none"> • анализировать объекты и ситуации 	<ul style="list-style-type: none"> • умение брать на себя ответственность за свою

		средах	<ul style="list-style-type: none"> • составлять целое из частей • выбирать основания и критерии для сравнения 	<p>деятельность и работу группы</p> <ul style="list-style-type: none"> • интеллектуальная честность и объективность, способность к преодолению мыслительных стереотипов • ответственное отношение к информации с учётом нравственных и правовых аспектов её распространения
Метапредметная лаборатория «СЛОВО»				
5	Обучение основным видам чтения	<p>Ознакомительное чтение:</p> <ul style="list-style-type: none"> • извлечение ключевой информации или выделение главного содержания текста • семантизация незнакомых терминов. <p>Поисковое или просмотровое чтение:</p> <ul style="list-style-type: none"> • нахождение конкретной информации, конкретного факта в изучаемом явлении, объекте, процессе, событии 	<ul style="list-style-type: none"> • понимать цель чтения • выбирать вид чтения в зависимости от его цели • ориентироваться в содержании текста и понимать его целостный смысл • прогнозировать последовательность изложения идей текста • определять основную и второстепенную информацию, направляя внимание на полезную в данный момент информацию • извлекать необходимую информацию из текстов различных жанров 	<ul style="list-style-type: none"> • понимание русского языка как основной ценности русского народа; • осознание эстетической ценности слова • уважительное отношение к русскому языку и родной литературе • овладение навыками конструктивного общения, умением работать в группе • стремление к совершенствованию собственной речевой культуры в целом • трудолюбие, дисциплинированность • самостоятельность и личная ответственность за свои поступки на основе представлений о нравственных нормах
6	Освоение навыков обучающего и вдумчивого чтения	<p>Изучающее чтение:</p> <ul style="list-style-type: none"> • извлечение полной и точной информации с последующей интерпретацией содержания текста • преобразование информации в таблицы, графики, диаграммы, схемы • восстановление 	<ul style="list-style-type: none"> • выполнять смысловое свёртывание выделенных фактов и мыслей • сопоставлять иллюстративный материал с текстовой информацией • переносить информацию текста в виде кратких записей • предвосхищать содержание текста по 	<ul style="list-style-type: none"> • свободное выражение мыслей и чувств по поводу прочитанного; • потребность сохранить чистоту русского языка как явления национальной культуры • осознание своей идентичности как гражданина многонациональной

		<p>текста по таблицам, схемам и т.д.</p>	<p>заголовку и с опорой на предыдущий опыт</p> <ul style="list-style-type: none"> • понимать основную мысль текста, прогнозировать содержание по ходу чтения • анализировать изменения своего эмоционального состояния в процессе чтения и др. 	<p>страны</p> <ul style="list-style-type: none"> • освоение гуманистических традиций и ценностей современного общества через художественное слово русских писателей • способность к самооценке на основе наблюдения за собственной речью • стремление к совершенствованию собственной речевой культуры в целом • усвоение нравственных оснований родного народа, отразившихся в языковой культуре • способности к самопознанию
7	<p>Слово как инструмент выражения и отстаивания собственного мнения</p>	<ul style="list-style-type: none"> • создание текстов разных функциональных стилей • освоение навыков участия в диспутах, дискуссиях, брифингах 	<ul style="list-style-type: none"> • сопоставлять разные точки зрения и разные источники информации по теме • выбирать наиболее эффективные способы решения задач в зависимости от конкретных условий • строить речевое взаимодействие со сверстниками и взрослыми • точно, правильно, логично и выразительно излагать свою точку зрения • соблюдать в процессе коммуникации речевые и языковые нормы общения, правила русского речевого этикета 	<ul style="list-style-type: none"> • способность к творческому самовыражению • стремление к речевому самосовершенствованию • способность к самооценке на основе наблюдения за собственной речью • осмысление социально-нравственного опыта предшествующих поколений • способность к определению своей позиции и ответственному поведению в современном обществе • понимание культурного многообразия своей страны и мира через тексты разных типов и стилей • любознательность и исследовательский подход к проблеме

Программы метпредметных лабораторий рассчитаны на три года и предполагают постепенное усложнение содержания и совершенствование усваиваемых обучающимися знаний и умений. Также с каждым новым учебным годом увеличивается количество часов, отведённых на социальную практику.

При реализации инновационной модели планируется достичь второго и третьего уровней результатов внеурочной деятельности. Первый уровень результатов должен быть сформирован в начальной школе. Основным носителем социальных знаний и опыта в начальных классах является учитель. В 5-7 классах, в рамках представленной модели, у обучающихся формируется позитивное отношение к базовым ценностям общества и организуется социальная практика. Именно с этой целью все занятия в лабораториях основаны на взаимодействии как со сверстниками, так с учителями и социальными партнёрами. Это взаимодействие происходит в знакомой школьнику социальной среде, на базе общеобразовательной организации, где он проходит обучение уже не первый год. Получение социальных знаний происходит в дружеской, часто неформальной обстановке, в интересных ребёнку формах, и школьник начинает их ценить. Следующим шагом является овладение опытом самостоятельного социального действия. Школьник уверенно вступает в открытую социальную среду, овладевает метаумениями и метазнаниями, пользуется ими. Это и есть успешная социализация – главная задача, стоящая перед общеобразовательной организацией на сегодняшний день.

Рассмотрим механизм организации внеурочной деятельности на основе метапредметных лабораторий.

Шаг 1. Администрация общеобразовательной организации проводит анализ ресурсного обеспечения (материально-технической базы, кадрового и финансово-экономического обеспечения: возможности использования внебюджетных средств, возможность осуществления платных дополнительных образовательных услуг) и определяет возможности для организации внеурочной деятельности.

Шаг 2. Составляется программа внеурочной деятельности лица, структура которой:

1. Нормативно – правовое обеспечение
2. Особенности организации внеурочной деятельности
3. Цель и задачи внеурочной деятельности
4. Принципы организации внеурочной деятельности
5. Содержание и формы внеурочной деятельности
6. Планируемые результаты и ожидаемые эффекты
7. Мониторинг эффективности внеурочной деятельности
8. План внеурочной деятельности.

Творческие группы педагогов под руководством заместителей директора лица разрабатывают программы внеурочных курсов. Определив содержание программы и тематический план, педагоги приступают к разработке каждого внеурочного занятия. В связи с тем, что в работу вовлечён почти весь педагогический коллектив, каждому учителю необходимо разработать от 2 до 5 занятий. К работе привлекаются педагог-психолог, педагог-организатор, социальный педагог, педагоги дополнительного образования. Заместитель директора корректирует работу, отслеживая, чтобы чётко выполнялся принцип метапредметности, а сами занятия соответствовали заявленным в программе требованиям. Перед разработчиками ставится задача: содержание занятия должно быть воспроизводимо любым учителем из данной творческой группы, т.к.

именно эти педагоги в дальнейшем будут работать с детьми в рамках метапредметных лабораторий. Разработки становятся универсальными, предметное содержание «уходит на второй план», все усилия учителя во время занятий направлены на формирование метапредметных умений и развитие личностных качеств учащихся. Урочная форма проведения становится невозможной.

Таким образом, в результате совместной работы коллектива появляется методический инструментарий: программа внеурочной деятельности общеобразовательной организации с планом внеурочной деятельности, программы курсов внеурочной деятельности и методические разработки занятий в рамках каждой метапредметной лаборатории.

Шаг 3. Педагог-психолог проводит диагностику образовательных потребностей, интересов и склонностей обучающихся 5 класса и составляет рекомендации для выбора направлений и видов внеурочной деятельности.

Шаг 4. Администрация знакомит родителей (законных представителей) с возможностями лица по организации внеурочной деятельности обучающихся (примерным планом внеурочной деятельности; программами и рекомендациями педагога-психолога).

Шаг 5. Классный руководитель проводит анкетирование среди родителей (законных представителей) с целью получения информации о направлениях и еженедельной временной нагрузке обучающихся в детских общественных объединениях /центрах внешкольной работы /организациях дополнительного образования /учреждениях культуры и спорта.

Шаг 6. Полученная информация является основанием для выстраивания индивидуального маршрута ребенка во внеурочной деятельности, комплектования групп, утверждения плана и составления расписания внеурочной деятельности обучающихся с учетом интересов и способностей учащихся, а также возможностей общеобразовательной организации.

Шаг 7. Организуются внеурочные занятия в рамках инновационной модели. На занятия в метапредметных лабораториях в каждой параллели отводится 6 часов (2 часа – лаборатория «Слово», 2 ч – лаборатория «Проблема», 2 ч. – лаборатория «Символ»), остальные 4 часа в параллели выделяются на иные, не представленные в лабораториях направления (спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное) и распределяются с учётом интересов обучающихся и родителей. Каждый класс делится на три группы по числу лабораторий, вся параллель обучающихся также делится на три группы по интересам. По окончании 1-го полугодия группы обучающихся перемещаются из одной лаборатории в другую и осваивают новую программу внеурочной деятельности. Таким образом, за учебный год ученики занимаются по 2 метапредметным программам. В следующем учебном году обучение продолжается в тех же лабораториях, но запланированные метаумения развиваются и совершенствуются в соответствии с программами курсов внеурочной деятельности.

Занятия в лабораториях проводят два педагога. Они могут вести занятия вместе, могут проводить занятия по одному, выбрав наиболее интересные и «близкие» им темы. Совместная работа педагогов в рамках одной лаборатории позволяет реализовать организационно сложные формы работы: проекты, учебные исследования, экскурсии, конференции.

Отслеживание динамики развития обучающихся осуществляется по следующим критериям с помощью апробированных в педагогике и психологии методов исследования и диагностических инструментов:

- уровень сформированности универсальных учебных действий (педагогическое наблюдение, диагностические работы, тестирование, реальное участие обучающихся в интеллектуальных состязаниях и их результаты, результаты промежуточной и итоговой аттестации);

- субъектность обучающегося в образовательной деятельности (анкета «Субъектность учащихся в образовательном процессе» – см. описание методики в [10, с. 113]);

- уровень сформированности мотивации к достижению успеха или избеганию неудачи (педагогическое наблюдение, опросник «Мотивация успеха и боязнь неудачи» – см. описание методики в [2, с. 189]);

- общая направленность личности – ведущие мотивы поведения, нравственные ценности и ориентации, интересы, социальные установки, поступки учащихся (педагогическое наблюдение, анкеты о нравственных идеалах и эстетических интересах, методика неоконченных предложений, шкалирование, ранжирование, ситуации выбора, социометрия, цветограмма, практико-ориентированные (игровые) методы и др. – см. описание методик в [1; 12]).

Мониторинг развития обучающихся проводится 2 раза в год с целью сравнения ребенка с самим собой (динамика, не просто положительная, а приращение на определенную величину; выделение сильных и слабых сторон и их коррекция).

Возможные риски при организации внеурочной деятельности на основе метапредметных лабораторий и способы их минимизации определены и просчитаны с учетом рекомендаций С.Н. Усовой, представленных в статье «Перспективы и риски реализации внеурочной деятельности в основной школе» [14, с. 26].

Возможные риски при реализации модели:

1) Недостаточная методическая подготовка педагогических кадров к реализации внеурочной деятельности на основе метапредметного подхода (транслирование педагогом методов, форм и технологий организации урочной деятельности на внеурочную; слабая взаимосвязь урочной и внеурочной деятельности и др.).

2) Недостаточный уровень заинтересованности участников проекта (учащиеся, учителя, родители).

3) Перегрузка обучающихся.

4) Диагностика результатов внеурочной деятельности (полученные данные практически не используются для коррекции процесса обучения и построения индивидуальных траекторий обучающихся; причины достигнутых результатов оцениваются педагогами на основе интуитивных представлений, жизненного и профессионального опыта).

5) Финансовая нестабильность.

Способы минимизации риска неэффективности реализации внеурочной деятельности:

1) Повышение профессиональной компетентности педагогических работников, обеспечивающих реализацию внеурочной деятельности на основе метапредметных лабораторий (организация и проведение обучающих семинаров и практикумов; обсуждение учителями и руководителями школы хода и результатов апробации

инновационной модели внеурочной деятельности; участие в интернет-форумах ФГОС, прохождение курсовой подготовки, в т.ч. дистанционно).

2) Брендинг модели (СМИ, соцсети,); мониторинг интересов и потребностей обучающихся и их родителей; проведение консультаций с обучающимися и их родителями по составлению индивидуальных образовательных маршрутов в рамках внеурочной деятельности; стимулирование педагогов (моральное, материальное...); участие родителей в государственно-общественном управлении образовательной организацией.

3) Программы курсов внеурочной деятельности предполагают как проведение регулярных еженедельных внеурочных занятий со школьниками, так и занятия крупными блоками – «интенсивами» (походы, экскурсии и т.д.).

4) Диагностика направлена на изучение личности ученика, а также создаваемые во внеурочной деятельности условия развития личности и осуществляется с помощью методик, апробированных в педагогике и психологии.

5) Рациональное использование имеющегося школьного оборудования; использование внебюджетных, спонсорских средств для приобретения необходимого оборудования; участие в грантах; распределение ресурсов партнеров.

Ресурсное обеспечение реализации модели.

1) Материально-технические условия:

- аудитории
- медиа-проекторы с экраном
- звуковые колонки для компьютеров
- флип-чарты или учебные доски, интерактивные доски.

2) Кадровые условия:

- высококвалифицированные педагогические кадры, имеющие опыт научно-исследовательской деятельности
- педагог-психолог, осуществляющий мониторинг возможностей и способностей обучающихся, а также отслеживающий динамику личностного развития обучающихся.

3) Информационно-методические условия:

- представление материалов, отражающих организацию и результаты апробации модели внеурочной деятельности на основе метапредметных лабораторий, в информационной среде (на сайте школы, в Интернет-ресурсах, научно-педагогических изданиях, Интранет-портале Московской области)

- методическая поддержка учителей, организующих внеурочную деятельность в метапредметных лабораториях (обеспечение научно-методической литературой, тьюторское сопровождение, проведение образовательных Интернет сессий и т.п.).

Объем и источники финансирования модели: бюджетное муниципальное финансирование и спонсорские средства.

Оценка внеурочной работы в лицее осуществляется по следующим показателям:

- участие школьников во внеурочной деятельности (по разделам плана, по направлениям) – факт;
- активность участия во внеурочной деятельности - жизни ученических сообществ, проектной, исследовательской и др. деятельности, мероприятиях – качественная оценка;
- отношение школьников к школьным, классным делам, в которых они участвовали – самооценка.

Ожидаемые эффекты внедрения инновационной модели:

- 100 % включенность учащихся в систему внеурочной деятельности;
- обеспечение индивидуальных образовательных потребностей обучающихся;
- достижения учащихся в выбранных видах внеурочной деятельности;
- расширение спектра интеллектуальных олимпиад и конкурсов, в которых принимают участие обучающиеся лица;
- увеличение доли победителей региональных и всероссийских олимпиад и научно-практических конференций;
- повышение среднего балла промежуточной и государственной итоговой аттестации по общеобразовательным предметам;
- удовлетворённость обучающихся и родителей уровнем организации образовательной деятельности в лицее;
- удовлетворённость педагогов организацией и результатами внеурочной деятельности обучающихся;
- 100 % ресурсная обеспеченность процесса функционирования системы внеурочной деятельности учащихся.

В заключении обратимся ещё раз к обозначенному в названии проблемному полю, определяющему возможность и целесообразность организации внеурочной деятельности на основе метапредметных лабораторий. Не останавливаясь повторно на её целевых ориентирах и структурных компонентах, отметим следующее – программа внеурочной деятельности на уровне основного общего образования является инновационным компонентом основной образовательной программы образовательной организации. Реализация представленной модели внеурочной деятельности основана на взаимосвязи внутренних ресурсов школы, её традиций, накопленного потенциала и внешней социокультурной среды.

Внедрение подобной инновационной модели внеурочной деятельности позволяет решить пять важнейших задач, стоящих перед современной общеобразовательной организацией:

1. Чётко выстраивается система внеурочной деятельности, как одной из составляющих ФГОС ООО.
2. Внеурочные занятия становятся действительно развивающими. Учитель уходит от урочных форм, т.к. работа лабораторий предполагает инновационные формы проведения занятий и использование активных методов обучения.
3. Решается вопрос о комплексном и глубоком формировании метапредметных умений и личностном развитии обучающихся.
4. Снимается проблема посещаемости внеурочных занятий, т.к. формирование групп происходит по результатам диагностики, а занятия в нетрадиционной форме с практической составляющей всегда интересны обучающимся.
5. В реализации данной модели внеурочной деятельности принимает участие весь коллектив общеобразовательной организации, что способствует созданию и сплочению команды единомышленников. Затраты рабочего времени на создание разработок не так велики, а трудные задачи решаются сообща.

Список литературы

1. Байбородова Л.В. Проблемы изучения результатов и эффективности воспитательного процесса в образовательной организации // Профессиональная

- деятельность педагога: новые подходы и решения. Ульяновск, Издательство «Зебра», 2017. С. 6-20.
2. Бордовская Н.В. Педагогика: учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. С.-Пб.: Питер, 2000. 304 с.
 3. Внеурочная деятельность обучающихся в условиях реализации ФГОС общего образования: материалы II Всероссийской научно-практической конференции / под ред. А.В. Кислякова, А.В. Щербакова. Челябинск: ЧИППКРО, 2014. 416 с.
 4. Григорьев Д.В. Внеурочная деятельность школьников: Методический конструктор: пособие для учителя / Д.В. Григорьев, Л.В. Степанов. М. : Просвещение, 2011. 223 с.
 5. Громько Ю.В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогических искусств). Минск, Технопринт, 2000. 376 с.
 6. Громько Н.В. Мыследеятельностная педагогика и новое содержание образования. Метапредметы как средство формирования рефлексивного мышления у школьников [Электронный ресурс]. – URL : <http://1314.ru/node/24> (дата обращения 10.01.2017).
 7. Имакаев В.Р. Метапредметные и личностные результаты в общем образовании: от декларации к гарантии качества // Школьные технологии. 2013. № 2. С. 10-14.
 8. Клепиков В.Н. К метапредметности через эвристическую конкретность. Как увлекательно выйти на метапредметный уровень? // Педагогические технологии. 2012. № 3. С. 15-21.
 9. Логинова И.М. Учитель – мастер порождения смыслов в школе неопределённости: интервью А.Г. Асмолова И.М. Логвиновой // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. № 4. С. 8-13.
 10. Лукьянова М.И. Личностно ориентированный урок: конструирование и диагностика: Учебное пособие / М.И. Лукьянова, Н.А. Разина, Т.Н. Абдуллина. М.: Центр «Педагогический поиск», 2006. 176 с.
 11. Моделируем внеурочную деятельность обучающихся. Методические рекомендации: пособие для учителей общеобразоват. учреждений / Ю.Ю. Баранова, А.В. Кисляков, М.И. Солодкова и др. М. : Просвещение, 2013. 96 с.
 12. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. М.: Издательство «Просвещение», 1996. 234 с.
 13. Усова С.Н. Организация внеурочной деятельности в условиях введения ФГОС: возможности и перспективы [Электронный ресурс] // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. Выпуск 1 / Науч. ред. Л.Н. Горбунова. М.: АСОУ, 2015. С. 1680-1689. – URL: http://e.asou-mo.ru/images/doc/conf/conf_20150902.pdf (дата обращения 26.12.2017).
 14. Усова С.Н. Перспективы и риски реализации внеурочной деятельности в основной школе // Коррекционно-развивающее образование. 2015. № 3. С. 22-27.
 15. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (приказ Минобрнауки РФ № 1897 от 17 декабря 2010г., с измен.) [Электронный ресурс] – URL : <http://минобрнауки.рф/%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B5%D0%BA%D1%82%D1%8B/%D1%84%D0%B3%D0%BE%D1%81-%D0%B8-%D0%BF%D0%BE%D0%BE%D0%BF> (дата обращения: 21.01.2017).
 16. Хуторской А.В. Методика проектирования и организации метапредметной образовательной деятельности учащихся // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2014. № 2. С. 7–23.

17. Хуторской А.В. Метапредметное содержание и результаты образования: как реализовать федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) [Электронный ресурс] // Эйдос: Интернет-журнал. 2012. № 1. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2012/0229-10.htm> (дата обращения 10.01.2017).
18. Челбаева О.В. Принцип метапредметности в воспитании [Электронный ресурс]. – URL: <http://samson-corp.ru/Developments/MM22/mm22-05.pdf> (дата обращения 12.01.2017).

3.15. Интегрированный урок: теоретическое и практическое обоснование реализации в современной школе

Основным смыслом образования сегодня становится поиск условий гармонизации знаниевого и творческого компонентов образования, обеспечивающих такое развитие школьника, которое должно помочь молодому поколению не только научиться творчески подходить к решению поставленных задач, уметь действовать в ситуациях неопределённости, неожиданности, конфликта и т.п., но и освободиться от опасных потребительских взглядов на окружающий мир. Сегодня ученик ценностно дезориентирован, и говорить о стройности системы ценностей школьника, по существу, не представляется возможным. В этом контексте одной из задач образования является постижение школьниками культуры как системы общечеловеческих ценностей через содержание учебного предмета.

Проблема формирования целостной картины мира школьника является актуальной, потому что сегодня появляются провокационные теории новой культурной парадигмы, транслирующие идеи «прерывания социокультурной преемственности» [9, с. 137] и трансформации русской ментальности.

Обозначенная проблема является общей (интегральной) для разных школьных предметов: она связана с требованиями ФГОС основного общего и среднего общего образования к организации познавательной деятельности школьников, которая должна быть направлена на формирование целостного представления школьников о мире [19]. Поэтому совершенно естественным стало появление в школьной практике реального запроса на выявление такой дидактической формы, которая смогла бы обеспечить условия приобщения школьников к национальной культуре через постижение общезначимых культурных ценностей (объективной картины мира). Это стало причиной теоретического обоснования эффективности такой дидактической формы, как интегрированный урок, в котором решение задачи развития целостной индивидуальной картины мира школьника обеспечивается актуализацией внутрипредметных и межпредметных связей разных школьных предметов.

В соответствии с выявленной проблемой был проведен анализ более 100 письменных работ учеников 5-6; 7-9; 10-11 классов. Школьникам разного возраста было предложено закончить предложение «Цветок – это...». Среди ответов учеников 5-6 классов наиболее частотными были следующие: «...это большое или маленькое чудо»; «то, что похоже на солнышко»; «то, что сладко пахнет»; «...растение в нарядной одежке»; «то, что нужно обязательно поливать, а то оно может погибнуть» и т.д. В результате обобщения результатов отмечено возрастание утилитарного подхода школьников в осмыслении предметов, явлений, характеристик окружающего мира.

Большее проявление практического начала при описании объекта (цветок) заключалось в ответах учеников 7-9 классов «... это украшение на платье»; «то, что дарят на праздник»; «то, что привлекает пчел, во время сбора урожая» и т.п. В ответах старшеклассников очевиден «пафос Базарова», героя романа И.С. Тургенева «Отцы и дети». (Согласно его утверждению, «природа не храм, а мастерская, и человек в ней работник».) Старшеклассники чаще всего соотносят представление о цветке с практической выгодой или пользой. В ответах отмечается: а) преимущественное употребление причастий *растущий* (на клумбе, в горшке, теплице), *имеющий* (лепестки, тычинки, стебель), *отличающийся* (ярко выраженным запахом), *распускающийся* (весной или летом); конструкций типа *то, что можно использовать в...* (медицине, в лечении, фармакологии, фармацевтике); б) отсутствие элокутивных средств, в большей степени свойственных текстам учеников 5-6, 7-8 класса; в) тяготение к научно-публицистическому стилю описания объекта (в отличие от текстов учеников 5-8 классов, имеющих признаки художественного стиля речи). Другими словами, в текстах старшеклассников в большей степени выражены «бессознательные ценности»: собственность, потребление, развлечение, сильные ощущения. Индустриальное общество и особенности экономической системы вызывают эффект «аксиологического нигилизма», появляющийся в индивидуальной картине мира школьника, и становятся важным фактором, определяющим ее характер, образ жизни и потребности учеников.

Опираясь на определения картины мира, принятые в науке (А.Ф. Гершанова, А.А. Залевская, Вяч. Вс. Иванов, В.Б. Касевич, Ю.Н. Караулов, Е.С. Кубрякова, Н.М. Миронова, Н.С. Новиков, В.Н. Топоров, Н.В. Черемисина и др.), считаем возможным определить индивидуальную картину мира школьника как обобщенное представление об окружающей действительности, транслирующее культуру постижения научной (объективной) и художественной КМ [5]. К этому заключению мы пришли, основываясь на представлении о картине мира М.М. Бахтина: индивидуальная картина мира – основа собственной «мысли о мире» [2].

Исходя из заключений о качественных характеристиках КМ Ю.Д. Апресяна [1] и В.Б. Касевича [6], КМ школьника можно определить как текстовую. КМ школьника формируется в прямой зависимости от текста как источника информации (объективной, художественной КМ), к которой он приобщается. Ресурсом и результатом изменения КМ является развитие: 1) способов познавательной деятельности субъектов взаимодействия в обучении (выбор эффективных способов учебной, проектной, исследовательской, творческой деятельности), 2) способов ее регуляции; 3) перспективы сознательной саморегуляции включенных во взаимодействие субъектов обучения.

Наблюдение подтвердило обоснованность часто оспариваемого учителями-практиками тезиса о том, что в современной школе изучение каждого из школьных предметов *не должно происходить в автономном режиме*. Межпредметный разрыв приводит не только к искажению объективной картины мира, но и становится препятствием в формировании его ценностных ориентиров школьника, развитии внутренней и общественно опосредованной культуры – развитию его индивидуальной картины мира.

Вопросы интеграции учебных предметов были в центре внимания психологов Н.Ф. Талызиной, Ю.А. Самарина, Г.И. Вергелеса и методистов М.Р. Львова, В.Г. Горецкого, Н.Н. Светловской, Ю.М. Колягина, Г.Н. Приступы и др.

К проблеме совершенствования обучения и воспитания с использованием межпредметных связей в школьном образовании обращались С.В. Аранов, М.Н. Берулава, М.П. Воюшин, М.А. Данилов, И.Д. Зверев, В.Н. Максимова, Н.С. Подходова, Н.М. Скаткин, Е.П. Суворов, И.М. Титов, Г.Ф. Федорец.

Учеными доказано, что, приобщаясь к общечеловеческим ценностям, человек осуществляет ориентацию в действительности, реализует возможности общения и выстраивает индивидуальную картину мира. Интегрированный урок – это дидактическая форма, благодаря которой в высшей степени реализуются внутриспредметные и межпредметные связи многих школьных предметов, аккумулирующих общечеловеческие ценности. Однако возможности интегрированного урока как дидактической формы, способствующей созданию интегрального продукта, представляющего собой текстовое выражение формирующейся, развивающейся картины мира школьника, рассмотрены недостаточно.

Гипотезой исследования является: формирование целостной индивидуальной картины мира школьников и ее развитие будет эффективным при использовании в практике учителя (в нашем случае русского языка и литературы) такой формы организации обучения, как интегрированный урок.

Опыт применения в школьной практике и теоретической разработки интегрированного урока позволил внести уточнение в теоретическое обоснование возможностей интегрированного урока в решении задачи формирования и развития целостной КМ школьника как дидактической формы [17].

Интегрированный урок, актуализирующий внутриспредметные и межпредметные связи разных школьных дисциплин, – один из возможных маршрутов реализации в познавательной деятельности условий для формирования и развития целостной КМ школьника. Информационным полем интегрированного урока является *производящий текст*.

Под *производящим текстом* мы понимаем информационное пространство, аккумулирующие общечеловеческие ценности. Он, текст, является источником познавательной деятельности. В то же время это структура, представляющая соподчинение элементов содержания («первичной данности» [2, с. 297-325]) включенных в интеграцию школьных предметов. Кроме того, он включает область активного «гуманитарно-филологического мышления» [11]. Это мышление направляет взгляд исследователя (субъекта познавательной деятельности) на выявление важных для решения общей (интегральной) проблемы смысловых единиц – концептов.

Ю.С. Степанов определил концепт как «смысл слова», «основную ячейку культуры в ментальном мире человека» [15, с. 19]. По его мнению, человек мыслит концептами, а значит, в основе мировоззрения каждого человека лежит система концептов. Концепты формируются в сознании человека из непосредственного чувственного опыта, в процессе обучения, предметной деятельности и мыслительных операций с уже существующими в сознании концептами. Именно через концепты культура, осваиваемая в школьном курсе, может «проникнуть» в ментальный мир ученика.

В этом контексте *производящий текст* – это «суммарный» текст, отражающий объективную (научную) и художественную (индивидуально-авторскую) КМ через систему концептов. Он необходим для построения нового (производного) текста как речевой формы личностного самовыражения. Производный текст – это устное и/или письменное речевое высказывание школьника, отражающее опыт постижения

объективной и художественной КМ (культуру). Опыт постижения мира в производном тексте выражается при помощи знака, знаковых конструкций (слово, предложение). Другими словами, *производный текст* – знаковое выражение формирующейся, развивающейся КМ школьника.

Речевое личностное самовыражение заключается в способности школьника проявить себя созидательной единицей, осваивающей и транслирующей в активной речемыслительной деятельности общекультурные (базовые) ценности.

Актуализация внутрипредметных и межпредметных связей в условиях интегрированного урока, направленного на формирование и развитие индивидуальной целостной КМ школьника, проявляется в соподчинении:

1) разного по содержанию знания, актуализированного в процессе освоения суммарного текста и его репрезентации в производном тексте;

2) мотивов, обеспечивающих решение интегральной учебной задачи (мотивация достижения, мотивация самоутверждения, мотивация активной деятельности, процессуально-содержательная мотивация, мотивация саморазвития, мотивация присоединения);

3) способов решения интегральной учебной задачи (познавательная деятельность (приобщение к новому знанию); творческая деятельность (составление производного текста));

4) делегированных ресурсов организации познавательной и творческой деятельности, продуктом которой становится устное и/или письменное речевое высказывание – производный текст (универсальная концептосфера каждой предметной области; инструменты интерпретации производящего текста).

Внутрипредметные и межпредметные связи разных школьных предметов – технологическое условие формирования и развития целостной КМ школьника на интегрированном уроке. При этом базовые предметные области, например, «Русский язык», «Литература» могут предоставить возможности актуализации содержания другим (включенным в интеграцию) школьным предметам – «Мировая художественная культура» (МХК), «История» ... и наоборот.

Специфика интегрированного урока Литература–Русский язык + Включенный школьный предмет как дидактической формы – предоставление школьнику инструментальной возможности освоить новое знание через универсальные концепты, «живущие» в языке и проявляющиеся в речи в виде знака. Кумулятивная функция языка и наличие диалектической взаимосвязи языка и культуры, т.е. культурно-философский подход к языку (Быстрова Е.А., Дейкина А.Д., Донская Т.К., Новикова Л.И., Ходякова Л.А. и др.) объясняют причину использования на интегрированном уроке предметной области «Русский язык». В контексте интегрированного урока язык рассматривается не только сквозь призму национальной и общечеловеческой культуры, но и как инструмент, исследующий национальную языковую картину мира (Н.Л. Мишатица).

Согласно этому подходу язык – «царство смысла», к которому приобщается на уроке ученик и осваивает его [16]. В то же время, язык позиционируется как способ приращения субъектного опыта посредством осмысления и переживания ценностей культуры, заложенных в системе универсальных концептов. Через познание смыслов системы концептов ученик (субъект познания) развивается как духовно-нравственная личность [9, с. 138-139]. Другими словами, в науке язык рассматривается как главное

средство формирования и развития целостной индивидуальной картины мира обучающегося.

Специфика интегрированного урока состоит и в том, что он предоставляет возможность образованию актуализировать содержание каждой из включенных в интеграцию предметных областей как потенциал для построения нового – интегрального знания. Ключевой составляющей урока является познавательная деятельность, организованная в едином инструментальном поле разных школьных предметов. В познавательной деятельности осуществляется концептуальная (концепционная) репрезентация актуализированного знания базовых и включенных предметных областей: обучающиеся усваивают ценности, заложенные в культурные концепты, согласно предметным областям «Русский язык», «Литература», а также определяют, усиливают и систематизируют культурные смыслы, включенные в содержание включенных в интеграцию предметных областей («Биология», «История», «Окружающий мир»). На основе внутрипредметных и межпредметных связей как условия достижения целостности картины мира формируется и развивается личностный концепт, который становится структурообразующим элементом индивидуальной картины мира школьника [10]. Формирование в речи системы личностных концептов (концептосферы) приводит к созданию конечного продукта – производного текста, т.е. модели индивидуальной картины мира школьника.

На основе опыта научных исследований мы пришли к заключению, что методологической единицей проектирования и реализации интегрированного урока развития целостной картины мира школьника становится Система.

Система: [1) **содержание включенных учебных предметов** ⁿ = универсальная концептосфера включенных предметных областей ⁿ + 2) **субъекты познавательной деятельности** ⁿ = концептосфера субъекта взаимодействия в обучении ⁿ] \cong 3) **производящий текст**. В этой Системе интегральная единица – личность ученика, которую мы рассматриваем как: 1) субъект познавательной деятельности, имеющий характеристики особенного, отдельного, индивидуального (социально-групповая детерминированность) и общего (носитель общенационального опыта, культуры); 2) категорию, соотносящуюся с дефиницией «языковая личность», «индивидуальная картина мира (КМ)».

Интегральная единица обеспечивает целостность Системы, ее недизъюнктивность: Система содержит в себе источник формирования целостной индивидуальной КМ школьника (1) и движущую силу ее развития (2). Развитие целостной индивидуальной КМ отдельного ученика становится производной качественного изменения Системы.

Источник формирования целостной индивидуальной КМ ученика (1) – содержание включенных учебных предметов ⁿ = универсальной концептосфере включенных предметных областей ⁿ. Универсальная концептосфера включенных предметных областей ⁿ – совокупность интегральных концептов, присущих содержанию каждой из предметных областей, включенных в интеграцию. (Здесь мы отталкиваемся от определения концептосферы, данного Д.С.Лихачевым) [8, с. 147–165]. (Причина использования понятия «универсальная концептосфера включенных предметных областей ⁿ» при обосновании методологической сути интегрированного урока связана с пониманием природы концепта, рассмотренной выше).

Основываясь на представлении о концептосфере как сфере структурированной в сознании человека общенациональной культуры, структурированного «суммарного»

опыта разных поколений и индивидуального опыта освоения мира (А.П. Бабушкин, Е.С. Кубрякова, З.Д. Попова, И.А. Стернин и др.), подчеркнем, что интегрированный урок нацелен на освоение школьниками не отдельных концептов, а *концепционной (концептуальной) структуры* – связанных категорий [3].

В пространстве отдельной предметной области концепт – это некая структура (ячейка, кластер) объективного знания предметной области. В то же время концепт – категория, которая представляет «общие аспекты или свойства явлений» [4, с. 202.]. Большинство ментальных единиц (концептов) представляют собой универсальные категории (константы). К единицам универсального предметного кода [12, с. 164-167; 13, с. 39] относятся: *человек, мир, пространство, бытие, сила, время, путь* и др. Формирование совокупности универсальных концептов (универсальной концептосферы), с одной стороны, обеспечивается контактом содержания разных предметных областей («контактом информации»), с другой – инициирует развитие объективной КМ как «суммированного» объективного знания.

В пространстве взаимодействия (соподчинения) содержания предметных областей универсальный концепт – это «открытый к доступу кейс», в котором «суммированное» (разнопредметное) объективное знание репрезентируется в область индивидуального (субъектного) знания. Репрезентация осуществляется через познавательную деятельность на основе актуализации речевой и текстовой компетенций школьника, т.е. его речетворческой деятельности.

На интегрированном уроке использование потенциала концепционного содержания каждого отдельного школьного предмета обеспечит развитие универсальной концептосферы^н, а значит, расширит границы познаваемого нового. При этом оперирование универсальными категориями (константами) в пространстве интегрированного урока создаст ситуацию активного ментального «контакта» субъектов взаимодействия^н в обучении:

ученик^н – учитель – текст.

Развитие универсальной концептосферы^н становится важным принципом развития речевой и текстовой компетенций обучающихся («тела» познавательной деятельности). Принцип предполагает фиксацию, накопление и трансляцию в производном тексте знания о себе-Человеке как части окружающего Мира. Это знание сообщается Миром Человеку в процессе освоения бинарной оппозиции [7, с. 45-56] универсальных концептов, выраженной в производящем тексте.

Первым ядром бинарной оппозиции является универсальный концепт «Человек», второй – «Мир». При этом концептуальное ядро «Человек» равен имплицитной категории «Я - познающий мир». А концептуальное ядро «Мир» равно эксплицитной категории «суммарный опыт поколений (“культура”»)). Бинарная концептосфера^н структурирует пространство производящего текста, освоение которого дает возможности Человеку познания себя и окружающего мира (ДРУГОГО^н). В этой связи концепт «Мир» можно определить как «суммарную» категорию, которая выражается формулой: Мир = ДРУГОЙ^н.

Действительно, человек как субъект, меньший по объему, чем постигаемый объект (производящий текст), тяготеет в познавательной деятельности к освоению внешнего пространства, если имеет мотивацию присоединения («аффилиация»). Мотивация присоединения выражается в желании школьника установить новые контакты в познавательной деятельности и поддерживать установившиеся связи для

удовлетворения духовных потребностей (Л.И. Анциферова, А.Г. Асмолов, М.М. Бахтин, Л.И. Божович, Б.С. Братусь, Ф.Е. Василюк, Д.А. Леонтьев; М.К. Мамардашвили, В.С. Мухина, Н.И. Непомнящая, В.А. Петровский, В.И. Слободчиков).

В этом случае универсальная концептосфераⁿ может быть выражена формулой: Я (Человек) <МИР(ДРУГОЙⁿ) ≡ Я-познающий мир.

Универсальная концептосфераⁿ – интегральная структура: ее смысловые поля (Я (Человек) – МИР) находятся в отношениях друг с другом в соответствии с формулой *общее* (отражающее суммарный опыт поколений, культуру) – *частное* (индивидуальное, присущее субъекту, осваивающему суммарный опыт). Она позиционируется нами как пространство взаимодействия производного и производящего текстов. На интегрированном уроке в условиях речетворческой деятельности универсальная концептосфераⁿ приобретает характеристики конкретного устного и/или письменного производящего текста.

На интегрированном уроке в ходе освоения производящего текста через интерпретацию осуществляется «вживание» в ДРУГУЮ концептосферу (ДРУГУЮ культуру). Это движение «внутри», «вперед», «к постигаемому». Здесь может осуществиться преодоление «чуждости чужого» текста [2]. Метафорически это можно изобразить как движение «назад», «перенесение» смыслов исследуемого текста в пространство аккумулированного личного опыта. На этом этапе происходит присвоение или отчуждение познаваемых категорий, соотносящихся с концептами как составными элементами универсальной концептосферыⁿ: Я (Человек) – МИР.

Если смыслы, заключенные в концепты, понятны, соотносятся с системой ценностей школьника (субъекта познавательного взаимодействия с текстом), то происходит «вживание», т.е. частичное или полное присвоение смыслов. На этом (втором) этапе постигаемое новое, существующее в пространстве производящего текста, может быть отвергнуто. «Эффект отвержения» объясняет причину разорванности целостной индивидуальной КМ школьника, ее нарушения в познавательной деятельности.

Третий этап характеризуется движением «вверх», в пространство производного текста, который имеет характеристики имплицитной структуры. Это этап порождения универсальными смыслами новых личностных смыслов. Ему соответствует процесс формирования личностной концептосферы.

На интегрированном уроке он инициируется производящим текстом на основе актуализации внутрипредметных и межпредметных связей. Понимание как синтез выявления и присвоения смыслов производящего текста на всех этапах взаимодействия с ним помогает структурированию личностной концептосферы школьника.

Сумма предметных пространств («стартового» знания разных школьных предметов и нового знания, сообщаемого производящим текстом) становится условием когнитивного развития школьника в взаимодействии с текстом, при этом личностная концептосфера (Я (Человек) – МИР) качественно изменяется: теперь ее можно выразить при помощи формулы:

Я (Человек) <МИР (ДРУГОЙⁿ).

Есть твердое убеждение в том, что сумма предметных пространств в некоторой степени может обеспечить «выравнивание» целостной КМ школьника, восполнение ее структуры. На этапе освоения учеником производящего текста универсальная концептосфераⁿ транслирует чужой (ДРУГОЙⁿ) культурный опыт. В процессе освоения

чужого опыта ученик получает возможности «раздвинуть границы своей языковой личности», т.е. качественно измениться.

В этих условиях бинарная оппозиция Я (Человек) <Мир (Другойⁿ) приобретает качественно новое содержание и соответствует формуле:

$$\text{Я (Человек)+ДРУГОЙ}^n = \text{МИР.}$$

В этом случае формула, отображающая значение методологической единицы проектирования интегрированного урока может быть уточнена:

Система: [1) содержание включенных учебных предметов ⁿ = Я (Человек) <МИР(ДРУГОЙⁿ) ≅ Я-познающий мир) + 2) субъекты познавательной деятельности ⁿ = Я (Человек)+ДРУГОЙⁿ= МИР)] ≅ 3) производящий текст.

Движущая сила развития Системы (2) – механизмы познавательной деятельности, к которым относятся: понимание актуальности интегральной проблемы исследования; осознание целей и задач познавательной, речетворческой деятельности во взаимодействии; установление потенциальных возможностей каждой включенной предметной области в решении интегральной учебной (творческой) задачи; развитие субъектной потребности в новых компетенциях; восприятие, осмысление и запоминание учебного материала и результатов познавательной, речетворческой деятельности; воспроизводство знаний и умений в практической деятельности; проявление эмоционально-волевых усилий в процессе взаимодействия в обучении; самоконтроль; самооценка результатов взаимодействия в обучении.

Использование Системы как методологической единицы позволяет осуществить переход от проектирования условий развития КМ школьника к проектированию деятельности всех субъектов познавательной деятельности с последующим качественным преобразованием и самопреобразованием индивидуальной КМ. В этом случае внутрипредметные и межпредметные связи становятся фундаментом для осуществления ценностно-целевой, содержательной и организационно-деятельностной интеграции в обучении, т.е. дидактическим принципом осуществления познавательной и речетворческой деятельности, что в свою очередь способствует формированию и развитию индивидуальной целостной КМ.

Моделирование школьниками индивидуальной целостной КМ мира на основе ценностно-целевой, содержательной и организационно-деятельностной интеграция будет успешным, если на уроке будет организована ситуация взаимодействия по схеме: *учитель-(ученик-ученик)ⁿ*.

Механизм интеграции (соподчинение целей, задач, содержания обучения разных предметных областей) обеспечивается сопряжением (согласованием) методов, форм познавательной деятельности. Методом и формой, восполняющими недостаточность средств познавательной деятельности, становится речетворческая деятельность (составление производного текста).

Выделим важные структурные составляющие урока, построенного с использованием внутрипредметных и межпредметных связей:

цель – развитие мышления учащихся в системной познавательной деятельности;

задачи – решение важной «пограничной» проблемы; ориентация на целостное, синтезированное восприятие исследуемого вопроса осуществляется по схеме: постановка проблемы + методы исследования = методы интеграции => целенаправленность и активность мышления; выявление эффективных методов решения, имеющего практическую значимость.

Структурно-функциональные характеристики урока в этом случае на основе внутрипредметных и межпредметных связей следующие:

1) синтезированность знаний соответствует формуле: целостное + систематизированное решение проблемы исследования => развитие широты мышления обучающихся;

2) углублённость изучения соответствует формуле: проникновение в суть изучаемой темы => развитие глубины мышления;

3) практическая значимость проблемы соответствует формуле: сопоставление теории с практикой => реализация рассматриваемой проблемы=> развитие критического мышления;

4) альтернативность решения соответствует формулам:

- нестандартные способы решения проблемы исследования + использование возможности выбора решения => развитие гибкости + оригинальность мышления;

- сопоставление решений => активность, критичность, организованность мышления;

- осуществление рациональных способов достижения результата => путь достижения цели => развитие целенаправленность, рациональности мышления;

5) доказательность исследования соответствует формуле: аргументация в процессе исследования, проектной деятельности => доказательность мышления.

Закономерности урока: подчинен авторскому замыслу; имеет единый смысловой стержень; обладает целостной структурой (логико-структурной зависимостью этапов и компонентов); опирается на дидактический материал в соответствии с замыслом исследования.

Методы обучения (преподавания и изучения): лекция и беседа, объяснение, управление самостоятельной работой, наблюдение и опыт, сравнение, анализ и синтез; эвристический метод обучения, обучение с применением интернет ресурсов, интернет инструментов, компьютерных моделей.

Этапы подготовки и проведения урока:

I. *Проектировочный* (консультационный):

- определяются цели и задачи урока в соответствии с необходимостью интеграции с другими школьными предметами;

- определяется тип урока;

- выбирается форма урока (игра, урок с элементами анализа и сопоставления различных источников информации, погружение, размышление, дискуссия, конференция, презентация, портрет, виртуальная экскурсия и т.д.);

- согласовываются учебные программы по интегрируемым предметам (определяется поле пересечения предметных областей, выявляется и /или вырабатывается общий понятийных аппарат исследования, проектирования);

- устанавливаются универсальные способы решения задач урока, (исследование, учебная проектная деятельность, моделирование);

- составляется технологическая карта урока и маршрутный лист решения проблем, задач исследования, учебной проектной деятельности;

- подбирается опорный дидактический, справочный материал как средство решения задач исследования (иллюстрации, аудио- и видеоматериалы, презентации эффективного опыта решения задачи силами отдельного школьного предмета);

- составляются индивидуальные, самостоятельные, групповые, коллективные задания исследования, учебного проектирования.

II. *Этап реализации* – проведение урока в соответствии с целями и задачами, установленными в ходе его проектирования.

III. *Этап рефлексии*:

- подводятся итоги урока в соответствии с вопросами: «Создалось ли у единое (интегральное) представление об исследуемой проблеме?»,

- производится обмен мнениями всех участников коммуникации в обучении, в т.ч. о перспективе решения смежных задач на основе внутрипредметной и межпредметной интеграции.

IV. *Этап перспективы* (проектирования перспективы исследования, проектирования, творчества): намечаются вопросы дальнейшей самостоятельной и коллективной исследовательской, проектной деятельности.

Методические приемы в арсенале учителя, проектирующего интегрированный урок на основе технологии речевого развития школьников:

1) сопровождение первичного моделирования обучающимся картины мира по принципу «от результата». Цель деятельности обучающегося – постижение сути чужой (исследуемой) картины мира, заключенной в формулировке темы, проблемы интегрированного урока, задач индивидуального и/или коллективного исследования, учебной проектной и творческой деятельности;

2) определение гносеологической перспективы исследования. Цель деятельности обучающегося – соотнесение комплекса своих «стартовых» знаний с готовностью в ходе интегрированного урока решить проблему, заключенную в формулировке темы, задачи исследования. В этом случае деятельность учителя включает сопровождение проектирования обучающимися алгоритма решения проблемы интегрированного урока: составление «дорожной карты», «маршрутного листа» исследования, учебной проектной деятельности, далее – развернутого плана речевого высказывания как результата исследования (ответа) и/или учебной проектной деятельности (продукта);

3) сопровождение редактирования (комментирование и рецензирование) текста – результата исследования, учебной проектной, творческой деятельности.

Цель – нахождение закономерности в построении модели исследования, проекте.

Задачи:

а) устранение недостатков в модели исследования, проекте (тексте);

б) устранение недостатков в устном и/или письменном речевом высказывании: в тексте-источнике рассуждения, примерах рассуждения, собственном устном и/или письменном тексте рассуждения [12, с. 133].

Научно-методический комментарий к интегрированному уроку Литература (Л) – Биология (Б) – Русский язык (Р/я) на тему «Живое и прекрасное рядом с нами» направленному на формирование целостной и развитие индивидуальной КМ школьников (6 класс) [14]

При проектировании интегрированного урока общеметодологической направленности учителем определяются цели и задачи:

1) *развивающие* (Б – Р/я –Л): реализовать условия формирования целостной картины мира школьника в соотнесении с нравственными ориентирами; развивать текстовую и речевую компетенции;

2) *обучающие* – систематизировать материал по теме «Условия прорастания цветковых растений» (Б) и «Изобразительная роль имени прилагательного в художественном тексте» (Р/я) – (Л); выявить роль имени прилагательного при

характеристике цветкового растения в рамках предмета «Биология» (Б – Р/я); формировать умения использовать литературное произведение для иллюстрации биологического явления (Л–Б);

3) *воспитательные* (Б – Р/я–Л): воспитывать интерес к чтению, уважение к слову, доброе отношение к миру.

В совместной деятельности по схеме *учитель-(ученик-ученик)ⁿ* выявляются контактные точки в содержании учебных предметов:

- в области предмета «Биология» предполагается исследование условий прорастания семян, особенности плодородной и неплодородной почвы;

- в рамках предметов «Русский язык», «Литература» определяется задача установить значение прилагательных «добрая», «черная» «щедрая», соотносящихся с прилагательным «плодородная» (почва), входящим в состав термина.

Благодаря интеграции двух предметных областей становится возможным решение общей задачи: «Почему мы называем цветы живым чудом?»

Далее выявляются универсальные категории тех предметных областей, которые делегируют свои ресурсы для решения общей задачи урока. Научное знание в области предмета «Биология» согласуется с универсальными категориями: «растение» (цветковое, однолетнее, травянистое), «стебель», «доли», «цветки», «семянка», «корень», «листья» и т.д. В рамках предмета «Русский язык» используются универсальные категории (концепты): «часть речи», «член предложения», «стилевые особенности текста» и т.д. Универсальные категории предметной области «Литература» – изобразительные средства языка.

При проектировании урока выбираются задания и виды деятельности обучающихся, актуализирующие опыт исследования, учебной проектной, творческой деятельности школьников. Так, в контексте предмета «Биология» учащимся предлагается задание прочитать отрывок из рассказа А. Платонова «Неизвестный цветок»: «В черной доброй земле из семян рождались цветы и травы...» (до слов «стало расти»). Далее необходимо выполнить следующее:

а) подобрать к выражению «черная добрая (земля)» термин из области «биология» (плодородная почва);

б) подобрать к синтаксической конструкции «тонкие волоски корешка» тождественное прилагательное (корневые);

в) определить процесс, описанный А. Платоновым в приведенном отрывке (прорастание семян);

г) выявить благоприятные/неблагоприятные условия прорастания семени (плодородная почва, достаточный полив, благоприятный температурный режим).

Ученик использует литературные источники информации, каждый из которых является научной, или научно-популярной, или публицистической, или художественной КМ (суммарный текст = производящий текст). Школьник прибегает к текстовому выражению каждой из них через:

а) исследование (анализ);

б) осмысление (определение идеи текста, замысла его автора);

в) заимствование (цитирование, пересказ) текста или его части (эпизода, фрагмента);

г) структурирование когнитивных единиц (категоризацию) – создание художественного образа (личностного концепта, концептосферы).

На основе информации ученикам может быть дано задание, предполагающее использование возможностей предметных областей «Биология» и «Русский язык» – определить значение термина «цветок» в учебнике биологии и толковом словаре. Далее – вопрос «Каким же изображает А. Платонов неизвестный цветок?» с последующим составлением развернутого высказывания (производных текстов).

Примеры письменных ответов на вопрос: 1. *«Автор художественного текста изображает стремление цветка к жизни при помощи противопоставления (антитезы) чёрная, добрая – голый каменный. Используя метафорический эпитет “голый каменный пустырь”, Платонов оживляет свою картину».* 2. *«В тексте А. Платонова эпитеты “маленький”, “одинокий” (цветок) помогают созданию образа беззащитного растения. А метонимия “сухая глина” становится основой для построения антитезы: хрупкое растение – безжизненная, мертвая почва. При помощи этих образных средств писатель создает напряжённую картину борьбы маленького цветка за жизнь. При этом А. Платонов заставляет читателя переживать за судьбу цветка, не оставаться равнодушным».* 3. *«Эпитет “голый” (камень) помогает созданию образа равнодушного к чужой боли, черствого камня. Олицетворение “слепой” (цветок) помогает нам понять, что он немоющее, отчаявшееся, испытывающее муку живое существо. Цветовые эпитеты “синяя”, “красная”, “голубая” создают образ “страшной, ужасающей” красоты, рожденной в муках. Это результат недостатка питания цветка. При этом картина обретает цвета. Но видеть их цветок не имеет возможности: он “слепой”» [18, с. 213-216].*

На основе интеграции знаний из разных наук ученики представляют в виде производного текста как индивидуальной концептосферы («суммы» личностных концептов) свое понимание биологического явления. Таким образом учитель добивается того, что в области субъективного восприятия учеником научного знания происходит индивидуальный творческий процесс конструирования художественных образов цветка, земли, мира (одного из плюсов универсальной бинарной концептосферы). При помощи этих когнитивных единиц (концептов) ученики выражают свое представление о действительности, окружающем мире и соотносят его с важными ценностными ориентирами: *добро – помощь – участие – право на жизнь.*

Завершающий этап урока направлен на поиск ответа на общий для разных предметных областей проблемный вопрос: «Почему долго не могло прорасти семечко?»

«Заимствуя» научное знание из области «Биология», ученики интегрируют его в область субъективного восприятия текста и составляют развернутое речевое высказывание (производный текст). Приведем примеры речевых высказываний школьников:

«Не всем семенам удастся прорасти сквозь камни и глину. Чтобы родиться и выпустить тонкие волоски корешка, семенам нужна помощь доброй плодородной земли».

«А. Платонов создает картину жизни, в которой есть страдание и красота; отчаяние и стремление к солнцу. Автор стремится обратить наше внимание на окружающий мир, в котором беззащитный цветок страдает от одиночества, но пытается противостоять трудностям жизни. Несмотря на непреходящую боль, он старается выжить!»

Так, внутрипредметные и межпредметные связи базовых предметных областей «Литература» и «Русский язык», а также включенного предмета (в данном случае

«Биология») стали условием достижения цели – побуждения интереса школьников к приобщению к информации, ее освоению в познавательной деятельности и формированию умений составлять устное и письменное речевое высказывание, отражающее культуру постижения мира.

Подведем итог. Формирование объективного взгляда школьника на мир активизируется в ходе такой дидактической формы как интегрированный урок. Основанием для использования интегрированного урока как дидактической формы развития целостной картины мира школьника является интегральный характер структуры универсального концепта. Механизмом реализации интегрированного урока является построение и развитие в ходе познавательной деятельности бинарной оппозиции «ЧЕЛОВЕК» и «МИР». Ядрами бинарной концептосферы являются концепты-константы, обеспечивающие реализацию внутрипредметных и межпредметных связей включенных в интеграцию разных школьных предметов. Освоение универсальной концептосферы «Человек» – «Мир» вызвано необходимостью решения общих для разных предметных областей учебных задач. Сформированность интегральной концептосферы является показателем сформированности объективной картины мира школьника.

В ходе интегрированного урока в познавательной деятельности (когнитивного конструирования), осуществляющегося в области субъективного восприятия, интерпретации производящего текста как суммарного источника информации, происходит освоение учеником научного знания, отраженного в универсальной категории. На основе объективного (научного) знания в процессе речетворческой деятельности формируется КМ школьника через конструирование индивидуальных словесных формул (отображения личностной концептосферы). При интегрированном способе решения задачи возможности каждого отдельного предмета актуализируются, происходит выбор оптимальных, наиболее эффективных средств достижения общей цели обучения и воспитания – формирования целостной КМ школьника. Благодаря интерпретации производящего текста (познавательной деятельности) как составляющей интегрированного урока КМ школьника приобретает ценностные характеристики.

Список литературы

1. Апресян Ю.Д. Модель «Смысл ↔ Текст» на современном этапе: теория и приложения // Фонетика и нефонетика. К 70-летию Сандро В. Кодзасова. М.: Языки славянских культур, 2008. С. 87-103
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / Сост. С.Г. Бочаров; Текст подгот. Г.С. Бернштейн и Л.В. Дерюгина; Примеч. С.С. Аверинцева и С.Г. Бочарова. Изд.2-е. М.: Искусство, 1986. С. 297-325, 421-423.
3. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика. Тамбов: Изд-во Тамб. гос. ун-та, 2000. 123 с.
4. Итальянская энциклопедия «Treccani alla voce corrispondente», [Enciclopedia Treccani alla voce corrispondente. / Diomede Ivone, Matteo De Augustinis economista, educatore e giurista dell'Ottocento meridionale. Editoriale scientifica, 2000. 712 p.
5. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. 262 с.
6. Касевич В.Б. Буддизм. Картина мира. Язык. СПб.: Петербургское востоковедение, 1996. 288 с.

7. Кошарная С.А. К вопросу о концептуальном анализе // Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. 2012. № 3 (23). Т. 2. С. 45-56
8. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Очерки по философии художественного творчества. СПб.: Блиц, 1999. С. 147-165.
9. Мишати́на Н.Л. В поисках филологизации и интеллектуализации лингвистического образования // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики, 2016. № 1. С. 137-144.
10. Мишати́на Н.Л. Современная методика: инновационный путь развития [Электронный ресурс] – URL: http://mishatinanl.ucoz.com/load/n_1_mishatina_sovremennaja_metodika_innovacionnyj_put_razvitija/1-1-0-4 (дата обращения: 19.12.2017).
11. Мишати́на Н.Л. Концептуальные основы построения лингвоконцептоцентрической речевой среды [Электронный ресурс] – URL: <http://literature-edu.ru/kultura/13652/index.html> (дата обращения: 19.12.2017).
12. Новикова Н.Л., Лебедев А.В. Теоретические аспекты изучения культурных процессов // Ярославский педагогический вестник, 2016. № 2. С. 164-167.
13. Попова З.Д., Стернин И.А. Язык и национальная картина мира. Воронеж: ИСТОКИ, 2002. 151 с.
14. Романова В.Н. Интеграция уроков русского языка и литературы как реализация системно-деятельностного подхода в обучении // Филологическое образование в современной школе и новые стандарты обучения. М., 2014. С. 96-97.
15. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. М., 1997. С. 38.
16. Степанов Ю.С. Концепты. Тонкая пленка цивилизации. М.: Языки славянских культур, 2007. 248 с.
17. Трунцева Т.Н. Методика подготовки к сочинению по русскому языку и литературе (в системе развития коммуникативной компетенции обучающихся. 5–11-е классы): учебно-методическое пособие для учителей русского языка и литературы. М.: АСОУ, 2016. 152 с.
18. Трунцева Т.Н., Романова В.Н. Интегрированный урок в системе формирования целостной картины мира школьника Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2017. № 5. Ч. 3. С. 213-216.
19. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (приказ Минобрнауки РФ № 1897 от 17 декабря 2010г.) [Электронный ресурс] – URL: <http://минобрнауки.рф/%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B5%D0%BA%D1%82%D1%8B%D1%84%D0%B3%D0%BE%D1%81-%D0%B8-%D0%BF%D0%BE%D0%BE%D0%BF> (дата обращения: 26.12.2017).

3.16. Методика использования заданий по фотографиям реальных физических экспериментов как средство формирования методологических умений у обучающихся

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО) [13] постепенно внедряется в российские школы. Основной парадигмой обучения, согласно стандарту, является системно-деятельностный подход, который в части предметов естественнонаучного цикла подразумевает активное участие школьников в образовательном процессе и усвоение знаний не в готовом виде, а в ходе учебного исследования. В процессе учебных исследований осваиваются методы научного познания, а освоение методологии науки формирует исследовательскую компетентность, которая является важным качеством, определяющим готовность будущего специалиста к профессиональной деятельности.

В документах сопровождения ФГОС, в частности в планируемых результатах освоения основной образовательной программы и примерной программе по физике, сделан акцент на освоение обучающимися методов научного познания. Для этапа основного общего образования – это, прежде всего, методы эмпирического уровня, к которым относятся описание, измерение и эксперимент.

В связи с этим актуальным становится формирование подходов к оцениванию методологических умений, причём не только в рамках государственной итоговой аттестации (ГИА), но и в рамках тематического оценивания или промежуточной аттестации [3; 17].

В дидактике и частных методиках разработаны А.А. Бобровым, Л.В. Гурьевой, Н.А. Константиновым, В.А.Тайницким, А.В. Усовой, Т.Н. Шамалои др. теоретические основы формирования методологических умений средствами работы с натурным лабораторным оборудованием [1; 11;12; 15]. Но эти умения являются лишь этапами формирования методологических умений. В то время, как методика формирования у обучающихся действий, осуществляемых в рамках выполнения задания по фотографиям реальных физических экспериментов, представленных в контрольно-измерительных материалах ГИА по физике не разработана. Учитывая, что эти действия включают анализ представленной на фотографии экспериментальной установки, или результаты опытов, наблюдений, выделение проблемы решаемой в процессе выполнения эксперимента, представленного на фотографии, выдвижение гипотезы (гипотез) для решения проблемы, обоснования способа осуществления проверки гипотез, формулировка вывода о верности гипотезы или о ее ложности, а также составление отчета о проделанной работе в требуемой по условию форме, разработка методов формирования таких умений является актуальной.

Проблема формирования умений у школьников давно привлекает внимание ученых-исследователей. Например, немецкий философ, психолог и педагог И.Ф. Гербарт считал, что целью обучения является, прежде всего, формирование интеллектуальных умений учащихся, их умственное развитие [2]. По мнению А.В. Усовой, умения должны формироваться в процессе усвоения научных понятий, законов и теорий [12], а для этого обучающимся необходимо предоставить ориентировочную основу. Такой основой в работах А.В. Усовой являются обобщенные планы, использование которых в учебном процессе помогает формировать обобщённые умения.

Понятие «*общие учебные умения*» не адекватно понятию «*обобщённые умения*». Под первыми подразумевают умения общие для всех учебных дисциплин или для определённого цикла дисциплин. Это речевые умения, умения читать и писать (общие для всех дисциплин), измерительные, вычислительные и графические умения (общие для дисциплин естественно-математического цикла), умения наблюдать и ставить опыты (общие для дисциплин естественного цикла – физики, химии, биологии, природоведения, физической географии).

Главным показателем эффективности обучения является, согласно ФГОС, не только и не столько сумма предметных знаний, усвоенных обучающимися, сколько сформированность у них умения и навыков самостоятельно приобретать новые знания в процессе учебной и дальнейшей трудовой деятельности, таким образом, использование *методологии* (учение о методах научного познания и преобразования мира, о методах исследования; как метатеория построения и функционирования наиболее общих методов и стилей познания; как система правил и процедур организации рефлексии мышления и познавательной деятельности; как инструментарий построения идеально-реальных миров; как практика организации познания, т.е. как *динамика* знания) в процессе обучения физики является актуальным.

Одним из важнейших результатов обучения физике в средней школе является овладение учащимися методологическими умениями: понимание особенности использования различных методов познания, самостоятельное проведение наблюдений, опытов и измерений. Поэтому владение методологическими умениями проверяется в процедуре ГИА по физике. Анализ ежегодных аналитических материалов специалистов ФИПИ, в частности М.Ю. Демидовой [5], позволил нам определиться с понятием «методологические умения» – это такие умения, которые выражаются в способности ученика выполнять умственные и практические действия, соответствующие научно-исследовательской деятельности и подчиняющиеся логике естественнонаучного исследования.

В примерной программе по физике [10] расширен блок, посвященный вопросам методологии науки, но и предлагается (для основной школы) интегрированная программа «Методология познания». В отличие от предыдущего поколения стандартов, где вопросы методологии представлены фрагментарно, во ФГОС указывается на необходимость формирования системы знаний о методах естественных наук. В связи с требованиями к результатам обучения [13; 14] актуальной становится проблема диагностики методологических умений в рамках аттестационных процедур [4; 19].

Вопросы методологии науки, выносимые на итоговую проверку по физике, разбиваются на два блока:

- усвоение теоретических знаний о методах научного познания;
- освоение экспериментальных умений проводить наблюдения, опыты и исследования [3].

Владение основами знаний о методах научного познания и экспериментальные умения в КИМ ОГЭ проверяются в заданиях 15 и 23. Задание 15 с выбором ответа контролирует следующие умения:

- определять цену деления прибора и снимать показания прибора с учетом погрешности прямого измерения;
- конструировать экспериментальную установку, выбирать порядок проведения опыта в соответствии с предложенной гипотезой;

- проводить анализ результатов экспериментальных исследований, в том числе выраженных в виде таблицы или графика.

Средний процент выполнения для этой группы заданий держится на уровне 60% на протяжении последних пяти лет.

Понимая возможные негативные последствия «вымывания» эксперимента из школьного курса физики, федеральная предметная комиссия по физике разработала технологию, позволяющую объективно и надежно осуществлять массовую проверку экспериментальных умений выпускников основной школы при работе с реальным лабораторным оборудованием [4].

Задание № 22 в КИМ ОГЭ по физике с использованием реального оборудования представлено четырьмя типами:

1) наблюдение явлений и постановка опытов (на качественном уровне) по выявлению факторов, влияющих на их протекание;

2) проведение прямых измерений физических величин и расчет по полученным данным зависящего от них параметра;

3) исследование зависимости одной физической величины от другой с представлением результатов в виде графика или таблицы;

4) проверка заданных предположений (прямые измерения физических величин и сравнение заданных соотношений между ними) [5].

Технология проведения единого государственного экзамена по физике не позволяет ввести в КИМ экспериментальные задания с реальным оборудованием, что приводит к необходимости разрабатывать задания, проверяющие сформированность методологических знаний и умений.

Количество заданий в КИМ ЕГЭ по физике, проверяющих владения обучающимися методологическими знаниями и умениями, с 2003 года увеличивается и расширяется их типология: задания на установления соответствия, задания с выбором двух ответов, задания по фотографиям физических экспериментов.

Анализируя задания по методологии, представленные в демоверсиях ГИА по физике и открытом банке заданий и в кластерах международных исследований, мы пришли к выводу, что такие типы заданий как: задания, проверяющее умение различать (выделять, предлагать) цели проведения (гипотезу) опыта по его описанию; задания, проверяющее умение выбирать измерительные приборы и оборудование (по рисункам и фотографиям) для проведения исследования; задания, проверяющее знания о назначении и схематическом обозначении прибора и умения правильно составлять схемы включения данного прибора в экспериментальную установку, представлены во всех этих материалах. Это значит, что формирование методологических умений необходимо проводить систематически с первых уроков физики.

Методологические умения, формируемые в процессе освоения основной образовательной программы обучающимися средней школы относятся к надпредметным, поэтому в КИМ ОГЭ и ЕГЭ по физике присутствуют задания, позволяющие диагностировать их сформированность [17].

Одним из способов формирования методологических умений является физический эксперимент, стимулирующий активную познавательную деятельность и творческий подход к овладению как предметных, так и метапредметных знаний и умений. При традиционных формах образовательного процесса такая возможность реализуется в ходе выполнения предусмотренного ООП комплекса лабораторных работ и

демонстрационного эксперимента, иллюстрирующего протекания физических явлений или доказывающих справедливость законов. Большим потенциалом в формировании методологических умений, по мнению А.И. Капралова и О.Р. Шефер, обладает проектная деятельность [7; 18] и наличие в учебно-методических комплексах материала политехнической направленности [8].

Учитывая, что ГИА по физике выбирает большое количество выпускников средней школы, так в Челябинской области каждый год эта цифра колеблется в пределах 3500 человек, а реализуемая технология проведения ЕГЭ пока не позволяет полноценно проверять этот вид деятельности на реальном лабораторном оборудовании, разработчики в КИМ экзаменационной работы включили в них два задания (в конце первой части) и одно во второй части (требующее развернутое решение) по методологии. Эти задания позволяют проверить понимание выпускников основных приемов, из которых складывается деятельность по измерению и проведения эксперимента.

В модели КИМ 2018года [6] совокупность заданий по проверке методологических умений обеспечивает проверку следующих элементов:

- запись показаний приборов при измерении физических величин (амперметр, вольтметр, мензурка, термометр, гигрометр);
- правильное включение в электрическую цепь электроизмерительных приборов;
- запись результатов вычисления физической величины с учетом необходимых округлений (по заданной абсолютной погрешности);
- выбор физических величин, необходимых для проведения косвенных измерений;
- выбор установки для проведения опыта по заданной гипотезе;
- определение параметра по графику, отражающему экспериментальную зависимость физических величин (с учетом абсолютных погрешностей);
- определение возможности сравнения результатов измерения двух величин, выраженных в разных единицах;
- на основе анализа хода опыта выявление несоответствия порядка проведения опыта предложенной гипотезе;
- построение графика по экспериментальным данным (с учетом абсолютных погрешностей измерений);
- анализ результатов опыта, представленного в виде графика или таблицы и формулировка вывода;
- расчет параметра физического процесса по результатам опыта, представленного в виде таблицы;
- анализ применимости физических моделей.

Анализ демоверсий за 2003-2017 годы, пособий по подготовке к ЕГЭ по физике, открытых вариантов КИМ с досрочного этапа ГИА за 2014-2017 годы показывает, что каждый вариант экзаменационной работы содержит задания по фотографиям реальных физических экспериментов с 2003 года. При выполнении такого задания выпускник должен часть информации получить с фотографии (например, различить элементы электрической цепи, оптической схемы, снять показания измерительных приборов и т.п.). Как правило, задания по фотографиям опосредованно диагностируют овладение выпускниками экспериментальных умений.

Анализ результатов выполнения заданий, проверяющих методологические умения, показывает, что выпускники средней школы успешно овладели такими умениями, как выбор установки для проведения опыта по заданной гипотезе, запись показаний прибора

с учетом заданной абсолютной погрешности измерений, анализ графиков зависимостей величин по результатам опыта с учетом абсолютных погрешностей измерений. Однако резкое ухудшение результатов при использовании заданий, построенных на фотографиях реальных опытов, говорит о том, что эти умения формируются по большей части при работе над заданиями теоретического плана, а не в процессе выполнения лабораторных работ на реальном оборудовании.

При организации лабораторных работ учителю необходимо обратить внимание на формирование у обучающихся следующих умений: построение графиков и определение по ним значения физических величин, запись результатов измерений и вычислений с учетом погрешностей измерений и необходимых округлений, анализ результатов опыта и формулировка выводов по результатам, заданным в виде таблицы или графика. Т.е. на уровень сформированности тех умений, которые входят в перечень требований к уровню подготовки, проверяемому на едином государственном экзамене по физике.

Осуществить проверку сформированных в ходе лабораторных работ у обучающихся методологических умений можно используя задания по фотографиям реального физического эксперимента в контрольных вопросах по итогам лабораторной работы или на различных этапах последующих за лабораторной работой учебных занятий или в контрольной (диагностической) работе.

Беседы, проведенные нами с учителями физики в рамках констатирующего эксперимента и анализ сборников задач по физике, показывает, что большая доля задач и заданий, предлагаемых обучающимся, как правило, являются текстовыми, реже текстовые плюс график или рисунок, и практически отсутствуют задачи и задания по фотографиям физических экспериментов, представленных КИМ ЕГЭ и ОГЭ.

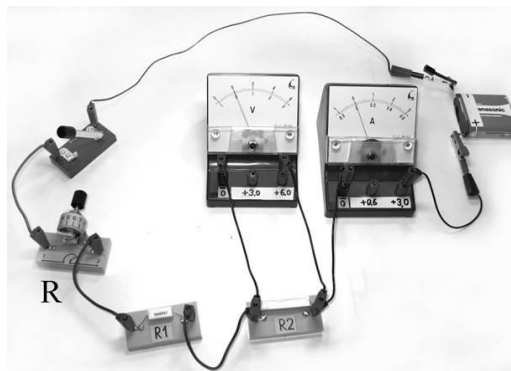
Задания по фотографиям физических экспериментов – это задания, требующие от решающих мыслительных и прикладных действий на основе законов и методов физики, применяемых при анализе информации представленной в двух кодах: текстовой и фотографии демонстрационного или лабораторного эксперимента.

Основным признаком, отличающим данный вид заданий от других, является невозможность их решения без использования информации с фотографии экспериментальной установки.

Анализ открытого банка заданий сайта ФИПИ и пособий для подготовки к ГИА по физике, показал, что данный вид заданий представлен тремя уровнями сложности обработки информации, в зависимости от числа задействованных в них связей и тремя типами, в зависимости от информации физического содержания, представленной в обоих множествах. Охарактеризуем кратко эти уровни и приведем примеры заданий:

1) **подсистемный**, при выполнении заданий данного уровня используются знания описания и предписания из одного раздела курса физики, одной и той же темы при анализе текстовой информации и информации с фотографии экспериментальной установки.

Пример 1. Два резистора с сопротивлениями R_1 и R_2 подключены так, как показано на фотографии. Напряжение на клеммах батарейки равно U . Установите соответствие между физическими величинами и формулами, по которым их можно рассчитать.



ФИЗИЧЕСКИЕ ВЕЛИЧИНЫ

А) Сила тока через батарейку

Б) Напряжение на резисторе с сопротивлением R_1

Ответ:

А	Б

ФОРМУЛЫ

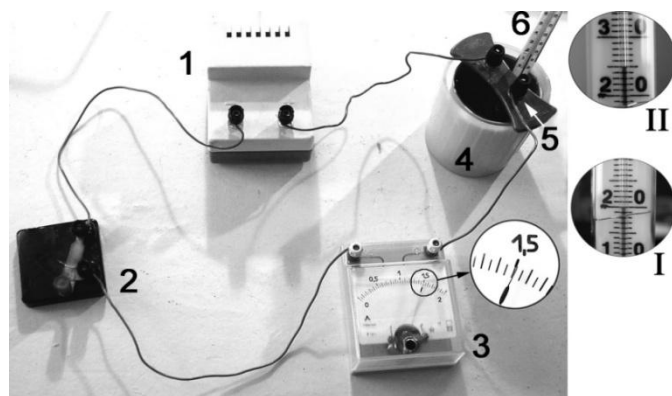
1)
$$\frac{U(R_1 + R_2)}{R_1 \cdot R_2}$$

2)
$$\frac{U}{R_1 + R_2}$$

3)
$$\frac{U}{R_1 \cdot R_2}$$

2) **внутрисистемный**, при выполнении заданий данного уровня используются знания описания и предписания двух и более разделов физики.

Пример 2. Ученик собрал цепь, как показано на рис., состоящую из источника тока (1), ключа (2), амперметра (3), калориметра (4), нагревателя (5), термометра (6). За 5 минут работы цепи температура воды, массой 200 г, находящейся в калориметре изменилась с показания (I) до показания (II). Каково сопротивление нагревательного элемента?



Ответ округлите до целых.

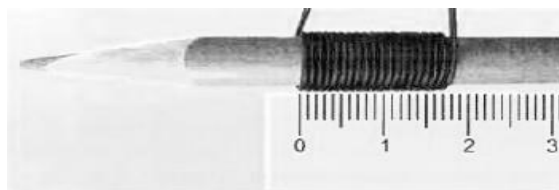
3) **межсистемный**, выполнение заданий данного уровня проводится на основе межпредметных связей, т.е. используются знания описания и предписания из двух и более предметов.

Пример 3. Рассчитайте силу F_2 – мышц руки человека, используя данные с рисунка.

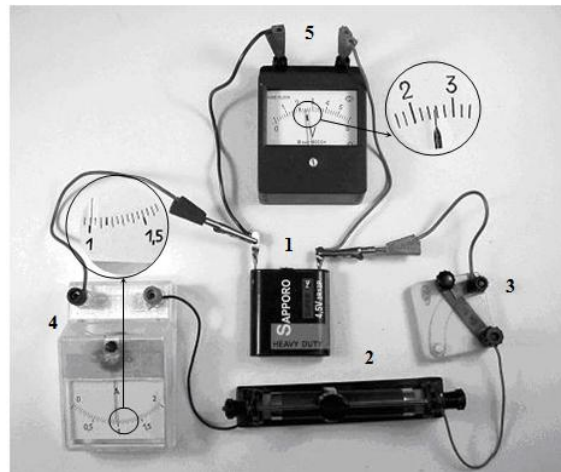
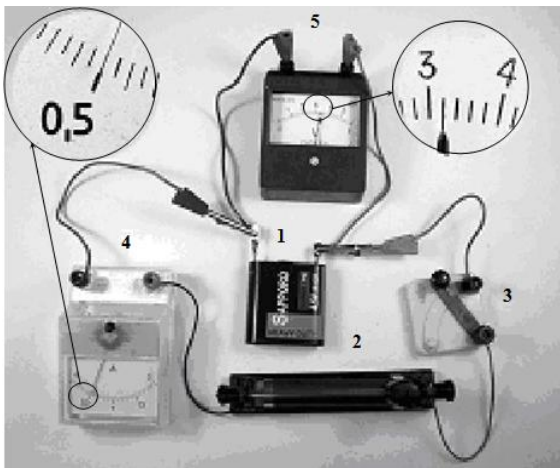
В каждом уровне могут быть представлены задания по фотографиям реальных физических экспериментов разного типа. **Первый тип** заданий позволяют проверить у учащихся владение умением устанавливать взаимосвязи определений, формул (законов), содержания и сущности явлений и работы приборов, а так же владение умением применять знания описания и предписания, полученные ранее при выполнении лабораторных работ, в измененных условиях.

Пример 4. С помощью линейки определите чему равен радиус проволоки. Ответ дайте в мм.

Второй тип заданий направлен на анализ результатов исследования (опыта и наблюдения), представленных как на фотографии, так и в виде словесного описания, таблицы или графика, с опорой на известные физические явления, законы и теории.



Пример 5. Ученик собрал электрическую цепь, состоящую из батарейки (1), реостата (2), ключа (3), амперметра (4) и вольтметра (5). После этого он провел измерения напряжения на полюсах и силы тока в цепи при различных сопротивлениях внешней цепи (см. фотографии). Определите ЭДС и внутреннее сопротивление батарейки.



Третий тип заданий по фотографиям реальных физических экспериментов направлен на диагностирование владения обучающимися умением проводить прямые измерения с учетом погрешности.

Пример 6. На рисунке изображен опыт, который проводила ученица при определении объема и температуры воды в мензурке. Какое значение объема жидкости в мензурке зафиксировала ученица, если считать погрешность прибора равной цене деления?

Запишите в ответ показания прибора с учётом погрешностей измерений.

Ответ: (_____ ± _____)

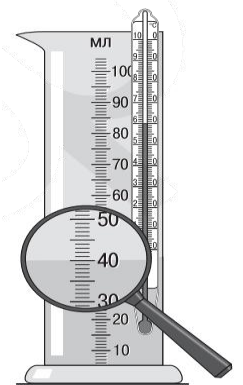
Применение в учебном процессе по физике заданий по фотографиям реальных физических экспериментов позволяет не только изменить механизм восприятия содержания информации представленной на разном уровне: тексте и фотографии, повысить интерес обучающихся к работе с информацией, но и развивать предметные универсальные учебные действия:

- использовать знания описания и предписаний, формируемые при работе с оборудованием и проведением натурального эксперимента для выполнения задания;
- привлекать дополнительную информацию, личный опыт, полученный при работе с оборудованием для решения поставленной задачи;
- использовать исследовательский метод: анализ полученных результатов и их научная аргументация для подтверждения своей позиции и оценки различных точек зрения;
- выделять неявную, скрытую дополнительную информацию и вопроса к поставленной задаче.

Применение заданий по фотографиям реальных физических экспериментов направлено на формирование у обучающихся интереса к физике; углубление знаний о физических явлениях; развитие навыков обработке экспериментальных данных, без проведения натурального эксперимента, организации самообразовательной деятельности обучающихся по изучению физики, развития мировоззрения обучающихся [9; 16].

Выполнения задания по фотографиям реальных физических экспериментов складываются из следующих элементов:

- чтение условия задания;
- анализ, представленных фотографии с изображением физического эксперимента;
- снятие показания с измерительных приборов, представленных на фотографии, с



учетом цены деления и инструментальной погрешности измерения;

- анализ физического содержания условий проведения физического эксперимента на основе информации с фотографии, выявления путей (способов) выполнения задания;

- составление плана выполнения задания с опорой на опыт работы с натурным оборудованием;

- выполнение решения в общем виде;

- прикидка и вычисления с учетом погрешности или формулировка качественных рассуждений, в зависимости от требований задания;

- анализ результата и проверка решения.

Деятельность по овладению учащимися умения работать с фотографиями реальных физических экспериментов организуется частично-поисковыми методами (эвристическая беседа, лабораторная работа). Структура деятельности обучающихся по выполнению заданий по фотографиям реальных физических экспериментов представлена в таблице 1.

При реализации этого метода на практике возможны сочетания различных способов взаимодействия учителя с учениками через учебно-познавательную деятельность, направленную на формирование методологических умений:

- осуществляемую учителем при активном участии учеников;

- осуществляемую учениками при руководстве учителя;

- осуществляемую самостоятельно учениками.

Учащиеся смогут овладеть методологическими умениями при работе над заданиями по фотографиям реальных физических экспериментов при условии знания ими действий и операций, лежащих в основе выполнения этого вида заданий. При этом от учащегося требуется развернуть информацию представленную набором символов. Рассмотрим механизм, приводящий к верному ответу. Сначала ученик воспринимает (понимает) элементы, из которых состоит фотография физического эксперимента, их связь между собой. Потом он перекодирует информацию на основе опыта работы с оборудованием, в словесную посредством внутренней речи и, наконец, дает ответ, проговаривая его во внешней речи. Этот ответ может лишь частично воспроизвести внутреннюю речь. Внутренняя речь в силу индивидуальных особенностей развития учащегося, наличия или отсутствия необходимых знаний и методологических умений (в данном случае знаний особенности оборудования и представленной на его основе), далеко не всегда полно описывает содержание фотографии реального физического эксперимента. То есть на каждом этапе, предшествующему ответу на вопрос задания, может происходить потеря или искажение информации, что в результате приводит к неполному или неправильному выполнению задания по фотографии реального физического эксперимента. Чтобы не потерять деталей, надо разбить фотографический образ на отдельные фрагменты: 1) используемое оборудование; 2) наличие измерительных приборов, 3) цена деления шкалы измерительных приборов, 4) показания измерительных приборов; 5) физическое явление, изображенное на фотографии. Чтобы не потерять смысл, надо найти как можно больше связей между фрагментами фотографии. Разбиение фотографического образа реального физического эксперимента на отдельные фрагменты, позволяет установить внутреннюю связь между ними, затем собрать фотографический образ физического эксперимента снова воедино, что позволит ответить на вопрос, что изображено на фотографии. Если ученик испытывает затруднение при решении задания, то вопрос задания можно разбить на более простые:

Таблица 1 - Структура деятельности по выполнении заданий по фотографиям реальных физических экспериментов

Действия	Операции	Содержание операций
Ознакомление с заданием	Ориентирование Планирование Исполнение Контроль	Чтение задания, выделение элементарных условий и требований, установление объектов условий и отношений между ними на основе анализа представленного фотографического образа физического эксперимента. Идеализация содержания задания. Кодирование задачной ситуации (построение знаково-символической модели задания). Воспроизведение содержания задания по его модели и визуального образа, представленного на фотографии в виде экспериментальной установки физического эксперимента и показаний измерительных приборов.
Составление плана выполнения задания	Ориентирование Планирование Исполнение Контроль	Выявление предмета задания, раздела, темы, системы знаний, которые объясняют явление и сущность физического эксперимента, представленного на фотографии. Выявление возможных путей выполнения требований задания с опорой на опыт натурной экспериментальной деятельности с оборудованием и экспериментальной установкой, представленной на фотографии. Определение рационального метода получения ответа по заданию. Проверка целесообразности выполнения задания выбранными средствами.
Осуществление выполнения задания	Ориентирование Планирование Исполнение Контроль	Выделение способа выполнения задания. Актуализация и запись данных с фотографии физического эксперимента, а так же основного уравнения (суждения), определение достаточности данных, приведенных на фотографии, для получения соглашения между условием, фотографическим изображением физического эксперимента и требованием задания. Составление системы уравнений, решение системы уравнений; выявление причинно-следственных связей; построение умозаключения с целью получения соотношения между условием, фотографическим изображением и требованием задания; вычисления обоснование на качественном уровне. Проверка полученного соотношения между условием, фотографическим изображением и требованием задания.
Проверка полученного результата и его анализ	Ориентирование Планирование Исполнение Контроль	Уточнение содержания полученного результата, его физическая интерпретация. Выбор метода проверки результата в зависимости от его содержания. Осуществление проверки результата на достоверность, реальность, соответствие фотографическому изображению физического эксперимента. Исследование условий, при которых задание может быть выполнено, нахождение других способов выполнения при различных допущениях, определение возможности получения результата другими способами, выявление наиболее рационального способа действия по выполнению задания по фотографическому образу физического эксперимента.

1. Что представлено на фотографическом образе физического эксперимента (перечислить все объекты; под объектами будем понимать физические тела, детали, приборы, механизмы, элементы графики, принятые символичные обозначения, словом, все, что изображено и представляет собой отдельное целое; дать объектам названия, определить численные значения физических величин, характеризующих их, если возможно и нужно)?

2. Каковы функции, перечисленных объектов?

3. Как связан каждый отдельный объект, представленный на фотографии, с другими объектами?

4. Какие свойства объектов меняются в ходе физического эксперимента и почему?

5. Какие изменения других объектов при этом последуют и почему?

6. Какое явление, закон, правило и т.д. иллюстрирует данная фотография?

В процессе формирования у учащихся умений работать с фотографиями реального физического эксперимента учитель должен решить ряд дидактических задач. Укажем основные из них:

1. Определить разделы (темы) физики, с которыми существует связь при выполнении заданий по фотографиям реальных физического эксперимента, представленных в заданиях КИМ ГИА по физике.

2. Определить, как содержание теоретического блока из выделенных разделов, которое не обходимо знать, так и оборудования, с которым необходимо уметь работать учащимся при выполнении данного задания.

3. Выявить состав операций, лежащих в основе методологических умений, необходимых для выполнения заданий по фотографиям реального физического эксперимента, представленных в заданиях КИМ ГИА по физике.

4. Сформировать у учащихся умение устанавливать связь между элементами задания и объектами, представленными на фотографии.

5. Подбирать из дидактических пособий или сконструировать самому задания по фотографиям реальных физических экспериментов.

6. Сформировать у учащихся умения выполнять задания по фотографиям реальных физического эксперимента, как на основе только фотографий, так и с использованием натурального оборудования, которое используется для воссоздания в лабораторных условиях представленного на фотографии физического эксперимента.

Овладение учителем теоретической частью деятельности по формированию у учащихся умения выполнять задания по фотографиям реальных физических экспериментов, представленных в КИМ ГИА по физике предполагает знание:

- основной образовательной программы по физике,
- требований к сформированности методологических умений, отраженных в кодификаторе КИМ ГИА по физике;
- содержание аналитических материалов по итогам ГИА по физике и рекомендаций по подготовке к ГИА по физике, предоставляемых ФИПИ и касающихся заданий по фотографиям реального физического эксперимента;
- содержания материалов КИМ ГИА по физике (кодификатора, спецификации, демоверсии на текущий учебный год);
- содержания различных учебных пособий, где представлены задания по фотографиям реальных физических экспериментов;
- особенности методики выполнения заданий по фотографиям физического

эксперимента и методики обучения учащихся работы с такими заданиями;

- уровнем сформированности у учащихся умения выполнять задания по фотографиям реального физического эксперимента, сконструированного с использованием натурального оборудования.

Овладение учителем практической частью деятельности по формированию у учащихся умения выполнять задания по фотографиям реального физического эксперимента, представленных вКИМ ГИА по физике предполагает умение:

- анализировать существующие дидактические пособия и сборники задач с точки зрения выделения в них заданий с фотографическими образами физического эксперимента;

- определять уровень сформированности умения каждого учащегося выполнять задания с фотографическим образом физического эксперимента;

- использовать задания на основе фотографических образов физического эксперимента для формирования методологических умений;

- использование личностно-ориентированных педагогических технологий, позволяющих не только сформировать определенные образцы выполнения заданий, представленных вКИМ ГИА по физике, но и раскрыть индивидуальные способности каждого ученика, влияющие на формирование методологических умений.

Учитель должен научить учащихся выполнять задания по фотографиям реального физического эксперимента:

- а) научить учащихся отличать задания по фотографиям реального физического эксперимента от других видов,

- б) сформировать у учащихся структуру деятельности по выполнению заданий по фотографиям реального физического эксперимента;

- в) самостоятельно систематизировать свои знания, полученные на лабораторно-практических занятиях по физике при выполнении заданий по фотографиям реальных физических экспериментов;

- г) самостоятельно составлять задания по фотографиям физического эксперимента, используя натурное оборудование.

Однако при изучении курса физики в основной и средней школе не уделяется должного внимания на формирования умений работать с фотографиями реальных физических экспериментов. Учащиеся сталкиваются с подобными заданиями непосредственно при подготовке к ОГЭ и ЕГЭ, что вызывает затруднения в понимании и, впоследствии, чаще не приводит к правильному решению заданий основанных на фотографии реальных физических экспериментов. Должного внимания этой проблеме не уделяется в методической литературе, а также в современных учебниках, сборниках задач [14].

Для выявления эффективности методики формирования методологических умений средствами заданий по фотографиям реальных физических экспериментов был проведен педагогический эксперимент, в котором приняли участие обучающиеся МАОУ СОШ № 15, МБОУ СОШ № 65, МБОУ СОШ № 75 г. Челябинска. Данная методика применялась на обучающихся всех классов этих образовательных учреждений, однако научный интерес представляли обучающиеся 7 классы, находящиеся на начальном этапе формирования методологических умений по физике, а также обучающиеся 9 классов, выбравших физику для прохождения процедуры ГИА.

В каждой параллели 7-ых и 9-ых классов выбирались по два класса, обучающиеся

которых по уровню обученности и успеваемости (таблица 2) были примерно на одном уровне. Для параллели 7-ых классов в качестве анализа был взят средний балл по математике, как предмета, тесно связанного с физикой. Если показатели среднего балла отличались, например, как в 9 классах МБОУ СОШ № 65, то в качестве экспериментальной группы выбирался класс с более низким значением среднего балла.

Таблица 2 - Анализ значения среднего балла обучающихся по физике

ОУ	Средний балл					
	МАОУ СОШ № 15		МБОУ СОШ № 65		МБОУ СОШ № 75	
Классы	$\overline{x_{Э1}}$	$\overline{x_{К1}}$	$\overline{x_{Э2}}$	$\overline{x_{К2}}$	$\overline{x_{Э3}}$	$\overline{x_{К3}}$
7	-	-	3,58	3,64	3,63	3,64
9	3,4	3,5	3,26	3,4	3,53	3,55

В начале проведения педагогического эксперимента мы определили уровень сформированности учащихся методологических умений, предложив им выполнить задания контрольного среза №1. Анализируя полученные данные, мы пришли к выводу, что среди обучающихся 7 классов из 107 обучающихся – 40,2% находятся на минимальном уровне сформированности методологических умений, и лишь 5% на высоком уровне. Среди 9 классов (124 чел) только 8% успешно справились со всеми заданиями по фотографии реальных физических экспериментов, предложенных в контрольной работе, 56% показали минимальный уровень сформированности методологических умений и 10% – не приступали к выполнению заданий данного типа.

После проведения входного контроля класс из каждой параллели, в котором обучающиеся справились с заданиями хуже, становился экспериментальной группой, а другой – контрольной.

В экспериментальной группе мы включали задания по фотографиям реальных физических экспериментов во все лабораторные работы на этапе актуализации знаний, в ходе контрольных вопросов по окончании лабораторных работ, обучающиеся пробовали самостоятельно конструировать задания по фотографиям реальных физических экспериментов, используя фотографии, сделанные во время лабораторной работы, также подобные задания были включены в контрольные работы по окончании изученной темы, проводились дополнительные консультации по выполнению заданий по фотографиям реальных физических экспериментов, в контрольной группе мы ничего не проводили, а также намерено исключали подобные задания из контрольных работ.

Подводя итог констатирующего и поискового этапов педагогического эксперимента, мы предложили ученикам контрольных и экспериментальных групп выполнить второй контрольный срез.

Контрольный срез для обучающихся 7 классов, помимо тестовых заданий, качественных и расчетных задач, включал три задания по фотографиям реальных физических экспериментов по темам: «Цена деления приборов», «Плотность тела», «Силы». Каждое задание оценивалось в два балла и требовало от обучающегося предоставление полного его решения.

Контрольный срез для 9 классов содержал два задания по фотографиям реальных физических экспериментов из КИМ ОГЭ по физике, и каждое задание также оценивалось в два балла.

Коэффициенты полноты выполнения действий в ходе заполнения отчета по результатам выполнения заданий по фотографиям реальных физических экспериментов и эффективности применяемой методики, представлены в таблице 3 и на рисунках 1 и 2.

Анализируя полученные данные в ходе педагогического эксперимента, мы пришли к выводу, что обучающихся необходимо целенаправленно готовить к выполнению задания по фотографиям реальных физических экспериментов, представленных в КИМ ГИА по физике.

Большое подспорье в формировании методологических умений принадлежит самостоятельной работе учащихся в домашних условиях с заданиями из КИМ ГИА по физике с фотографическими образами экспериментальных установок и самостоятельному конструированию такого типа заданий в рамках занятий элективного курса по подготовке к ГИА по физике с использованием реального оборудования.

Таблица 3 - Значение коэффициента успешности выполнения заданий по ФРФЭ и коэффициент эффективности применения методики

Класс	ОУ	№ среза	Коэффициент полноты выполнения действий				Коэффициент эффективности применяемой методики			
			$\bar{P} = \frac{\sum_{i=1}^N P_i}{NP}$						$\eta_s = \frac{\bar{P}_\Delta}{P_K}$	
			группы						η_s	$\eta_{s\text{ ср.}}$
			контрольная		экспериментальная		η_s	$\eta_{s\text{ ср.}}$		
P	$P_{ср}$	P	$P_{ср}$							
7	шк 65	I	0,46	0,49	0,44	0,46	1,05	1,07		
	шк 75		0,52		0,48		1,08			
	шк 65	II	0,42	0,47	0,63	0,69	1,5	1,48		
	шк 75		0,51		0,74		1,45			
9	шк 15	I	0,45	0,46	0,46	0,45	0,96	1,01		
	шк 65		0,4		0,42		0,95			
	шк 75		0,53		0,47		1,13			
	шк 15	II	0,56	0,57	0,64	0,68	1,14	1,19		
	шк 65		0,56		0,66		1,17			
	шк 75		0,58		0,73		1,26			

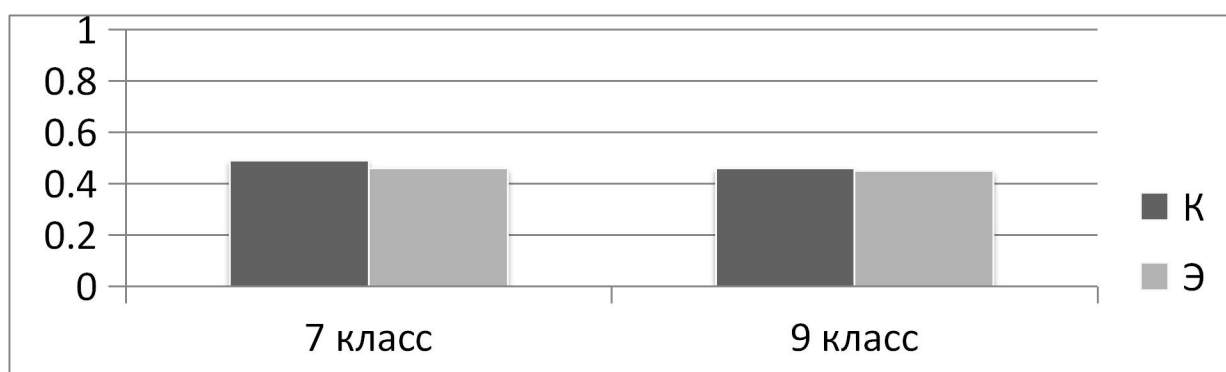


Рисунок 1 - Распределение коэффициента полноты выполнения действий во входном срезе

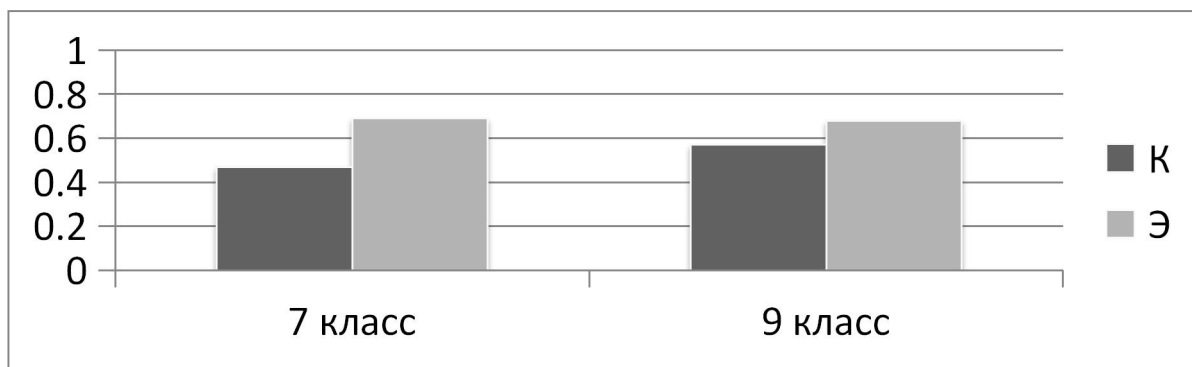


Рисунок 2 - Распределение коэффициента полноты выполнения действий в контрольном срезе

Список литературы

1. Бобров А.А. Формирование у учащихся старших классов обобщенных экспериментальных умений в условиях осуществления межпредметных связей физики и химии: Дисс. ...канд. пед. наук. Челябинск, 1981. 203 с.
2. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследование мышления в советской психологии. М.: Наука, 1966. С. 21-37.
3. Демидова М.Ю. Методическая система оценки учебных достижений учащихся по физике в условиях введения ФГОС: Дис. ...док.пед. наук. М., 2014. 370 с.
4. Демидова М.Ю., Грибов В.А. Совершенствование экзаменационной модели КИМ ЕГЭ по физике в 2017 году // Педагогические измерения. 2016. № 3. С. 26-33.
5. Демидова М.Ю. Подходы к диагностике методологических умений в рамках итоговой аттестации учащихся по физике // Вестник Новгородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2011. № 3(3). С. 32–35.
6. Демоверсии, спецификации, кодификаторы ЕГЭ. Физика. URL:<http://www.fipi.ru/ege-i-gve-11/demoversii-specifikacii-kodifikatory>. (Дата обращения: 27.10.2017 г.).
7. Капралов А.И. Из опыта организации учебно-исследовательской работы учащихся начальной школы при ознакомлении с основами физики // Проблемы учебного физического эксперимента: Сборник научных трудов. М.: Изд-во: Институт стратегии развития образования Российской академии образования, 2016. С. 12-13.
8. Капралов А.И., Шефер О.Р. Реалии и перспективы сохранения в отечественной школе компонента политехнической направленности обучения физике // Инновации в образовании. 2016. № 3. С. 105-113.
9. Крайнева С.В. Участие дисциплины «Концепции современного естествознания» в формировании мировоззрения обучающихся // Междисциплинарный диалог: современные тенденции в гуманитарных, естественных и техн. науках. Сборник трудов IV Всеросс. науч.-практ. конф. преп., ученых, специалистов и аспирантов. Челябинск, 2015. С. 189-192.
10. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / [сост. Е.С. Савинов]. М.: Просвещение, 2011. 342 с.
11. Тайницкий В.А., Капралов А.И. Методологические аспекты использования моделирования и конструирования в обучении физике // Учебная физика. 2012. № 1. С. 32-36.

12. Усова А.В. Проблемы теории и практики обучения в современной школе: Избранное. Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. 221 с.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. М.: Просвещение, 2011. 48 с.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. 2-е изд. М.: Просвещение, 2014. 63 с.
15. Шамало Т.Н. Учебный эксперимент в процессе формирования физических понятий: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1986. 96 с.
16. Шефер О.Р. Моделирование процесса организации самообразовательной деятельности обучающихся по изучению физики // Инновации в образовании. 2016. № 8. С. 94-101.
17. Шефер О.Р. Диагностика метапредметных результатов обучения физике средствами заданий на установление соответствия между элементами двух множеств // Инновации в образовании. 2014. № 5. С. 115-126.
18. Шефер О.Р. Проектная деятельность как форма организации самообразования // Информационные технологии: актуальные проблемы подготовки специалистов с учетом реализации требований ФГОС: материалы III Всероссийской научно-методической конференции. Омск: ОАБИИ, 2016. С. 274-281.
19. Шефер О.Р., Шахматова В.В. Актуальные проблемы организации работы учителя физики по подготовке учащихся к итоговой аттестации: учеб. пособие по спецкурсу. Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2008. 250 с.

3.17. Сочетанная коррекция как развивающая технология для учащихся с задержкой психического развития

При рассмотрении особенностей учебной деятельности детей с задержкой психического развития, несомненно, встает вопрос о мере, характере и содержании того внешнего воздействия, которое необходимо для успешного преодоления отставаний в развитии. Оказанное вовремя и с помощью адекватных методов это внешнее воздействие или, проще говоря, коррекционная поддержка, позволила бы предупредить в будущем трудности этих детей в обучении, школьную дезадаптацию и нарушения психического развития в целом.

Под коррекцией (лат. *correctio*) буквально понимают «исправление». В психологическом словаре, изданном в 1931 году совместно с Б.Е. Варшава, Л.С.Выготский так и дает весьма лаконичное определение коррекции – «исправление» [3, с. 375].

Словарь-справочник по дефектологии дает определение не коррекции, а коррекционно-воспитательной работы, т.е. «системы специальных педагогических мероприятий, направленных на преодоление или ослабление недостатков развития аномальных детей» [5, с. 38]. Достаточно часто в психологической литературе можно встретить понятие «психокоррекция», означающее «систему мероприятий, направленных на исправление недостатков психологии или поведения человека с помощью специальных средств психологического воздействия» [12, с. 7]. Под

психокоррекцией понимается совокупность методов, которые использует психолог для исправления недостатков психики или поведения психически здорового человека. Психокоррекции подлежат недостатки, не имеющие органической основы и не представляющие собой такие устойчивые качества, которые формируются довольно рано и в дальнейшем практически не изменяются.

С этой точки зрения мы не можем употреблять данный термин по отношению к познавательной сфере детей и подростков с задержкой психического развития, так как именно органический недостаток лежит в основе парциальных нарушений развития данной категории детей.

Психокоррекция отличается и от воздействий, направленных на психологическое развитие человека. «Психокоррекция имеет дело с уже сформированными качествами личности или видами поведения и направлена на их *переделку*, в то время как основная задача *развития* состоит в том, чтобы при отсутствии или недостаточном развитии *сформировать* у человека нужные психологические качества» [12, с. 7-8].

Дефектологический словарь-справочник же определяет психокоррекцию как «направление реабилитационной и коррекционно-воспитательной работы с аномальными детьми, целью которой является предупреждение и преодоление нарушений психического развития, в первую очередь отклонений в развитии личности» [5, с. 52].

По мере развития практической психологии понятие «коррекция» стало все шире использоваться в возрастной и специальной психологии не только по отношению к детям с проблемами в развитии, но и с нормальным психическим развитием. Расширение сферы использования психологической коррекции в работе со здоровыми детьми, обусловлено следующими причинами:

1) активным внедрением в систему обучения новых образовательных стандартов и программ, успешное усвоение которых требует максимального творческого и интеллектуального потенциала ребенка;

2) гуманизацией процесса образования, невозможной без дифференциального подхода к обучению ребенка и требующей учета индивидуально-психологических особенностей каждого учащегося и, в соответствии с этим, разнообразных способов психолого-педагогической коррекции.

В связи с этим произошли принципиальные изменения характера задач и направлений коррекционных воздействий – от исправления дефектов при нарушенном развитии до создания оптимальных возможностей и условий для психического развития здорового ребенка.

Несмотря на широкий спектр применения понятия психологической коррекции, существуют разногласия относительно его использования. Например, некоторые авторы рассматривают психологическую коррекцию как способ профилактики нервно-психических нарушений у детей (А.С. Спиваковская, 1988). Другие понимают ее как метод психологического воздействия, направленный на создание оптимальных возможностей и условий развития личностного и интеллектуального потенциала ребенка (Г.В. Бурменская, О.А. Карабанова, А.Г. Лидерс, 1990), или как совокупность приемов, используемых психологом для исправления психики или поведения психически здорового человека (Р.С. Немов, 1993).

Мы под коррекцией будем понимать особую форму психолого-педагогической деятельности, направленной на создание наиболее благоприятных условий для

оптимизации психического развития ребенка, оказание ему специальной психологической помощи. Основная цель психокоррекции – способствовать полноценному психическому и личностному развитию.

Принцип коррекционной направленности обучения аномальных детей предполагает определенное содержание коррекционной работы, а формой движения этого специфического содержания должен выступать метод. Следовательно, коррекционная работа должна иметь свои методы, которые во многом определяют пути и направления обучения школьников с дефектами развития. Теоретический анализ специфики обучения детей с особыми образовательными потребностями требует рассмотрения проблем взаимоотношения общедидактических методов обучения с методами коррекционной работы.

И.Я. Лернер на основе исторического подхода к проблеме методов обучения выделил четыре уровня рассмотрения и существования методов [10, с. 4].

1. *Уровень приемов.* Первоначальная фиксация внешних приемов, осуществляемых учителем и учениками.

2. *Частнопредметный уровень рассмотрения методов* (методы на уровне методик). Этот уровень формировался по мере разработок методик обучения отдельным предметам, отличающихся как приемами обучения, так и их сочетанием.

3. *Частнодидактический уровень.* Этот уровень формируется в результате выявления общих закономерностей для отдельных этапов обучения (повторение, закрепление, объяснение нового материала, проверка и т.п.).

4. *Общедидактический уровень.* Этот уровень формируется на общих признаках методов обучения, рассмотренных на всех уровнях, которые характеризуют концептуальные положения методов и их классификаций.

В коррекционной педагогике методы обучения аномальных детей чаще всего подразделяются на общедидактические и специальные (специфические), а классификация последних либо отсутствует, либо представлена на уровне приемов и методик. На уровне специальных приемов, используемых при обучении детей с нарушением психофизического развития, Б.К. Тупоногов выделяет четыре группы приемов специального обучения [15, с. 16].

1. Приемы, обеспечивающие доступность учебной информации для детей с нарушением развития (рельефное письмо и осязательное чтение для слепых, дактильная и жестовая речь для глухих, дозированность учебной нагрузки для детей с отклонениями в умственном развитии и др.).

2. Специальные приемы организации обучения (алгоритмизация учебной деятельности с учетом нарушений сенсорно-физических систем, специфика структурного построения занятий, специальные гимнастики и др.).

3. Логические приемы переработки учебной информации (конкретизация, установление, аналогии по образцам, обобщение по доступным признакам изучаемых объектов и процессов и др.).

4. Приемы использования технических средств, специальных приборов и оборудования (технические средства по перекодированию зрительной и слуховой информации в доступные для сохранных анализаторов сигналы; использование приборов, позволяющих координировать движения школьников, применение аппаратов, усиливающих зрительную, тактильную, слуховую и другую информацию).

Нам кажется, что автор данной классификации в основном ориентировался на детей с так называемым дефицитарным вариантом психического дизонтогенеза, хотя некоторые из приемов уместны и при обучении детей и подростков с ЗПР.

В то же время Б.К. Тупоногов выходит на понятие «коррекционная направленность методов обучения», которая «определяется набором специальных (коррекционных) приемов (может быть, всего лишь один прием) и сочетанием их с общедидактическими приемами обучения учащихся» [15, с. 17]. Метод может состоять только из общедидактических или только из специальных приемов, и тогда он становится, соответственно, общедидактическим или коррекционным.

Принимая во внимание вышеизложенное, психологическую коррекцию можно рассматривать в широком и узком смысле этого понятия. В *широком смысле* мы понимаем психологическую коррекцию как комплекс клинико-психолого-педагогических воздействий, направленных на выявление и ликвидацию имеющихся у детей недостатков в развитии психических функций и личностных свойств. В *узком смысле* психологическая коррекция рассматривается как метод психологического воздействия для оптимизации развития психических процессов и функций и гармонизации развития личностных свойств.

Мы считаем, что принцип прямой коррекции слаборазвитых психических функций не является эффективным для младших подростков, т.к. подобные воздействия воспринимаются ими как непосредственное продолжение учебных занятий, и мотивация в этом случае остается низкой. Это происходит по нескольким причинам, и объяснение лежит в предложенной нами модели биосоциального равновесия возрастной сензитивности детей и подростков с задержкой психического развития [8].

Дело в том, что основной идеей современного коррекционного обучения является лозунг «Чем раньше будет начата коррекция, тем больший прогресс будет наблюдаться в развитии ребенка». Теоретические и экспериментальные исследования показали, что прогресс будет, но только в развитии тех психических функций, которые не были отнесены Л.С. Выготским к категории «высших психических»: произвольном внимании и памяти, механическом запоминании, элементарном восприятии, наглядно-действенном мышлении. Обучение же в школе строится на основе достаточного уровня развития именно высших психических функций (ВПФ).

Вместе с тем можно ожидать, что в специальных условиях обучения именно эти функции являются наиболее чувствительными к коррекционным воздействиям, поскольку, чем выше в истории развития стоит какая-либо функция или образование, тем более воспитуемой и перевоспитуемой она оказывается. Следовательно, именно в подростковый период коррекционное воздействие на ВПФ будет особенно эффективным.

Мы считаем, что основой коррекционной работы с подростками должны стать два принципа:

- 1) принцип несовпадения у детей и подростков с ЗПР сензитивных периодов в развитии психических функций по их отнесенности к возрасту ребенка;
- 2) принцип компенсации недостаточно развитых качеств, функций или способностей.

В данный возрастной период наиболее эффективным может оказаться метод, который мы назвали *методом «сочетанной коррекции»*.

Данный метод предполагает, во-первых, сочетание специально организованных коррекционных занятий, на которых, собственно говоря, и происходит компенсация задержанных в своем развитии функций или способностей, с уроками, имеющими коррекционную направленность, т.е. сочетание прямой и косвенной коррекции.

Во-вторых, работа по формированию ВПФ, испытывающих дефицит в развитии, с необходимостью должна проходить в предметной деятельности, т.к. «резкие сдвиги в развитии функции происходят лишь в том случае, если данная функция занимает определенное место в деятельности» [9, с. 530].

В-третьих, сочетание групповых и индивидуальных форм при организации коррекционных занятий.

В-четвертых, сочетание коррекции как познавательной, так и личностной сферы объектов коррекционного воздействия. Причем такой личностный параметр умственной деятельности, как мотивация, подвергается коррекции в первую очередь. И это закономерно: «То, что возникло в процессе развития ребенка как вторичное образование, принципиально говоря, может быть профилактически предупреждено или лечебно-педагогически устранено» [3, с. 291]. Адекватное формирование личностных параметров имеет принципиальное значение в учебно-воспитательном процессе: помимо очевидной роли в становлении личности школьника оно выполняет еще одну функцию – «снимает» вторичные нарушения и тем самым создает базу для дальнейшего развития личности.

Цель коррекции мотивационной сферы испытуемых заключалась в том, чтобы, во-первых, создать у ребенка мотив достижения результата (т.е. добиться принятия общей цели учебной деятельности); во-вторых, вызвать сдвиг мотивации с результата на способ вообще и рациональный способ получения результата в частности; в-третьих, вывести подростка на высокий уровень мотивационной готовности к принятию внешнего воздействия, что должно было повышать эффективность сочетанной коррекции.

Это осуществляется несколькими приемами. Например, снятие мотивации избегания - с помощью безотметочного обучения в течение первой учебной четверти. Переключение мотивации с результата на способ проводилось учителями с помощью системы вопросов, направленных на переключение мотивации с одного способа на другой («Можно ли решить задачу другим способом?»), с нерационального способа на рациональный («Есть ли более подходящий способ?») и т.д.

Для формирования мотивационной готовности к принятию внешнего воздействия используется прием, который определяется Б.У. Такманом как «ясно определяй, хвали, не обращай внимания» [14, с. 87]. Учителя четко определяли цели и задачи учебной деятельности, положительно подкрепляли желаемые и правильные действия, решения и т.д. и не подкрепляли нерациональные и нежелательные.

Прямая коррекция ВПФ ведется на специально разработанных и организованных занятиях. При разработке коррекционных программ для младших подростков наиболее приемлемым нам кажется способ, когда развитие одной, слаборазвитой способности компенсируется более развитой ортогональной, т.е. не связанной с первой способностью, и недостаточно выраженные способности компенсируются за счет формирования индивидуального стиля деятельности. На практике это означает, что в программе, например, не предусматриваются специальные упражнения на развитие произвольного

внимания, но есть упражнения, развивающие умения анализировать текст, условия задачи и т.д.

Нами была разработана для младших подростков с ЗПР и апробирована в течение трех лет коррекционная программа, учитывающая все те положения и принципы, о которых говорилось выше [7].

Занятия проводятся педагогом-психологом, но материалы занятий могут быть использованы и учителем, и воспитателем для развития младших подростков в зависимости от их проблем. Коррекционные занятия не носят характера дополнительных учебных занятий, а, как игровые и творческие, должны компенсировать недостатки и отклонения в познавательной сфере, устранять или уменьшать отставание школьников в усвоении программных навыков и умений. На занятиях психолог должен помочь ребенку достичь определенного уровня умственного и эмоционального развития, которое обеспечит ему полноценную школьную деятельность.

Взяв за основу классификацию мышления по его содержанию, мы включаем в занятия упражнения на развитие наглядно-действенного, наглядно-образного и логического мышления, так как в практической деятельности все эти виды взаимосвязаны. При этом совершенствуются мыслительные процессы: анализ, синтез, классификация, обобщение, развивается умение слушать, говорить, отвечать на вопросы. Принимая во внимание значение памяти в развитии человека и ее влияние непосредственно на учебную деятельность школьника, мы включили в занятия упражнения для развития всех видов памяти: слуховой, зрительной, зрительно-моторной. Включая в состав занятий упражнения на внимание, мы исходили из утверждений многих психологов о том, что внимательность и наблюдательность – это не раз и навсегда данные качества. Их можно и надо развивать путем тренировки. Слабо развитые сенсорные способности требуют включения в занятия упражнений по развитию мелкой моторики и восприятия. Использование третьего из описанных выше способов компенсации позволяет компенсировать недостатки восприятия развитием свойств внимания, недостатки развития мышления развитием свойств памяти и т.д.

С учетом психологических особенностей младших подростков на занятиях чередуются различные виды деятельности, используются игровые ситуации, направленные на то, чтобы снять напряжение, поддержать интерес ребенка к занятиям. Содержательно занятия составлены по принципу "от простого к сложному". Проводятся они по двум уровням сложности, которые определяются в результате предварительной диагностики.

Приведем примерный план индивидуального занятия, рассчитанного на 30-35 минут. Занятие включает в себя четыре раздела.

1. Развитие внимания – 10 мин.
2. Развитие памяти – 10 мин.
3. Развитие мышления – 10 мин.
4. Вариативный материал – 5 мин.

При отборе содержания коррекционных занятий мы постоянно оценивали их, если можно так выразиться, «мотивационные возможности». Как известно, «слабоуспевающие учащиеся – это не вообще слабо мотивированные, а слабо мотивированные в отношении учебной деятельности и, может быть, даже в отношении определенного учебного предмета» [11, с. 91]. Именно поэтому содержание мы

старались не ассоциировать с конкретным учебным предметом, делали его максимально разнообразным по структуре, направленности.

Косвенная коррекция ВПФ велась на уроках (по всем учебным предметам), каждый из которых носил особую коррекционную направленность. Методологическими принципами при разработке данных уроков стали следующие:

1. Рассмотрение учения как «изменения субъекта деятельности, его превращение из не владеющего определенными знаниями, умениями и навыками в овладевшего ими...» [6, с. 134]. Деятельность учения мы рассматривали как деятельность по самоизменению, саморазвитию учащихся.

2. Суть учения можно описать как «переход высшей психической функции из внешнего социального плана (плана отношений людей) к внутреннему индивидуальному плану ее осуществления» [2, с. 145], т.е. проще говоря – учение есть интериоризация.

3. Изменения, составляющие интериоризацию и автоматизацию усваиваемых знаний и действий, могут быть представлены как «процессы, состоящие из специальных действий и операций субъекта, направленных на осуществление соответствующих изменений» [6, с.135]. Так, в качестве специальных актов, обеспечивающих интериоризацию учебного материала, могут рассматриваться такие приемы опосредования, как «использование искусственных группировок и классификаций материала, кодирования в виде различных специальных знаков-обозначений, схематизаций, графического и образного моделирования, включений усваиваемого материала в ранее усвоенные обобщенные знания и действия» [6, с. 135].

Примененная нами модель может быть отнесена к виду «формирующего обучения», принципы которого разрабатываются Л.С. Цветковой. В отличие от коррекционного, «формирующее обучение не исправляет, а как бы ускоряет формирование отставших по времени от возрастной нормы некоторых функций или их систем с помощью специальных методов» [16, с. 233].

Всякую деятельность, в том числе и учебную, характеризуют не только ее продукты, но и средства ее осуществления. И проектирование деятельности – это, прежде всего, проектирование ее средств. При организации уроков с коррекционной направленностью нами использовалось моделирование как основное средство развития высших психических функций. Моделирование – это особый вид символа-знаковой идеализации, средство обобщения изучаемого материала, схема явления, выявляющая его структурные элементы и связи. Термин «моделирование» в настоящее время в науке используется очень широко. Любая модель, по мнению В.А. Штоффа, должна быть наглядной. Но это своеобразная наглядность, которая заключается в том, что «наглядность восприятия вещественной модели предполагает вместе с тем значительное участие мышления, применение накопленных теоретических знаний, аккумуляция опыта» [17, с. 283-284]. Таким образом, использование моделирования на уроках способствует интериоризации учебного материала, и, в конечном итоге, развитию ВПФ учащихся (в первую очередь логического мышления). Наиболее ярко выражена знаково-символическая идеализация в специальных моделях в математике. Составными элементами математических моделей являются такие символы и знаки, которые принимают формы уравнений (алгебраических, дифференциальных и т.д.), схем, чертежей, совокупностей числовых выражений и т.д. Однако моделирование не является

специфическим, применимым только на математике, методом научного обобщения и исследования.

Разнообразие видов моделей дает возможность использовать тот или иной вид модели практически на любом учебном предмете. Модели выступают как продукты и как средство осуществления учебной и коррекционной деятельности. Учебные модели составляют внутренне необходимое звено процесса усвоения теоретических знаний и обобщенных способов действия. Неслучайно В.В. Давыдов отмечал, что «учебная модель, выступая как продукт мыслительного анализа, затем сама может являться особым средством мыслительной деятельности человека» [4, с. 156]. Таким образом, использование моделирования в учебной деятельности являлось необходимым условием для организации, сочетанной коррекции.

Знаково-символические средства обучения отвечают дидактическому принципу наглядности. В.В. Давыдов отмечал, что данный принцип в обучении обеспечивает «полноценность эмпирических понятий как в случае движения мысли от чувственного к абстрактному, так и при оперировании самими абстракциями» [4, с.94].

В практике традиционного школьного обучения учебное моделирование подменяется наглядностью, иллюстрацией основных научных положений с помощью плакатов, картинок, макетов. Наглядность – это особый вид познавательной деятельности по отношению к конкретным предметам и явлениям, это тот практический, реальный анализ и синтез, который представляет первую ступень познавательной деятельности и в этом смысле предшествует умственному анализу и синтезу, совершающемуся в словесном плане. «Наглядность содействует образованию ясных и точных образов восприятия и представления, помогает учащимся переходить от восприятия конкретных предметов к абстрактным понятиям о них на основе выделения и словесного обозначения сходных, общих черт предметов» [4, с.94].

Одним из способов реализации принципа наглядности в обучении являются различные виды схематической наглядности: опорные сигналы и конспекты (Т. Лаврентьева), синтетические конспекты (В.Ф. Шаталов, С.Д. Шевченко), блок-схемы (О. Лисейчиков, М. Чошанов), граф-схемы, матрицы (П.М. Эрдниев), концепты (М.П. Щетинин), «паучки» (Дж. Хамблина), фреймы, логические модели, опорные схемы (Т.С. Сухова, С.Н. Лысенкова) и т.д. Как правило, такие схемы состоят из небольшого количества (7 ± 2) крупных единиц информации, что соответствует психологическим законам кратковременной памяти.

В педагогике даже появился термин «визуальное образование», означающий, что такая наглядность начинает играть в обучении все большую роль, оттесняя иногда на второй план привычные традиционные средства. При таком подходе получаемые школьниками знания более цельные, легко усваиваемые, учитель более творчески овладевает новыми приемами преподавания, по-своему видит структуру содержания учебного материала.

Схемы помогают учащимся поместить какой-то предмет или какое-то событие в определенный класс или категорию, принять решение. Именно работа над обобщенными схемами, где частные факты, отдельные признаки или живые системы рассматриваются как проявление общих биологических закономерностей, дает куда более высокие результаты в обучении, чем, например, многословные, бессистемные и плохо продуманные сообщения учащихся, представляющих часто перечень чужих мыслей.

Именно схемы, а вернее, *структурно-обобщающие схемы*, стали вторым элементом в системе сочетанной коррекции. Именно данный элемент использовался в качестве коррекционного метода в учебной деятельности. Суть коррекции заключалась в последовательности: работа со структурно-обобщающими схемами, разработанными учителем – освоение принципа построения схем – самостоятельная работа над схемами.

Теоретическая работа учителя над созданием структурно-обобщающих схем включает три этапа: 1) осмысление и обобщение; 2) укрупнение; 3) фиксирование созданной структуры содержания. На первом этапе происходит осмысление содержания преподаваемого материала: выявляются основные дидактические единицы знаний (понятия, факты, явления и т.д.) и устанавливаются логические, ассоциативные, эмоциональные связи между ними, которые в свою очередь являются такими же знаковыми единицами. Второй этап предполагает укрупнение дидактических единиц в виде знаково-символической структуры (структурно-обобщающей схемы). Этап фиксирования (третий) осуществляется в словесном и символическом (стрелки) кодах.

Структурно-обобщающая схема представляет собой наглядное средство, в котором отражены подлежащие усвоению единицы информации, представлены различные связи между ними. Опора – ориентировочная основа действий, способ внешней организации внутренней мыслительной деятельности ребенка.

Опорный сигнал – ассоциативный символ (знак, слово, схема, рисунок и т.д.), заменяющий некое смысловое значение. Структурная схема – система опорных сигналов в виде краткой условной информации, представляющая собой наглядную конструкцию, замещающая систему фактов, понятий, идей как взаимосвязанных элементов целой части учебного материала.

Для структурно-обобщающей схемы характерна жесткая структура изображенного материала. При отсутствии одного из элементов опоры нарушается ее логичность, причинно-следственные связи, закономерность, общность, структурность, взаимосвязь элементов.

В процессе организации познавательной деятельности учащихся с использованием в обучении структурно-обобщающих схем можно выделить три тесно связанных между собой этапа: подготовительный или вводно-мотивационный; результативный или операционно-познавательный и заключительный или закрепляющий.

Первый этап – обеспечение оптимальных условий для активной, самостоятельной, творческой работы мышления учащихся. Сюда относится создание установки, организация восприятия и внимания, мобилизация памяти разнообразными средствами: постановка проблемы, рассказ, демонстрация опыта, видеофильма, загадки и т.д.

Второй этап – организация аналитико-синтетической работы мышления и воображения и формирование на этой основе новых знаний и умений. Знания формируются в виде конкретно-чувственных представлений, понятий, обобщающих образов, в виде усвоенных закономерностей, связей фиксируемые в виде структурно-обобщающей схемы в процессе объяснения и оформляются в виде таблиц, карточек, наборного полотна, чертежа. Умения формируются в виде овладения различными уровнями и формами понимания, приемами свертывания информации в виде схем, овладения самостоятельным анализом проблемной ситуации и готовности самостоятельно увидеть, сформулировать и исследовать проблему.

Третий этап – закрепление и автоматизация технических компонентов познавательной деятельности и первичная проверка ее усвоения учащимися. Для организации закрепления кроме структурно-обобщающих схем используют разнообразные задания для самостоятельной работы учащихся. В ходе данного этапа изучения можно выделить несколько уровней усвоения учащимися знаний и сформированности умений.

1. Репродуктивному уровню соответствует рассказ учащегося с использованием структурно-обобщающей схемы. Для оценки знаний учащихся на этом уровне можно привлекать ребят, уже выполнивших задание на «отлично».

2. Эвристический уровень обеспечивается знаниями, добытыми учащимися в ходе организации мыслительной деятельности учащихся по сравнению, анализу, конкретизации, обобщению учебной информации.

3. Творческому уровню соответствуют знания, приобретенные учащимися в ходе самостоятельной деятельности: составление кроссвордов, утверждений, опорных схем или их дополнение, расширение, работы с дополнительной литературой.

Рассмотрим некоторые примеры дидактического применения структурно-обобщающих схем на уроках биологии в 5 классе. Далее примеры приводятся с использованием учебного пособия для 5 класса: Сухова Т.С., Строганов В.И. Природа. Введение в биологию и экологию [13].

Урок «Как питаются животные».

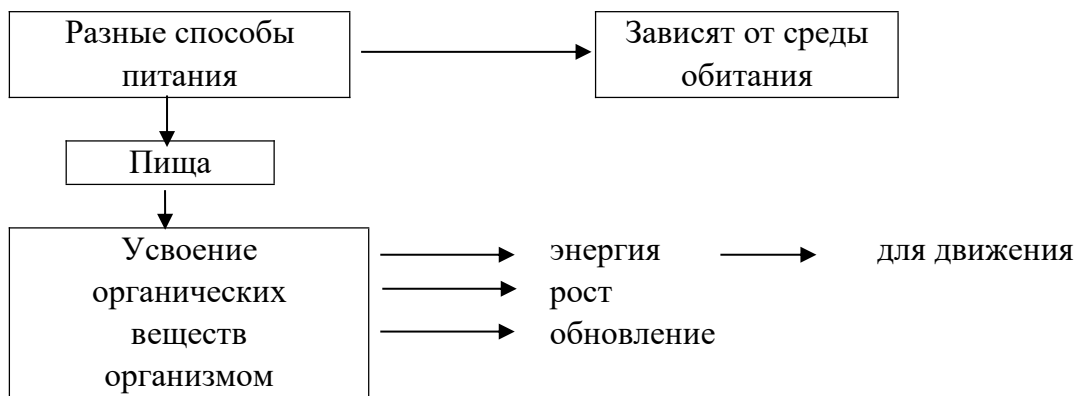
Цель урока: показать разнообразие способов добывания пищи животными; установить взаимосвязь между способами питания животных и средой обитания, подвести к пониманию необходимости органических веществ для жизнедеятельности животных.

II. Операционно-поисковый этап.

1. Учащиеся знакомятся с разными способами добывания пищи животными: паук, бабочка, рак, прудовик, гидра, синий кит, заяц, волк (работа в группах).

2. Выступление с сообщением по группам.

3. Делаем вывод об общем свойстве животных – добывать себе пищу, содержащую органические вещества. У животных существуют разные способы добывания пищи, которые зависят от вида пищи и среды обитания животного. Выводы оформляем в виде структурной схемы в тетрадях и на доске. Пример схемы представлен ниже.



4. Подводим учащихся к выводу о необходимости готовых органических веществ для жизни животных и человека, предлагая решить поисковую задачу: почему нельзя наесться один раз на всю жизнь?

5. В ходе аналитико-синтетической работы учащиеся приходят к выводу: органические вещества в организме постоянно расходуются на образование энергии для движения и на рост и обновление организма. Достаиваем структурно-обобщающую схему.

Структурно-обобщающие схемы, как было замечено выше, возможно использовать на любом предмете и в любом классе. С целью преемственности и постоянного развития логического мышления в качестве контрольных заданий при сочетанной коррекции желателно использовать тестовую форму опроса.

Структурно-обобщающие схемы, используемые на уроках, легки и доступны в понимании, могут быть самостоятельно составлены учащимися. Отвечают принципам: компактности, содержательности, доступности, универсальности, структурности и последовательности. Структурно-обобщающие схемы можно использовать на различных этапах урока: вводном, развивающем, закрепляющем; на уроках разной формы: изучение нового материала, обобщающие уроки. Задания с использованием структурно-обобщающих схем позволяют развивать различные операции мышления: анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, конкретизация.

Результат формирующего эксперимента свидетельствует о том, что сочетанная коррекция, организованная в период повышения чувствительности к внешнему воздействию, оказывается эффективной и позволяет развивать логическое мышление школьников с задержкой психического развития. Как известно, о сформированности того или иного навыка, способности, психического процесса или свойства можно судить по его переносу в новую ситуацию, новую деятельность. Именно поэтому о сформированности логического мышления под влиянием сочетанной коррекции, проводимой в период повышенной чувствительности к принятию внешнего воздействия у подростков с ЗПР, мы посчитали возможным судить по прогностической деятельности учащихся. По мнению А.В.Брушлинского, «когда человек решает мыслительную задачу, он тем самым хотя бы в минимальной степени предвосхищает (прогнозирует) искомое будущее решение, которое в начале совсем не известно» [1, с. 31].

У школьников резко меняется характер прогнозов: самостоятельно формулируют цель 60,2% учащихся; выделяют все необходимые и достаточные действия 57,4%; устанавливают в действиях последовательность 78% подростков. Причинно-следственные связи оказались способны установить 55,6% школьников. Наименьшие различия наблюдаются в показателе «перспективность следствий» – только 25% подростков справились с этим.

Таким образом, под влиянием сочетанной коррекции у подростков с ЗПР происходят существенные изменения в развитии аналитичности, глубины, перспективности мышления. Именно эти качества составляют основу развития логического мышления. Структуры способности прогнозирования у детей с ЗПР экспериментальной группы в целом характеризуется следующими особенностями: выделяется группа показателей установления причинно-следственной зависимости, то есть к 14-15 годам ведущими становятся такие показатели, как полнота операций планирования, широта поиска при выдвижении гипотез и учёт требований условия при выдвижении гипотез.

Также по результатам нашего исследования можно сделать выводы, что изменения структуры способности к прогнозированию происходят в единстве с качественным совершенствованием прогнозирования: обнаруживается рост количества ответов с более высокими уровневыми характеристиками. При анализе исследования мы обнаружили,

что в разных группах есть показатели, которые ни в одном из факторов не получили значимого веса, например, такой показатель как «осознание цели плана». Ведущими в структуре прогнозирования являются показатели раскрытия причинно-следственных связей, показатели, характеризующие актуализацию и реконструкцию представлений, учёт вероятностного характера. Слабовыраженными являлись такие показатели, как «доказательность прогноза», «широта ассоциативного поля».

Анализ структуры способности прогнозирования у подростков с ЗПР доказал наличие переноса сформированного логического мышления в новые условия и, тем самым, доказал эффективность сочетанной коррекции как технологии развития подростков с ЗПР.

Список литературы

1. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование. М.: Мысль, 1979.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. М.: Педагогика, 1983. Т. 3.
3. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. М.: Просвещение, 1995.
4. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986.
5. Дефектология: Словарь-справочник / Авт.-сост. С.С. Степанов; под ред. Б.П. Пузанова. М.: Новая школа, 1996.
6. Ильясов И.И. Структура процесса учения. М.: Изд-во МГУ, 1986.
7. Калашникова М.Б. Сочетанная коррекция как средство интеллектуального развития школьников с трудностями в обучении // Материалы Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы интеллектуального и личностного развития» В 2 ч. Ч.1. М., МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2004. С.64-66.
8. Калашникова М.Б. О модели возрастной сензитивности // Вопросы психологии. 2007. № 4. С. 98-106.
9. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: Мысль, 1972.
10. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М., 1981.
11. Мотивация учения / Под ред. Н.В.Матюхиной. Волгоград, 1976.
12. Осипова А.А. Общая психокоррекция. М.: ТЦ «Сфера», 2000.
13. Сухова Т.С., Строганов В.И. Природа. Введение в биологию и экологию: Учебное пособие. 5 класс. М.: Вентана – Граф, 2000.
14. Такман Б.У. Педагогическая психология: от теории к практике. М.: ОАО Издательская группа «Прогресс», 2002.
15. Тупоногов Б.К. Коррекционная направленность методов обучения детей с нарушением развития // Дефектология. 2001. № 3. С. 15-18.
16. Цветкова Л.С. Введение в нейропсихологию и восстановительное обучение. М.: Московский психолого-социальный институт, 2000.
17. Штофф В.А. Моделирование и философия. М.; Л., 1966.

3.18. Социальное проектирование как технология деятельности учащихся – членов организации «Российское движение школьников»

В условиях структурной перестройки всех социальных сфер России сложная ситуация в международных отношениях нашей страны с другими государствами требует от людей, особенно от молодого поколения, проявлять социально активную позицию, быть небезучастным к происходящим в России и мировом сообществе процессам [5, с. 70].

В этой связи в условиях современности особую значимость приобретает деятельность институтов гражданского общества. Одной из данных структур выступают общественные движения и организации, направленные на повышение эффективности процесса социализации как процесса освоения личностью влияния среды [6, с. 96].

В соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 29 октября 2015 г. № 536 создана и организует свою деятельность Общероссийская общественно-государственная детско-юношеская организация «Российское движение школьников», деятельность которой направлена на раскрытие потенциала детей, их возможностей, способностей, создание условий для личностной самореализации. Одной из технологий, способствующих решению данных задач, является технология проектирования.

В современном образовании широко используется педагогическое проектирование как специфический вид деятельности, направленный на создание проекта. Проект – это, буквально, «брошенный вперед», т.е. прототип, прообраз какого-либо объекта, вида деятельности, а проектирование превращается в процесс создания проекта.

В широком смысле проект сегодня понимается как особый способ постановки и решения проблемы. Особый – потому, что не каждая проблема решается проектным способом, а лишь та, которая включает не только образ желаемого результата, но и саму деятельность по его получению. Всякий проект реализуется, когда есть потребность в чем-то новом или в усовершенствовании чего-то уже существующего. Проект нужен тогда, когда сознается потребность в чем-то, но те, у кого эта потребность возникла, не знают что и как нужно сделать, чтобы её удовлетворить. В таком случае говорят, что существует проблема. Главным результатом использования в педагогической деятельности метода проектов является освоения каждым участником (учеником) алгоритма планирования, решения поставленных проблем и задач.

В рамках реализации основных направлений РДШ проектная деятельность первичных организаций – команд может стать одним из значимых видов деятельности, если эти проекты направлены на решение значимых социальных проблем и задач, на пользу другим людям. Особую роль без сомнения будут играть проекты, созданные по инициативе детей. Это возможно при использовании потенциалов самоуправления и организации коллективной творческой деятельности.

Рассмотрим, какой путь прошло проектирование в педагогической деятельности. Без сомнения, этот метод широко известен и очень давно используется во всемирной педагогической практике. Впервые он был описан в книге «Метод проектов» в 1918 г. американским психологом и педагогом Вильямом Килпатриком, хотя начали его использовать значительно раньше.

В нашу страну метод проектов пришёл в 1905 г. Под руководством русского педагога С.Т. Шацкого была организована небольшая группа сотрудников, пытавшихся пропагандировать метод проектов среди российских педагогов. В послереволюционный

период метод одно время довольно широко стал применяться в школах по инициативе Н.К. Крупской. Однако он не занял достойного места в системе образования. Постановлением ЦК ВКПБ в 1931 г. он был осуждён и не использовался практически весь советский период. В последние годы метод проектов вновь возродился в российской системе образования, но уже в новом качестве.

В современной отечественной педагогической науке педагогическое проектирование трактуется как самостоятельная полифункциональная педагогическая деятельность, предопределяющая создание новых или преобразование имеющихся условий процесса воспитания и обучения (В.П. Беспалько). Основные функции проектной деятельности исследовательская, аналитическая, прогностическая, преобразующая, нормирующая. Для проектирования характерна конструктивность, т.е. нацеленность на получение совершенно определенного практически значимого результата на основе прогностического знания. Этим проектная деятельность отличается от простого выявления и описания общих педагогических закономерностей, присущих научно-педагогической деятельности.

Н.О. Яковлева выделяет следующие особенности педагогического проектирования:

1. Любой педагогический проект, имея педагогическую основу, будет практически всегда реализовываться лишь частично, т.к. значительная часть процессов, явлений, спроектированных педагогом, при реализации проекта может пойти по своему пути, выйти из-под контроля в силу серьезных влияний со стороны различных случайных факторов.

2. Педагогическому проектированию может быть подвергнут не любой объект (например, межличностные отношения, процессы воспитания, социализации, культурного становления и др.).

3. Педагогическое проектирование полинаучно, так как для создания проекта необходимо использовать знания большого круга научных областей; оно требует синтеза педагогических, психологических, философских, социологических, исторических, экологических, медицинских, правовых, технических, информационных и многих других знаний, обращение к которым вызвано колоссальной ответственностью педагога не только за техническую сторону педагогического процесса, но и за жизнь и психическое состояние людей, участвующих в реализации данного проекта.

4. Имеет более высокий уровень организации, как в структурном, так и функциональном аспекте. В техническом проекте возможно, как правило, перечислить и описать все элементы, конструктивные узлы и условия, обеспечивающие его реализацию. В то же время для педагогического проекта проделать такую работу бывает крайне трудно в силу многофакторности любого педагогического объекта и индивидуальных особенностей людей как субъектов его реализации.

5. Педагогические проекты являются более гибкими по сравнению с проектами техническими и в отличие от них имеют некоторый резерв для коррекции недостатков отдельных конструктивных узлов [14].

В основу метода проектов положена идея, составляющая суть понятия «проект», его прагматическая направленность на результат, который можно получить при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности. Чтобы добиться такого результата, необходимо научить детей самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей,

уметь прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения. Преподавателю в рамках проекта отводится роль разработчика, координатора, эксперта, консультанта [7].

Использование метода проектов предполагает соблюдение следующих основных требований:

1. Существование значимой в исследовательском, творческом плане проблемы/задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения, практических действий.

2. Практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов.

3. Самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность школьников.

4. Структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов).

5. Использование исследовательских методов: определение проблемы, вытекающих из нее задач исследования, выдвижение гипотезы их решения, обсуждение методов исследования, оформление конечных результатов, анализ полученных данных, подведение итогов, корректировка, выводы (использование в ходе совместного исследования метода «мозговой атаки», «круглого стола», статистических методов творческих отчетов, просмотров и др.).

Рассмотрим некоторые типологии проектов. В основе классификации могут лежать различные типологические признаки. В зависимости от характера доминирующей в проекте деятельности Е.С. Полат выделяет следующие группы проектов:

1) поисковая (поисковый проект);

2) исследовательская (исследовательский проект);

3) творческая (творческий проект);

4) ролевая (игровой проект);

5) прикладная, практико-ориентированная (практико-ориентированный проект);

6) ознакомительно-ориентировочная (ориентировочный проект) [9].

Следующая классификация предполагает наличие ряда других признаков:

1. Метод, доминирующий в проекте (исследовательский, творческий, игровой, ознакомительно-ориентировочный и др.).

2. Характер координации проекта: непосредственный (жесткий, гибкий), скрытый (неявный, имитирующий участника проекта).

3. Характер контактов (среди участников одной школы, группы, города, региона, страны, разных стран мира).

4. Количество участников проекта.

5. Продолжительность проекта.

В основе метода проектов лежат следующие принципы:

Принцип человеческих приоритетов как принцип ориентации на человека является главным и предполагает:

- подчинение проектируемых процессов, ситуации реальным потребностям, интересам и возможностям воспитанников;

- ненавязывание учащимся выполнение своих проектов, конструкторов, умение отступить, заменить их другими;

- отказ от жесткого и детального проектирования, возможность для импровизации;

- необходимо ставить себя на место учащегося и мысленно прогнозировать его поведение, чувства, возникающие под влиянием создаваемой для него системы, процесса или ситуации.

Общий алгоритм педагогического проектирования предложен С.Я. Батышевым и содержит этапы:

1. Разработка проекта:

- выявление проблемной ситуации, определение потребности;
- прогнозирование, исследование перспектив какого-либо явления, вероятностное суждение о возможных состояниях в будущем и определение возможных путей решения проблемы;
- концептуализация, формулирование идей, ведущего замысла и выработка концептуальных положений, определение цели, ценностей, смыслов преобразования действительности;
- планирование, разработка системы задач и процедур деятельности, обеспечивающих достижение предполагаемого результата (в форме программы, плана). Используется конструирование (детальная разработка этапов решения конкретных задач, элементов проекта), моделирование (создание модели преобразования объекта или процесса для определения наиболее приемлемых вариантов решения проблемы) и систематизация (объединение, структуризация принятых решений);
- защита проекта, его публичное представление, включающее обсуждение и экспертизу для осуществления коррекции проекта.

2. Реализация проекта:

- подготовка организационной группы, поиск партнеров, заключение соглашений;
- выполнение запланированных действий при их мониторинге, действующей системе обратных связей, анализе промежуточных результатов;
- сбор информации о полученных результатах, обеспечение открытости информации о проекте, презентация результатов.

3. Анализ результатов реализации проекта: анализ хода реализации проекта и системы отношений, которая в нем сложилась, выбор вариантов продолжения проекта (новый проект, опирающийся на результаты предыдущего) и распространение и освещение результатов [3].

Промежуток времени между зарождением проекта и его окончанием составляет жизненный цикл проекта, который состоит из этапов. Применительно к социальным проектам В.А. Луков выделяет следующие этапы: разработка проекта, оценка жизнеспособности проекта, планирование проекта, составление бюджета, защита проекта, предварительный контроль, этап реализации проекта, коррекция проекта по итогам мониторинга, завершение работ и ликвидация проекта. Значительная часть работы проводится до фазы реализации проекта [1].

Для описания проектов, созданных молодежными и детскими объединениями предлагается следующая структура.

1. Проблема, на решение которой направлен проект.

2. Цели проекта.

Существуют некие стандартные принципы постановки и формулировки целей, применение (реализация) которых позволяет утверждать наибольшую вероятностную их достижения.

Перечислим некоторые из упомянутых принципов:

1. К успешному результату ведут только ясные цели. Характеристика ясности цели предполагает следующие компоненты.

Во-первых, это осмысленность цели, ясное понимание ответов на такие вопросы, как «какой ситуации нужно добиться?», «почему данная ситуация является приоритетной?», «что необходимо сделать для ее реализации?» и «что произойдет, если данная ситуация не будет достигнута?»

Во-вторых, ясность цели – это отчетливая ее формулировка, понятная партнерам по команде и возможным оппонентам и противникам.

2. Цели должны концентрироваться на самом главном.

3. Целеполагание должно содержать в себе постоянное улучшение состояния: каждый последующий этап в реализации цели должен демонстрировать «улучшение» состояния проектируемого объекта.

4. Приближение цели должно соответствовать большей мобилизации средств.

Указанный принцип чаще всего используется при реализации долгосрочных целей. По мере достижения тех или иных этапов требуется мобилизация и концентрация усилий. Наиболее значимым аспектам цели должны соответствовать более весомые и сильные средства достижения последней.

Правила формулировки цели (по Дж. Моррисею)

- Она начинается с глагола в неопределенной форме, в повелительном наклонении для характеристики того, что нужно сделать или достигнуть.

- Конкретизирует срок достижения цели.

- Содержит указания о максимальной величине допустимых затрат.

- Соответствует обязанностям и правам работника, руководителя подразделения, который отвечает за её выполнение.

- Как правило, не детализирует «почему» и «как» должно быть сделано.

- Понятна по своей формулировке тем, кто обеспечивает её выполнение.

- Обеспечена необходимыми ресурсами или гарантирован объем требуемых ресурсов.

- Если необходимо, то зафиксирована письменно в соответствующих документах.

3. Описание работ (услуг), которые должны быть выполнены в рамках проекта, и предъявляемые к ним требования.

4. Сроки реализации проекта и ожидаемые результаты. Порядок использования полученных результатов и круг лиц, в отношении которых они должны использоваться.

5. Кадровое, финансовое и материально-техническое обеспечение.

6. Порядок осуществления руководства и контроля за выполнением данного проекта (включая список лиц, непосредственно ответственных за его реализацию).

7. Смета расходов [1].

При разработке проекта пользуются разными методиками, среди которых можно выделить следующие: «дерево целей», методика матрицы идей, метод аналогии, метод ассоциации, методика «мозгового штурма», методика синектики. Рассмотрим некоторые из них.

Так в крупных проектах цель формируется как «дерево целей», где из конечной цели логически выводятся ее составляющие первого, второго и т.д. порядков, что позволяет наиболее точно зафиксировать полученный в итоге результат. Методика матрицы идей основана на использовании нескольких независимых переменных, дающих возможность найти разные варианты решений. Методика вживания в роль помогает получить более

точное представление о том, что нужно сделать в процессе проектирования, внимательно изучая условия, в которых протекает процесс.

Метод аналогии на основе подобия, сходства предметов, явлений в каких-либо свойствах, признаках сформулировать предположение о наличии указанных свойств у явления, которое выступает объектом проектирования. Всем известная методика «*мозгового штурма*» позволяет осуществлять генерацию и равноправную конкуренцию различных идей, возможность в процессе коммуникативного взаимодействия их оценивать, сопоставлять, высказывать различные мнения. Методика *синектики* позволяет сначала рассмотреть несколько идей независимо друг от друга, а затем установить между ними определенные взаимосвязи и взаимозависимости [8, 11].

Кроме выше названных выделяют метод игрового проектирования, метод мини-проектов, исследовательские методы, методы рефлексии.

Метод игрового проектирования – метод разработки последовательности и содержания действий для достижения определенной цели, включающий анализ цели, включающий анализ цели, условий, сопутствующих проблем, выработку стратегии поведения, алгоритма действий и сроков, оценку результативности и способы контроля достижения целей проекта [2].

Исследовательский метод включает осознание учащимися проблемы, разработку плана поиска, предположений, способов их проверки, осуществление наблюдения, опытов, фиксирования фактов, сравнения, классификации, обобщения, доказательства и обоснования выводов [10, 13].

Метод рефлексии – обращение школьника к самоанализу и самоконтролю в процессе осуществления деятельности, оценке и преобразованию себя на основе согласования внутреннего потенциала личности и требований к осуществлению деятельности. Данный метод включает анализ осуществленной деятельности, выявление причинно-следственных связей между ее аспектами, поиск альтернативных способов достижения поставленных целей, планирование путей реализации осмысленных возможностей усовершенствования деятельности [7].

Объектами проектирования в РДШ могут быть как социальные проблемы, требующие разработки и решения в рамках РДШ, так и новые технологии деятельности школьников в организации, различные мероприятия, раскрывающие содержательную сторону деятельности РДШ.

Методом проектов могут быть разработаны традиционные мероприятия (акции), в том числе волонтерские и профориентационные; стимулирующие научную и исследовательскую деятельность школьников, мероприятия, направленные на гражданское и патриотическое воспитание, формирование здорового образа жизни. С помощью проектирования может быть разработана модель выпускника РДШ, в которой воплотились бы приоритетные качества личности школьника, на формирование которых направлена миссия РДШ.

Большое значение метода проектов видится в том, что он позволяет формировать такие личностные качества школьника как:

- умение работать в коллективе, брать ответственность за выбор, решение, разделять ответственность, анализировать результаты деятельности;
- меняется и роль учащихся в учении: они выступают активными участниками процесса, а не пассивными статистами;

- у учащихся вырабатывается свой собственный аналитический взгляд на информацию, они свободны в выборе способов и видов деятельности для достижения поставленной цели;

- на этапе самоанализа учащиеся анализируют логику, выбранную проектировщиками, объективные и субъективные причины неудач, понимание ошибок – все это создает мотивацию к повторной деятельности, формирует личный интерес к новому знанию, позволяет сформировать адекватную оценку и самооценку.

А при готовности организаторов РДШ школьники могут включиться в решение актуальных проблем нашей страны уже сегодня. Каждый подросток может найти дело по душе, попробовать себя в роли разработчика социально-значимых проектов. Рассмотрим на примере проект по профилактике социальной безопасности для подростков.

Положение о проекте по профилактике социальной безопасности для подростков при возникновении чрезвычайной ситуации в образовательной организации «Социальный марафон»

I. Общие положения

Марафон – это длительное, многоступенчатое состязание, соревнование в чем-либо. Социальный – общественный, относящийся к жизни людей и их отношениям в обществе. Социальный марафон – это проведение длительной, многоступенчатой работы, при условии непрерывного взаимодействия участников.

Представленный проект направлен на проведение профилактики социальной безопасности для подростков.

1.3 Настоящее положение разработано в соответствии со Стратегией национальной безопасности до 2020 года (утв. Указом Президента РФ от 12.05.2009г. №537), Федеральным законом «О безопасности» от 28.12.2010г. №390-ФЗ.

II. Цели и задачи

2.1. Проект имеет своей целью создание условий (организационных, методических, кадровых, управленческих и др.) для успешного усвоения молодежью знаний, умений и навыков поведения при чрезвычайной ситуации (пожара) через его реализацию.

2.2. Основными задачами являются:

- создать творческую группу единомышленников, для разработки Проекта;
- раскрыть содержание и этапы реализации Проекта;
- разработать методический материал для проведения мероприятий;
- организовать материально-техническую базу Проекта.

III. Организация Марафона

3.1 Подготовительный этап.

3.3.1 Разработка методического материала для проведения ключевых мероприятий Проекта:

- Поиск единомышленников и баз реализации Проекта.
- Решение организационных вопросов с базой реализации.
- Приобретение реквизита для проведения мероприятий.
- Подготовка к творческим мероприятиям Проекта.

3.2 Этап реализации.

3.2.1. «Тематические дни» – форма проведения Марафона.

Представляет собой проведение тематических дней в течение недели (понедельник – суббота). Для каждого дня Социального марафона устанавливаются цели и задачи,

сроки проведения, содержания мероприятия, ожидаемые результаты. В проекте «Социального марафона» разрабатываются следующие тематические дни:

день Старта социального марафона;

День социальной безопасности;

Тематический день «01»;

День общественной безопасности «Молодежь и город»;

тематический день «Твое здоровье и безопасность»;

Заключительный день «4:2».

3.2.2. «Азбука безопасности» – форма проведения Марафона. Представляет собой панно «Азбука безопасности» с закрепленными карточками, с буквами алфавита, на оборотной стороне которых указаны мероприятия. В определенный день в учреждении участники марафона открывают букву, что знаменует собой начало мероприятия.

IV. Участники и организаторы

4.1. Организаторами Проекта являются сотрудники образовательной организации, в которой он реализуется, а так же волонтеры, подготовленные из числа участников Проекта.

4.2. Участниками Проекта являются молодые люди – участники детского общественного объединения «Российское движение школьников».

V. Социальные партнеры Проекта

5.1. Главное управление Министерства чрезвычайных ситуаций Российской Федерации центр управления кризисными ситуациями Челябинской области – изучение опыта организации по проведению профилактической работы с молодежью по вопросам социальной безопасности, получение статистических данных о чрезвычайных ситуациях в г. Челябинске и Челябинской области, проведение обучающей эвакуации для участников, организация встречи с сотрудником для проведения мероприятия.

5.2. Пожарная часть №1 Центрального района г. Челябинска – предоставление сведений об истории пожарной охраны России и Челябинской области, проведение экскурсии на пожарно-техническую выставку, помощь в организации учебной эвакуации в организациях, участвующих в Марафоне.

VI. Заключительные положения

6.1. Положение о проекте по профилактике социальной безопасности для молодежи при возникновении чрезвычайной ситуации в образовательной организации «Социальный марафон», утверждается директором образовательной организации. Пересматривается один раз в три года. Изменения, дополнения вносятся в положение в том же порядке что и при принятии.

6.2. Данное положение является основанием для разработки локальных и иных актов, регламентирующих организацию и осуществление Проекта в образовательной организации.

Пояснительная записка

Научное исследование проблемы социальной безопасности молодежи, ее сущности, характера ее трансформации в современных общественно-исторических условиях, содержания, структуры, механизмов ее управления и обеспечения в условиях современного российского общества является чрезвычайно актуальным. Это подтверждают нормативно-правовые документы международного, федерального и регионального уровней: Всеобщая декларация прав человека, Европейская социальная хартия, Концепция безопасности человека, Конституция Российской Федерации,

Стратегия национальной безопасности РФ до 2020 года, Федеральный закон «О безопасности», Закон Челябинской области «О пожарной безопасности» др.

Степень обеспечения социальной безопасности во многом зависит от эффективной системы профилактики социальной безопасности молодежи. Современная структура профилактики социальной безопасности молодежи включает в себя одно из ведущих направлений деятельности образовательного учреждения – обеспечение пожарной безопасности. В этих целях необходима разработка новых подходов к технологии профилактики социальной безопасности молодежи, которая обеспечит твердые гарантии формирования безопасного поведения при возникновении чрезвычайных ситуаций, например пожара, а также их недопущения.

Работа по профилактике социальной безопасности в образовательных организациях представляет собой план мероприятий, акции и проекты, которые практически не связаны между собой, являются краткосрочными и не имеют диагностики по результатам их проведения. Мы считаем, что одной из форм обеспечения профилактики социальной безопасности молодежи в образовательной организации является Проект по профилактике социальной безопасности для молодежи при возникновении чрезвычайной ситуации в условиях образовательной организации «Социальный марафон».

Формы проведения Проекта:

1. «Тематические дни»;
2. «Азбука безопасности».

Приоритетное направление, по которому осуществляется Проект: профилактическая работа по социальной безопасности для молодежи при возникновении чрезвычайной ситуации в образовательной организации.

Сроки реализации Проекта: 9 месяцев.

Территория реализации Проекта: образовательные организации г. Челябинска (пилотные площадки РДШ), социальные службы г. Челябинска, осуществляющие работу с молодежью.

Цель Проекта: создание условий (организационных, методических, кадровых, управленческих и др.) для успешного усвоения молодежью знаний, умений и навыков поведения при чрезвычайной ситуации (пожара) через реализацию Проекта.

Задачи Проекта:

1. создать творческую группу единомышленников, для разработки Проекта;
2. раскрыть содержание и этапы реализации Проекта;
3. разработать методический материал для проведения мероприятий;
4. организовать материально-техническую базу Проекта.

Содержание проекта включает в себя проведение тематических дней:

- День Старта социального марафона;
- День социальной безопасности;
- Тематический день «01»;
- День общественной безопасности «Молодежь и город»;
- Тематический день «Твое здоровье и безопасность»;
- Заключительный день «4:2».

Медиа-карта нашего Проекта представляет собой перечень средств массовой информации, через которые будет осуществляться реклама проекта, и публикация его результатов.

Медиа-карта Проекта «Социальный марафон»

СМИ	Название мероприятия	Количественные показатели
Сайты учреждений-участников социального марафона	Размещение информации о проведенном Проекте на сайтах	1000 человек
Социальная сеть <u>vk.com</u>	Создание группы «Марафон социальной безопасности для молодежи г. Челябинск»	100 человек
	Сделать фотоотчет о проведении Марафона, который впоследствии выложить в социальные сети	100 человек
	Результаты реализации Проекта описать в статье и опубликовать	1000 человек

Ожидаемые результаты Проекта:

1) идея Проекта по социальной безопасности молодежи при чрезвычайных ситуациях в образовательных организациях «Социальный марафон» найдет одобрение и поддержку у молодежи, руководителей образовательных организаций, в социальной сфере;

2) не менее 60-65 % участвующей в Проекте молодежи изменят свое отношение к собственной безопасности, а так же будут более внимательно относиться к социальной безопасности всего общества;

3) не менее 25-30% участников Проекта будут организаторами дел по социальной безопасности в своих учреждениях.

Таким образом, работа учащихся над проектом (алгоритм деятельности, условия реализации) позволяет успешно осуществлять процесс самореализации, уметь представлять свои результаты общественности, что в целом способствует эффективности процесса развития личности, отвечающей требованиям современного общества.

Список литературы

1. Луков В.А. Социальное проектирование: учеб. пособие. М., 2007. 239 с.
2. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: активное обучение: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2009. 192 с.
3. Профессиональная педагогика: учебник / под ред. С.Я. Батышева, А.М. Новикова. Изд. 3-е, перераб. М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 2010. 456 с.
4. Педагогика: учебник и практикум / С.В. Рослякова, Т.Г. Пташко, Н.А. Соколова. М.: Изд-во «Юрайт», 2016. Сер. 68. Профессиональное образование (2-е изд., испр. и доп). 402 с.
5. Пташко Т.Г. Этапы и особенности становления социального образования в России // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2016. № 4. С.70-76. С. 70.
6. Пташко Т.Г. Теоретический аспект процесса социализации личности ребенка // «Дети – Молодежь – Общество»: мат-лы всерос. обществ. форума. Челябинск, 15-16 мая 1997 г. Челябинск: Изд-во «Межрайонная типография», 1997. 238 с.
7. Рослякова С.В. Роль проектного обучения в формировании познавательной культуры современной молодежи // Молодежь в социальном взаимодействии:

- самореализация, социальная активность, интеграция: материалы междунар. науч.-практ. конф. 1-2 декабря 2009 г. Челябинск: Издательство Челяб. гос. пед. ун-та, 2010. С. 156-161.
8. Содержание и методика педагогической деятельности в социальной работе (социальная педагогика): учеб.пособие / Н.А. Соколова, Н.П. Артемьева, В.Ф. Жеребкина, Т.Г. Пташко, С.В. Рослякова, Е.Г. Черникова, Т.П. Скребцова, А.А. Шевченко, Е.В. Моисеева, Н.В. Сиврикова. Челябинск: изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2014. 350 с.
 9. Современная гимназия: взгляд теоретика и практика / под ред. Е.С. Полат. М.: ВЛАДОС, 2000. 168 с.
 10. Соколова Н.А., Е.Г. Черникова Исследование социальной активности молодежи // Вестник ЧГПУ, г. Челябинск. 2015. № 3. С. 239-248.
 11. Социальная педагогика: учебник и практикум / Н.А. Соколова, Н.П. Артемьева, В.Ф. Жеребкина, Е.В. Моисеева, Т.Г. Пташко, С.В. Рослякова, Н.В. Сиврикова, Т.П. Скребцова, Е.Г. Черникова, А.А. Шевченко. Сер. 11 Университеты России (2-е изд., испр. и доп). М.: Изд-во «Юрайт», 2016. 309 с.
 12. Харланова Е.М. Технологии социально активного образования в вузе: учеб. пособие. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2011. 110 с.
 13. Черникова Е.Г. Методика исследования в социальной работе: учебное пособие. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2011. 145 с.
 14. Яковлева Н.О. Концепция педагогического проектирования: методологические аспекты: монография. М.: Информационно-издательский центр АТиСО, 2002. 194 с.

3.19. Социальная адаптация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей посредством технологии «социальный театр»

Проблема социальной адаптации и успешной интеграции детей-сирот существовала во все времена. Острота вопроса во многом зависела от уровня заботы о детях в интернатных учреждениях, возраста воспитанников при выпуске и наличии механизмов интеграции в обществе.

По данным Минобрнауки РФ на 30 июня 2017 года, в федеральном банке данных числилось 54,5 тыс. детей-сирот. На начало 2014 года количество детских домов оценивалось в 1520, причем за пять предыдущих лет эта цифра сократилась на 20%. В 1990 году в детских домах и интернатах воспитывалось 113,4 тыс. сирот. На протяжении 14 следующих лет эта цифра постепенно увеличивалась, достигнув пика в 2004 году. Тогда в учреждениях находилось 188,8 тыс. детей. После этого в стране начался спад. По данным на 2015 год, в детских домах и интернатах воспитывалось 60,1 тыс. несовершеннолетних. По данным на 2016 год, в России было более 90 тыс. приемных семей, в них воспитывалось более 148 тыс. детей (всего в российских семьях было более 400 тыс. приемных детей, в том числе под опекой). С 2011 года детей с особенностями развития в приемных семьях стало больше на 60%, а число кандидатов в усыновители и приемные родители увеличилось в 2,5 раза: с 12 тыс. в 2011 году до 31 тыс. в 2015-м. В 2016 году более 130 сиротских учреждений находилось в ведении Минтруда, в них проживало около 20 тыс. детей. Также в стране работает более 1,6 тыс. образовательных

организаций для детей-сирот (детские дома, коррекционные детские дома, школы-интернаты) [6].

Изменение социально-экономических условий в последние годы привело к еще большему ухудшению положения выпускников образовательных учреждений для детей-сирот и детей, лишенных родительского попечения. Поэтому необходимость их постинтернатного сопровождения является актуальной. По статистике, каждый третий покинувший детский дом ребенок спустя год оказывается на улице, каждый пятый совершает преступление. То есть, вхождение выпускников детских домов в самостоятельную жизнь сопряжено с большими сложностями и не всегда проходит успешно.

Вступление выпускника детского дома в социум – это переход от пассивного пребывания на государственном обеспечении и привычки полагаться на помощь окружающих к самостоятельному обеспечению себя за счет своего труда; от жизни в среде «своих» к самостоятельному проживанию в обществе с ориентацией на закон, гражданские права и обязанности; определенной заданности жизни в учреждении к необходимости делать выбор и нести за него персональную ответственность.

Современная социальная ситуация в обществе характеризуется продолжающимся разрушением прежних устаревших стереотипов поведения, потерей идеалов и ценностей. В этой обстановке родители и наставники часто не готовы оказывать эффективное воспитательное воздействие на молодежь, поскольку сами не обладают необходимыми знаниями и навыками современных социально-адаптивных стратегий поведения. Мы согласны с тем, что молодые люди оказываются психологически беспомощными, незащищенными, уязвимыми в трудных жизненных ситуациях. Они не имеют определенных жизненных навыков, позволяющих им выбирать эффективные способы снятия стресса и напряжения, дающих возможность самостоятельно справиться с воздействием хронических стрессовых ситуаций и сформировать здоровый жизненный стиль [11]. Решением данной проблемы, на наш взгляд, является разработка или адаптация профилактических программ с использованием инновационных технологий среди специалистов социальной сферы: социальных работников, социальных педагогов, учителей, а также родителей и учащихся, направленных на повышение социальной адаптированности детей. В большой мере это относится к детям, по тем или иным причинам попадающим в детские дома и интернаты (сегодня – это центры сопровождения этих детей).

Дети считаются сиротами в связи с уклонением родителей от их воспитания или от защиты их прав и интересов, отказом родителей взять своих детей из воспитательных, лечебных учреждений, учреждений социальной защиты населения и других аналогичных учреждений и в иных случаях признания ребенка, оставшимся без попечения родителей в установленном законом порядке. Основную по численности категорию детей-сирот составляют дети, родители которых в результате асоциального поведения лишены родительских прав («социальное сиротство»).

Социальные последствия материнской депривации непредсказуемы, многообразны и их нельзя контролировать. Как правило, следствием материнской депривации являются более тяжёлые виды социальной депривации.

Факторами, влияющими на становление личности детей, воспитывающихся в детских домах, являются:

1. частая сменяемость взрослых в учреждении, которая разрывает непрерывность отношений и опыта ребенка;
2. педагогическая позиция взрослого, при которой ребенок является объектом ухода, воспитания и обучения, в отличие от «событийной» позиции взрослого в семье;
3. групповой подход к детям, отсутствие эмоционального контакта со взрослыми, невозможность побыть в одиночестве, что влечет недифференцированность и неосознанность ребенком своего Я;
4. жесткая регламентация всех действий ребенка в учреждении, не оставляющая возможности выбора и ответственности;
5. полное обеспечение государства, что приводит к формированию иждивенческой позиции, отсутствию бережливости и ответственности за сохранность вещей;
6. отсутствие идентификации с родителем, что приводит к идентификации детей друг с другом.

Необходимо отметить, что на становление личности детей-сирот помимо указанных факторов оказывают влияние сроки поступления ребенка в детское учреждение. Так, известно, что дети, поступившие в детский дом в 2-3 года даже из неблагополучных семей, значительно более восприимчивы в общении со взрослыми и по темпам развития опережают своих сверстников, с рождения живущих вне семьи. Все эти указанные факторы влияют на особенности психологического развития ребенка, воспитывающегося в детском доме [10, с. 63].

Сиротство разрушает эмоциональные связи ребёнка с окружающей его социальной средой, с миром взрослых и сверстников, развивающихся в более благоприятных условиях, и вызывает глубокие вторичные нарушения в развитии личности. Большинство воспитанников домов ребенка составляют дети с тяжёлой хронической патологией, преимущественно центральной нервной системы. Оторванный от родителей и помещённый в условия детского дома у ребенка снижается общий психический тонус, доминирует пониженное настроение. Ухудшается эмоциональная регуляция, эмоционально-познавательные взаимодействия, тормозится интеллектуальное развитие. Чем раньше ребенок отрывается от родительской семьи, чем дольше и в большей изоляции он находится в учреждении, тем более выражены деформации по всем направлениям психического развития. Во многих случаях выпускники детских домов не способны к обучению по программе общеобразовательной школы.

Дети, лишённые родительского попечения, наиболее склонны к бродяжничеству, подвержены опасности стать жертвами насилия и преступлений или быть вовлеченными в преступную деятельность. Они рано приобщаются к алкоголю и наркотикам, отмечена распространённость гинекологических патологий у безнадзорных девочек-подростков. Безнадзорные и беспризорные дети наиболее подвержены заболеваниям ВИЧ-инфекцией.

В детский дом приходят дети, отвергнутые своими родителями, лишенные стабильной привязанности к взрослому, не имеющие личного опыта любви. Как говорится в работе С.В. Бухтоярова, коллективное содержание и избыток педагогического воздействия ведут к риску формирования индивидуальности выпускника по негативному типу, что усиливает заложенное родной семьей отчуждение его от взрослых [2, с. 73]. Это оборачивается тем, что подросток сам отвергает от себя как взрослых, так и их ценности. Последствием этого являются асоциальные формы

самоутверждения, равнодушие к своей судьбе, отсутствие чувства своей социальной значимости.

Таким образом, развитие ребенка-сироты в условиях государственного учреждения происходит под влиянием различных негативных тенденций современного общества. Нивелировать их влияние помогает использование современных социальных технологий. Понятие «технология» означает совокупность приемов и способов получения, обработки или переработки, продуманную систему знаний, умений о том, каким образом цель воплощается в результат [7].

Е.И. Холостова под технологией социальной работы понимает процесс последовательных, целеполагающих субъект-субъектных отношений и действий, в ходе которого происходит объективация способностей человека, и создаются условия для формирования его потребности к активному социальному функционированию [9, с. 19].

Технологией социальной работы, в рамках которой будет осуществляться деятельность подготовка детей-сирот к самостоятельной жизни, является технология социальной адаптации. Е.И. Холостова определяла технологию социальной адаптации как систему операций и процедур, объединенных алгоритмами и инструментарием, направленную на приспособление человека, находящегося в трудной жизненной ситуации, к принятым в обществе правилам и нормам поведения, окружающей его среде жизнедеятельности [9, с. 101]. Под технологией социальной адаптации понимается алгоритм действий, направленных на оказание помощи индивиду в процессе приспособления к новым социальным условиям, вызванным изменениями в жизни различной этимологии (социальный статус, болезни, катастрофы, трудные жизненные ситуации). Социальная адаптация включает систему методов, приемов, средств социальной поддержки, имеющих цель оказать социальную помощь людям в процессе их социализации или приспособления к новым социальным условиям в связи с изменением социального статуса, жизненных утрат и неудач.

Социальная адаптация является трудным и сложным процессом для ребенка. Она наступает, когда его изымают из семьи, разлучают с родным кровом, а дальше перед ним – другой дом, другие лица, другие требования и условия, где говорят о других духовных ценностях, о добре, милосердии, уважении, заботе.

Решению проблем, возникающих в адаптационный период, способствует создание системы жизнеобеспечения ребенка, с учетом его индивидуально-личностных и физиологических особенностей. С этой целью необходимо объединение усилий всех специалистов, причастных к адаптации ребенка в центре временного устройства. Именно комплексная работа позволяет ребенку за короткий промежуток времени адаптироваться к условиям центра, установить общий язык со сверстниками, устранить стресс и страхи.

Технология социальной адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в своем содержании разбивается на три основных блока: лечебно-оздоровительный, социально-правовой и психолого-педагогический.

Лечебно-оздоровительная деятельность в период адаптации ребенка к условиям центра временного устройства осуществляется медицинским работником. Она включает в себя медицинский осмотр ребенка, анализ его физического развития, перенесенных заболеваний. В течение всего адаптационного периода медицинский работник проводит регулярные наблюдения за состоянием его здоровья и составляет рекомендации по реализации индивидуального подхода к ребенку в оздоровительной работе.

Основная роль в реализации содержания социально-правового блока принадлежит социальному педагогу. При поступлении ребенка в центр временного устройства социальный педагог проводит беседу с ним и сопровождающим его лицом, выясняя наличие родственников, его образовательный уровень, особенности личности, поведения, привычки, познавательные интересы и т.д. Социальный педагог выясняет местонахождение родителей, совместно с воспитателями проводит обследование жилья ребенка для выявления причин деформации развития ребенка в семье. Что касается работы с детьми подросткового возраста, то социальный педагог проводит беседы об их социальных правах и обязанностях, помогает им принять и выполнять нормы коллективной жизни, способствует формированию адекватного отношения к педагогическим воздействиям.

Если у поступившего ребенка имеются отклонения поведения, то социальный педагог совместно с инспектором по делам несовершеннолетних проводит с ним профилактические беседы, оказывая ему своевременную помощь в установлении взаимоотношений со взрослыми и сверстниками. В случае дезадаптации и усложненной адаптации, связанных с проявлением нарушенных форм поведения, осуществляет ежедневный контроль и дает рекомендации педагогам о создании условий вхождения ребенка в коллектив.

Психолого-педагогический блок основывается на взаимодействии воспитателей и педагога-психолога. Работа специалистов начинается со знакомства с ребенком. Необходимо сначала построить доверительные отношения с ним, расположить его к себе.

На основании сведений, полученных в результате беседы, наблюдения и изучения документов выявляются актуальные проблемы ребенка в начальный период адаптации к условиям центра временного устройства. Это позволяет подобрать методы и способы воспитательно-образовательного воздействия, помогает понять особенности работы адаптационных механизмов ребенка и спрогнозировать возникновение проблем ребенка в возникающих стрессовых ситуациях [3].

Дальнейшая психолого-педагогическая работа ориентирована на непосредственное взаимодействие с ребенком. При его организации воспитатель использует индивидуальные формы с постепенным включением ребенка в коллективную деятельность. Основной акцент воспитатель делает на эмоциональной поддержке ребенка. Очень важно укрепить у ребенка уверенность в том, что взрослый всегда рядом и готов помочь ему в любую минуту.

В период адаптации ребенок особо остро переживает психологическое напряжение, поэтому роль воспитателя заключается в том, чтобы научить его элементам саморегуляции эмоционального состояния через систему специальных приемов и упражнений релаксационного и творческого характера.

Очень важным этапом социальной адаптации ребенка в условиях центра временного устройства до принятия в семью является его включение в социально-полезную деятельность. Оно осуществляется на завершающих этапах адаптации, когда стабилизируется эмоциональный фон и появляется интерес, инициатива и активность для участия в этой деятельности. Организация этого процесса происходит поэтапно: сначала ребенку дают небольшие индивидуальные поручения, затем постепенно организуется совместная деятельность с детьми. При включении ребенка в коллектив

необходимо проводить предварительные беседы с детьми группы о том, как необходимо встретить нового ребенка, как познакомиться с ним.

Воспитатель включает ребенка в игровую и трудовую деятельность постепенно, оставаясь рядом, чтобы в любую минуту подстраховать его. Важно помочь ребенку почувствовать себя равноправным участником группового взаимодействия. Для этого воспитатель может индивидуально обучать ребенка деятельности, которой владеет большинство детей, привлекать его к обсуждению общих проблем группы, спрашивать совета при принятии решения, касающегося группового взаимодействия [5].

Из вышесказанного можно сделать вывод, что технология социальной адаптации детей, изъятых из семьи, в условиях центра временного устройства имеет комплексный характер. Специалисты разных областей в непосредственной работе с ребенком используют различные коррекционные методики, позволяющие стабилизировать его состояние, приобщить его к какой-либо полезной деятельности и в конечном итоге включить в коллектив сверстников.

Для повышения эффективности социальной адаптации ребенка подросткового возраста, изъятых из семьи, в условиях государственного учреждения необходимо применять инновационные технологии психолого-педагогического характера.

К их числу относится технология социальный театр, которая представляет собой психотерапевтический метод, в драматургической основе которого заложена острая социальная проблема, раскрытая режиссёром, донесённая до зрительного зала актёрами и воспринятая зрителями в процессе просмотра и активного обсуждения спектакля. Это позволяет подростку овладеть системой «социальных ролей», материализует общественный смысл значимости личности, является средством социальной адаптации [8].

Технология социальный театр включает в себя различные профилактические (первичная и вторичная профилактика), коррекционные, адаптационные методы. Так участвуя в обсуждении постановок социального театра, касающихся негативных тенденций влияния общества на личность, разнообразия конфликтов в подростковой среде, дети учатся решать проблемы, с которыми они могут столкнуться, не только находясь на содержании в центре временного устройства до принятия в семью, но и в самостоятельном жизни.

Применение социального театра как технологии способствует возникновению связи между аудиторией и персонажами на сцене, побуждает зрителя к участию в открытом диалоге вокруг многочисленных спорных вопросов, касающихся таких тем, как: пропаганда здорового образа жизни; профилактика наркотической зависимости; профилактика насилия среди школьников; пропаганда толерантного отношения и др. Целью же социального театра является изменение знаний, отношений или поведение целевой аудитории, а также профилактика социально-негативных явлений.

Алгоритм технологии социального театра включает четыре этапа:

1) создание театральной постановки. При планировании театральной постановки необходимо ясно представлять себе, какие конкретные воспитательные задачи вы преследуете, и для аудитории какого возраста будет предназначена ваша сцена. Темы, используемые при создании сцен в театральной постановке, должны быть конкретными. Сцены должны быть достаточно короткими и иметь продуманное окончание. При создании сцен следует давать свои имена героям, отличные от имен актеров, а также использовать юмор. Для эффективного планирования сцен необходимо прибегать к

технике «кто, что, где». Они дают инструменты для создания обдуманных и отвечающих вашим задачам сцен [1];

2) создание послания, которое нужно донести до зрителя. Оно формулируется на основе актуальной проблемы, по сути дела послание — это то, что хочется услышать после постановки герой от зрителя, т.е. решение проблемы. При написании послания необходимо помнить, что оно является мыслью, с которой уходит зритель. Оно должно быть понятным и лаконичным.

Алгоритм написания послания:

1. Определение проблемы, основываясь на анализе ситуации в регионе, городе, вузе, школе;
2. Определение общей концепции и темы спектакля;
3. Конкретизация и описание проблемы;
4. Конкретизация и описания задач, позволяющих решить данную проблему;
5. Демонстрация возможных стратегий поведения;
6. Описание конкретного "правильного" примера поведения;
7. Призыв к действию.

Рекомендации по написанию послания:

1. Помнить о том, что послание - это красная сюжетная нить, мысль с которой уходит зритель;
2. Послание должно содержать максимум 5-6 предложений;
3. Послание формулируется от общего к частному;
4. Послание содержит призыв к изменению отношения и поведения на более безопасное [1].

3) Демонстрация театральной постановки представляет собой театральное представление, которое раскрывает выбранную проблематику на основе реальных ситуаций непрофессиональными актерами, которые могли бы оказаться в подобных случаях [1].

4) Уникальной особенностью театральной технологии является управляемая дискуссия (фасилитация), которая проходит после просмотра спектакля. Участниками дискуссии являются зрители и актеры, которые вступают в диалог со зрителями, не выходя из образов, т. е. от имени своих героев.

Фасилитация (от англ. facilitate – облегчать, способствовать, содействовать, создавать благоприятные условия) – специфический вид деятельности методиста (преподавателя); человекоцентрированный подход, выражающийся в глобальном доверии человеку, постулирующий существующую в каждом человеке актуализирующую тенденцию расти, развиваться, реализовывать весь свой потенциал [4]. Главной целью фасилитации является удостоверение в том, дошло ли послание аудитории и если дошло, но не полностью или не точно, то его корректировка.

Ведущим дискуссии является фасилитатор – специалист, который помогает другим людям (клиентам) проходить процессы личного развития; ведущий совещания, семинара, собрания. Он задает вопросы, поднимает проблемы, направляет разговор в русло, позволяющий зрителям почувствовать атмосферу спектакля и высказать свое мнение к словам и поступкам героев, поделится впечатлениями, дать советы персонажам, которым не удалось решить свои проблемы на сцене.

Цель фасилитации:

- 1) узнавать дошло ли послание и если дошло, но не полностью или не точно, скорректировать его;
- 2) усилить реалистичность показанной на сцене театральной постановки;
- 3) получить обратную связь от зрителей;
- 4) передать информацию;
- 5) побуждать и мотивировать зрителя на изменение отношения и поведения на более безопасное [1].

К условиям проведения фасилитации относят: освещение в зале и на сцене; фасилитация проводится сразу после спектакля; вводное слово фасилитатора; управление дискуссией; длительность не более 1 часа; все актеры принимают участие в фасилитации согласно своим ролям; перед началом фасилитации актеры представляют зрителям свои роли (возраст, имя, некоторые социальные связи с другими актерами); актеры остаются каждый в своей роли; актеры продолжают передавать послание зрителю; актеры продолжают взаимодействовать и реагировать согласно ролям; актеры могут задавать свои вопросы зрителям; запрещено вмешательство третьих лиц, дискуссия без давления; зрители остаются до конца фасилитации; по окончании фасилитации актеры выходят из своих ролей (имя, возраст, город, организация) [4].

Организация такого театра способствует не только решению насущных проблем детей-сирот подросткового возраста, но и учит их решать психологические проблемы через призму постановки, а это помогает: 1) пережить сложные моменты во взаимоотношениях, конфликтные ситуации, найти выход из сложившейся ситуации; 2) пересмотреть взгляды, сделать переоценку ценностей, найти необходимый и часто ускользающий в реальной жизни выход через создаваемый образ; 3) прожить разные роли, эмоции и получить опыт преодоления личностных и социальных проблем, отраженных в роли, сформировать свое отношение, позицию к проигрываемому социальному факту [5].

Таким образом, под социальным театром как технологией социальной работы понимается оригинальный метод привлечения внимания общественности путем инновационного способа профилактической и пропагандистской работы посредством демонстрации театральных постановок с остро стоящими социально-негативными явлениями в молодежной среде, который осуществляется с помощью алгоритма, включающего четыре этапа: создание театральной постановки, формулировка послания; демонстрация постановки и фасилитация.

Список литературы

1. Басов Н.Ф. Социальная работа: учеб. пособие / под ред. Н.Ф. Басова. 2-е изд. М., 2010. 255 с.
2. Бухтояров С.В. Постинтернатная адаптация выпускников интернатных учреждений - важное направление работы центра социальной помощи семье и детям // Работник социальной службы. 2010. № 3. С. 72-75.
3. Быков А.В. Психологическая служба в учреждениях социально-педагогической поддержки детей и подростков / А.В. Быков, Т.И. Шульга. М.: Изд-во УРАО, 2004.
4. Димухаметов Р.С. Настольная книга фасилитатора: учеб.-метод. пособие организатора курсов повышения квалификации / Р.С. Димухаметов, Е.Ю. Парунова. Челябинск, 2010. 337 с.

5. Кожевникова Т.А. Использование инновационной технологии «Социальный театр» в социальной адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / Т.А. Кожевникова, Е.Г. Черникова: в сборнике: «Социальные нормы в условиях современных рисков»: материалы Международной научно-практической конференции. Челябинский государственный университет. 2017. С. 157-161.
6. Статистика детских домов и сирот в России Режим доступа <https://www.kommersant.ru/doc/3414174>.
7. Социальные технологии. Толковый словарь. Москва-Белгород: Луч; Центр социальных технологий, 1995. С. 219.
8. Столяров В.И. Спартианские игры в гуманистической системе воспитания и организации досуга студентов. Саратов, 2011.
9. Технология социальной работы: учебник для бакалавров / под редакцией Е.И. Холостовой, Л.И. Кононовой. М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2013. 478 с.
10. Технологии социальной защиты и обслуживания семей и детей / Димухаметов Р.С., Жеребкина В.Ф., Моисеева Е.В., Пташко Т.Г., Рослякова С.В., Сиврикова Н.В., Соколова Н.А., Черникова Е.Г., Харланова Е.М., Шевченко А.А. Челябинск, 2017. 463 с.
11. Черникова Е.Г. К вопросу о формировании здорового жизненного стиля у подростков // Вестник Челябинского государственного университета. Научный журнал. Челябинск. № 4 (333). Вып 3. 2014. С. 169-172.

3.20. Поиск, выявление и отбор одаренных детей в системе образования Германии

Одаренность как научная и педагогическая проблема появляется в трудах древнегреческих философов Платона, Овидия, а также в работах Конфуция и других мыслителей. Часто одаренность рассматривается ими в контексте феномена гения и в религиозном контексте.

Позднее проблемой одаренности занимались Т. Джефферсон, Ф. Бэкон и другие теоретики свободы и демократического государства. С их точки зрения одаренность являлась предпосылкой к формированию политически активных личностей с выраженной гражданской позицией.

В начале XX века с началом бурного развития науки и техники проблема детской одаренности приобрела особый смысл в контексте мировой конкуренции. Программы и методы выявления и развития одаренности у детей различного возраста разрабатывались в большинстве развитых стран, в том числе в как США, Великобритания, Германия, Франция, Япония и др.

Следует отметить, что на сегодняшний день в научном сообществе не существует единого мнения касательно феномена одаренности.

В своем исследовании английский психолог Дж. Фримен насчитала более 100 различных определений этого явления [Freeman J., 1995].

Первоначально в педагогике под одаренными учащимися понимали детей с развитым интеллектом, отличавшихся высокими показателями академической успеваемости. Основные характеристики данной группы учащихся использовались как критерии отбора одаренных учеников из младших возрастных групп.

Впервые, понятие «одаренность» или «общая одаренность» было сформулировано в середине XIX века, английским психологом Ф. Гальтоном (F. Galton), который определил ее как уровень развития каких-либо способностей человека, связанный с их развитием, но, тем не менее, от них независимый.

Американский психолог Дж. Рензулли (J. Renzulli) предложил следующее определение одаренности: «одаренность – результат сочетания трех характеристик: интеллектуальных способностей, превышающих средний уровень, творческого подхода и настойчивости».

В 1972 году С.Марленд (S. Marland) в своем докладе впервые представил общее определение одаренности, которое наряду с научными и интеллектуальными талантами, включало в себя лидерские способности, изобразительное и исполнительное искусство, творческое или продуктивное мышление и психомоторные способности.

Отечественный исследователь Б.М. Теплов определил одарённость как «качественно-своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или другой деятельности».

Анализ определений показывает, что в большинстве стран «одаренность» определяется как мера развития умственных и творческих способностей. Несомненно, что кроме наличия комплекса способностей для успешного выполнения деятельности человеку необходимо обладать определенной суммой знаний, умений и навыков. Кроме того, необходимо отметить, что одаренность может быть специальной, то есть одарённость к одному виду деятельности, и общей – одаренность к разным видам деятельности. Часто общая одаренность сочетается со специальной. Многие композиторы, например, обладали и другими способностями: рисовали, писали стихи и т.д.

В Германии одно из первых определений одаренности было предложено В. Штерном: «Умственная одаренность есть общая способность сознательно направить свое мышление на новые требования, есть общая умственная способность приспособления к новым задачам и условиям жизни» [Штерн В., 1997, С. 7]. Очевидно, что данное определение не могло дать основу для разработки диагностических инструментов и критериев отбора одаренных детей.

Анализ научной литературы, посвященной исследованию феномена одаренности, показал, что в совокупности подходов к определению одаренности можно выделить два противоположных направления:

- 1) одаренность присутствует у каждого нормального ребенка, следует выявлять различные виды одаренности;
- 2) одаренность – редкое явление, выявляемое у незначительного числа детей.

Сложность определения одаренности заключается в первую очередь в отсутствии связи между успеваемостью и наличием или отсутствием одаренности. Так, согласно статистике, опубликованной европейской ассоциацией «Евроталант», около 30 % детей, отчисленных из школы за неуспеваемость, составляют дети со скрытой одаренностью. Часто низкая успеваемость одаренных детей напрямую связана с недостаточными или неблагоприятными условиями обучения и неудовлетворенностью особых образовательных потребностей данной группы учащихся.

Масштабные исследования с целью выявления специфических методов оценки одаренности были начаты в 1920-е гг. Одним из наиболее содержательных с точки

зрения разработки методик отбора одаренных детей является исследование английского ученого Ф. Гальтона [Galton F., 1925]. Ф. Гальтон исследовал жизненные истории и личностные особенности более 977 известных людей Англии с целью определить причины и источники одаренности. Так, исследователь указывает, что непосредственный уровень развития интеллекта и успеваемость не связаны с одаренностью. Вместе с тем, по мнению ученого, социальное положение семьи, в которой воспитывается ребенок, оказывает едва ли не решающее влияние на его последующую успешность в будущем. Ф. Гальтон пишет: «Социальные преимущества имеют чудовищную власть, когда речь идет о том, чтобы вывести человека на высокое положение государственного деятеля, чего он никогда бы не достиг, занимая низкое положение в обществе» [Galton F., 1925, С. 45]. При этом интеллект ученый понимал как сумму психофизиологических составляющих.

На основе трудов Ф. Гальтона Дж. Кеттел разработал тесты, измеряющие остроту зрения, слуха, чувствительности к боли и т.д., фактически отождествляя интеллект с простейшими психофизиологическими функциями; при этом он настаивал на том, что интеллектуальные различия между людьми имеют врожденный характер.

Альтернативной позиции придерживался французский исследователь А. Бине, который предложил оценивать интеллектуальные способности не только с учетом степени сформированности определенных познавательных функций, но и по уровню усвоения социального опыта.

В рамках данного подхода была разработана шкала оценки умственных способностей, положившая начало развитию тестологической парадигмы в исследовании интеллекта. Данная шкала получила названия Шкала Бине-Симона и была основана на предположении о том, что каждый ребенок в определенном возрасте должен иметь определенный набор знаний, умений и навыков. Исследователями был составлен набор тестовых заданий с соответствующей шкалой оценок. Задания постепенно усложнялись в соответствии с определенной возрастной нормой. Так, по результатам теста можно было определить «умственный возраст» ребенка. Несмотря на недостаток объективности и точности оценок, разработка и внедрение данной шкалы в систему диагностики одаренности следует рассматривать как серьезный шаг вперед. В отличие от ранее использовавшихся методов оценки индивидуальных различий Шкала Бине – Симона позволила проводить оценку процессов возрастного развития.

Как и у В. Штерна, у А. Бине возникает гипотеза об элитарном характере одаренности и ее связи с социальным статусом учащихся. Проведенное им сравнительное исследование умственной одаренности детей из различных слоев населения [Binet et Simon, 1911]. При сравнении двух различных народных школ, одна из которых находилась в беднейшем квартале Парижа, а другая в относительно уважаемой местности (испытаниям подверглись по 30 детей из каждой школы), весьма отчетливо выяснилось отличие. Так, в бедных кварталах у трети учеников обнаруживалось отставание на год от возрастной нормы, а в состоятельных – опережение на год. Более того, 20% учащихся школ из состоятельных семей показали опережение возрастной нормы на 2 года.

В. Штерн, пытаясь найти причины этих различий, писал: «Безусловно, было бы слишком поспешно уже на основании этих исследований считать вполне доказанным, что собственная умственная одаренность, как врожденная способность духа, находится на более низком уровне у детей низших и менее состоятельных слоев общества.

Совершенно исключить влияние этого фактора, конечно, нельзя. Но можно предположить, например, что уже переход в высшие и более обеспеченные слои общества обуславливается известным интеллектуальным отбором, а потому и дети, происходящие из этих слоев, наследуют более высокие задатки умственной одаренности» [Штерн В., 1997]. Кроме того, по мнению Штерна, тесты не затрагивают непосредственно чистой врожденной одаренности. Дети высших слоев находятся в среде, способствующей развитию умственной деятельности (семья, школа), таким образом, они имеют преимущества перед детьми из бедных семей. Штерн делает вывод, что «вероятно, определяют результат оба фактора – и внутренний, и внешний» [Штерн В., 1997, С. 43].

Существенное влияние на современную систему отбора одаренных детей в Германии оказали американские исследователи и в частности Дж. Фримен. Она указывает, что процесс формирования особых условий для обучения одаренных детей в Западных странах и разработка методик выявления одаренности сдерживались «страхом перед элитарностью» [Freeman J., С. 372].

Особое место в определении одаренности занимает ответ на вопрос о ее врожденном характере. Крупнейшим исследованием природы одаренности является эксперимент Л. Термена, который изучал динамику одаренности у более 1500 детей в возрасте от 6 до 12 лет. Ученый пришел к выводу, что у одаренные дети не отличаются от обычных по типу интеллекта, но обладают более высокой степенью его развития. Согласно результатам эксперимента, наличие одаренности (степени развития общего интеллекта) можно определить при помощи тестирования в раннем возрасте, впоследствии дети, обладающие более высокой степенью развития интеллекта, достигают больших успехов во взрослой жизни.

Несмотря на масштабность и продолжительность исследования Л. Термена, его подход к оценке уровня развития общего интеллекта как единственного и достаточного критерия одаренности подвергся широкой критике в научном сообществе.

Р.Б. Картел и Дж.П. Гилфорд указывали, что значительную роль в развитии одаренности имеют такие свойства личности, как творческий потенциал и мотивационные особенности, ее интересы, специальные способности, а также условия социального окружения и обучения [Cartel R.B., 1965; Guilford J.P., 1971].

Последователи подхода Л. Термена, в частности, К.М. Кокс в своих исследованиях связали понятие одаренности и способности к обучению. Так, К.М. Кокс на основе анализа более 300 биографий одаренных людей выявила, что высокий коэффициент интеллекта не является основным показателем, а выступает как сочетанная характеристика с такими показателями как устойчивость мотивации, уверенность в своих способностях, сила характера [Cox C.M., 1926].

Суммируя выше изложенное, можно сделать выводы о том, что в определениях одаренности и, соответственно, разработке методов отбора одаренных детей в начале XX века сореживались два подхода, которые можно условно обозначить как «внутренняя одаренность» и «внешняя одаренность». Эти два подхода фактически являлись продолжением двух альтернативных подходов к обучению детей в принципе. Так, понимание одаренности как результата социальных факторов и качества начального образования соотносится с принципом «*tabula rasa*» («чистой доски»), согласно которому все дети имеют одинаковый уровень способностей от рождения, а определяющее влияние на дальнейшее развитие оказывает социальное окружение и

педагогические модели воспитания. Представление одаренности как врожденного качества, напротив, указывает на слабое влияние педагогических условий на ранних этапах развития на интеллектуальные и творческие способности.

Радикальным сторонником врожденной одаренности являлся, в частности, являлся Ч. Спирмен, который полагал, что уровень «генерального интеллекта» складывается к 11 годам, он может быть точно измерен и остается неизменным в дальнейшем [Spearman C., 1927].

Немецкая школа в лице В. Штерна активно критиковала тестологическую парадигму. В. Штерн писал: «Тесты не следует переоценивать, нельзя думать, что они действуют автоматически и достаточны сами по себе в качестве испытаний умственной одаренности. Они представляют в действительности, самое большее, психологический минимум, который позволяет первоначально ориентироваться в психике индивидуума, если мы его вообще совершенно не знаем...» [Штерн В., 1997, С. 13].

Подход В. Штерна, который вплоть до 1950 – 1960-х гг. определял тактику отбора одаренных детей в немецких школах, основывался на вычислении отношения одаренности (У) к возрасту (В). Согласно В. Штерну частное определение умственной одаренности (Ч) можно вычислить по формуле: $Ч = У/В$,

При этом величина Ч для обычного ребенка равняется 1, умственно одаренные дети имеют показатель более 1, в то время как у умственно отсталых детей Ч является правильной дробью [Штерн В., 1997, С. 34-35].

Однако, одномерная модель одаренности, где главным параметром выступал интеллект как некая сумма способностей к мышлению, на практике оказалась недостаточно эффективной.

Следующим шагом на пути к разработке эффективной системы выявления и отбора одаренных детей стало появление многофакторных теорий одаренности. Согласно одному из основателей данного подхода Л. Терстоуну, в интеллекте следует выделять 10 «групповых факторов», 7 из которых были названы «первичными умственными способностями: «8» - «пространственный» (способность оперировать «в уме» пространственными отношениями), «Р» - «восприятие» (способность детализировать зрительные образы), «14» - «вычислительный» (способность выполнять основные арифметические действия), «V» - «вербальное понимание» (способность раскрывать значение слов), «Т» - «беглость речи» (способность быстро подобрать слово по заданному критерию), «М» - «память» (способность запоминать и воспроизводить информацию), «Я» - «логическое рассуждение» (способность выявлять закономерность в ряду букв, цифр, фигур) [Thurstone L.L., 1938].

Противники тестовой оценки одаренности как единственного метода указывали на то, что таким путем школа ограничивается формальным подходом к потенциалу учащихся и упускает из виду значительную часть талантливых детей. Л. Томпсон пишет: «генеральная способность, которой обладает индивид, не обязательно имеет психологически ту же природу, что и генеральная способность другого индивида» [цит. по R.Broadfoot, 1984, С. 41]. Исследования и эксперименты Л. Томпсона были направлены на расширение понятия «одаренный ребенок» и обеспечения доступности специальных программ для детей из непривилегированных слоев населения.

Ограниченность тестологической парадигмы, сформировавшейся под влиянием однофакторной теории одаренности, обусловила необходимость разработки альтернативных подходов к выявлению одаренных детей. Кроме того, тестирования не

решали вопроса о необходимости разработки специальных программ и индивидуального обучения одаренных детей. В Германии данный метод отбора активно использовался в период господства идеи элитарного образования и отдельного обучения одаренных и обычных детей.

В конце 1950 – начале 1960-х гг. популярность получила когнитивная концепция одаренности, основу которой заложил Дж. Брунер [Bruner J., 1964; Брунер Дж., 1977]. Центральной идеей данной концепции стала идея об активной роли учащегося в развитии собственного интеллекта и познании мира. Сторонник когнитивной концепции Ж. Пиаже отмечает важность «эффективного познавательного процесса обучения (акта открытия), направляемого и планируемого учителем в развитии умственных способностей учащихся» [цит. по: Доровской А.И.. 1997, С. 174].

Особое место среди концепций определения и оценки одаренности занимает модель структуры интеллекта Дж. Гилфорда [Guilford J.P., 1971]. Основу для разработки данной модели ученый взял из теории Терстоуна, который выделял семь основных умственных способностей – вербальное понимание, вербальная беглость, счет, пространственное представление, память, быстрота восприятия, умение рассуждать. Дж. Гилфорд следующую структуру интеллекта:

Категории:

а) операция:

- познание;
- запоминание;
- дивергентное продуцирование;
- конвергентное продуцирование;
- оценивание.

б) содержание:

- образное;
- символическое;
- семантическое;
- поведенческое.

в) продукт:

- единица;
- класс;
- отношение;
- система;
- трансформация;
- импликация.

На основе представленной структуры Дж. Гилфорд и его коллеги разработали ряд диагностических моделей для оценки одаренности – фигуральные матрицы (познание отношений между фигурами), тесты на определение сходства или различия производят ОСЕ (оценку символических единиц) и т.д.

Для обозначения взаимосвязи между интеллектом и креативностью, которые Дж. Гилфорд считал основными показателями одаренности, ученый ввел понятие дивергентного мышления, которое обеспечивает вариативность решений познавательных и практических задач за счет гибкости направлений поиска. У одаренных детей, как показали исследования, наблюдаются высокие показатели дивергентного мышления.

Теория дивергентного мышления как основного показателя одаренности была широко распространена в Германии в 1970-е гг., а разработанные на ее основе тесты использовались для выявления творчески одаренных детей.

Последующие концепции одаренности, например, модель одаренности Дж. Резнулли и Дж.Фельдхьюсена, основное внимание уделяли важности вовлеченности учащегося в определенную деятельность и уровня внутренней мотивации к продолжению обучения в конкретной области.

Дальнейшее развитие подходов к определению одаренности привело к выделению различных типов интеллекта и, соответственно, одаренности.

Одна из первых классификаций интеллекта была предложена Г. Гарднером в рамках его теории множественности видов интеллекта. Исследователь предлагает различать лингвистический, логико-математический, пространственный, музыкальный, мышечно-двигательный, межличностный интеллект [Gardner H., 1993]. На сегодняшний день указанные виды интеллекта соответствуют принятой классификации одаренности.

Помимо выше описанных подходов к определению феномена одаренности на современные концепции поиска и отбора одаренных детей в Германии оказали влияния теория интеллектуальной одаренности Р. Стернберга и модель структуры одаренности А. Танненбаума. Первый, опираясь на выделенные им три подсистемы одаренности, соотносящие интеллект с внутренним и внешним миром индивида в каждом персональном случае, пришел к выводу, что интеллектуальная одаренность не является монолитной, а в каждом конкретном случае является индивидуальной конфигурацией соотношения таких подсистем [Sternberg R.J., 1988]. А. Танненбаум в структуру одаренности помимо общих и специальных способностей, неинтеллектуальных факторов (мотивация) включал фактор среды [Tannenbaum A.J., 1986].

Принципиально новым для педагогической науки стала теория одаренности, представленная Д. Фелдманом в 1991 году. В своих исследованиях Фелдман пришел к выводу, что одаренность не является некой внутренней характеристикой, проявляющейся без стороннего вмешательства. По мнению ученого, формирование различных видов одаренности и ее проявление зависит с одной стороны при наличии определенных качеств (потенциала) у учащегося, а с другой – под влиянием специального педагогического воздействия и условий образовательного процесса. В связи с этим он выдвинул тезис о необходимости ранней диагностики одаренности с целью максимального развития талантов одаренных детей.

Одним из перспективных направлений в отборе одаренных детей в Западной Европе и США сегодня является выявление так называемой «социальной одаренности». К основным проявлениям данного типа одаренности К. Эбронс относит социальное познание, просоциальное поведение, моральные суждения и лидерство [Abroms K.I., 1985]. Несмотря на то, что данное направление развивается с конца 1980-х годов, на сегодняшний день выявление социальной одаренности применяется довольно ограниченно вследствие размытого характера показателей и отсутствия четких критериев оценки.

Подробный анализ проблемы выявления и отбора одаренных в зарубежной системе образования, представленный в диссертационном исследовании отечественного автора Ф.Л. Ратнер, позволяет выделить следующие проблемные аспекты данного процесса – ресурсный, социальный, структурный и особенно педагогический. Особое внимание

автор уделяет педагогическому аспекту данной проблемы, который затрагивает поиск нового содержания, форм и методов обучения.

Выявление одаренности следует рассматривать как длительный процесс, предполагающий серию последовательных тестирований и исследований учащихся. Помимо тестов в процессе выявления одаренности целесообразно использовать различные методы наблюдения, психодиагностические тренинговые методики, экспертные оценки поведения (в качестве экспертов могут выступать педагоги, воспитатели, родители). С потенциально одаренными детьми могут проводиться «пробные» уроки, игровые и предметно-ориентированные занятия с целью оценки поведения и уровня подготовки учащегося по различным направлениям учебной деятельности.

Проведение конкурсов, которое получило широкое распространение в педагогической практике, позволяет провести независимую оценку продуктов творческой деятельности учеников профессиональными экспертами. Аналогичную функцию могут выполнять олимпиады, фестивали, смотры и другие формы оценивания.

Таким образом, выбор метода оценки одаренности зависит в первую очередь от цели проводимого исследования.

Однако, несмотря на достаточно обширный диагностический аппарат, направленный на выявление одаренности и определение ее вида, в данной сфере сохраняется высокая вероятность ошибки. Причисление ребенка к категории одаренных может оказать на него как позитивное, так и негативное влияние. Особенно тяжело ребенку принять ошибочность выявления у него одаренности и перевод в категорию «обычных» детей. Данная проблема в Германии остро обсуждалась вплоть до начала 2000-х годов. Этическая составляющая феномена одаренности и особого подхода к обучению одаренных детей остается на периферии педагогического процесса, уступая место практическим ценностям достижения высоких академических показателей успеваемости и развития.

Без внимания остаются и психологические потребности одаренных детей. В раннем детстве одаренные дети создают достаточно много проблем родителям. Высокая познавательная активность часто сочетается с повышенной нервно-психической возбудимостью, которая проявляется в нарушениях аппетита, сна, часто возникающих головных болях, неусидчивости и др. При отсутствии благоприятных педагогических и психологических условий развития у таких детей развиваются неврозы и различные психосоматические заболевания.

Подводя итоги анализа основных подходов к определению понятия «одаренность» и методов ее оценки, целесообразно выделить следующие основные тенденции актуальные для современной психологической и педагогической наук:

- 1) выделение различных видов одаренности (творческой, художественной, социальной, предметной и т.д.);
- 2) понимание интеллектуальной одаренности как разветвленной структуры (отход от однофакторной теории одаренности как высокого уровня развития интеллекта);
- 3) определение одаренных детей как особой группы учащихся, имеющих специфический набор проблем и нуждающихся в специальных образовательных условиях.

В современных немецких школах психодиагностические методы применяются в рамках двух основных стратегий – стратегии «поиска талантов» и стратегии индивидуальной диагностики.

Стратегия поиска талантов предполагает проведение масштабных тестирований с целью выявления различных видов одаренности у широкого круга учащихся. Результатом такого тестирования является формирование профильных классов, распределение учащихся по специализированным потокам, приглашение к участию в различных развивающих программах и пр. Часто тестирование разрабатывается непосредственно при внедрении новой программы обучения для отбора детей, обладающих необходимым потенциалом для освоения такой программы. В Германии данная тактика реализуется в частности в рамках набора в «Летние академии» и аналогичные проекты.

В качестве базовых методик в рамках стратегии «поиска талантов» применяются различные тесты, рейтинги, опросники, оценка продуктов деятельности ребенка и т.п. Во многих программах применяется ступенчатая система отбора, включающая количественные методы оценки одаренности на первом этапе и качественные – на втором. К качественным методам относят в данном случае интервью, анализ академической успеваемости и результатов участия ребенка в конкурсах, олимпиадах, творческих проектах, анализ творческих продуктов, поделок, технических изобретений и т.д.

Стратегия индивидуальной диагностики одаренных детей направлена в первую очередь на решение проблем, возникающих у учащихся и связанных непосредственно с различными проявлениями одаренности. В рамках подобных исследований часто происходит первичное выявление скрытой одаренности.

Поскольку процесс отбора одаренных детей основывается на применении широкого спектра методов, он требует специальной подготовки педагогов. Во многих странах Западной Европы выявление одаренности начинается с детского сада. На ранних этапах речь обычно идет о творческой одаренности.

В Германии одаренность выявляется несколько позже – в возрасте 10 -12 лет, когда, согласно принятой педагогической концепции, наступает максимально выраженное проявление одаренности. Однако в детском саду и начальных классах для всех учащихся создается благоприятная для развития талантов и способностей обстановка. Организация педагогического процесса, направленного на развитие и поддержку врожденных способностей требует специальной подготовки педагогического состава, а также использования особых методик и сопроводительных материалов и оборудования.

Современный подход к одаренности в немецких школах предусматривает постоянный мониторинг развития одаренности. Дело в том, что как показывают лонгитюдные исследования, например, исследование Д. Роста [Rost D., 2000; Rost D., 2009], выявленная на ранних этапах развития одаренность часто не подтверждается в более позднем возрасте. Таким образом, ребенок может поступить на специальную программу или начать изучение специального курса для одаренных детей, а затем в любой момент покинуть его и перейти на стандартную или другую специальную программу.

В Германии, как и в США базовый набор средств выявления одаренных детей включает в себя следующие методы:

1) Стандартизированные методы измерения интеллекта (Шкала интеллекта Станфорд-Бине, Векселеровская шкала интеллекта для дошкольников и младших школьников, тест Слоссона для измерения интеллекта детей и взрослых, колумбийская шкала умственной зрелости, рисуночный тест на интеллект и др.).

2) Стандартизированные тесты достижений (Национальный тест готовности к школе, уровень I; Станфордский тест достижений для начальной школы, уровень I; Тест общей подготовленности, уровень I).

3) Стандартизированные тесты на перцептивно-двигательное развитие (Тест на основные двигательные навыки; Тест на зрительно-двигательную координацию; Тест Пурдье и др.).

4) Стандартизированные тесты оценки социального развития (Вайнлендская шкала социальной зрелости).

Для оценки динамики развития одаренных детей часто применяют критериально-ориентированные тесты, направленные на определение уровня овладения определенными понятиями и навыками. Такие тесты помогают определить актуальный уровень развития ребенка с целью подобрать индивидуальную программу обучения с учетом его текущих образовательных потребностей.

На основе проводимых при поступлении в гимназии (в возрасте 10-12 лет) производится сегментирование одаренных учащихся по типу одаренности. Однако традиционно основной акцент при отборе учащихся ставится на уровень развития их интеллекта и творческих способностей, в то время как психологические особенности остаются фактически без внимания. Такой подход обуславливает возникновение широкого спектра педагогических проблем. В частности, одаренные дети, несмотря на достаточно высокий уровень умственного и творческого развития, демонстрируют низкие показатели успеваемости, испытывают когнитивные и личностные проблемы, сложности в общении со сверстниками и педагогами, отличаются девиантным поведением.

Проведенные в Германии исследования подтвердили статистику Е. Торренса (1962), согласно которой около 20% отчисляемых за неуспеваемость учащихся старших классов являются одаренными.

Сложность в выявлении одаренности через оценку показателей успеваемости и успешности в освоении специализированных программ возникает чаще всего по причине недостаточного понимания проблем, с которыми сталкиваются одаренные дети. В описанных в рамках данной работы методах выявления одаренности основной акцент ставится на оценку сформированных качеств и показателей, в то время как нереализованный потенциал не учитывается.

Перед современной немецкой школой стоит вопрос о причинах недостаточной и неполной реализации талантов одаренных детей.

В Германии ярко выражены сложности с выявлением одаренных детей из низших социальных слоев, что обусловлено сохранением дифференциации школ. Учреждение общей начальной школы без разделения по категориям учащихся с одной стороны устранило имущественный и социальный цензы, но с другой создало проблему нивелирования способностей у детей с высоким уровнем одаренности, проявляющейся в раннем возрасте. Такие дети, попадая в среду менее одаренных сверстников, оказываются под мощным давлением среды и со временем сливаются с коллективом. Их способности при этом не развиваются и деградируют.

Особое внимание в образовательной политике Германии уделяется вопросу выявления одаренности у детей мигрантов. Здесь ситуация отбора осложняется языковым барьером и социокультурными особенностями различных национальных и религиозных групп. Также сложности возникают с выявлением и обучением одаренных детей с физическими ограничениями. Однако, следует отметить, что наличие серьезных физических дефектов часто становится мощным стимулом для развития интеллектуального и творческого потенциала ребенка. Это объясняется компенсаторными механизмами и является частью механизмов самоактуализации..

Особую категорию одаренных детей составляют учащиеся с выраженными трудностями в освоении базовых навыков чтения, счета, письма, языковых навыков. Одаренный ребенок может испытывать сложности с освоением одного или нескольких предметов, которые довольно успешно осваивают его неодаренные сверстники. Неспособные к учению одаренные дети (Gifted Learning Disabled) обычно не имеют органических или физиологических отклонений.

Данная группа одаренных детей характеризуется следующим набором типичных признаков:

- 1) развитая долговременная память в сочетании со слабостью кратковременной памятью (часто не могут повторить только что сказанное);
- 2) легкость освоения компьютера при неспособности научиться писать разборчиво (письменные работы в этом случае не отражают реальный уровень развития ребенка);
- 3) могут решать сложные и творческие задачи, но в рутинной учебе трудно справляются со стандартными упражнениями;
- 4) невнимательность и неорганизованность, сложно справляются с выполнением заданий на время (контрольные работы, тесты и т.п.).

Творчески одаренные дети обладают значительным запасом творческой энергии, что обуславливает независимое и нестандартное поведение. Такие дети могут негативно влиять на образовательный процесс на уроке, нарушая дисциплину и отвлекая учителя и одноклассников. Под давлением окружающих, педагогов, родителей одаренный ребенок может подавить свои творческие потребности и стать «как все», однако часто такое подавление приводит к деформации или разрушению личности ребенка, агрессивному поведению или апатии. При подавлении творческих потребностей одаренные дети теряют мотивацию и интерес к обучению.

Высокий уровень мотивации и настойчивость в достижении высоких результатов, характерная для одаренных детей, часто сочетается с перфекционизмом. С одной стороны, перфекционизм является вполне здоровым стремлением к совершенству, с другой, учитывая склонность одаренных учащихся к невротизации, - ведет к формированию навязчивой поглощенности достижением идеала; повышенной требовательности, сочетающейся с постоянной неудовлетворенностью результатами своего труда, что негативно отражается на творческом процессе. Сложность в контроле перфекционизма одаренных учеников в образовательном процессе состоит в том, чтобы сохранить позитивное влияние данной черты личности, выражающееся во внутреннем контроле результатов труда, а также побуждении к прогрессу в развитии.

Низкая успеваемость и неспособность в установленные сроки освоить образовательные программы для одаренных детей часто возникают по причине такого явления, как диссинхрония. Термином «диссинхрония» Ж.Ш. Террасье (J. Terrasier) обозначил расхождения в темпах развития психики, интеллектуальной, моторной и

аффективной сфер. При наличии данной проблемы одаренный ученик может, например, обладать высоким уровнем развития интеллекта, но не сможет проявить его в должной мере, поскольку моторные навыки (навык письма, речи) неспособен работать в темпе мышления. В этом случае ребенок следует одним из двух путей – либо замедляется мышление, либо он старается быстрее выполнять моторные операции, что ведет к ухудшению почерка, большому количеству описок и ошибок по невнимательности. Диссинхрония у большинства одаренных детей выражается в несовпадении темпов внутриличностного и социального развития. Умные и способные дети испытывают сложности с коммуникацией внутри коллектива, не умеют общаться и склонны к самоизоляции, иногда довольно агрессивны и конфликтны.

Неспособность заниматься в обычном классе по стандартному расписанию у одаренных детей может быть связана с гиперактивностью и наличием синдрома дефицита внимания (СДВ). Данные отклонения встречаются и у неодаренных детей, однако обычный ребенок с СДВ не в состоянии сосредоточить внимание вне зависимости от того, интересна ему деятельность или нет, одаренные дети способны к длительной концентрации внимания, но для этого объект внимания должен быть им интересен. Стандартная школьная программа часто слишком проста для одаренных и особенно сверходаренных детей, поэтому они отвлекаются и находят себе другие занятия. Нестандартность мышления и уверенность в своих силах, являющиеся характерными для одаренных детей, в сочетании с гиперактивностью приводят к импульсивному поведению. Неприятию правил, стремлении всегда доказать свою правоту, что может восприниматься педагогами и сверстниками как неадекватное поведение.

Из-за проблем в поведении и низкой успеваемости, вызванной диссинхронией или необучаемостью, многие одаренные дети не признаются одаренными в школе.

В зарубежной и отечественной литературы выделяют три основных группы одаренных детей, испытывающих трудности с обучением и вследствие этого не реализующие свой потенциал:

1) Есть одаренность, нет успехов.

Многие дети, явно демонстрирующие высокий уровень интеллектуального развития и признаки одаренности, плохо успевают в школе и не показывают выдающихся результатов. Причины отсутствия достижений часто остаются нераспознанными, что мешает создать для ребенка благоприятные образовательные условия. Более того, в средней или старшей школе такие учащиеся могут быть исключены из категории одаренных и продемонстрировать резкое снижение показателей успеваемости при изменении различных педагогических условий.

2) Очевидно неспособные, не одаренные.

В большинстве стран мира существует довольно строгая система отнесения детей к неспособным к обучению. Для них организуют специальные школы и признают фактически умственно отсталыми. Вместе с тем, исследования последних лет показывают, что около трети детей, признанных неспособными к обучению обладают высоким уровнем интеллектуального развития и творческим потенциалом.

3) «Средние» ученики.

К данной группе относится большинство детей со скрытой одаренностью, которая проявляется слабо или вообще не проявляется. Дело в том, что высокие показатели по одним предметам или способностям компенсируются низкими показателями по другим.

Успеваемость, как правило, средняя. С одной стороны, у таких детей редко возникают социальные или психологические проблемы, связанные с выраженной одаренностью. Однако у них не происходит полного раскрытия интеллектуального и творческого потенциала, что, безусловно, неблагоприятно для общества, и может рассматриваться как упущенная возможность.

С психологической точки зрения, выраженная одаренность, которая легко определяется, провоцирует у ребенка гораздо больше проблем, чем наличие скрытого или неявно выраженного потенциала. Одаренные дети, осознавая свои способности и добиваясь результатов, склонны брать на себя ответственность за результат своих действий и происходящие вокруг ребенка события. Гиперответственность ведет к мнительности, тяжелым переживаниям неудач, депрессивным состояниям.

Психосоциальные особенности развития одаренных детей хорошо описаны в работе Ф. Ратнер, которая предлагает выделять следующие аспекты:

- «-сильно развитое чувство справедливости;
- наличие личной системы ценностей;
- яркое воображение;
- развитое чувство юмора;
- склонность к преувеличению страха;
- способность к экстрасенсорному восприятию;
- способность понимать и чувствовать без лишних слов;
- легкая уязвимость».

Таким образом, одаренные дети представляют собой не только категорию учащихся с высоким интеллектуальным и творческим потенциалом, но и группу высокого психологического и педагогического рисков. В педагогическом процессе возникают сложности с определением реального уровня одаренности и оценке поведенческих особенностей одаренного ребенка. Поведенческие особенности, являющиеся нормой для ребенка с определенным видом одаренности, могут восприниматься как девиации и неадекватность, вплоть до психических отклонений. При наличии у ребенка понимания своего отличия от сверстников возникает специфический набор проблем, связанных с социальной адаптацией. Неспособность работать в коллективе и строить отношения с людьми может выступать как сдерживающий фактор в развитии одаренности.

Перед педагогом с этой точки зрения ставится задача создания особых условий развития для таких учащихся, направленных на сохранение потенциала одаренных с одной стороны и на обеспечение психологической безопасности с другой.

Важное место в системе отбора одаренных детей занимает подготовка педагога. Целью выявления общей одаренности и отдельных ее видов является создание благоприятных условий для ее развития. Личностные и профессиональные качества педагога с этой точки зрения играют ключевую роль в процессе обучения. Особенно ценными при работе с одаренными детьми являются способность педагога к работе с гибкими индивидуальными программами, способность создавать и поддерживать мягкий психологически комфортный климат в коллективе и на занятиях, понимающее отношение к особенностям детей с одаренностью.

В системе немецкого образования специальная подготовка педагогов для работы с одаренными детьми является частью государственной программы развития одаренности.

Отечественный исследователь И. Ушатикова в своем диссертационном исследовании выделяет четыре проблемы, связанные с особенностями развития одаренных учащихся, устранение которых может способствовать улучшению подготовки будущих педагогов к работе с такими детьми:

- «недостаток, а то и полное отсутствие, у педагога необходимых знаний об особенностях одаренных детей;

- педагоги отдают явное предпочтение интеллектуальным особенностям учащегося, ориентируясь скорее на его знания и возможности усвоения, чем на творческие способности;

- неготовность педагога к принятию одаренных учащихся как неординарных людей, недостаточная ориентация на «субъект-субъектные» отношения с ними, непонимание их значимости в процессе обучения и развития;

- неверное представление педагогов о личностных качествах, а также знаниях и умениях, которыми они должны обладать и которые им, в первую очередь, необходимы для работы с одаренными учащимися.

Исследование научной литературы и исследований феномена одаренности и методов поиска и отбора одаренных детей показало, что сегодня термин «одаренность» имеет множество значений, каждое из которых выражает отдельные особенности развития и поведения детей, обладающих данным свойством.

В психологической и педагогической науке ведется спор о природе одаренности. Сторонники концепции врожденной одаренности считают это свойство исключительно особенностью личности, которая не зависит от внешних факторов, в том числе педагогических условий. Представители альтернативной концепции утверждают, что в развитии одаренности и ее проявлении существенное значение имеют социальные условия и способы обучения ребенка.

В рамках настоящей работы одаренность понимается как свойство личности ребенка, интеллектуальный и/или творческий потенциал, который при определенных условиях приводит к выдающимся результатам и созданию высококачественных продуктов деятельности. Таким образом, одаренность одновременно является внутренним качеством и формируемой характеристикой. Комплексный подход к одаренности как многогранному феномену позволяет включить в категорию одаренных детей неспособных к обучению, а также имеющих одаренность в какой-то выделенной области знания или деятельности. При этом подчеркивается важность создания особых условий для развития одаренности, как обязательного условия ее сохранения и раскрытия.

Система поиска и отбора одаренных детей в Германии в целом опирается на комплексное определение одаренности. При создании специальных программ и особых образовательных учреждений, например, Летних Академий и учебных центров, особое внимание уделяется критериям оценки одаренности и уровню подготовки педагогов, работающих по таким программам. Особенностью немецкой системы образования является то, что проблема профессиональной компетентности педагога в контексте выявления и развития одаренности была поднята практически в самом начале – в 1910 – 1920-х гг., когда были образованы педагогические университеты, осуществлявшие подготовку учителей для работы в гимназиях и специализированных школах.

Недостатком немецкой системы отбора одаренных учащихся в Германии является преимущественная ориентация на академические достижения и оценку продуктов

деятельности, при этом личности учащегося и его психологическим особенностям уделяется мало внимания. Приведенные данные о «потере» одаренности при переходе из начальных в средние и старшие классы с этой точки зрения объясняются отсутствием эффективных способов решения психологических проблем одаренных детей, сдерживающих развитие интеллектуального и творческого потенциала.

Список литературы

1. Брунер Дж. Психология познания: За пределами непосредственной информации. М.: Прогресс, 1977. 412 с.
2. Доровской А.И. Сто советов по развитию одаренности детей: Родителям, воспитателям, учителям. М.: Рос. пед. агентство, 1997. 310 с.
3. Штерн В. Умственная одаренность: психологические методы испытания умственной одаренности в их применении к детям школьного возраста / Пер. с нем. А.П.Болтунова; Под ред. В.А. Лукова. СПб: Союз, 1997. 128 с.
4. Abrams K.I. Social Giftedness and its Relationship with Intellectual Giftedness // The Psychology of Gifted Children. John Wiley & Sons, 1985. P. 201-218.
5. Binet et Simon. Nouvelles recherches sur la mesure du niveau intellectuel chez les enfants d'école. An Ps 1911.17. h. 145-201.
6. Bruner J. The course of cognitive growth// Amer. -Psychologist. 1964. V. 19 (1). P. 1-15.
7. Cartel R.B. Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment // Journal Educational Psychology, 1963. Vol. 54. P. 1-22.
8. Cox C.M. Early Mental traits of Three Hundred Geniuses// Genetic Studies of Genius. Vol. 2. Stanford, 1926.
9. Freeman J. Towards a Policy for Actualising Talent // Actualising Talent: a Lifelong Challenge. L., 1995.
10. Galton F. Hereditary Genius. An Inquiry into Its Laws and Consequences. L.: McMillan, 1925. 370 p
11. Gardner H. Creating Minds. N.Y., 1993.
12. Guilford J.P. The Analysis of Intelligence. NY: McGraw-Hill, 1971. XIV, 514 p.
13. Spearman C. The Abilities of Man. N.Y., 1927. P.367.
14. Sternberg R.J. Mental self-government: A theory of intellectual styles and their development// Human Development. 1988 a. Vol. 31. P. 197-221.
15. Tannenbaum A.J. Giftedness: a Psychosocial Approach// Conceptions of Giftedness. Cambridge, 1986. P.21-52.
16. Thurstone L.L. Primary mental abilities. -Chicago: The Univ. of Chicago Press, 1938. IX, 121 p.
17. Selection, Certification and Social Control. Social Issues in Educational Assessment / Ed. by P.Broadfoot. -L. :Falmer Press, 1984. 275 p.

ГЛАВА 4. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ

4.1. Активные методы обучения в вузе как основа подготовки современного профессионала

В последнее десятилетие кардинально меняются требования к современным профессионалам. Если в советский и постсоветский период ценились глубокие знания в конкретной сфере деятельности, большой опыт работы по специальности, непрерывный стаж на одном предприятии или в организации, то в современном мире нужны иные профессиональные и социальные навыки, необходимые для достижения успеха. Технологические процессы и автоматизация производства меняют рынок труда, многие рутинные операции выполняются компьютерными программами, и эта тенденция нарастает.

По мнению экспертов, ряд профессий уйдёт в прошлое. «Роботы заменяют грузчиков, а искусственный интеллект вытесняет мелких клерков и низкоквалифицированных юристов, так же как компьютеры в недавнем прошлом полностью вытеснили машинисток» [7]. Кроме того, исчезновение прогнозируют профессиям юриста, медсестры, полицейского, экономиста и бухгалтера. Уход с рынка труда грозит дизайнерам, экологам, финансистам, маркетологам, косметологам и аудиторам [12].

В этих условиях вопросы профессионального обучения, развития и совершенствования встают особенно остро. Эксперты Всемирного экономического форума опросили 350 директоров, работающих в 9 секторах в 15 странах с самыми мощными экономиками в мире. По результатам данного опроса был составлен отчет «The Future of Jobs», целью которого была попытка предсказать будущие технологии, которые изменят работодателей и их требования к сотрудникам [18].

К навыкам, которые будут востребованы на рынке труда к 2020 году, эксперты отнесли, во-первых, когнитивную гибкость, которая включает в себя умение логически и креативно мыслить, аргументировать и доказывать свою точку зрения, видеть проблемы и оперативно и гибко их решать. Когнитивная гибкость предполагает также умение эффективно и грамотно общаться с разными людьми, распознавать их потребности и интересы и адекватно и быстро на них реагировать.

В этом когнитивная гибкость тесно связана с ещё одним необходимым навыком - эмоциональным интеллектом, умением распознавать собственные эмоциональные реакции и управлять ими, а также считывать эмоции других людей. Это, немаловажное сегодня для профессионала качество, отмечают многие работодатели и эксперты. Данное понятие было популяризировано Д. Гоулманом в 1995 году, хотя деление интеллекта на различные виды упоминалось и ранее (например, Э. Торндайком, Г. Гарднером). Наличие эмоционального интеллекта является важным преимуществом человека перед искусственным интеллектом, широкое внедрение которого с каждым годом становится все более очевидным.

Наряду с вышеперечисленными, к навыкам социального взаимодействия относится также умение сотрудничать, что подразумевает умение и желание работать в команде на принципах взаимопомощи, умение договариваться, адаптироваться в общении с разными людьми. К этой же группе навыков социального взаимодействия можно отнести и умение управлять людьми, что подразумевает их мотивирование и

продвижение, управление конфликтами и их предотвращение, развитие навыков и способностей сотрудников.

В современной реальности умение вести переговоры является ещё одним немаловажным навыком, который необходим во всех сферах профессиональной деятельности, поскольку постоянное появление технологических новаций предполагает владение искусством убеждения в необходимости внедрения нового продукта или услуги.

Значимость клиентоориентированности связана с прогнозным ростом сферы услуг и важностью хорошего сервиса. Ориентированность на помощь клиенту должна стать важнейшим навыком профессионалов, особенно в тех сферах, где речь идёт о взаимодействии с людьми и оказании им различного рода услуг или помощи.

Ещё одним важнейшим навыком эксперты называют умение принимать решение. Большое количество информации и данных требуют их критического осмысления, анализа и принятия адекватных и эффективных решений.

Одним из важнейших качеств профессионалов, востребованных на рынке труда, является креативность. Под креативностью понимают способность продуцировать необычные идеи, отклоняться от традиционных схем мышления и поведения [13, с. 111]. В содержание креативности входят как особые характеристики личности, прежде всего мотивационные, так и особые характеристики интеллекта, прежде всего в их качественном проявлении.

Критическое мышление, тесно связанное с креативностью, является навыком и способом мышления, когда информация, поступающая извне, и даже собственные убеждения, ставятся под сомнение. В эпоху информационной перегрузки это качество является одним из наиболее значимых и ценных.

И, наконец, умение решать сложные многоуровневые проблемы на основе комплексного, системного подхода можно назвать базовым навыком высококлассного профессионала, так как современная действительность постоянно предлагает сложные ситуации, требующие эффективного и грамотного решения.

Задачи развития и отработки вышеперечисленных навыков, а также определённых личностных качеств специалиста, решаются посредством внедрения в образовательный процесс методов активного обучения. Формирование личности профессионала, способного к инновационной, творческой деятельности, постоянному саморазвитию и самообразованию является одной из основных целей высшего образования.

Использование методов активного обучения способствует развитию творческого, критического мышления студентов, применению инновационных практик в решении ситуаций профессионального цикла.

Понятие методы активного обучения подразумевает совокупность педагогических воздействий и приёмов управления учебно-познавательной деятельностью, мотивирующих студентов к самостоятельному, инициативному и творческому освоению учебного материала в процессе познавательной деятельности [8, с.30].

Теоретическая база активных методов обучения стала разрабатываться в 30-х, а затем, более активно, в 60-х годах 20-го столетия. Весомую роль в разработке и становлении активных методов обучения сыграли исследования М.М. Бирштейн, А.М. Смолкина, В.Ф. Комарова, В.М. Ефимова, Р.Ф. Жукова, А.А. Вербицкого, М.М. Кашапова, Л.Н.Иваненко, В.И. Маршева, Ю.М. Порховник, В.И. Рыбальского, Т.П. Тимофеевского и др. [1, 13].

В основе теоретических разработок методов активизации учебно-познавательной деятельности лежат определённые принципы. Это, во-первых, принцип проблемности, который предполагает, что студенты выбирают актуальные проблемы, обсуждают их и предлагают варианты и пути их решения. Принцип адекватности содержания учебно-познавательной деятельности целям освоения практического материала предполагает поддержание тесной взаимосвязи теории и практики. Принцип интерактивности, взаимообучения и взаимодействия предполагает работу в команде, обмен опытом и знаниями, учёт разных точек зрения при выработке совместного решения или анализе проблемы. Принцип понимания является одним из основных при использовании активных методов обучения. Именно понимание сути проблемы, ее истоков, причинно-следственных связей должно стать целью учебно-познавательной деятельности на занятии.

Деление методов активного обучения на виды и группы предлагалось разными исследователями. Например, А.М. Смолкин применительно к использованию активных методов в процессе обучения в вузе, взяв за основание классификации характер учебно-познавательной деятельности, выделяет имитационные и неимитационные методы активного обучения [19, с. 24]. Имитационные методы воспроизводят, имитируют ситуации профессиональной деятельности. В свою очередь, имитационные методы делятся на игровые и неигровые.

К игровым относят деловые игры, ролевые игры, организационно-деятельностные игры, разыгрывание ролей, игровое проектирование, моделирование ситуаций и т.д. К неигровым имитационным методам принадлежат такие методы, как анализ конкретных ситуаций, решение ситуационных задач, мозговая атака.

Неимитационные методы активного обучения характеризуются тем, что в них отсутствует модель изучаемого процесса или деятельности. Активизация обучения происходит посредством установления связей между студентом и преподавателем на лекции, семинаре, в процессе групповой дискуссии, беседы. При этом лекции могут быть следующих форм: проблемная лекция, лекция-визуализация, лекция вдвоём, лекция с заранее запланированными ошибками, лекция-беседа, лекция-дискуссия. Междисциплинарные, проблемные, тематические, ориентационные, системные семинары также относятся к неимитационным методам обучения. По итогам семинарских занятий, тематике лекций, публикационным материалам СМИ и электронных ресурсов могут проводиться дискуссии, что позволяет закреплять полученные знания, получать и анализировать полезную информацию, вырабатывать умение слушать других и доказывать свою точку зрения [10, с. 37].

Ю.Н. Емельянов объединяет всю совокупность активных методов в обучения в следующие группы: а) дискуссионные методы; б) игровые методы, которые подразделяет на операционные (имеющие сценарий) и ролевые; в) сенситивный тренинг (тренировка межличностной чувствительности и восприятия себя как психофизического единства) [6].

С.В. Петрушин предлагает основные методы активного социально-психологического обучения подразделять по основным направлениям психологии и выделяет тренинг-группы, группы встреч, психодраму, гештальт-терапию [15].

А.А. Воронова методы активного обучения разделяет на три основных вида: методы анализа конкретных ситуаций, социально-психологический тренинг и игровое моделирование или имитационные игры.

Е.Н. Корнеева придерживается следующей классификации методов активного социально-психологического обучения:

1. Дискуссионные методы (свободные и направленные дискуссии, совещания специалистов, обсуждение жизненных и профессиональных случаев и т.п.), построенные на живом и непосредственном общении участников, при пассивно отстраненной позиции ведущего, выполняющего функцию организации взаимодействия, обмен мнениями, при необходимости управление процессами выработки и принятия группового решения.

2. Игровые методы (деловые, организационно-деятельностные, имитационные, ролевые игры, психодрама, социодрама и др.), использующие все или несколько важнейших элементов игры (игровой ситуации, роли, активном проигрывании, реконструкции реальных событий и т.п.) и направленные на обретение нового опыта, недоступного человеку по тем или иным причинам.

3. Рейтинговые методы (рейтинги эффективности, рейтинги популярности), активизирующие деятельность учащихся за счет эффекта соревнования, корректировки потребности достижения.

4. Тренинговые методы (поведенческие и личностно ориентированные тренинги), направленные на оказание стимулирующего, корректирующего, терапевтического, развивающего воздействия на личность и поведение участников [15].

Каждая из классификаций методов активного обучения имеет под собой теоретическое обоснование и актуальна в конкретных условиях осуществления образовательной деятельности. В современном мире одним из главных средств предоставления, обработки и анализа информации становится визуализация. Поэтому нам представляется необходимым, взяв за основу классификацию Е. Н. Корнеевой, дополнить её пятой группой методов - графическими методами активного обучения. К наглядным графическим методам активного обучения относятся такие инструменты, как интеллект-карты, кластер и диаграмма Исикавы (фишбоун, рыбий скелет). Остановимся подробнее на некоторых методах активного обучения.

Диаграмма Исикавы применяется с целью графического отображения причинно-следственной связи между решаемой проблемой и причинами, влияющими на ее возникновение. Применение данного метода основано на системном подходе и технологизации поиска и определения всего многообразия причин появления проблемы. Диаграмма Исикавы позволяет в простой и наглядной форме отобразить и систематизировать все потенциальные причины рассматриваемых проблем, выделить самые существенные и попытаться провести поиск первопричины. Таким способом достигается задача проблемного обучения, являющегося разновидностью активных инновационных методик, направленных на развитие самостоятельности студентов.

Метод был предложен в 1952 году К. Исикавой в дополнение к существующим методикам логического анализа и известен также как диаграмма «анализа корневых причин». Название «фишбоун» метод получил по причине внешнего сходства графического отображения процесса анализа и нахождения решения с рыбьим скелетом. Порядок составления диаграммы Исикавы включает следующие этапы:

Формулировка проблемы, которая может осуществляться методом мозгового штурма или быть заданной заранее согласно тематике занятий по дисциплине.

Название актуальной проблемы помещается на основную ось, от которой отходят стрелки вверх, обозначающие факторы, определяющие причины возникновения

проблемы. Сначала наносятся главные причины (причины уровня 1), влияющие на проблему. Они заключаются в рамки и соединяются наклонными стрелками с «хребтом».

К первичным причинам примыкают вторичные (причины уровня 2), которые влияют на главные причины, и располагаются в виде «средних костей», примыкающих к «большим» (по аналогии со скелетом рыбы), а причины третьего уровня, которые влияют на причины второго уровня, располагаются в виде «мелких костей», примыкающих к «средним».

При составлении диаграммы (скелета) должны выявляться и фиксироваться все, даже незначительные, факторы, так как цель использования метода - выявить наиболее эффективный способ решения проблемы.

Затем причины и факторы оцениваются и ранжируются по их значимости, поэтому необходимо выделить (цветом, шрифтом, геометрическим способом) самые важные из них, в наибольшей степени влияющие на рассматриваемую проблему.

Составление диаграммы даёт возможность также отдельно выделить факторы, влияющие позитивно и негативно на рассматриваемый объект. В этом случае их помещают в разные части схемы или выделяют различными способами.

Использование метода позволяет осуществить сбор и систематизацию всех причин, прямо или опосредованно влияющих на исследуемую проблему, сгруппировать их по смысловым и причинно-следственным блокам, проранжировать внутри каждого блока и проанализировать получившуюся картину.

Таким образом, данный метод позволяет схематично представить причинно-следственные связи возникновения какой-либо проблемы и выявить технологии поиска её эффективного разрешения.

Кластер - это графическая форма организации учебного материала, при которой выделяются основные смысловые единицы, затем они фиксируются в виде схемы с обозначением всех связей между ними. Кластер представляет собой изображение, способствующее систематизации и обобщению учебного материала.

Существенный вклад в формирование понимания кластерного подхода и кластеризации внес Майкл Юджин Портер, профессор кафедры делового администрирования Гарвардской бизнес-школы, признанный специалист в области изучения экономической конкуренции [14].

Реализация метода выглядит следующим образом: в центр помещается основное понятие, с которым прямыми линиями связаны крупные смысловые единицы. В виде смысловых единиц могут выступать связанные с центральной темой термины, образы, мысли, ассоциации, факты. Вокруг каждой смысловой единицы отображаются второстепенные понятия, наиболее полно раскрывающие тему и расширяющие логические связи. При использовании данного метода также допустимы и поощряются ассоциации и предположения, которые могут быть исправлены и дополнены позднее, выделение различными цветами и иные графические приёмы, способствующие яркости и образности представленной информации. Достоинства данного метода в том, что:

1. Метод позволяет проанализировать и схематично отразить большой объём информации.
2. Все студенты вовлекаются в процесс составления кластера, поддерживается соревновательный момент.
3. Даёт возможность выделить главное и второстепенное.

4. Устанавливает причинно-следственные связи.
5. Предоставляет инструменты для сравнения и анализа.
6. Позволяет увидеть проблему в целом, переходить от общего к частному.
7. Даёт возможность проводить аналогии.

Кластер является одним из приёмов, ориентированных на формирование у студентов самостоятельного, креативного, образного мышления. Этот метод может применяться для закрепления, отработки и анализа нового учебного материала. Его использование обосновано при объяснении новых терминов и понятий, выделении признаков и функций явлений или процессов. Данный инструмент способствует развитию системного мышления, навыков творческой переработки информации, даёт возможность проявить себя, развивает самостоятельность и активность.

Для развития креативности и критического мышления будущих профессионалов актуально использование приема картографирования мыслей или интеллект-карты, который позволяет наглядно представить процесс обработки и анализа информации. Составление интеллект-карт помогает студентам обрабатывать и анализировать большие объемы информации, генерировать новые оригинальные идеи, эффективно организовывать свою учебную деятельность. Практика применения данного метода способствует развитию нового типа мышления, связанного с ассоциативной мыслительной деятельностью «от центра к периферии», которое называют «радиантным мышлением».

Т. Бьюзен, автор термина радиантное мышление, считает, что каждую информационную единицу можно представить в виде центрального образа, от которого расходятся цепочки ассоциаций и взаимосвязей с другими объектами и информацией. Радиантное мышление - это нелинейный способ ассоциативного мышления, который позволяет подключить к решению проблемы ассоциации из различных областей, посмотреть на проблему по-новому и увидеть нестандартный способ ее решения.

В своей книге «Супермышление» Т. Бьюзен указывает на ментальные особенности процесса обучения и запоминания [2, с.34]. На основе анализа ряда психологических исследований Т. Бьюзен делает вывод, что в процессе обучения в мозге в первую очередь откладывается следующее [2, с.34]:

- знания, приобретённые в начале и в конце учебного процесса,
- информация, соединенная посредством ассоциации с уже имеющимися знаниями,
- значимая или уникальная информация,
- любая информация, вызывающая обостренное восприятие посредством органов чувств,
- информация, представляющая особый интерес для обучающегося. Поэтому использование картографирования или построение интеллект - карт является, по мнению автора, наиболее эффективным методом, позволяющим обнаружить неограниченные силы и уникальный потенциал каждого обучающегося.

Применение данного метода должно быть основано на определённых принципах и закономерностях, которые необходимо соблюдать и использовать для достижения поставленной цели и эффективности учебно-познавательной деятельности. Во-первых, выбирается центральный образ, который помещается в середину будущей интеллект-карты. В качестве центрального образа могут быть использованы понятия, термины, проблемы, темы или образы, в отношении которых нужно определить позицию или найти решение.

Во-вторых, что особенно важно, дальнейший процесс мышления начинается с ассоциаций. Может быть использован метод мозгового штурма, при котором записываются все, пусть даже нестандартные и неожиданные ассоциации. Как правило, каждый человек имеет свои ассоциации с выбранной темой или предметом. Поэтому при работе в группе студенты получают большое количество ассоциативных связей и, следовательно, множество вариантов для дальнейшего анализа.

В-третьих, основные понятия, связанные с центральным объектом, нужно располагать в виде плавных линий, расходящихся от него. Линии также можно обозначить ключевыми словами или представить образы графически. Второстепенные идеи, которые можно обозначить другим цветом, отходят от линий более высокого порядка. В итоге линии должны сформировать связную узловую систему.

В-четвёртых, при составлении интеллект-карт приветствуются рисунки, объёмные или схематические изображения, выделение цветом, линиями разной степени интенсивности. При использовании данных инструментов задействуются различные участки и способности человеческого мозга, что стимулирует у студента лучшее запоминание и усвоение, а также позволяет наглядно увидеть всю полноту взаимосвязей, причин, следствий, идей и решений [9, с. 264].

Интеллект - карты являются эффективным инструментом упорядочения большого количества данных и организации мыслей для решения какой-либо проблемы. Кроме того, ключевые слова и образы позволяют выделить главное и существенное, избавляют от лишних слов и понятий, затрудняющих процессы анализа. Использование цветов и графических объектов создают наглядность и развивают воображение студентов.

При использовании вышеперечисленных методов первым, базовым этапом является выбор объекта или проблемы, которую необходимо исследовать, изучить и проанализировать. Для этой цели можно воспользоваться ещё одним методом активного обучения - методом мозгового штурма. Мозговой штурм в качестве метода активизации командного мышления был предложен А. Осборном в 30-е годы 20-го века в США. Метод мозгового штурма отличают принципы, лежащие в основе: генерирование максимально возможного количества идей, которые могут быть даже самыми невероятными, запрет критики, поощрение необычных мыслей и предложений, комбинирование полученных решений. Применение метода предполагает несколько этапов его проведения.

Самый короткий вариант проведения включает всего два этапа: этап выдвижения (генерации) идей и этап анализа выдвинутых идей. Однако развёрнутая технология проведения мозгового штурма предполагает наличие большего числа последовательных ключевых действий. Можно выделить следующие этапы:

Подготовительный, который включает в себя формирование рабочей группы, распределение ролей и выбор ведущего. Данная процедура зависит от той задачи, которую необходимо решить, от состава студенческой группы и времени, которое отведено на проведение занятия.

Выбор цели, проблемы, постановка задачи. Этот этап предполагает разъяснения, пояснения, чтобы исключить недопонимание и различные толкования. Проблема должна быть сформулирована максимально чётко, ясно и однозначно.

Следующий этап посвящён разминке и настройке на работу и может включать короткие групповые игры и психологические приёмы активизации группы.

Генерация идей - основной этап, на котором происходит собственно выдвижение идей, даже нереальных, абсурдных, фантастических. Главная цель модератора (роль которого, как правило, исполняет преподаватель) - это постоянная активность участников, непрерывное выдвижение идей.

Оценка, классификация, объединение, ранжирование и отсеивание идей происходит на следующем за генерацией идей этапе. Критерии отбора идей определяют сами участники или модератор. Остаются только лучшие идеи, количество которых будет зависеть как от решаемой проблемы или задачи, так и от характеристик группы студентов.

Заключительный этап - обсуждение, на котором идёт обмен мнениями о результатах проведённого занятия и определяются перспективы и возможности реализации идей. Преимуществами метода являются активизация мыслительной деятельности участников, раскрытие их творческого потенциала, вовлечение всей студенческой группы в процесс генерирования идей, дальнейшего их отбора и обсуждения, доступность и отсутствие необходимости в особых технических ресурсах для его проведения.

Можно также применять модификации этого метода, такие как брейнрайтинг (участники группы выражают свои предложения не вслух, а в письменной форме), каскадная (многоступенчатая) мозговая атака (участники делятся на две группы - группу генерации идей и группу оценки), мозговая атака на доске. Разновидностью метода является обратный мозговой шторм, когда отбираются самые неудачные и неприменимые варианты, с последующим их преобразованием в эффективные. Метод 120 комнат позволяет сгенерировать 120 интересных идей, которые можно визуализировать, изобразив 120 ячеек и постепенно наполняя их. Мозговой шторм с отыгрыванием ролей включает в себя примерку на себя различных образов с целью максимально прочувствовать и отыграть какую-либо ситуацию. Суть метода 635 состоит в том, что шесть человек высказывают по три идеи по заданному вопросу за пять минут. Затем листки с их мнениями передаются дальше. За следующие пять минут каждый участник должен ознакомиться со всеми ранее записанными предложениями и детализировать их. Так происходит до тех пор, пока каждый не поработал над всеми идеями группы, далее идёт обсуждение, дополнение, выбор лучших вариантов.

Эффективным инструментом для решения спорных вопросов, проблем, учебных и профессиональных задач является метод групповой дискуссии. Философский энциклопедический словарь определяет дискуссию как спор, направленный на достижение истины и использующий только корректные приемы убеждения. Дискуссия - одна из важнейших форм коммуникации, метод решения проблем описания реальности и своеобразный способ познания. Дискуссия позволяет лучше объяснить то, что не является в полной мере ясным и не нашло еще убедительного обоснования [21].

Дискуссия представляет собой коллективное обсуждение проблемы (её могут предложить сами студенты), конечной целью которого является достижение общего мнения. В ходе дискуссии происходит сопоставление мнений, оценок, информации по обсуждаемой проблеме. Благодаря принципу обратной связи каждый участник получает возможность увидеть, что решить один и тот же актуальный вопрос можно по-разному.

Дамбуева А. Б. и Скокова Л. В., проведя исследование среди студентов и преподавателей, сделали вывод, что различные дискуссионные занятия формируют умения и компетенции. К формируемым компетенциям на основе дискуссионных занятий можно отнести следующие:

- способность использовать основы теоретических знаний в различных сферах деятельности;
- способность к коммуникации в устной и письменной формах для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия;
- способность к самоорганизации и самообразованию;
- готовность анализировать проблемы и направления развития в профессиональной деятельности;
- способность участвовать в разработке обобщенных вариантов решения проблем, связанных с производством, выбора на основе анализа вариантов оптимально прогнозируемых последствий решения [5].

Венцева Н.А. объединяет дискуссионные методы в одну дидактическую категорию, существенными признаками которых являются: 1) наличие проблемной ситуации созданной при помощи дискуссионного вопроса; 2) содержательной направленности самореализации учащихся, общение ради углублённого изучения проблемы во время поиска разных способов для выражения собственных мыслей; 3) коммуникативная основа, приобретение учащимися знаний во время общения друг с другом и учителем, ради работы в определённой группе для выполнения общего задания, во время выработки группового подхода, придерживаясь правил совместной поисковой работы; 4) логическое построение метода: тезис - аргумент - доказательство или опровержение тезиса; 5) организационная завершённость: создание проблемной ситуации, её обсуждение, принятие согласованного решения, подведение итогов [4].

Метод кейсов (или case-study) призван привить студентам навыки решения практических задач и ситуаций и поэтому его применение является важным аспектом формирования личности будущего профессионала. Как правило, кейс содержит проблему, может быть основан на реальных фактах и историях. Непосредственная цель метода case-study – совместными усилиями группы студентов проанализировать ситуацию – кейс, которая может возникнуть в реальной жизни, и выработать практическое решение; окончанием процесса должны стать оценка предложенных алгоритмов и выбор лучшего в контексте поставленной проблемы. Например, на занятиях можно использовать ситуации из практической деятельности специалистов определённой сферы деятельности, что позволит привить будущим практикам исследовательские, коммуникативные и творческие навыки.

О.Г. Смолянинова выделяет следующие качества, формированию которых способствует решение кейсов:

- аналитические навыки (умение отличать данные от информации, классифицировать, выделять существенную и несущественную информацию, анализировать, представлять ее, находить пропуски информации и уметь восстанавливать их);
- практические навыки (использование академической теории, методов, принципов на практике);
- творческие навыки (одной логикой, как правило, кейс-ситуацию не решить, очень важны творческие навыки в генерации альтернативных решений, которые нельзя найти логическим путем);
- коммуникативные навыки (умение вести дискуссию, убеждать окружающих, использовать наглядный материал и другие медиасредства, кооперироваться в группы,

защищать собственную точку зрения, убеждать оппонентов, составлять краткий, убедительный отчет);

- социальные навыки (в ходе обсуждения кейса вырабатываются определенные социальные навыки: оценка поведения людей, умение слушать, поддерживать в дискуссии или аргументировать противоположное мнение и т.д.);

- самоанализ (несогласие в дискуссии способствует осознанию и анализу мнения других и своего собственного; возникающие моральные и этические проблемы требуют формирования социальных навыков их решения) [20].

Еще одним эффективным методом активного обучения является деловая игра. В общем виде деловую игру можно определить как метод принятия управленческих решений путём проигрывания ролей и ситуаций по заданным правилам. «Деловая игра - это средство развития творческого мышления, в том числе и профессионального; имитация деятельности руководителей и специалистов, работников и потребителей; достижение определенной познавательной цели; выполнение правил взаимодействия в рамках отведенной игровой роли» [17].

В ходе деловой игры участники организуются в команды или выполняют индивидуальные роли. При этом игровая среда имитирует профессиональный, социальный или коммуникационный контекст деятельности специалистов. Перед участниками игры ставятся задачи, аналогичные тем, которые социальные работники решают в ежедневной профессиональной деятельности.

В качестве метода обучения студентов, решающего задачи профессиональной подготовки, может быть использована педагогическая игра. Педагогическая игра – это имитация реальной профессиональной деятельности в тех или иных воссозданных педагогических ситуациях. Основным назначением педагогических игр является выработка у обучаемых умений реализации знаний в процессе практических действий, при проведении конкретных воспитательных мероприятий; формирование умения реализовывать свои замыслы и проекты.

Инновационная игра - это комплекс игр, мероприятий, направленных на обучение мыслить нестандартно, основой игры является групповая работа [13, с. 370]. Инновационная игра ориентирована на выработку умения действовать в нестандартных ситуациях, в том числе и межличностного общения. Ее цель - снять психологические и социальные барьеры, препятствующие творческой работе, и получить новые идеи и решения для продуктивной деятельности.

В ролевых играх, в отличие от деловых, сферой моделирования являются не только профессиональные, но и культурные, и социально-психологические системы.

Ролевой игрой можно назвать методический приём обучения, при котором участники моделируют реальные или вероятностные ситуации путём распределения и проигрывания ролей. Цель ролевой игры, как правило, заключается в практической проверке стратегий решения проблемных ситуаций, в анализе собственного и чужого поведения и в изменении, при необходимости, своих действий.

К особенностям ролевой игры можно отнести:

- присутствие совокупности моделей различных сфер человеческой жизни, что приближает их к повседневной реальности;
- отсутствие момента оценивания;
- участники играют роли, позволяющие им выражать свои реальные чувства и мысли;

- ролевые игры развивают способности самопонимания, осознания своих чувств и принятия ответственности за них, понимания других людей и сочувствия к ним;
- игра создаёт ситуацию, в которой обучаемый может исследовать новые способы действия, учиться практическому искусству общения;
- по ходу игры и после её окончания участники анализируют ситуации взаимодействия и общения, получают обратную связь от других членов группы, самостоятельно приходят к выводам о достижении игровой цели.

По мнению Р.З. Валеевой, обучающие возможности ролевой игры состоят в том, что её можно рассматривать как модель общения, мотивационно-побудительную возможность, личностную сопричастность происходящему, средство учебного сотрудничества и партнёрства, фасилитатор сферы общения, расширение личностного образовательного пространства [3].

Проведение ролевой игры требует тщательной подготовки, профессионализма преподавателя, способности и готовности к быстрому разрешению всех возникающих по ходу игры проблем, соответствия целям образовательного процесса.

Основное преимущество ролевой игры для развития навыков, необходимых студентам в будущей профессиональной деятельности, состоит в получении определенного опыта взаимодействия и решения возникающих проблем в нестандартных, непредвиденных жизненных ситуациях, моделировании и проигрывании этих ситуаций в альтернативной игровой реальности. Высокий уровень социальной креативности, в свою очередь, способствует инновационной деятельности, генерированию идей, постановке и творческому решению задач в сфере социальной реальности и межличностного взаимодействия.

Социально-психологический тренинг как метод и форма обучения построен на преимуществах групповой работы. С.И. Макшанов определяет социально-психологический тренинг как многофункциональный метод преднамеренных изменений психологических феноменов человека, группы и организации с целью гармонизации профессионального и личностного бытия человека [16]. Главной особенностью социально-психологического тренинга является соучастие студентов в образовательном процессе. Тренинг - одна из самых эффективных технологий обучения конкретным навыкам и умениям. Во время тренинга происходит активное взаимодействие студентов как с преподавателем, так и друг с другом. «Тренинг - это такое обучение, в котором большое значение придается практической отработке изучаемого материала, поэтому преподаватель, смоделировав те или иные ситуации, дает возможность развить и закрепить определенные профессиональные компетенции, навыки и умения. Тренинг может состоять из одного или нескольких занятий, иметь разную продолжительность - от одного часа до нескольких дней» [11].

Исследователи выделяют ряд специфических принципов, характерных для работы тренинговых групп:

Принцип активности - участники вовлекаются в специально разработанные действия: проигрывание той или иной ситуации, выполнение упражнений и заданий, наблюдение за поведением других и т.п. Активность, а значит и продуктивность выполнения упражнений, возрастают, если участникам дается установка на готовность включиться в совершаемые действия в любой момент.

Принцип исследовательской позиции - участники группы открывают для себя закономерности, уже известные в психологии, а также, что особенно важно, свои

личные ресурсы и особенности. Исходя из этого принципа тренер планирует и организует такие ситуации, которые давали бы возможность членам группы апробировать новые способы деятельности и поведения, экспериментировать с ними.

Принцип объективации поведения - в процессе занятий поведение участников переводится на объективный уровень, позволяющий вносить изменения в ходе тренинга. Универсальным средством объективации поведения является обратная связь, которую каждый участник тренинга получает от остальных членов группы.

Принцип партнерского общения - это такое общение, при котором учитываются интересы других участников взаимодействия, а также их чувства, эмоции и переживания, признается ценность и уникальность другой личности. Реализация этого принципа создает в группе атмосферу безопасности и доверия, что позволяет участникам экспериментировать с новыми формами поведения, не стесняясь ошибок [11].)

Учебный процесс, опирающийся на использование активных методов обучения, обеспечивает включённость в процесс познания всех студентов группы, активизацию и развитие креативной составляющей мышления, а также нешаблонное решение актуальных проблем. Выход за традиционные рамки, избегание шаблонов и креативное мышление, умение формулировать и высказывать свою точку зрения являются неременным условием успешной профессиональной деятельности современного специалиста.

Список литературы

1. Бакшаева Н.А., Вербицкий А.А. Психология мотивации студентов: учебное пособие. М., 2006. 184 с.
2. Бьюзен Т.И. Б. Супермышление. Минск, 2003. 322 с.
3. Валеева Р.З. Ролевая игра как активный метод обучения иностранному языку в вузах культуры и искусств // Гуманитарные научные исследования. 2013. № 12 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.human.snauka.ru/2013/12/5479> (дата обращения: 10.02.2017).
4. Венцева Н.А. Дискуссия как дидактическая категория. [Электронный ресурс], URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diskussiya-kak-didakticheskaya-kategoriya> (дата обращения 8.01.2018)
5. Дамбуева А.Б., Скокова Л.В. Роль учебных дискуссий в формировании компетенций [Электронный ресурс], URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-uchebnyh-diskussiy-v-formirovanii-kompetentsiy-1> (дата обращения 8.01.2018)
6. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. Л.: Изд-во ЛГУ, 1995. 167 с.
7. Ениколопов Р. Почему время умных нелюдимов прошло [Электронный ресурс], URL: https://www.vedomosti.ru/opinion/articles/2018/01/09/747189-vremya-umnih-nelyudimov?utm_campaign=Echobox&utm (дата обращения 4.01.2018)
8. Зарубина Ю.Н. Особенности использования активных методов обучения при подготовке студентов направления «Социальная работа» // Инновационные методы и технологии преподавания социально-политических наук в системе высшего образования: материалы конференции / под ред. В.В. Томашова. Ярославль: ЯрГУ. Ярославль, 2017. С. 30-34
9. Зарубина Ю.Н. Использование графических методов обучения студентов в высшей школе // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации. Ульяновск: 2017. С. 264-267.

10. Зарубина Ю.Н. Развитие социальной креативности студентов направления «Социальная работа» с помощью методов активного обучения // Вестник социально-политических наук [40]. 2017. С. 37-39
11. Казначеева С.Н., Челнокова Е.А., Репина Р.В. Роль тренингов в развитии познавательной активности студентов в рамках профессионального самоопределения. [Электронный ресурс], URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-treningov-v-razvitii-poznavatelnoy-aktivnosti-studentov-v-ramkah-professionalnogo-samoopredeleniya> (дата обращения 11.01.2018)
12. Какие профессии скоро исчезнут в России. [Электронный ресурс], URL: http://www.the-village.ru/village/business/news/297514-dont-study-this?utm_source=facebook. (дата обращения 3.01.2018)
13. Кашапов М.М. Психология творческого мышления профессионала. Монография. М., 2006. 688 с.
14. Кластер как ассоциативный метод обучения детей. [Электронный ресурс], URL: <http://www.teacherjournal.ru/konkurs-redakcij/39-pedagogicheskaya-masterskaya-vse-dlya-uchitelya/13037-klaster-> (дата обращения 10.01.2018)
15. Корнеева Е.Н. Активные методы социально-психологического обучения. Ярославль, ЯГПУ, 2009. [Электронный ресурс], URL: <http://cito-web.yspu.org/link1/metod/met110/met110.html> (дата обращения 25.12.2017)
16. Макшанов С.И. Психогимнастика в тренинге. Каталог / С.И. Макшанов, Н.Ю. Хрящева, Е.В. Сидоренко. СПб.: Образование, 1996. 102 с.
17. Напалкова М.В. Деловая игра как активный метод обучения // Интеграция образования. Вып. 2. 2012. URL: <https://m.cyberleninka.ru/article/n/delovaya-igra-kak-aktivnyy-metod-obucheniya> (дата обращения: 11.09.2017).
18. Работа будущего: 10 навыков, обходимых в 2020 году. [Электронный ресурс], URL: <https://investfuture.ru/news/id/rabota-budushchego-10-navykov-neobhodimyh-v-2020> (дата обращения 25.12.2017)
19. Смолкин А.М. Методы активного обучения. Науч.-метод. пособие. М., 1991. 176 с.
20. Смолянинова О.Г. Дидактические возможности метода case study в обучении студентов // Гуманитарный вестник. Красноярск, 2000. С. 15-19.) [Электронный ресурс], URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-keys-metoda-v-praktike-professionalnogo-obucheniya> (дата обращения 6.01.2018)
21. Философия: Энциклопедический словарь. М.: Гардарики. Под редакцией А.А. Ивина. 2004. [Электронный ресурс], URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/340/ДИСКУССИЯ (дата обращения 8.01.2018)

4.2. Технология педагогической драматизации в профилактике зависимости у студентов вуза

В современных российских условиях существует актуальная проблема эффективных способов профилактики у молодежи зависимости, в том числе у студентов вуза. То, что разные формы зависимости распространены среди вузовского студенчества, отмечается во многих исследованиях. Так, губернатор Белгородской области Е.С. Савченко в своем докладе, в котором были подведены краткие итоги развития области, названы главные вызовы для общества и определены приоритетные направления дальнейшего развития,

отметил рост статистики количества наркозависимых в последние годы, причем, как в области, так и во всех регионах ЦФО [9].

В аналитическом докладе о положении молодежи в России М.Л. Агранович, Н.Ю. Королева, А.В. Полетаев, И.В. Селиверстова, И.Ю. Сундиев сделали неутешительные выводы о том, что «по экспертным оценкам, в России около 4 млн. человек регулярно употребляют наркотики. Более 8% россиян от 11 до 20 лет, по данным Госнарконконтроля, употребляют наркотики ежедневно, 14% – не реже двух раз в месяц, 23% – эпизодически. Причем за последнее десятилетие средний возраст первого употребления наркотиков снизился до 11 лет. Нередки случаи, когда наркоманами становятся дети младшего школьного и даже дошкольного возраста. Всего же опыт употребления психоактивных веществ, психотропных препаратов, токсических препаратов имеет около 38% российских школьников, то есть почти 8 млн. детей» [1].

По данным З.В. Коробкиной, в конце XX века 8-10% всей российской молодежи потребляло наркотики и другие психоактивные вещества (ПАВ). В 1999-2000 годы число студентов – потребителей наркотических и психотропных веществ – составило 30-40% и выше (по некоторым регионам) [13].

Только 56% молодежи в крупных центрах России высказались категорически против всех видов наркотиков, тогда как 28% – за легализацию легких наркотиков [1; 15].

Среди студентов с ослабленным здоровьем, освобожденных от активных занятий физкультурой и занимающихся в спецгруппе, в исследовании 2007 г. 26% в качестве основной причины вреда здоровью назвали злоупотребление алкоголем, 22% – назвали курение (остальные 20% – неправильное питание, 17% – загрязнение окружающей среды, 15% – недостаточную двигательную активность) [24].

Согласно Г.Ю. Козиной, каждый шестой студент ПГПУ пробовал наркотики (17,2%, юношей – 23,5%, девушек – 14,7%), к ним следует добавить еще 9,7% желающих попробовать. 28,9% студентов указали такие места сбыта наркотиков, как общежитие, вуз, дискотека или бар, дружеская компания [11]. В Белгородской области каждые 193 человека на 100 тысяч признаны наркозависимыми [16; 19; 22]. Н.С. Данакин в своем исследовании указывает на 31% юношей и 11% девушек, имеющих опыт, 5% юношей и 3% девушек – употребляющих наркотики [6]. Эти цифры не могут точно отражать всей ситуации распространения наркомании, так как обычно данный порок тщательно скрывается. К тому же большинство употребляющих наркотики и психоактивные вещества себя зависимыми не считает [2; 10; 17]. Таким образом, можно ожидать гораздо более высокий уровень наркозависимости среди молодежи, в том числе у студентов вуза.

В нашем анкетировании, проведенном Талдыкиной Еленой в студенческом общежитии в декабре 2017 года, было опрошено 47 человек (23 – юноши и 24 – девушки, все – студенты 1-2 курсов, возраст 17-20 лет). Вопросы касались отношения студентов к считающимся легкими наркотиками – препаратам конопли. 21% опрошенных указали, что пробовали марихуану, при этом 16% признались, что пробовали 1-2 раза, а 5% – употребляют ее регулярно. Интересно, что возраст первого опыта употребления наркотика 5% указали – 14-16 лет, 19% – старше 16 лет. Можно предположить, что именно студенческая пора у части молодежи оказывается периодом включения в процесс наркотизации.

Также трудной остается ситуация в отношении алкоголизации студентов. Так, по данным А. Кукиной и Г.И. Протас (был проведен опрос 284 студентов 1-4 курса в

возрасте от 16 лет до 22 лет), 64,5% опрошенных респондентов употребляют алкоголь. При этом раз в неделю употребляют 42,5% – студентов 1 курса, 27,1% – второкурсников, 10% – 3 курса и 19,04% – 4 курса. Каждый день употребляют алкоголь соответственно: 4,2% – студентов 1 курса, 5,8% - второкурсников, 1% – 3 курса и 19,04% – 4 курса.

Курят – 54,7% опрошенных студентов [14].

Согласно данным доклада Р.С. Чижикова «Молодежь России 2000-2025: Развитие человеческого капитала», на ситуацию снижения численности молодежи, а также ее качества – уровня человеческого капитала – оказывает существенное влияние распространение таких «злокачественных» проблем, как наркомания, а также табакокурение и всех форм зависимости. Так, среди молодежи, регулярно потребляющей наркотики, находятся следующие возрастные категории: 21-24 года – 60,3%; 18-20 лет – 28,5%; 15-17 лет – 9,9%; 11-14 лет – 1,3% [34].

Как видно, на возрастную группу, к которой относятся студенты вузов, приходится максимальное число наркопотребителей. Однако официальных данных по студентам вузов нет.

Р.С. Чижиков указывает на то, что цифры медицинской статистики по наркомании и токсикомании существенно занижаются по причинам отсутствия регистрации многих случаев задержания молодых людей с наркотиками. Такая ситуация усугубляет проблему, так как способствует распространению тяжелых инфекций в молодежной среде: ВИЧ-инфекции и гепатита [34]. В такой ситуации многие инфицированные не получают необходимую медицинскую помощь, так как просто не обращаются за ней, чтобы не быть уличенными в наркомании.

Наркомания и алкоголизм связаны с повышением риска совершения преступлений в ситуации опьянения и поиска средств для очередной дозы, чтобы избежать «ломки». С наркоманией (к которой в широком смысле относится токсикомания, и другие виды химической зависимости, например, лекарственная) тесно связано снижение нравственности, запретительных установок в отношении социальных норм и закона, рост цинизма и нигилизма в молодежной среде.

По данным исследований на 2012 г., ситуация распространения табакокурения среди возрастной группы 11-24-летних следующая – почти половина молодежи курит на постоянной основе. Среди 15-18 летних курящих – 24,4% (среди них юношей – 30,1%; девушек – 17,8%). Среди 19-24 летних соответственно – 49,8% (62,1%; 37,9%) [34].

Официальных данных в отношении распространения среди населения нехимических форм зависимости нет, тем более они отсутствуют в отношении студентов вузов. Не бывает полезных и даже нейтральных видов зависимости. Любая форма зависимости препятствует успешному личностно-профессиональному становлению студентов, формированию их ценностных ориентаций и эффективной социализации в целом. Кроме того, формирующаяся зависимость имеет такую особенность, как «перерождение» в химические формы, то есть все время усугубляется ее тяжесть. Химическая зависимость часто бывает сопряжена с другими формами девиантного поведения, вплоть до криминального.

В период обучения в вузе продолжается становление личности студентов. В это время продолжает формироваться мировоззрение, определяется система ценностей и личностных смыслов путем анализа культурных и социальных ценностей, принципов, стереотипов. В это время зависимое поведение обязательно оказывает негативное, разрушающее влияние на всю дальнейшую жизнь и личность зависимого. Студенты

выступают в качестве группы риска по вероятности развития дезадаптации, отклонений в психическом здоровье, а также аддиктивного поведения.

В ряде своих статей мы указывали на довольно высокие цифры показателя склонности студентов к зависимости [23-25]. Все это увеличивает требования к качеству высшего профессионального образования, которое необходимой стороной включает в себя воспитательную компоненту. В нашем исследовании возможности вуза в отношении регулирования проблемы зависимости 35,3% студентов указали, что вуз способствует снижению зависимости, 52,9% – что все зависит от атмосферы на конкретном факультете, 11,8% – что сам вуз продуцирует разные виды зависимости студентов [24].

Направленность образовательно-воспитательной среды вуза на профилактику зависимости студенческой молодежи является актуальной задачей современного высшего образования, так как непосредственно связана с имеющимися у вуза ресурсами полноценного развития личности студентов.

Проблема склонности к зависимости студентов вуза настолько сложна и многоаспектна, что не может быть решена одномоментно, раз и навсегда, что требует глубокого и комплексного изучения ее теоретических и прикладных вопросов. Можно сказать, что в идеале вся жизнь должна быть пронизана здоровыми установками и однозначно негативной оценкой возможности любых форм зависимости. Однако на деле такого нет. Вуз как особый социальный институт высшего профессионального образования должен быть в авангарде и в отношении воспитательных функций. Без сформированности личности, здоровой в физическом, психологическом, социальном и нравственном отношениях, высокого профессионализма достичь невозможно. Поэтому содержательная сторона обучения должна переплетаться с воспитательными установками на высшие человеческие ценности, всестороннее развитие личности студентов, отказ от любых форм зависимости.

В качестве действенного воспитательного метода профилактики зависимости в вузе можно использовать педагогическую драматизацию, под которой, согласно мнению автора данного понятия, введенного им в научный оборот в 2006 году, С.Р. Фейгинова, понимается объединение психологических способов, конкретных технологий моделирования образовательного пространства личности и индивидуальности студентов. В широком смысле педагогическая драматизация есть методическая форма гуманистического воспитания людей различных возрастных категорий. Осуществляется педагогическая драматизация посредством создания драматизированных условий выделения и эмоционально-образной концентрации событий и ситуаций жизнедействия и смыслоопределения, которые по своему социальному и экзистенциальному содержанию относятся к типичным в современном обществе [31].

Данный метод может использоваться как неспецифический в отношении многих вопросов, так или иначе, его элементы преподаватели применяют на своих занятиях. В отношении проблемы зависимости на специальных однократных встречах или же на специальных курсах, например, «Психология зависимости», «Психологическая профилактика зависимого поведения» и др., использование данного метода является практически обязательным в силу специфичности предмета, «нагруженности» его воспитательным значением.

Укажем из опыта преподавания данных дисциплин и различных встреч, круглых столов, диспутов со студентами, что только перечисление отрицательных сторон

зависимости отторгается современной молодежью. Объективная информация о проблеме зависимости воспринимается как агитационная, объясняется ими как желание специально сгустить краски, преувеличить проблему. Студенты не желают сразу расставаться со многими легко доступными и обманчивыми удовольствиями, рассуждая, что в небольших дозах ничего не может нанести вред здоровью и к зависимости не приведет. Согласно мнению авторского коллектива под руководством А.М. Гаранского, «неправильно поданная информация может послужить толчком к началу или уже осознанному продолжению употребления психоактивных веществ» [18, с. 264]. «Эффективность прямых назиданий, как правило, не высока. Принцип «косвенного обучения» давно известен и используется опытным педагогом-воспитателем» [там же, с. 265]. Далее авторы подчеркивают, что антинаркотический характер должны нести все преподаваемые предметы уже в школе. Добавим от себя, что это положение касается преемственности по данному вопросу – преподавания в вузе. Так, в отношении школьников авторы отмечают, что «будто бы мимоходом, ненароком поданная информация, позволяет учителю «проникнуть» в подсознание и сформировать правильное представление о наркотиках и наркомании, как о неприемлемом явлении, позволяет ненавязчиво включить в миропонимание школьника полное неприятие наркотика как сильнейшего яда, точно так же, как с детства формируется невозможность в любую жару выпить воды из лужи» [там же, с. 265]. Авторы предлагают использовать материал пособия для подготовки занятий по профилактике зависимости в системе образования.

Как видно из примера, сами авторы уже используют прием аналогии, образного сравнения для усиления понимания выдвигаемого ими аргумента.

На необходимость усиления воспитательной функции вуза также указывает Н.Н. Филимонова. Автор указывает на проблему традиционной ориентации вуза «на репродукцию профессиональных знаний и умений, имеющих невысокую эффективность, что приводит зачастую к личностной пассивности выпускников» [32]. По мнению Н.Н. Филимоновой, использование такой технологии воспитания социально-политической активности студентов, как драматизация, может способствовать профилактике антиобщественного поведения среди молодежи, в том числе экстремизма и шовинизма. Большие возможности театральной педагогики в ее прикладном аспекте могут способствовать развитию креативности и морально-волевых качеств личности студентов, их познавательной активности. «Педагогические технологии, основанные на театральных приемах, позволяют студентам осуществлять выбор разных социальных ролей, свободно переключаться от одной деятельности к другой, обеспечат действительную активность, самостоятельность, изменение отношения к окружающему миру, умений координировать собственную позицию с позицией других людей» [там же]. В то же время в «практике неспециализированных вузов (гуманитарных, педагогических, технических и др.) данное направление не использует свой культурный потенциал, обедняя тем самым спектр воспитательного влияния на личностное развитие студентов».

Игровые (театральные) методы личностного развития студентов, к которым относится технология драматизации, по мнению Н.Н. Филимоновой, занимают ведущее место среди креативных способов развития личности. Тем не менее они «в педагогических работах по профессиональному образованию практически не

разрабатываются, кроме специализированных учебных заведений культурологической и художественной направленности» [32].

Согласно С.И. Ожегову, слово «драматизация» является производным от глагола «драматизировать», что означает придавать форму драмы какому-нибудь произведению [20, с. 175]. В Современном толковом словаре русского языка указываются два значения глагола «драматизировать»: то есть инсценировать произведение, переделывать его в драматическую форму. Во втором смысле драматизировать означает усиливать драматизм чего-либо [26, с. 174]. «Драматизация» поэтому есть действие по приданию произведению формы драмы, инсценировка чего-либо.

Согласно С.Р. Фейгинову, в основе педагогической драматизации находятся элементы социального «проживания» и эмоционально-рефлексивного «переживания» значимых жизненных событий [31, с. 49].

Согласно средовому подходу, развиваемому в трудах Н.В. Хазратовой, Т.Н. Тихомировой, специально созданная «обогащенная» образовательная среда способствует развитию креативности учащихся [30; 33]. Использование технологии педагогической драматизации относится к такому «обогащению».

По М.В. Богомоловой, на динамику интеллекта и креативности, развитие эмоциональной сферы и формирование навыков социального взаимодействия большое влияние оказывает межличностное взаимодействие [3]. Формой повышения уровня взаимодействия между преподавателем и студентами, студентами между собой во время занятий может быть педагогическая драматизация, в основе которой лежит «действие, воспроизведение того или иного образа, сюжета, импровизация. С другой стороны, она позволяет студентам раскрепостить творческие способности, развить личностные качества, освоить различные социальные стратегии поведения в культурно-образовательном пространстве неспециализированного вуза» [32].

Использование технологии педагогической драматизации может способствовать повышению эффективности восприятия новых знаний, их усвоения и отработки навыков их применения. Элементы педагогической драматизации можно применять во всех направлениях подготовки и формах обучения. Особо важным при этом становится содержание осваиваемых компетенций. Данный действенный и высокоэффективный способ нужно использовать во благо обучающихся, конечно, следует его применять в профилактике зависимости и формировании высоконравственной личности студентов.

Отметим, что данный метод не является принципиально новым в практике преподавания в вузе. В воспоминаниях современников сохранились указания на знаменитые лекции историка Н.И. Костомарова, публициста и писателя Н.Г. Чернышевского, которые собирали огромную аудиторию и отличались яркостью образов и доходчивостью представления материала, эффектом полного внимания и сопереживания аудитории [21]. Таким же огромным успехом пользовались выступления Ф.М. Достоевского в последние годы его жизни. По воспоминаниям жены великого писателя Анны Григорьевны Достоевской, «В последние зимы Федора Михайловича особенно полюбила наша всегда отзывчивая молодежь. Ему постоянно присылались почетные билеты на концерты и балы, устраивавшиеся в высших учебных заведениях. На этих концертах Федор Михайлович был всегда чрезвычайно окружен; молодежь ходила за ним толпами, предлагала ему вопросы, на которые Федору Михайловичу приходилось отвечать чуть ли не речам; иногда горячо спорила с ним и с любопытством

прислушивалась к его возражениям» [7, с. 390]. Сам писатель в своих публицистических очерках отмечал важность ярких примеров и высоких целей для молодежи [8].

Другой великий русский писатель Н.В. Гоголь также отмечал важность использования лекторами в вузовском образовании умения «драматического искусства», при этом самим придерживаться самых высоких стандартов для улучшения нравственного облика молодых поколений. «И потому-то не должно упускать из внимания, что возраст слушателей есть возраст сильных впечатлений; и потому нужно иметь всю силу, всю увлекательность, чтобы обратить этот энтузиазм их на прекрасное и благородное; чтобы рассказ профессора дышал сам энтузиазмом. Его убеждения должны быть так сильны, так выведены из самой природы, так естественны, чтобы слушатели сами увидели истину еще прежде, нежели он совершенно укажет на нее. Рассказ профессора должен делаться по временам возвышен, должен сыпать и возбуждать высокие мысли, но вместе с тем должен быть прост и понятен для всякого» [5, с. 24].

Технология педагогической драматизации есть форма подачи материала, который студентам необходимо освоить. Однако известно, что форма и содержание взаимосвязаны, и иногда они меняются местами, когда форма начинает быть значимой сама по себе и приобретает признаки цели. В использовании особо эффективных методов необходимо иметь самому преподавателю высокую нравственность, компетентность в своей сфере. Важно, в какие руки технология попадает, какие цели преследуются.

По данным М.Ю. Кондратьева, Л.М. Гороховской и О.Н. Кочеткова, сама личность преподавателя является важным фактором развития обучающихся, может способствовать развитию их личности, творческих способностей [12]. Но может быть все наоборот. В любом случае преподаватель персонализируется в личности студентов, в результате чего транслирует им свою индивидуальность, становится авторитетным среди них. Поэтому особенно важно, какие ценности, в том числе установки в отношении разных форм зависимости, имеются у преподавателей вуза, так как они вместе с передаваемыми знаниями по своему предмету транслируются молодежи. Чем талантливее педагог, тем важнее «качество» его собственной личности.

Эффективность в использовании педагогической драматизации требует от преподавателя колоссальной отдачи. При этом необходимо актуализировать свой собственный творческий потенциал, тщательно продумать весь курс и каждое занятие, ответственно отнестись к учебному процессу и остальным сторонам преподавательской деятельности и даже всей собственной жизни. Живой пример особенно важен, и на нем основывается педагогическая драматизация. Необходимо начинать с себя, с собственного самовоспитания и саморазвития.

Применение данной технологии вызывает напряжение интеллектуальных, физических и нравственных сил человека. Ее применение включает особо интенсивно в процесс взаимодействия всех участников. Происходит взаимное сотворчество, соучастие в процессе познания, освоения новых умений, взаимная активация и высокая отдача в виде положительных эмоций и чувства удовлетворения.

Педагогическая драматизация включает в себя разные стороны: является методом вовлеченности в художественную деятельность; методом воздействия на эмоционально-личностное развитие студентов в рамках театральной педагогики; методом использования метафоры в педагогической и культурологической деятельности.

Как технология педагогическая драматизация состоит из нескольких этапов, представляет собой систему определенных компонентов.

Н.Н. Филимонова предлагает следующую последовательность этапов технологии драматизации: аналитический, импровизационный, рефлексивный и тренинго-ролевой, которые раскрываются в социо-драматических действиях студентов: 1) в наблюдении за поведением людей в разных ситуациях; 2) выполнении действий в аналогичных ситуациях с позиции выбранного субъекта; 3) в самоанализе поведения и определении личностных качеств в данных обстоятельствах; 4) в отработке и закреплении лидерских качеств в условиях, заданных изучаемой проблемой [32].

С.М. Яковлюк и И.В. Ионов-Тарасов приводят следующие этапы организации сценического общения, по К.С. Станиславскому, которые также можно отнести к технологии педагогической драматизации: выбор объекта; привлечение к себе внимания; подготовка объекта к восприятию информации; передача информации; ответная реакция объекта [35]. Условия реализации также можно отнести к педагогической драматизации, которые включают в себя: материал для общения; объект общения; средства общения; формы общения [28].

Обращаясь к системе К.С. Станиславского, можно предложить следующую структуру использования педагогической драматизации в профилактике зависимости у студентов вуза: сверх-сверхзадача, сверхзадача и сквозное действие.

По К.С. Станиславскому, сверх-сверхзадача – это высокообобщенное, относительно устойчивое и постоянное отношение сознания художника к определенным сторонам объективной действительности [28]. В психологии такое личностное образование называется направленностью личности. Согласно К.С. Станиславскому, сверх-сверхзадача определяется мотивом деятельности, уровнем профессионально-педагогической направленности, предметных знаний и самовыражения. В нашем понимании это не только личностное образование – генеральная линия, ценностные ориентации, самое главное в том, что ценит и к чему стремится преподаватель и хочет передать это студентам, но и общественно представленное в культуре, религии, идеологии. В образовательной политике сверх-сверхзадача – это те качества, которые следует воспитывать в молодежи. Так, Л.П. Буюева в своей статье «Реабилитация воспитания» поставила главные вопросы, которые извечны для социального института образования: «Что воспитывать и ради чего воспитывать?» [4]. В.Г. Бойкова, С.Б. Белогуров, А.Н. Гаранский, Н.Ф. Герасименко, Т.И. Колесникова, О.В. Ясонов обосновали выделенные Л.П. Буюевой главные качества, на воспитание которых должно быть ориентировано образование в свете профилактики наркомании: ориентация на общечеловеческие ценности, интеллигентность, креативность, адаптивность, чувство собственного достоинства, независимость в суждениях, ответственность в поступках, самость [18].

Согласно К.С. Станиславскому, сверх-сверхзадача как потребность человека в своем развитии виде обеспечивает его целенаправленное поведение. Ее реализация обеспечивается сверхзадачей и сквозным действием. Сверхзадача проявляется в выражении идеи автора, заложенной в произведении, в его субъективном отношении, понимании актером конечной цели создания художественного образа. Сквозное действие проявляется в общей линии поведения, объединяющей задачи актера и его действий на сцене для реализации сверхзадачи.

Таким образом, педагогическая драматизация должна включать наиболее обобщенную цель, а затем разные по степени обобщения задачи, все более конкретизирующиеся в каждом занятии.

Использование в образовательном процессе технологии педагогической драматизации предполагает учет ситуации и обстоятельств, тщательную подготовку дополнительных средств воздействия на усвоение материала, по аналогии с понятием «мизансцены».

С.М. Яковлюк и И.В. Ионов-Тарасов обосновывают возможность посредством использования методов и приемов театральной педагогики формировать коммуникативную культуру школьника [35]. Знание и умение применять данные методы преподавателем вуза могут способствовать росту эффективности учебно-профессиональной деятельности студентов. К таким методам относятся:

Метод физических действий [27], который подразумевает анализ пьесы, выстраивание в логическую цепь ее действий, образуя сквозное действие. Его использование в педагогической драматизации позволяет развивать познавательные психические процессы личности студентов, выразительность экспрессивных проявлений, развивать способность к самокоррекции, гармоничности поведения.

Метод исторических параллелей, основанный на эмоционально логическом сравнении представлений различных исторических этапов развития общества. В его реализации необходима тщательная подготовка – подбор высокохудожественных, созданных на реалистической основе, литературных произведений [27]. Отметим, что такими примерами могут быть описания результатов научных исследований, которые у классиков часто отличаются строгой логикой, лаконичностью и высоким стилем изложения.

Метод действенного анализа, при котором происходит научение волевому поведению, называемому «сценическим». Авторы отмечают возможность использования данного метода в педагогической деятельности в построении логики занятия.

Метод ролевого действия, при котором используется заранее установленный подтекст для возможности индивидуального подхода к студентам. С помощью этого метода развивается техника речи, вырабатываются умения и навыки устной монологической и диалогической речи.

Этюдный метод представляет собой творческое исследование (умом и телом) конкретного жизненного действия, поступка, события в указанных условиях и обстоятельствах. С помощью данного метода можно развивать у студентов умение логично выстраивать и высказывать свою точку зрения. С.М. Яковлюк и И.В. Ионов-Тарасов указывают различные виды этюдов, которые можно использовать в учебной практике [35].

Использование данных методов в педагогической драматизации может быть дополнено следующими приемами театральной педагогики, развивающими эмпатию, эмоциональность, креативность, координацию движений, волеизъявление, ассоциативную импровизацию, помогающими овладеть техникой перевоплощения – в целом повысить коммуникативную культуру обучающихся [28].

Прием выработки «мышечного контроля», способствующий снятию физического напряжения, основывающийся на оправдании позы на основе анализа ощущений и чувств.

Оправдание внимания к объекту на основе интонационных модуляций и пантомимических приспособлений, способствующих концентрации внимания на действии с объектом.

Активизация эмоциональной памяти путем рекомбинации прежних впечатлений, результатом чего является вторичное установление их соответствия действительности.

Прием «если бы», представляющий собой воображаемые действия в предлагаемых условиях и ситуациях.

Прием «действия с окраской», являющийся образным воспроизведением эмоционального состояния путем движения, интонации.

Оперирование образами путем их перекомбинации, добавления или отсечения элементов.

Повтор, с помощью которого осуществляется темпо-ритмическая организация физического действия, динамика его напряжения.

Прием «монологической паузы», при котором обеспечивается возможность выражения отношения к объекту во внутреннем монологе.

«Качели», суть данного приема состоит в неоднократном прерывании намерения совершить ожидаемое физическое действие путем «перевеса» словесных действий.

Противопоставление – прием, представляющий собой ассоциативную импровизацию действий, противоположных действиям партнера по темпу-ритму, смыслу, образу.

Координация движений и речи, являющаяся смысловой координацией в групповой деятельности.

Фиксирование, не «А», под которым понимается выражение парадоксального варианта разрешения конкретной ситуации, который зрители не ожидают.

Сатирический гротеск – острая карикатура как способ разрешения противоречий, сознательное подчеркивание двойственности явлений путем нарушения привычных форм и пропорций.

Зеркальное решение, являющееся оправданием комментариев за спиной.

Прием нарушения сценической иллюзии, во время которого путем непосредственного обращения актера к зрителям и изменения декораций на виду у зрителей сценическое действие переносится в зал.

Расслабление, осуществляемое путем упражнений на релаксацию, выработку в себе «мышечного контролера», освобождения мышц от излишнего физического напряжения, свидетельствующего о психическом напряжении личности.

Сосредоточение – прием развития волевой сферы личности посредством концентрации всех видов чувственного внимания на конкретном объекте в реальной или воображаемой ситуациях [35].

Педагогическая драматизация с использованием данных приемов может ускорить процесс формирования здоровых установок личности студентов, развить творческую сторону в отношении к осваиваемой профессии, способствовать активизации личностного потенциала в досуговой деятельности, в ее содержательном проведении, повысить культуру взаимодействия и личностного общения друг с другом, когда отпадет необходимость пустого времяпрепровождения, выхолащенного и поверхностного общения и самостимуляции своего эмоционального и физического состояния путем интоксикации.

С.М. Яковлюк и И.В. Ионов-Тарасов указывают на признаки театрализованного представления, которые также могут характеризовать педагогическую драматизацию

как технологию, способствующую усилению зрелищности, синтетичности, экспрессивности и идейно-художественной целостности представляемого материала [35].

Педагогическая драматизация является не только элементом театрализации (технология театрализации с применением системы К. Станиславского). Согласно Э.И. Сушок и К.Ю. Александровой, ее необходимо рассматривать шире «как диалог образов в рамках обучающего общения, который обеспечивает субъектную, активную, познавательную и деятельностную позицию обучающегося на основе осмысления, понимания, переживания и присвоения учебного материала» [29].

В педагогической драматизации синтетически сочетаются импровизация, художественное чтение, музыкальное исполнительское искусство, пение, актерская игра, режиссура и другие виды культурной деятельности. Н.Н. Филимонова указывает на психологический механизм игры, лежащий в основе драматизации. «Во-первых, игра как универсальное средство адаптации субъекта, характеризующееся временным выключением его из системы общественных норм ради их усвоения. Конденсируясь в структуре поведения, игра составляет внутренний план в структуре личности (проигрывание ситуаций для самопознания и принятия решения). Во-вторых, мир игры имеет свои пределы, как в реальном пространстве, так и в воображении играющих. Время игры – имманентное настоящее, способное вобрать в единый час игры всю человеческую жизнь. В-третьих, в процессе игры природа как бы тренирует отдельные способности и психические функции, необходимые для овладения теми или иными навыками. В-четвертых, драматическая игра обладает уникальным сочетанием интеграции реальности (игровая деятельность) и условности (отображение жизни). Человек погружается в условный мир, переносится в иное ценностно-смысловое пространство, которое создается путем абстрагирования от привычного повседневного значения предметов и введения новой системы правил. Особенно это актуально в процессе воспитания активности личности» [32].

В учебном процессе в вузе возможно использовать игру-импровизацию, что будет способствовать расширению возможностей тренировки таких личностных качеств, как рефлексивность, ответственность, критичность к новой информации, независимость и аргументированность суждений, самостоятельность, креативность, а также эмпатийность, сочувствие, сопереживание без «спасательства», устойчивость к давлению наркосреды и других качеств, значимых в отношении зрелости личности, ее однозначно негативного отношения к любым формам зависимости.

Педагогическая драматизация использует механизм разрешения конфликта, заложенного в основе драматического произведения. В отношении темы зависимости и склонности к ней современной молодежи всегда присутствует как внутриличностный, так и межличностный конфликты. Осмысление студентами конкретных ситуаций столкновения разных потребностей человека или столкновения отношений разных участников межличностного взаимодействия к значимым жизненным вопросам могут исподволь и ненавязчиво формировать в них установки однозначной неприемлемости зависимости в самых разнообразных ее формах.

Таким образом, в технологии педагогической драматизации заложен высокий педагогический, образовательный, а также социально-культурный потенциал овладения различными социальными ролями, формирования позитивной личностной и социальной идентичности студентов. Использование этой технологии в высшем профессиональном

образовании может способствовать повышению эффективности профилактической работы и формирования устойчивой к зависимости личности студентов.

Список литературы

1. Агранович М.Л., Королева Н.Ю., Полетаев А.В., Селиверстова И.В., Сундиев И.Ю. Положение молодежи в России. Аналитический доклад. М.: Машмир, 2005. 168 с. URL: <https://scicenter.online/gosudarstva-politika-vnutrennyaya-scicenter/polojenie-molodeji-rossii-analiticheskiy.html> (дата обращения 12.01.2018).
2. Березин С.В., Лисцкий К.С., Назаров Е.А. Психология наркотической зависимости и созависимости. Монография. М.: МПА, 2001.
3. Богомолова М.В. Влияние обогащенной среды на развитие интеллекта и креативности: дис. ... канд. психол. наук. М.: ИП РАН, 2008. 178 с.
4. Буюева Л.П. Реабилитация воспитания // Учительская газета. 1999. № 32.
5. Гоголь Н.В. Нужно любить Россию / Сост., предисл. и коммент. В.А. Воропаева / Отв. ред. О. Платонов. М.: Институт русской цивилизации, 2008.
6. Данакин Н.С., Кищенко И.Н., Козлов В.Ю. Совершенствование управления формированием здорового образа жизни учащейся молодежи. Белгород: ИП Остащенко А.А., 2011. 148 с.
7. Достоевская А.Г. Воспоминания / Вступит. статья, полгол. Текста и примеч. С.В. Белова и В.А. Туниманова. М.: Правда, 1987. 554 с.
8. Достоевский Ф.М. Дневник писателя: Избранные страницы / Авт. вступ. статьи и коммент. Б.Н. Тарасов; худож. В.Г. Алексеев. М.: Современник, 1989.
9. Евгений Савченко назвал главные вызовы для общества. URL: <http://www.belnovosti.ru/obshchestvo/2018/01/03/id72374#hcq=fjpeIGq> (дата обращения 14.01.2018).
10. Емельянова Е.В. Треугольники страданий. СПб.: Речь, 2007. 224 с.
11. Козина Г.Ю. Здоровье в ценностном мире студентов // Социол. исслед. 2007. №9. С. 147-149.
12. Кондратьев М.Ю., Л.М. Гороховская, Кочеткова О.Н. Авторитет учителя у учащихся разных классов: К проблеме экспериментального исследования // Экспериментальные методы исследования личности в коллективе: тез. Всесоюзной научн.-метод. конф.: в 3 ч. Ч. 1. Даугавпилс, 1985.
13. Коробкина З.В., Попов В.А. Профилактика наркотической зависимости у детей и молодежи. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / 4-е изд., стер. М.: Академия, 2010. 192 с.
14. Кукина А., Протас Г.И. Проблемы алкоголизма, табакокурения и наркомании среди студентов. URL: <https://nsportal.ru/ap/library/drugoe/2014/02/10/nauchno-issledovatelskaya-rabota-problemy-alkogolizma-tabakokureniya-i> (дата обращения 14.01.2018).
15. Молодежь в Российской Федерации: положение, выбор пути. Государственный доклад. М., 2000.
16. Молодость Белгородчины на 2009-2012 годы. Областная целевая программа. Утверждена постановлением правительства Белгородской области от 29 декабря 2008 года № 338.
17. Москаленко В.Д. Созависимость: характеристики и практика преодоления. М.: Амалфея, 2006. 156 с.
18. Наркомания: Метод. рекомендации по преодолению наркозависимости / Авт. коллектив: В.Г. Байкова, С.Б. Белогулов, А.Н. Гаранский и др. / Под общ. ред.

- А.М. Гаранского. М.; СПб.: Лаборатория Базовых Знаний: Невский Диалект, 2000. 384 с.
19. Об областной программе «Охрана и укрепление здоровья здоровых» на 2003-2010 годы. Утв. постановлением главы администрации Белгородской области от 31 декабря 2003 г. № 229.
 20. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под общ. ред. проф. Л.И. Скворцова. Изд. 25-е, испр. и доп. М.: Оникс; Мир и образование, 2007. С. 175.
 21. Пантелеев Л.Ф. Воспоминания. Л., 1958. URL: <http://www.booksite.ru/fulltext/pan/index.htm> (дата обращения: 14.01.2018).
 22. Предупреждение и борьба с социально значимыми заболеваниями на 2007-2011 годы. Областная целевая программа. Утверждена постановлением губернатора Белгородской области от 29 января 2007 года № 17.
 23. Пчелкина Е.П. Отношение к зависимости студентов-психологов / Психология здоровья и болезни: клинико-психологический подход. Материалы V Юбилейной Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Курск: КГМУ, 2015. С. 160-165.
 24. Пчелкина Е.П. Психологическая характеристика склонных к зависимости студентов вуза // Научный журнал «Дискурс». 2017. № 1 (3). С. 166-178.
 25. Пчелкина Е.П. Самообследование как способ самостоятельной работы и профилактики зависимости у студентов вуза // Новые развивающие технологии педагогической практики: коллективная монография / Отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск: Зебра, 2016. С. 309-319. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25404301> (дата обращения 12.01.2018).
 26. Современный толковый словарь русского языка / Гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 2005. С. 174.
 27. Станиславский К.С. Работа актера над собой. М.:Артист.Режиссер.Театр. 2002. 370с.
 28. Станиславский К.С. Статьи. Речи. Беседы. Письма. М.: Искусство, 1963. 782 с.
 29. Сушок Э.И., Александрова К.Ю. Анализ педагогической драматизации в аспекте профессионального образования // Письма в Эмиссия. Оффлайн. Апрель 2012 г. URL: <http://www.emissia.org/offline/2012/1786.htm> (дата обращения: 15.10.2015).
 30. Тихомирова Т.Н. Влияние семейной микросреды на способности детей: роль поколений: автореф. дис... канд. психол. наук. М.: ИП РАН, 2002.
 31. Фейгинов С.Р. Педагогическая драматизация образовательного пространства подростка: дисс. ... докт. пед. наук. Ярославль, 2006. С. 49.
 32. Филимонова Н.Н. Драматизация как педагогическое условие воспитания социально-политической активности студентов: дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д, 2006. 179 с.
 33. Хазратова Н.В. Формирование креативности под влиянием микросреды: автореф. дис... канд. психол. наук. М.: ИП РАН, 1994.
 34. Чижиков Р.С. Молодежь России 2000-2025: Развитие человеческого капитала. URL: <http://infonarod.ru/info/molodyozh-rossii-2000-2025-razvitie-chelovecheskogo-kapitala> (дата обращения 12.01.2018).
 35. Яковлюк С.М., Ионов-Тарасов И.В. Методы и приемы театральной педагогики в формировании коммуникативной культуры школьника // Интернет-журнал «Мир науки», 2016. Том 4. № 2. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/26PDMN216.pdf> (дата обращения 12.01.2018).

4.3. Интенсификация научной деятельности студентов экономических и управленческих специальностей

Переменчивость и трансформации хозяйственного механизма, динамика отношений собственности на средства производства все более испытывают влияние творческих идей управленцев и экономистов, преобразуя управленческую деятельность в экономике в перманентную технологическую цепочку их креативных действий. Одновременно это стимулирует исследования экономической модели поведения хозяйствующих субъектов, управленческие кадры для которых готовит система высшего образования. Выпускники вузов, приобретающие профессиональные компетенции, должны владеть навыками организации научных исследований, публикации авторских текстов, ведения архива библиографических ссылок (в том числе на собственные публикации), формулировки научной новизны уже на этапе подготовки магистерских диссертаций.

Современная высшая школа тесно привязана к текущему состоянию, задачам и стратегиям развития хозяйственного комплекса региона, обеспечивается множеством взаимосвязей (горизонтальных, вертикальных, смешанных, комбинированных) профессорско-преподавательского состава кафедры (научно-педагогических работников – НПП) с представителями экономических агентов, важнейшие из которых зачастую формируются с участием студентов вузов. Одновременно эта часть человеческого фактора производительных сил региона выступает наиболее осведомлённым и осовремененным звеном экономики знаний, способным эффективно и творчески осмысливать новые экономические задачи, приоритеты, цели и планы развития на инновационно-креативной основе. Отсюда способность выпускника вуза к творческому научному осмыслению событий экономического характера приобретает роль важнейшей компетенции в его будущей специализации в России [26] или за рубежом, например [9-11].

Уровень подготовки бакалавриата становится базовым для приобретения студентами навыков творческой работы с предметом исследования в отрасли экономических наук и управления. В аудиторные часы формируется часть знаний и первичные навыки научного исследователя, однако не менее половины результата научной деятельности достигается за счёт самостоятельной работы студента (СРС). Так, в условиях бюджетного программирования Минобрнауки России рассматривается государственная финансовая поддержка приоритетных программ и направлений высшего образования [5; 24], где имеется достаточный простор для студенческих научных изысканий и самостоятельного творчества выполнения научно-исследовательской работы (НИР).

Современным компетентностным подходом в высшем образовании предполагается формирование навыков исследовательской деятельности, необходимых в работе сегодняшнего специалиста хозяйственного комплекса [2; 18] (например, для экономики и/или управления [19; 20]) лишь на уровне магистратуры. Отсюда, использование периода вузовского обучения – 4-5 лет бакалавриата – становится крайне важным в освоении будущим специалистом техник и приёмов работы с предметом исследования в экономической и/или управленческой отрасли, хотя бы на первичном уровне. Этому могут способствовать педагогические технологии, методики преподавания, дидактические материалы и иные носители данных в учебном процессе кафедры, а также НПП, сориентированные на такие учебные методики и готовые внедрять их повседневно в учебный процесс, СРС.

Методики преподавания для бакалавров учитывают новые знания, информацию о состоянии системы производительных сил, а в формализованном виде состоят из множества элементов с интеллектуальными характеристиками – дидактические приемы, учебные технологии, методические разработки и пособия, результаты научных исследований и другие [16]. При этом сотрудники вуза должны владеть техниками интенсификации научной деятельности студентов, раскрытия творческого потенциала каждого обучающегося с учетом его индивидуальных способностей, развитости, склонности к научно-техническому творчеству, общекультурной грамотности, когнитивных свойств и т.д. [4; 12-15]. В условиях дефицита государственного заказа на вузовские научные исследования в отраслях экономики и менеджмента, эффективным становится стимулирование научной деятельности студентов с последующей публикацией их творческих работ, например, вузовскими изданиями, возможность публичной защиты своих исследований в рамках студенческих научных обществ, круглых столов, иных научно-коммуникативных мероприятий. Положительно стимулирует студенческую активность также предложение всероссийских или международных студенческих конкурсов, выполняемое в режимах СРС.

Отличительной особенностью бакалавриата выступает приближенный к нулю базовый уровень осведомленности обучающихся о техниках научного исследования. Соответственно, успешным можно предполагать формирование навыков творческого подхода к научному осмыслению экономических дисциплин по дискретным ступеням, позволяющим постепенно с интервалами от нескольких недель-месяцев до 1,5-2-х лет формировать у каждого студента уверенность в собственной способности научного исследования заданной темы, рубрики, сектора хозяйственной деятельности и др. Практика подсказывает такую дискретизацию задач формирования творческого подхода у будущего специалиста экономики и управления по нескольким ступеням:

- 1) наглядно-обобщённое восприятие экономической науки и её сегментов в период освоения базового цикла учебных дисциплин;
- 2) формирование целостного представления о будущей профессиональной деятельности как совокупности функций должностного лица с дифференциацией по её видам (расчётно-экономическая, аналитическая, научно-исследовательская и др.);
- 3) осознание роли творческого подхода в решении хозяйственных задач путём выполнения творческих заданий, внесения креативных элементов в учебные занятия и выполняемые задания (контрольные работы, рефераты, деловые игры, СРС и др.);
- 4) выработка навыка предметизации задачи исследования (категории «объект исследования», «предмет исследования») с привязкой к актуальности и цели заданной преподавателем темы исследования;
- 5) овладение техниками сбора данных и обработки экономической информации в новых условиях неопределенности среды, риска, диссипативных потерь, рефлексивности действий экономических агентов на творческой основе;
- 6) умение наполнить контент задачи приёмами из неэкономических отраслей знаний – психологии, математики, социальных коммуникаций, культурологии и др.;
- 7) освоение правил, стандартов и традиций подачи результата исследования в форме научно-технической печатной продукции, аудио-визуального произведения, проекта нормативного акта и др., как правило, выполняемые в режиме СРС.

Интенсификация научной деятельности студентов после частичного освоения названных этапов предполагает их использование как готовых технологических приёмов

обследования заданной темы или предмета с одновременным документированием, фиксацией результатов исследования, оформления Отчёта. Поэтапное формирование компетенций у обучающихся сопровождается привитыми навыками творческого подхода, а в содержании каждой компетенции преподаватель, отвечающий за учебную дисциплину, может выделять элементы, заимствованные из творческого подхода, демонстрируя на конкретных примерах из собственной практики хозяйствования полезность творческого подхода, его целесообразность, а в ряде случаев – эксклюзивность в предотвращении негативных социально-экономических последствий.

На время СРС можно передавать коммуникативные ресурсы студенческой практики, контакты с хозяйствующими субъектами, представителями органов власти и муниципального управления в процессе поиска будущего рабочего места, базы практики и служебной деятельности студентов заочной, ускоренной форм обучения. Здесь важно научить слушателей работе с базами экономической информации, корректному использованию статистических данных и динамических рядов, использованию математического аппарата адекватно к целям и задачам исследования, а также исследовательскому ресурсу.

Формализация приёмов интенсификации научной деятельности студентов предполагает поэтапное освоение «азов» научной бюрократии: правил оформления текстов в формате научно-технической продукции, селекция и оформление библиографических списков, работа в библиотеках и электронных библиотечных системах, ознакомление с современными принципами индексации научных работ. Важным становится элемент ознакомления с научными трудами преподавателя-наставника, сотрудников кафедры и образовательной организации. В качестве краеведческого компонента студентам предлагаются задания поиска литературных источников в местных библиотеках, их сортировка под свой предмет исследования, изучение структуры, состава, номенклатуры и объемов научных печатных изданий преподавателей в местных библиотечных ресурсах.

Навык работы с библиотечными каталогами укрепляется на интерактивных занятиях в компьютерных классах. По заданию преподавателя под выделенную тему исследования академическая группа выполняет поиск литературных источников в каталогах национальных библиотек, сопровождаемый комментариями преподавателя (тематика публикаций, алгоритмы работы с библиотеками страны, ведущие библиотеки, обязательная рассылка печатной продукции, стоимость рассылки и её организация и др. аспекты библиотечного дела, выходящие за рамки Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) по направлению подготовки). Для подкрепления навыка можно предложить поисковое задание в зарубежных библиотеках, например, каталогизированных в одном из славянских языков.

В период подготовки отчётной документации (реферат, Отчёт о практическом занятии, контрольная работа, курсовая работа, выпускная квалификационная работа) продолжается формирование творческих навыков и умений научного анализа студента применительно к решению экономических задач. К этому времени для большинства слушателей программы бакалавриата освоенными считаются следующие формы выполнения научно-исследовательских творческих заданий, которые можно рассматривать также своеобразными «ступеньками» профессионального взросления будущего бакалавра как исследователя экономики:

- 1) безошибочное формулирование предмета исследования в границах объекта исследования по заданной теме исследования и под установленный объем (в единицах печатной продукции, времени презентации результатов или в других показателях);
- 2) владение основными методами экономического исследования, умение их классифицировать и объединять в общую методологию;
- 3) способность сформулировать научную новизну в самостоятельно подготовленной научно-технической продукции;
- 4) навыки авторского переосмысления и переработки готовых научно-технических текстов, их фрагментации под задачи исследования;
- 5) использование компьютерных технологий и терминологии для креативного подхода к задаче;
- 6) наличие опубликованных (поданных к опубликованию) авторских текстов – тезисы доклада, реферат, презентация, научное сообщение и т.д.;
- 7) участие в организации и проведении научно-коммуникативных мероприятий – научного кружка, семинара, конференции и др.;
- 8) собственноручное написание, подача конкурсных студенческих работ, заявок на гранты и иные формы стимулирования научно-технического творчества;
- 9) подготовка статьи в научный журнал, в т. ч. индексируемый в научной базе данных, Высшей аттестационной комиссией в отрасли экономических наук;
- 10) иные, более сложные формы приложения научно-исследовательских навыков к предмету экономического исследования.

Ступенчатое привитие навыков творческого подхода и поиска нестандартных решений в экономических задачах обеспечено соответствующим инструментарием научно-педагогической деятельности сотрудников кафедры. Помимо индивидуальных способностей преподавателя, его готовности к постоянному научному поиску здесь можно выделить сугубо организационные виды инструментов творческой активизации студентов в исследовательском русле: создание и непрерывная работа студенческого научного кружка по актуальной теме, связанной с профилем ФГОСа и актуальными задачами хозяйственной практики; взаимодействие с практикующими субъектами хозяйствования через совместные семинары, конференции, рецензирование и реферирование научно-технической продукции; установление квоты привлечения студентов к выполнению научно-исследовательской работы кафедры; доступность экономической научно-технической информации относительно региональных субъектов хозяйствования, её релевантность, открытость и безопасность использования; организация студенческой научной лаборатории или иного подразделения; выпуск периодических студенческих печатных изданий (альманахов, сборников и др.); привлечение студентов к работе с выпускниками школ в направлении научного поиска; проведение с их участием научных конференций.

Универсальным критерием ступенчатого формирования навыков творческой работы и самостоятельного научного исследования могут стать результаты защит авторских студенческих разработок, выполняемых в период аудиторных занятий в форме конструктивной дискуссии:

- Отчётов по практике – перед комиссией, создаваемой приказом по вузу;
- рефератов, выполняемых по дисциплине и обсуждаемых в форме научной дискуссии на практическом занятии – перед студенческой аудиторией своей группы под руководством преподавателя;

- отчетов о творческих заданиях, мини-лекций – перед студенческой аудиторией своей группы либо студенческого научного кружка, сообщества;
- выпускных квалификационных работ (ВКР) бакалавра – перед Государственной экзаменационной комиссией (ГЭК) по совокупности специальных показателей.

Для каждой формы защиты и организации дискуссии вырабатываются критерии оценки работы, авторского вклада её исполнителя и качества публичной защиты. Оценки фиксируются накопительным итогом для аттестации обучающихся, а каждый выступивший с докладом либо в дискуссии приобретает, совершенствуется, укрепляет собственные навыки выполнения научного исследования и его защиты.

Все перечисленные формы отчётной документации имеют характер научно-технической продукции, а элементы научной новизны – сегментов интеллектуальной собственности, индивидуализируемой по каждому автору студенческого научного исследования. Именно на этапе защиты активнее прививаются навыки аналитического поиска и научно-технического творчества будущим исследователям. Сопоставимость оценки качества знаний и навыков исследовательской деятельности у выпускников обеспечивается учетом формализованных показателей накопительным итогом за несколько лет, а в период защиты ВКР – непосредственной фиксацией. Например, от работы штатных единиц НПП на должности профессора государственного вуза можно ожидать новых результатов интенсификации научной деятельности молодых исследователей для их участия в поисковых работах, реализуемых в регионе.

Апробированным методом формирования творческого подхода в экономических задачах стала непосредственная передача опыта научно-исследовательской работы от преподавателя – студенту бакалавриата при контактных формах организации учёбы. Индивидуальность преподавателя и его методики экономического исследования лучше усваиваются студентами на конкретных вопросах региональной хозяйственной практики, оформления научно-технической отчётной документации, написания и подготовки к публикации авторских текстов, выполнении иных заданий, проектов. Более половины времени отводится в режиме СРС.

Использование инструментальных методов интенсификации творческого потенциала молодых исследователей преподавателями со степенью доктора наук позволяет увеличивать показатели участия студентов в исследовательской деятельности и публикационную активность образовательной организации. Одновременно, мониторинг кооптации в учебный процесс подготовки бакалавров по направлениям «Экономика», «Менеджмент» непрофильных докторов наук пока не демонстрирует существенного роста показателей творческой активности со стороны студенческой молодёжи.

Результативность преподавателя как субъекта интенсификации научной деятельности студентов и развития творческого подхода в изучении дисциплин оценивается в координатах научно-образовательного пространства, например, использованием групп показателей как публикационной активности:

1) q_1 – участие студентов в научных кружках (1-3), студенческих научных сообществах своего вуза (1-2), их численность (8-45) и частота проведения заседаний в пересчёте на учебный год (3-8);

2) q_2 – умение студентов оформлять результаты своей научной деятельности, выполнять протоколы исследований, заседаний, дискуссий, придерживаться требований по технической репрезентации текстовых документов согласно ГОСТу (да либо нет);

3) q_3 – численность студентов, подготовивших научные доклады (3-32), конкурсные студенческие работы (1-4), выступления и презентации на научно-коммуникативных мероприятиях вуза (1-4) и регионов (0-1) – в пересчёте на учебный год);

4) q_4 – публикации студентами своих работ в сборниках тезисов конференций (0-3), включая межрегиональные и международные;

5) q_5 – публикация студентом своих работ в реферируемых изданиях, например, ВАК (0-1);

6) q_6 – число студентов, привлечённых к выполнению НИР кафедры;

7) q_7 – число потенциальных абитуриентов, принимающих участие в научных мероприятиях вуза, например, конференций для школьников, исследователей Малой академии наук, Центров молодёжного инновационного творчества и др. с участием НПП вуза (0-8);

8) q_8 - q_{11} – иные группы показателей студенческой научной деятельности.

Преимуществом предложенной системы показателей оценки качества преподавательской деятельности как стимулятора в наработке творческих навыков у студентов выступает её унификация под требования нормативных документов вуза: конкурсной процедуры избрания на должность по кафедре, отчётной документации преподавателя. Соответственно, отсутствует необходимость дополнительных действий по учёту, фиксации и обработке индивидуальной статистической информации о преподавателе. Приведенные данные непосредственно входят в отчёты кафедр о научно-исследовательской работе. С точки зрения организации учебного процесса и аттестации обучающихся, заданная система показателей поэлементно коррелирует с итоговыми оценками, которые получают выпускники во время защиты своих работ (рефератов, контрольных, курсовых, выпускных квалификационных), отражая интенсификацию творческой активности молодых исследователей ещё на уровне бакалавриата.

ВКР становится воплощением интеллектуального труда соискателя бакалаврской степени и его научного руководителя, представляя собою сложный объект для оценивания, однако можно выделить ряд показателей, которыми формально можно характеризовать уровень подготовки её текста и насыщенность творческими находками. Впоследствии именно навыком подготовки качественного текста результатов экономического исследования можно стимулировать участие молодых ученых в целевых программах финансовой поддержки науки. Исходя из практики работы ГЭК на постсоветском образовательном пространстве такими относительными показателями (%) могут быть следующие соотношения:

1) k_1 – авторского текста к общему объему ВКР, измеряемые в листах (знаках компьютерного набора);

2) k_2 – количества пунктов научной новизны к числу задач, решаемых в работе;

3) k_3 – количества публикаций соискателя к числу источников в Списке литературы (Библиографии);

4) k_4 – числа упоминаемых научных и учебно-методических работ, выполненных НПР вуза, где готовилась ВКР, к числу источников в Списке литературы (Библиографии);

5) k_5 – числа упоминаемых печатных работ научного руководителя ВКР к числу источников в Списке литературы (Библиографии);

6) k_6 – насыщенность методологии исследования авторскими разработками;

7) k_7 – другие относительные показатели, установленные органами управления, протоколами ГЭК, иными документами.

Ниже в таблице приведены формализованные показатели, характеризующие количественно текст ВКР в сопоставлении с аналогичными для специалитета и магистратуры с округлением до целого (кроме k_4 – k_6 вследствие их выборочности), хотя удельный вес студентов бакалавриата в составе исполнителей научно-исследовательских работ кафедры, как правило, не превышает 10-15%.

Таблица 1 - Значение показателей при оценке творческого контента выпускных работ*

№	Уровень	k_1	k_2	k_3	k_4	k_5	k_6
1	бакалавр	40-55	0-20	0-5	2,5-12,5	0-7,5	0-14,2
2	специалист	45-60	0-40	0-4	2-14	0-8	0-14,2
3	магистр	> 65	17-40	1,7-5	1,7-11,7	0-8,3	1-42,9

Примечание: *приведены данные защит ВР за 2014-2016 гг.

Такие обобщенные показатели могут нести установочный характер для выпускника-автора ВКР и его научного руководителя. Результаты интенсификации студенческой научной деятельности в этой группе показателей проявляются насыщенностью текстов ВКР, курсовых работ и публичными защитами – осведомленностью её автора-выпускника в предмете исследования и творческих приёмах достижения результатов, в методологии научного познания и диалектических связях отдельных методов с предметом работы, насыщенностью текста аналитическими данными с авторской интерпретацией, умением выпускника работать с информационными источниками в условиях дефицита данных, специальных информационных режимов (конфиденциальность, банковская тайна, инсайдерская информация и т.д.), навыками исследовательской деятельности, публикационной активностью и др.

Опорными точками, где может концентрироваться внимание преподавателя и студента-исследователя, должны стать:

- чёткость формулировки объекта и предмета исследования, их границ и взаимосвязи;

- постановка цели работы и её увязка с темой, задачами, предметом исследования;

- выдвижение задач исследования, их корреляция с темой работы и тематикой научных исследований кафедры, вуза, профилем научного руководителя;

- обоснование методологии исследования, адекватности числа и содержания методов исследования поставленным задачам и предполагаемому объёму работы студента;

- формирование информационной базы данных, списка литературных источников, электронных и муниципальных ресурсов для исследования;

- выделение возможных вариантов для предположительного внедрения результатов в хозяйственную практику, работу органов власти, управления, общественных или профсоюзных организаций;
- выделение научной новизны, выбор прототипа, верификация полученного результата в опубликованных работах, зарегистрированных объектах права интеллектуальной собственности;
- формулировка выводов из проведенного анализа, их устремлённость в перспективу, дальнейшие исследования, хозяйственную практику, иные форма актуализации научного результата.

Преподаватели, непосредственно участвующие в работе по интенсификации научных исследований студентов, их подготовке к публичным защитам, осуществляющие научное руководство проектами, практикой (особенно на выпускных курсах), состоящие с вузом в трудовых отношениях, а также председатель, члены ГЭК из числа лиц, не имеющих трудовых отношений в системе высшего образования, ведут персонифицированный учёт студенческих работ с элементами научной новизны, фиксируют их ключевые показатели и достигнутый результат. По совокупности данных от НПП формируются соответствующие разделы Отчётов о науке кафедры, вуза, обеспечивается их обнародование на стендах, сайтах вуза и города, проводится обязательно обсуждение в академических группах. Сообщение о положительных результатах научного творчества студентов стимулирует активность обучающихся, раскрепощая их творческие возможности, организаторские и когнитивные способности, развивает навыки креативного решения задач.

Коллектив кафедры на своих заседаниях может кватировать структуру показателей для интенсификации научной работы студентов, вводить дополнительные, осуществлять мониторинг и сравнительный анализ с работами других кафедр. В случае участия НПП в реализации целевых программ разного уровня инновационная направленность работы молодых ученых обеспечивается разработками в приоритетных направлениях, целеполаганием, позиционированием предмета научного исследования [8; 21-23; 25]. Эффективным средством активизации молодых исследователей выступает личный пример лидера научного коллектива, показатели его научной и учебно-методической деятельности, участие в международных коммуникативных мероприятиях и др. [1; 3; 6-8; 17; 27-31].

Таким образом, на первые позиции выходит интеллектуальная работа всех звеньев производства научно-технической и материальной продукции. Однако для получения стратегических преимуществ в изготовлении нематериального (виртуального) интеллектуального продукта, каким зачастую наполнен учебный процесс в вузах, требуются специальные технологии организации системы высшего образования. Одним из концептуальных звеньев такой системы выступает внедрение результатов научных исследований в производство, деятельность хозяйствующих субъектов, педагогическую практику, технологии изготовления продукции, предоставления услуг с инновационным содержанием.

Внедрение результатов научных исследований (ВРНИ) – это воплощение результатов научных исследований, получаемые в любой форме (новые знания, технологии, информация, базы данных, методы исследования, научные идеи, зарегистрированные права на объекты интеллектуальной собственности и другие) в практику хозяйственной деятельности, финансовое обращение, любые формы

организации производства. Внедрение может осуществляться в многообразных вариациях получения конечной продукции, так и по всем уровням системы управления (частные и фермерские хозяйства, региональное управление, работа органов центральной власти, инфраструктуры и т.п.). Образовательная система региона чутко реагирует на поведение экономических агентов, предлагая перечень экономических направлений подготовки, включая и менеджмент.

Внедрение имеет дуальную природу и рассматривается одновременно как процесс и как результат деятельности преподавателей кафедры. При этом учитываются следующие составляющие: объект внедрения, событие по внедрению, цикл внедрения, лицо-соискатель внедрения. Объектом внедрения могут выступать: научные статьи, тезисы докладов, монографии или главы в коллективных научных монографиях, отчёты о научно-исследовательской работе, свидетельства о получении прав на объекты интеллектуальной собственности отечественного и иностранного происхождения, другие авторские произведения и иная научно-техническая продукция.

С точки зрения интенсификации научного творчества молодежи ВРНИ может стать опорной вехой, куда нацеливается внимание начинающего исследователя. Модернизация экономики на инновационной основе призвана создать конкурентные преимущества для отечественного хозяйственного комплекса. Стратегическую роль в этом может сыграть институт ВРНИ, через который обеспечиваются инновационные изменения, достигается новое качество управления, приобретаются конкурентные преимущества на мировых рынках. Введение унифицированного механизма ВРНИ в производственном комплексе и учебной деятельности должно учитываться при разработке стратегических основ развития высшего экономического образования в ближайшей перспективе.

Усиление влияния финансовых отношений на хозяйственную практику и общественную жизнь обуславливает необходимость адаптации финансовой системы регионов в существующих условиях глобализации, требует модернизации структуры управления функционированием экономических систем различного уровня на финансовых основах саморазвития, использования внутренних ресурсов. Только через создание целостной, открытой, динамичной системы воспроизводства финансовых ресурсов в хозяйстве можно обеспечивать устойчивое развитие экономики, активизировать хозяйственную деятельность. Институт ВРНИ совершенствует подготовку экономистов и управленцев для современной хозяйственной системы, направляя учебный процесс в практические аспекты, апробацию теоретических выкладок и широкое привлечение к учебным занятиям специалистов-практиков, интенсифицируя этим СРС.

Использование механизмов активизации финансового оборота в современной экономической практике вызывает много дискуссий, противоречий, обсуждения недостаточно эффективного использования бюджетных рычагов. Отсюда понятным становится значительный интерес со стороны специалистов и руководителей хозяйства регионов к вопросам совершенствования финансовой системы, улучшение условий финансового оборота в глобальном пространстве именно через улучшение системы профессиональной подготовки будущих экономистов-финансистов в системе среднего специального и высшего образования.

С другой стороны модернизированная производственная система становится мощным источником знаний, которые должны перерабатываться с помощью

современных учебных и цифровых технологий, в частности в электронных системах связи, ведущим элементом которых становится субъект-преподаватель. Поэтому важно обеспечивать соответствующие модели формирования его личности и объективную оценку готовности по выполнению профессиональных задач путём вовлечения авторского научного продукта в практику через ВРНИ. Это говорит об огромном потенциале кафедр профессиональной подготовки высшего экономического образования, одним из аспектов которого становится привлечение государственных служащих, специалистов-практиков, известных финансистов к учебно-воспитательному процессу вузов, к внеаудиторным коммуникациям за счет времени СРС.

Учебно-воспитательная, методическая и научная деятельность в вузах осуществляется на основе стратегических и текущих решений, касающихся развития образовательной организации, оперативных распоряжений деканата, планов и программ, принятых на заседаниях кафедры и подразделений. В своей деятельности преподаватели и руководство кафедры используют современные средства обучения, проводят научные исследования, налаживают профессиональные и общественные связи. Всё это требует постоянной связи научного контента с практикой хозяйственной деятельности в регионе, особенностями финансового обращения, например, в условиях специальных режимов (налогового, санкционного), отражаясь в методиках интенсификации научного творчества студентов. Быстрого реагирования требуют внешние вызовы, возникающие по поводу своевременной адаптации учебно-научного процесса к общественным требованиям и аккредитационным условиям образовательной деятельности, выделение индивидуальных свойств кафедры в конкурентной среде рынка образовательных услуг.

Внедрение в учебный процесс – это воплощение результатов научных исследований, получаемые в любой форме (новые знания, технологии, информация, базы данных, методы исследования, научные идеи, объекты интеллектуальной собственности и т.п.), в практику преподавания учебных дисциплин. Внедрение может осуществляться для всех форм обучения (дневная, заочная, очно-заочная, ускоренная, сокращенная, последиplomное образование) и по всем видам занятий (лекция, семинарское, лабораторное и практическое занятие, самостоятельная и индивидуальная работа студентов и т.д.), а также в любой элемент содержания обучения на всех стадиях учебного процесса как инструмент интенсификации научного творчества.

Внедрение как процесс (процесс внедрения) – это последовательность действий ученых, преподавателей кафедры, специалистов хозяйства, должностных лиц публичной службы и субъектов хозяйствования, объединивших совместные усилия в сфере научно-технического творчества, когда достигаются новые научные результаты и воплощаются результаты научно-исследовательских работ в учебном процессе вуза. Активность процесса отражается количеством документальных подтверждений относительно результата внедрения, которые накапливаются в виде протоколов, перечней публикаций, справок о внедрении и тому подобное для оценки результативности научных изысканий слушателей.

Внедрение как результат деятельности преподавателя кафедры (результат внедрения) – это форма материального воплощения личной (совместной) научно-технической творческой деятельности, отражающая конкретный его вклад в обогащение учебного процесса, научные достижения кафедры и вуза, совместное научное мнение коллектива. Результаты внедрения фиксируются в актах о внедрении, свидетельствах о получении права на объекты интеллектуальной собственности и

других документах установленного образца, которые отражают факт существования события по внедрению.

Учебно-научный результат – это получение нового качества подготовки специалиста вследствие интеграции звеньев учебно-воспитательного процесса, его методического обеспечения с новейшими научными достижениями, характеризующееся новизной преподавания учебных дисциплин, современностью восприятия экономических явлений и процессов, соответствием целям научно-технического развития региона, государственным задачам модернизации хозяйства и структуры общественных отношений.

Объект внедрения – сформулированный соискателем результат его личной научно-исследовательской работы в материальной форме (на бумажном, электронном носителе), что отражает конкретный авторский вклад в развитие науки, общества, коллектива. Объектом внедрения могут выступать: научные статьи, тезисы докладов, монографии или главы в коллективных научных монографиях, свидетельства о получении прав на объекты интеллектуальной собственности отечественного и иностранного происхождения, другие авторские произведения, другие научные труды.

Событие по внедрению – это фактическое включение результата научно-исследовательской работы в учебный процесс, который может фиксироваться на материальном носителе (Акт, Свидетельство, справка и т.д.), определяя при этом воплощение личного вклада ученого (группы ученых) в учебную практику. В случае, если событие по внедрению не зафиксировано в форме материального воплощения творческого вклада, его можно считать состоявшимся фактически, но не принявшего форму личного закрепления по признаку авторства.

Цикл внедрения – это время, которое необходимо для создания учебно-научного результата, его закрепления на материальном носителе, учета результата внедрения, предоставления отчетности о результатах внедрения, осуществления других необходимых действий вокруг процесса внедрения. Кафедра и ее руководство создают условия для равного доступа преподавателей к процессу внедрения, научно-технического творчества, оформления и учета результатов внедрения, поощрения работников с лучшей результативностью внедрения. Результаты внедрения включают в ежегодный Отчет кафедры о научной работе.

Основное предназначение внедрения как элемента организации учебного процесса – обогащение учебно-методического и научного багажа кафедры путём фиксации событий по внедрению, что означает вовлечение новой информации относительно хозяйственной практики региона, новых источников информации, данных и опыта от специалистов-хозяйственников, публичных служащих, иных лиц – носителей прогрессивных знаний. Студенты, участвующие во внедрении собственных научных результатов, совершенствуют свой навык творческого подхода и научного взгляда на предметы хозяйственной практики, муниципального управления, оказания государственных услуг населению и иные общественно значимые сферы.

Перспективность дальнейшего развития трансформационных преобразований в интеграционном пространстве экономики во многом зависит от выбранной стратегии и механизмов достижения структурных и институциональных изменений, понятных обществу отношений собственности на средства производства, распределения совокупного общественного продукта и финансовых ресурсов, удачности использования инноваций и интеллектуального потенциала территорий. Традиционные в недавнем

прошлом факторы успешности – инвестиции, в т.ч. иностранные, упор на исключительность частной инициативы в организации производственной системы и другие – отходят на второй план из-за обновления внешней среды, влекущего новые условия осуществления промышленного, сельскохозяйственного производства, информационного контента, взаимодействия людей как участников социально-экономической системы.

Отсюда возникает необходимость готовить экономистов с учётом новых условий хозяйственной деятельности. Поэтому пристального внимания заслуживают методики, приёмы, технологии и иные инструменты интенсификации научной деятельности обучающихся, начиная от ступеней бакалавриата. Одновременно квалифицируется и способность образовательных организаций сопровождать изменения в экономическом базисе и структуре производительных сил региона новейшими формами обучения.

Интенсификация научного творчества студентов, формирование устойчивых навыков исследовательской деятельности достигаются преподавателями, способными привлекать в учебный процесс результаты собственного интеллектуального труда, объединять и обобщать труды своих коллег – НПП, а также объектов права интеллектуальной собственности всех сотрудников вуза на основе конструктивного взаимодействия и синергетики. Как правило, такие приёмы закрепляются не только решениями кафедры, а и находят своё отражение в методическом сопровождении учебных дисциплин, ВКР, практики студентов, организации устойчивых многолетних контактов с субъектами хозяйственного комплекса региона, муниципальными службами.

Практика трудоустройства выпускников показывает, что нацеленные на творческую деятельность специалисты легче адаптируются в сложных хозяйственных условиях, используют навыки подготовки научно-технической продукции в публичных и карьерных целях, быстрее вступают в коммуникации с коллегами по работе, сотрудниками иных хозяйствующих субъектов, лучше ориентируются в условиях конкурентного противодействия. Формирование таких качеств возможно ступенчатым путём уже на уровне подготовки бакалавров по экономике с использованием педагогических техник интенсификации научной деятельности у студентов, формирования творческого их подхода к восприятию хозяйственного опыта и решению возникающих задач.

Список литературы

1. Абрамова Л.С. [Ресурс не идентифицирован] Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://elibrary.ru/project_risc.asp. Время доступа: 10.02.2018 г.
2. Артамонова Е.И. Компетентностный подход в современном педагогическом образовании // Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы: сборник научных статей и материалов III междунар. научно-практ. конференции. 2016. С. 30-36.
3. Баранов А.Г. Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://elibrary.ru/project_risc.asp. Время доступа: 10.02.2018 г.
4. Белозерцев Е.П. Культурно-образовательная среда провинции в мега-, макро-, микро-измерении // Гуманизация образовательного пространства Материалы международной научной конференции [Электронное издание]. 2016. С. 220-226.

5. В Новосибирске прошёл Совет по науке и образованию. Министерство образования и науки России. Официальный сайт 08 февраля 2018 года, 17:43МСК [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://минобрнауки.рф/пресс-центр/12225>. – Время доступа: 09.02.2018 г.
6. Гармашова Е.П. Сущность и функции конкуренции в контексте ее основных концепций. Экономика и предпринимательство. 2017. № 9-4 (86-4). С. 1122-1126.
7. Гридина Н.М. [Ресурс не идентифицирован] Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://elibrary.ru/project_risc.asp. Время доступа: 10.02.2018 г.
8. Давтян М.А. Финансовая политика Российской Федерации в условиях неопределенности. Труд и социальные отношения. 2013. № 10. С. 83-92.
9. Закон о високом образовању / Закон је објављен у «Службеном гласнику Република Српске», бр. 76/2005, 97/2008 (погледај и чл. 2), ... Види: Аутентично тумачење - 100/2007-4. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.mprn.gov.rs/wp-content/uploads/2015/08/Закон-о-високом-образовању1.pdf>. – Время доступа: 09.02.2018 г.
10. Закон Рэспублікі Беларусь «Аб вышэйшай адукацыі» ад 11 ліпеня 2007 году.
11. Закон України «Про вищу освіту» від 01 липня 2014 року № 1556-VII // <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
12. Калмыкова Л.А., Калмыков Г.В. Концептуальные подходы к совершенствованию психологической подготовки будущих педагогов // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: проблемы сетевого взаимодействия в инклюзивном образовании Материалы VII Междунар. научно-практ. конф., посвященной 100-летию РГУ имени С.А. Есенина; Ряз. гос. ун-т имени С.А. Есенина. 2015. С. 238-243.
13. Каргапольцева Н.А. Формирование инновационной образовательной среды взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования в пространстве университетского округа // В сборнике: Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры Материалы Всеросс. научно-метод. конф. 2014. С. 3746-3750.
14. Кондрашихин А.Б. Кафедра в пространстве высшего образования: монография. К.: АМУ, 2013. – 375 с.
15. Кондрашихина О.А. Роль высшего психологического образования в формировании психологической культуры местного сообщества. В сборнике: Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры. Материалы Всероссийской научно-методической конференции (с международным участием). 2015. С. 2989-2993.
16. Мельникова И Н. Принцип оптимизации в формировании лидерского потенциала заведующих социально-гуманитарных кафедр // Организация деятельности выпускающей кафедры в условиях интеграции образования: Сб. матер. кругл. ст., 25.09.2014 г. / Ред. А.В. Онкович и др.. К.: Ин-т высшего образов. НАПН Украины, 2015 . 112 с. С. 64-67.
17. Нагорнова А.Ю. Методические приемы коррекции психических состояний студентов // Категория «социального» в современной педагогике и психологии Материалы 5-й всеросс. научно-практ. конф. (заочной) с междунар. участием. Отв. ред. А.Ю. Нагорнова. 2017. С. 212-215.

18. Новикова Г.П. Обеспечение качества профессионально-педагогической подготовки в вузе с ориентацией на компетентностный подход. В сборнике: Педагогический профессионализм в образовании Сборник научных трудов XII Международной научн.-практич. Конф.: в 3-х частях. Министерство образования и науки РФ; ФГБОУ ВПО Новосибирский гос. педагогический университет. 2016. С. 131-144.
19. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 38.03.01 Экономика (уровень бакалавриата) / Приказ Минобрнауки РФ № 1327 от 12 ноября 2015 г. 23 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/380301.pdf>. Время доступа 08.01.2016 г.
20. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 38.04.01 Экономика (уровень магистратуры) / Утвержден Приказом Минобрнауки РФ № 321 от 30 марта 2015 г. 11 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/380401.pdf>. Время доступа 09.01.2016 г.
21. О Федеральной целевой программе «Исследования и разработки по приоритетным направлениям развития научно-технологического комплекса России на 2014-2020 годы» / Постановление правительства России от 21 мая 2013 г. № 426 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/3421>. – Время доступа: 10.10.2015
22. Рябова Е.И. Правовое регулирование трудовых отношений в условиях федерализма // Этносоциум и межнациональная культура. 2014. №10 (76) С. 190-193.
23. Рябова Е.Л. Дискуссия о стратегии межнациональных отношений (редакционная статья) // Этносоциум и межнациональная культура. 2012. №5 (47). С. 7-8.
24. Стартует новый этап выездных школ проекта «Наука в регионы». Министерство образования и науки России. 31 января 2018 года, 16:01МСК [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://vk.com/minobrnauki?w=wall-30558759_41810. – Время доступа: 09.02.2018 г.
25. Тумакова С.В. Модернизация финансового механизма изменения рынка рабочей силы // Формирование финансового механизма и информационной среды устойчивого экономического роста материалы Всеросс. научно-практ. конф. Науч. Ред. Колесова И.В.; Севастопольский государственный университет. 2015. С. 12-14.
26. Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 г.
27. Шарков Ф.И. Основы социального государства. Учебник для бакалавров. М., 2017.
28. Шевченко Н.И. Государственные стандарты общего образования: ориентиры преобразования современной школы // Профессиональное развитие педагогических и управленческих кадров в Московском мегаполисе: Сборник материалов Пятой междунар. научно-практ. конф. 2014. С.7-10.
29. Шестов С.Н. Коммуникативное взаимодействие общественной комиссии с адресатами документирования // Вестник Института экономических исследований. 2017. № 2 (6). С. 110-118.
30. Шинкаренко В.Д. Трансформация традиционных социокультурных пространств. Этносоциум и межнациональная культура. 2017. № 1 (103). С. 19-30.
31. Щербаков Ю.И. Проблемы вузов в сфере управления и пути их решения. Мир науки, культуры, образования. 2015. № 2 (51). С. 150-151.

4.4. Использование тренинговых технологий для развития коммуникативной компетентности студентов педагогического вуза

Рост интереса исследователей к проблеме коммуникативной компетентности обусловлен, прежде всего, особенностями современной социально-экономической ситуации, главной системообразующей характеристикой которой является попытка реализовать цель построения свободного демократического общества. Понятно, что чем в большей степени общество руководствуется принципами свободы и демократии, тем более высокие требования оно предъявляет к уровню психологической культуры людей и, в частности, к уровню их социальной и коммуникативной компетентности. Стоит также отметить, что коммуникативная компетентность рассматривается как инструмент профессиональной деятельности, решающий ее задачи, т.е. является основной составляющей профессиональной деятельности. Современный выпускник должен обладать не только определенными знаниями о различных сторонах и аспектах общения, но и способностью воспользоваться этими знаниями в реальных ситуациях, воплотив их в конкретные умения и навыки с целью достижения взаимопонимания и высоких результатов профессиональной деятельности, т.е. должен обладать коммуникативными способностями. Коммуникативные умения и навыки у будущих педагогов, способствующие развитию коммуникативной компетентности, представляют собой главный компонент подсистемы профессиональной деятельности.

Именно поэтому, в период обучения в вузе, следует развивать коммуникативную компетентность студентов, так как, не смотря на то, что формирование профессионального сознания у студентов происходит к последним годам обучения в вузе, уровень коммуникативной компетентности, тем не менее, остается невысоким.

В психологии проблеме коммуникативной компетентности уделено значительное внимание, коммуникативная компетентность исследуется как в зарубежной, так и в отечественной науках (Петровская Л.А., Жуков Ю.М., Емельянов Ю.Н., Куницына В.Н., Обозов Н. Н., Хаймс Д., Гордон Т., Равен Дж. и др.).

Из сказанного выше следует, что многие авторы рассматривают коммуникативную компетентность, как систему внутренних ресурсов, необходимых для организации эффективной коммуникации в ситуациях личностного взаимодействия. Одним из наиболее продуктивных методов развития коммуникативной компетентности считается тренинг, представляющий собой синтез всех активных средств обучения. Эффективность тренинга подтверждается результатами исследований влияния тренинга на изменение уровня коммуникативной компетентности.

Целью проведенного исследования явилось теоретическое и экспериментальное изучение возможности развития коммуникативной компетентности на основе технологии социально-психологического тренинга. Мы предположили, что развитие коммуникативной компетентности станет возможным и эффективным, если определить структуру и содержательные характеристики коммуникативной компетентности студентов; разработать и реализовать программу социально-психологического тренинга по развитию коммуникативной компетентности студентов.

На основе анализа научной психолого-педагогической литературы было установлено, что из зарубежных психологов наибольший вклад в развитие

представлений о сущности, содержании и структуре коммуникативной компетентности внесли М. Аргайл, Р. Белл, Дж. Равен, Дж. Уаймен, Ю. Хабермас, Д. Хаймз.

Впервые определение коммуникативной компетенции дал Д. Хаймз, дополнив понятие «лингвистическая компетенция», данное Н. Хомским. Он утверждал, что высказыванию присущи свои правила, которым подчиняются правила грамматики, и усвоение которых обеспечивает способность пользоваться языком в процессе коммуникации. Дж. Равен рассматривает коммуникативную компетентность как «систему внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации в определённом круге ситуаций личностного взаимодействия». Авторами наиболее известных западных моделей коммуникативной компетентности являются М. Аргайл, Р. Белл, Ю. Хабермас, Дж. Уаймен.

В отечественной психологии долгие годы исследование проблем межличностного общения носило скорее методологический или общепсихологический характер. В той или иной степени этими проблемами у нас в стране занимались Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн и др.

Лишь в 80-е годы прошлого столетия наметилась тенденция поворота отечественных социально-психологических исследований в область практического применения. В эти годы появилось довольно значительное количество прикладных работ в области общения и межличностных отношений. Одним из первых понятие коммуникативной компетентности в своих трудах стал использовать А.А. Бодалев [3]. Ученый рассматривал коммуникативную компетентность как «способность устанавливать и поддерживать эффективные контакты с другими людьми при наличии внутренних ресурсов (знаний и умений)» [13, с. 84]. Его исследования инициировали другие работы, в частности, В.Н. Куницына выделяет разные уровни коммуникативной компетентности (успешности общения людей) и применительно к каждому из них дает развернутую характеристику тех черт, которыми должна обладать личность. Коммуникативная компетентность, по мнению В.Н. Куницыной, определяется как «успешность общения» [9].

Значительное внимание проблеме коммуникативной компетентности уделяла Л.А. Петровская. Коммуникативную компетентность она определяла как способность индивида устанавливать и поддерживать нужные отношения с другими людьми на основе совокупности знаний и умений, обеспечивающих эффективное протекание коммуникативного процесса [7]. В своих ранних трудах Л.А. Петровская рассматривает коммуникативную компетентность как часть компетентности в общении. По ее словам, компетентность в общении заключается «в достижении трех уровней адекватности партнеров - коммуникативной, интерактивной и перцептивной» [14, с. 111]. В более поздних трудах Л.А. Петровская сопоставляет термины «коммуникативная компетентность» и «компетентность в общении», детализируя, что «компетентность в общении предполагает развитие адекватной ориентации человека в самом себе - собственном психологическом потенциале, потенциале партнера, в ситуации и задаче... предполагает готовность и умение строить контакт на разной психологической дистанции - и отстраненной, и близкой» [12, с. 151].

Разделяя поздние взгляды Петровской, Ю.М. Жуков определяет роль и место коммуникативной компетентности в системах компетентностей человека, а также указывает на то, что коммуникативная компетентность является немаловажным

компонентом во всех вариантах моделей профессиональной, социальной и личностной компетентностей [14].

Отдельной точкой зрения на проблему коммуникативной компетентности, можно считать позицию Ю.Н. Емельянова, рассматривающего коммуникативную компетентность, как «самостоятельное образование, которое существует в виде умений и навыков и «предполагает ситуативную адаптивность и свободное владение вербальными и невербальными (речевыми и неречевыми) средствами социального поведения» [6, с. 11]. Похожей точки зрения придерживается Н.Н. Обозов. Он рассматривает коммуникативную компетентность как ориентированность индивида в различных коммуникативных ситуациях и эффективное взаимодействие с окружающими людьми.

Рассматривая коммуникативную компетентность личности, необходимо выделить ее структурные компоненты. Существует несколько подходов к определению структуры коммуникативной компетентности.

Согласно первому подходу, исследователи делают акцент на когнитивной составляющей коммуникативной компетентности, т.е. на знаниях и способностях, необходимых для построения общения (В.П. Захаров, Е.В. Руденский, З.С. Смелкова, В.А. Лабунская). Согласно второму подходу, структуру коммуникативной компетентности определяют коммуникативные умения (А.В. Захаров, А.В. Мудрик). Согласно третьему подходу, структура коммуникативной компетентности представляет собой совокупность коммуникативных знаний, способностей и умений (Е.В. Сидоренко). Согласно четвертому подходу, в структуре коммуникативной компетентности наряду со знаниями, умениями и навыками выделяются личностные особенности (Ю.Н. Емельянов, Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, Е.С. Семенов и др.) [1, с. 268].

Анализ психолого-педагогической литературы позволил определить структуру коммуникативной компетентности как единство четырех ее компонентов, являющихся частями целого, но предполагающих взаимовлияние и взаимодополнение, поскольку, содержание отдельной компонента реализуется через другие, взаимодействует с ними и проявляется в них:

- мотивационно-ценностный компонент (коммуникативные ценности, личностные ценности и социальные установки);
- когнитивный компонент (знания о ценностно-смысловой стороне общения, о личностных качествах, способствующих и препятствующих общению, об эмоциях и чувствах, всегда сопровождающих его, об операциональной стороне общения и т.д.);
- эмоциональный компонент (создание и поддержание позитивного эмоционального контакта с собеседником, умения не только реагировать на изменение в состоянии партнера, но и предвосхищать эти изменения);
- поведенческий компонент (умения понять позицию другого в общении; воспринимать, понимать и правильно оценивать партнера по общению; саморегуляция коммуникативной деятельности) [5, с. 20].

Таким образом, коммуникативная компетентность представляет собой целостное психологическое образование, проявляющееся в личностных, индивидуально-психологических особенностях в области поведения и общения определенного индивида; коммуникативная компетентность – это способность индивида устанавливать и поддерживать необходимый контакт с другими людьми. В педагогической деятельности

коммуникативная компетентность является важным профессионально-личностным качеством, поэтому ее развитие у студентов педагогического вуза представляется особенно актуальным.

Исследование по изучению развития коммуникативной компетентности студентов с использованием тренинговых технологий проводилось на базе Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого. В исследовании приняли участие 62 студента 3 и 4 курсов, в том числе 36 девушек и 26 юношей. Возраст испытуемых – 20-21 год. Исследование проводилось по классической схеме психолого-педагогического эксперимента и включало в себя три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Для изучения уровня развития коммуникативной компетентности студентов была составлена диагностическая программа, представленная в таблице 1.

Таблица 1 - Содержание диагностической программы

№ п/п	Название методики и автор	Цель методики	Исследуемые параметры
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
1	Коммуникативные и организаторские склонности (КОС-2)	Определение уровня коммуникативных и организаторских способностей	Коммуникативные и организаторские склонности
2	Диагностика коммуникативного контроля (М. Шнайдер)	Изучение уровня коммуникативного контроля	Коммуникативный контроль
3	Диагностика коммуникативной социальной компетентности (КСК)	Составление вероятностного прогноза успешности профессиональной деятельности	Эмоциональная устойчивость, самоконтроль
4	Диагностика коммуникативной толерантности (В. В. Бойко)	Определение степени развития толерантности в общении	Коммуникативная толерантность
5	Диагностика потенциала коммуникативной импульсивности (В.А. Лосенков)	Определение уровня импульсивности	Показатель импульсивности

Составленная диагностическая программа исследования позволила выявить уровень развития коммуникативной компетентности студентов. По результатам констатирующего этапа исследования была разработана и апробирована программа социально-психологического тренинга. Групповой психологический тренинг является многофункциональным методом преднамеренных изменений психологических феноменов человека и группы в целом. Тренинговое воздействие направляется на достижение позитивных изменений участников, повышение степени их конгруэнтности с собой и окружающей средой. Тренинг позволяет не только усвоить эффективные технологии (методы, приемы, техники) межличностного общения, но и вскрыть

индивидуальные особенности обучающихся, скорректировать их поведение в выделяемых аспектах. Кроме того, в процессе тренинга у участников обучения формируются индивидуально-специфические приемы и способы коммуникации, основные на их индивидуальных особенностях, в отличие от маловариативных теоретических схем, предлагаемых в лекционных курсах.

Программа развития коммуникативной компетентности студентов определяет актуальные направления, стратегию и тактику психологических аспектов деятельности образовательного процесса, успешная реализация которых достигается счет профессионально-личностного развития обучающихся и расширения пространства профессионального взаимодействия субъектов образовательного процесса. Тренинг является одной из наиболее эффективных форм работы со студентами, так как обусловлен большими потенциальными возможностями. Работа в группе позволяет участникам приобрести ряд важнейших качеств, таких как: терпимость к другим мнениям и позициям; необходимость поиска компромиссов; стремление к диалогу; умение строить общение с учетом эмоционального состояния, общей атмосферы; развитие и совершенствование коммуникативных навыков, способности к сочувствию и сопереживанию. Преимущества работы в группе следующие.

1. Членство в группе. Само членство в группе может эффективно воздействовать и вызывать изменения. Осознание принадлежности к группе позволяет человеку прочувствовать, что его проблемы не уникальны и что он не один со своими проблемами.

2. Эмоциональная поддержка группы. Эмоциональная поддержка в группе, атмосфера взаимной заинтересованности, доверия создают предпосылки для ослабления защитных механизмов. Ощущение поддержки снимает напряжение, придает уверенность и активизирует человека. Эмоциональная поддержка оказывает стабилизирующее положительное воздействие на самооценку, повышает степень самоуважения, способствует позитивной переоценке отношения к себе.

3. Помощь другим участникам группы. Помощь остальным участникам, ощущение со-принадлежности повышают чувство собственной необходимости, полезности. Этот фактор помогает преодолеть болезненную фиксацию на своих проблемах, укрепляет чувство уверенности в себе, в своих возможностях справляться со своими трудностями.

4. Возможность эмоционального реагирования. Возможность свободного выражения эмоций позволяет снять накопленное эмоциональное напряжение, что в сочетании с эмоциональной поддержкой группы способствует раскрытию личностных проблем участников, связанных с соответствующими переживаниями, и последующей их переработке.

5. Обратная связь. Одним из важнейших факторов, образующих и корректирующих «Я» человека, является информация о нем, получаемая от группы. Обратная связь может быть вербальной или невербальной, общей или специфической, оценочной или просто описывающей, эмоционально окрашенной или нейтральной, но именно она является для участника «его видением себя со стороны».

6. Наблюдение и осмысление. Даже пассивное наблюдение, а тем более активное участие в работе группы, позволяет участнику осмыслить собственный опыт и поведение в группе, собственные формы эмоционального реагирования в различных ситуациях, своей роли в происхождении конфликтных ситуаций, и др.

Можно выделить стандартный набор изменений, происходящих с участниками в процессе тренинга:

- 1) развитие и оптимизация коммуникативных способностей, что отражается в навыках общения и приемах межличностного оценивания;
- 2) развитие социально-психологической компетентности, умения ориентироваться в социальных ситуациях, понимать других людей, выбирать и реализовывать адекватные формы общения;
- 3) развитие эмпатии, умение поставить себя на место партнера по общению;
- 4) развитие внутренней и внешней свободы, уменьшение числа штампов и зажимов;
- 5) повышение самооценки, уверенности в себе;
- 6) умение нестандартно мыслить, развитие воображения;
- 7) повышение поисковой активности, ориентация на активную позицию [10, с. 34-35].

Программа социально-психологического тренинга по развитию коммуникативной компетентности студентов состоит из занятий, включающих в себя специально подобранную систему упражнений. Содержание каждого занятия включает в себя тему занятия, цели, приблизительную структуру (вводная часть – разминка, основное содержание занятия, рефлексия). Помимо всего перечисленного, первое занятие содержит отдельную вводную часть, последнее занятие – подведение итогов, обмен мнениями [10, с. 72-74].

Работа по программе построена с учетом принципа индивидуального подхода к каждому студенту в процессе тренинга. Тренинговая программа по развитию коммуникативной компетентности представляет собой хорошо организованную систему психологических воздействий для полноценного развития и функционирования индивида и состоит из специально подобранной системы упражнений и групповых занятий. Содержательно каждое занятие включает в себя название занятия, цели, примерную структуру. Вводная часть включает в себя набор упражнений, способствующих активации участников группы, создает благоприятную атмосферу, повышению сплоченности. Основная часть занятия включает в себя беседы, игры, упражнения, помогающие понять и усвоить главную тему занятия. Заключительная часть занятия предполагает обмен участников своими чувствами. Программой предусмотрено 17 занятий, продолжительность каждого занятия – 1,5-2 часа. Предложенный тренинг может быть рекомендован кураторам студенческих групп, а так же практическим психологам, педагогам-психологам, владеющим технологией проведения тренингов. Краткое содержание программы социально-психологического тренинга представлено в таблице 2.

В начале тренинговой программы ведущий информирует участников тренинга о том, что они могут получить в результате. После устанавливаются следующие принципы работы в группе [2]:

- принцип «Здесь и теперь». Данный принцип ориентирует участников тренинга на то, чтобы предметом их анализа постоянно были процессы, происходящие в группе в данный момент, чувства, переживаемые в данный конкретный момент, мысли, появляющиеся в данный момент. Принцип акцентирования на настоящем способствует глубокой рефлексии участников, обучению сосредотачивать внимание на себе, своих мыслях и чувствах, развитию навыков самоанализа;

Таблица 2 - Содержание социально-психологического тренинга по развитию коммуникативной компетентности студентов

№ п/п	Тема занятия	Цель занятия	Ход занятия
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
1.	Знакомство (вводное занятие)	Создание благоприятных условий для работы группы; создание предпосылок для возникновения и развития межличностных отношений.	<i>Вводная часть</i> Знакомство с целями тренинга. Выработка правил поведения на занятиях. <i>Основная часть</i> Упражнения: «Наши имена», «Взаимные презентации». <i>Рефлексия</i>
2.	Я – уникален!	Осознание собственной уникальности, своих сильных и слабых сторон и собственной полезности для окружающих и общества.	<i>Вводная часть</i> Упражнение «Пустое место». <i>Основная часть</i> Упражнения: «Какой я?», «Банка секретов», «Друг для друга». <i>Рефлексия</i>
3.	Почувствовать другого	Развитие навыков невербального общения; рефлексия причин невербальных интерпретаций.	<i>Вводная часть</i> Упражнение «Все мы особые». <i>Основная часть</i> Мозговой штурм «Поговорим о невербалике». Упражнения: «Разговор через стекло», «Жесты». <i>Рефлексия</i>
4.	Эффективное общение	Развитие навыков эффективного общения в группе.	<i>Вводная часть</i> Упражнение «Ритуал приветствия». <i>Основная часть</i> Мини-лекция «Эффективно общаться. Как?». Упражнения: «Круг и я», «Коллективный счет». <i>Рефлексия</i>
5.	Эффективная работа	Развить умение эффективно работать в нескольких направлениях деятельности.	<i>Вводная часть</i> Упражнение «Пальцы». <i>Основная часть</i> Упражнения: «Личный багаж», «Гений маркетинга», «Два на два, или новый Юлий Цезарь». <i>Рефлексия</i>
6.	Коммуникативные умения	Формирование знаний о коммуникативных умениях; развитие навыков эффективного общения в	<i>Вводная часть</i> Упражнение «Карлики и великаны». <i>Основная часть</i> Дискуссия «Что такое

1	2	3	4
		группе.	коммуникативные умения?». Упражнения: «Чемпионат борьбы на пальцах», «Желание». <i>Рефлексия</i>
7.	А зачем нам вообще общаться?	Формирование знаний о коммуникативных умениях; развитие навыков эффективного общения в группе.	<i>Вводная часть</i> Упражнение «Молекулы». <i>Основная часть</i> Дискуссия «Роль коммуникативных навыков и умений в нашей жизни». Упражнения: «Надувная кукла», «Интервью». <i>Рефлексия</i>
8.	Давай поговорим	Развитие коммуникативного контроля; эмоционального контакта в различных коммуникативных ситуациях.	<i>Вводная часть</i> Игра «Допрос». <i>Основная часть</i> Упражнения: «Молчалка-говорилка», «Говорящие вещи», «Моль». <i>Рефлексия</i>
9.	Я и Они	Формирование представления о стратегиях поведения в конфликте; развитие коммуникативной толерантности.	<i>Вводная часть</i> Упражнение «Шестерка». <i>Основная часть</i> Мини-лекция «Стратегии поведения в конфликте». Упражнения: «Узкий мостик». <i>Рефлексия</i>
10.	Спокойствие, только спокойствие	Развитие эмоционального самоконтроля; умения регулировать эмоциональное напряжение в процессе коммуникации.	<i>Вводная часть</i> Упражнение «Фото». <i>Основная часть</i> Упражнения: «Зеркало», «Кино», «Цели и дела». <i>Рефлексия</i>
11.	Эмоциональная устойчивость	Саморегуляция эмоциональных состояний через контроль их внешних проявлений; развитие умения выражать эмоциональные состояния и понимать их выражение у окружающих.	<i>Вводная часть</i> Упражнение «Нетрадиционное приветствие». <i>Основная часть</i> Тренировка эмоциональной устойчивости. Упражнения: «Дадим отпор», «Походка». <i>Рефлексия</i>
12.	Говорю, что вижу	Освоение тактик коммуникативного взаимодействия; рефлексия особенностей межличностных упражнений.	<i>Вводная часть</i> Упражнение «Приветствие в парах». <i>Основная часть</i> Мозговой штурм «Валентность». Упражнения: «Вексель-рейтинг», «Чувства-понимание-стратегия». <i>Рефлексия</i>

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
13.	А ты докажи!	Развитие коммуникативной гибкости; совершенствование перцептивных навыков восприятия и представления друг друга.	<i>Вводная часть</i> Упражнение «Печатная машинка». <i>Основная часть</i> Упражнения: «Контрабандисты», «Визуальное чувствование», «Триалог». <i>Рефлексия</i>
14.	Правила игры в шахматы	Развитие логического мышления; развитие наблюдательности.	<i>Вводная часть</i> Упражнение «Сигнал». <i>Основная часть</i> Упражнения: «Понятия по порядку», «Фраза по кругу», «Самый умный». <i>Рефлексия</i>
15.	Тонкие нити	Развитие социального мышления; отработка коммуникативных умений и навыков.	<i>Вводная часть</i> Упражнение «Что в нем нового?» <i>Основная часть</i> Упражнения: «Дигикон», «Задержка дыхания», «Рентгеновское зрение». <i>Рефлексия</i>
16.	На финишной прямой	Отработка гибкости невербального поведения; коммуникативных умений и навыков.	<i>Вводная часть</i> Упражнение «Спутники». <i>Основная часть</i> Упражнение «Бег слов», «Официант, в моем супе муха!», «Мусорная корзина». <i>Рефлексия</i>
17.	Знаю, умею, применяю (итоговое занятие)	Рефлексия изменений, произошедших в процессе занятий.	<i>Вводная часть</i> Упражнение «Экстрасенс». <i>Основная часть</i> Упражнения: «Нахал», «Чемодан в дорогу». <i>Рефлексия</i> Подведение итогов

- принцип «Я». Основное внимание участников должно быть сосредоточено на процессах самопознания, на самоанализе и рефлексии. Все высказывания должны строиться с использованием личных местоимений единственного числа: «я чувствую», «мне кажется»;

- принцип «Активности». Активное участие всех в происходящем на тренинге. Большинство упражнений подразумевает включение всех участников. Но даже, если была индивидуальная работа в присутствии группы, то остальные имеют право высказаться по завершении упражнения;

- принцип «Искренность и открытость». Чем откровеннее будут рассказы о том, что действительно волнует и интересует, чем искренним будет проявление чувств, тем успешнее будет работы в целом;

- принцип «Конфиденциальность». Все, о чем говорится в группе относительно конкретных участников, должно оставаться внутри группы. Это будет являться условием создания атмосферы психологической безопасности.

Выделяют четыре стадии изменения поведения участника тренинга.

1. Подготовка. Необходимо учитывать готовность участников к поведенческим изменениям. Для эффективной работы необходим «разогрев», создание мотивации изменений. Иногда для «разогрева» группе достаточно нескольких часов, иногда этому требуется посвятить весь первый день занятий. Это связано со степенью внутренней готовности участников группы к непривычным и необычным способам работы и мотивированностью на процессы развивающего взаимодействия, самораскрытия, изменения своего поведения.

2. Осознание. Уровень осознания повышается благодаря наблюдению, противопоставлению, интерпретации возможных точек зрения, позиций, способов и приемов восприятия и поведения. Благодаря увеличению информации участники группы начинают осознавать и оценивать альтернативы нежелательному поведению и рост собственных личностных возможностей в связи с отказом от нежелательного поведения.

3. Переоценка. На этой стадии в процессе выполнения различных психологических техник участник группы все более ощущает собственную независимость и способность изменить свою жизнь в чем-то важном.

4. Действие. На этой стадии происходит закрепление в поведении и поддержание новых способов поведения. В группе они могут обсудить свои трудности, проблемы, получить открытое и доверительное сочувствие, понимание [2].

С целью определения эффективности программы социально-психологического тренинга по развитию коммуникативной компетентности студентов и выявления изменений, произошедших в группе испытуемых в результате реализации, был проведен контрольный этап с использованием тех же методик, что и на констатирующем этапе. Ниже представлены результаты сравнительной оценки уровня развития коммуникативной компетентности по отдельным параметрам.

Сравнительный анализ результатов по методике выявления «Коммуникативных и организаторских склонностей» (КОС-2) на констатирующем и контрольном этапах эксперимента представлен в таблице 3.

Таблица 3 - Выраженность коммуникативных и организаторских склонностей на констатирующем и контрольном этапах эксперимента в %

Этап исследования	Параметры			
	Коммуникативные склонности		Организаторские склонности	
	Выраженность баллы / (%)	Количество испытуемых	Выраженность в баллах (%)	Количество испытуемых
Констатирующий	11,6 / (57,9%)	44%	12,6 / (63%)	40%
Контрольный	14,7 / (73,7%)	36%	14,7 / (73,7%)	44%

При анализе изменения выраженности среднего группового показателя в % коммуникативный и организаторских склонностей до и после проведения тренинговой программы, отражённого в таблице 3, можно сделать вывод об его улучшении. Изменения в сторону улучшения произошли по всем двум показателям:

коммуникативные склонности (повышение с 57,9% до 73,7%), организаторские склонности (повышение с 63% до 73,7%). Такие студенты стремятся к контактам с людьми, не ограничивают круг своих знакомств, отстаивают своё мнение, хорошо планируют свою работу.

Сравнительный анализ результатов по методике диагностики коммуникативного контроля М. Шнайдера представлен в таблице 4.

Таблица 4 - Выраженность коммуникативного контроля на констатирующем и контрольном этапах эксперимента в %

Этап исследования	Параметры	
	Коммуникативный контроль	
	Выраженность в баллах (%)	Количество испытуемых (%)
Констатирующий	5 / (49,7%)	64%
Контрольный	7,1 / (70,5%)	72%

Согласно полученным результатам (таблица 4), можно констатировать изменение среднего группового показателя выраженности уровня коммуникативного контроля в % до и после проведения развивающей программы (повышение с 49,7% до 70,5%). Среднегрупповой показатель коммуникативного контроля поднялся на высокий уровень со среднего. Ориентируясь на интерпретацию результатов данной методики, можно предположить, что студенты овладели навыками коммуникативного контроля. Большинство испытуемых способны гибко реагировать на изменение ситуаций, хорошо чувствовать и предвидеть впечатление, которое они производят на окружающих, сдержаны в эмоциональных проявлениях, соотносят свои реакции с поведением окружающих людей.

Сравнительный анализ результатов по методике диагностики коммуникативной социальной компетентности (КСК) представлен в таблице 5. Данная методика позволяет получить более полное представление о личности, составление вероятностного прогноза успешности ее профессиональной деятельности.

Таблица 5 - Выраженность коммуникативной социальной компетентности на констатирующем и контрольном этапах эксперимента в %

Этап исследования	Параметры					
	Эмоциональная устойчивость		Самоконтроль		Логическое мышление	
	Выраженность баллы / (%)	Кол-во испытуемых	Выраженность баллы / (%)	Кол-во испытуемых	Выраженность баллы / (%)	Кол-во испытуемых
Констатирующий	11,9 / (59,4%)	48%	10,7 / (53,5%)	40%	10,2 / (50,8%)	52%
Контрольный	12,9 / (65,7%)	68%	13,1 / (66,5%)	80%	12,8 / (61,8%)	56%

Обратившись к таблице 5, мы можем наблюдать изменение среднего группового показателя выраженности параметров коммуникативной социальной компетентности в % у студентов до и после проведения тренинговой программы. Стоит отметить, что произошли изменения в виде повышения выраженности по всем трем параметрам

коммуникативной социальной компетентности: эмоциональная устойчивость (с 59,4% до 65,7%), самоконтроль (с 53,5% до 66,5%), логическое мышление (с 50,8% до 61,8%).

Сравнительный анализ результатов по методике диагностики коммуникативной толерантности В.В. Бойко представлены в таблице 6.

Таблица 6 - Выраженность коммуникативной толерантности на констатирующем и контрольном этапах эксперимента в %

Этап исследования	Параметры	
	Коммуникативная толерантность	
	Выраженность баллы / (%)	Количество испытуемых (%)
Констатирующий	49,8 / (36,8%)	56%
Контрольный	46,3 / (31,3%)	40%

Согласно полученным результатам (таблица 6) можно констатировать изменение среднего группового показателя выраженности уровня коммуникативной толерантности в % до и после проведения тренинговой программы (понижение с 36,8% до 31,3%). Несмотря на то, что показатель коммуникативной толерантности также находится на среднем уровне, намечена тенденция к его повышению до высокого уровня. Средний уровень развития коммуникативной толерантности свидетельствует о динамике коммуникативной толерантности. У испытуемых гармонично сочетаются как толерантные, так и интолерантные черты, все зависит от ситуации.

Сравнительный анализ результатов по методике диагностики потенциала коммуникативной импульсивности В.А. Лосенкова представлены в таблице 7.

Таблица 7 - Выраженность коммуникативной импульсивности на констатирующем и контрольном этапах эксперимента в %

Этап исследования	Параметры	
	Коммуникативная импульсивность	
	Выраженность баллы / (%)	Количество испытуемых (%)
Констатирующий	46,9 / (58,6%)	100%
Контрольный	30,5 / (38,1%)	60%

При анализе изменения выраженности среднего группового показателя (в %) уровня коммуникативной импульсивности до и после проведения тренинговой программы, отражённого в таблице 7, можно сделать вывод об его улучшении (понижение с 58,6% до 38,1%). Уровень коммуникативной импульсивности понизился, таким образом, у большинства студентов коммуникативная импульсивность теперь находится на низком уровне. Можно говорить о том, что испытуемые в своем большинстве имеют ясные ценностные ориентации, более настойчивы в достижении поставленных целей, и могут доводить начатое дело до конца.

Для статистической проверки полученных результатов был выбран критерий Вилкоксона (t-критерий), используемый для оценки различий между двумя рядами измерений, выполненных для одной и той же совокупности исследуемых, но в разных условиях или в разное время. Суть метода состоит в том, что сопоставляются абсолютные величины выраженности сдвигов в том или ином направлении. Показатели t-критерия представлены в таблице 8 и на рисунке 1. Данный расчет выполнен с помощью программы в режиме онлайн.

Таблица 8 - Проверка выборки на нормальность для показателей уровня коммуникативной компетентности

Этап эксперимента	Кол-во испытуемых (n)	Сумма баллов $\Sigma = x_1+x_2+\dots+x_n$	Среднее значение $(\bar{x}, \bar{y} = \Sigma/n)$	Мода (Mo)	Медиана (Me)*
Констатирующий этап (X)	62	1443	48,1	58	51
Контрольный этап (Y)	62	1541	51,4	66	56,5



Полученное эмпирическое значение $T_{эмп}$ находится в зоне значимости.

Рисунок 1 - Результаты распределения данных на основе t-критерия Вилкоксона

Вывод: так как на констатирующем и контрольном этапах мода, медиана и среднее арифметическое друг от друга значительно не отличается, то мы имеем дело с нормальным распределением. Отсюда следует, что если $T_{эмп}$ находится в зоне значимости, то гипотеза об отсутствии различий H_0 отклоняется и принимается гипотеза H_1 о наличии различий, т.е. уровень эмпатии до (констатирующий этап (X)) и после (контрольный этап (Y)) проведения программы социально-психологического тренинга со студентами изменился (на контрольном этапе уровень коммуникативной компетентности повысился по сравнению с констатирующим этапом).

Наше исследование позволяет сделать некоторые обобщенные выводы.

В современной практической психологии наиболее распространенные формы групповой работы обозначаются понятием «тренинговые группы», или «группы психологического тренинга». Под тренинговыми группами подразумеваются «все специально созданные малые группы, участники которых при содействии ведущего психолога включаются в своеобразный опыт интенсивного общения, ориентированный на оказание помощи каждому в решении разнообразных психологических проблем и в самосовершенствовании» [4, с. 18].

Теоретический анализ проблемы коммуникативной компетентности, что коммуникативная компетентность является интегральным психологическим свойством, включающим в себя множество взаимосвязанных составляющих: личностных, ценностно-смысловых, мотивационных, когнитивных, эмоциональных, поведенческих, поэтому очевидно, что и программа тренинга коммуникативной компетентности должна быть интегративной, то есть работающей с самыми различными психологическими структурами.

Главной трудностью в разработке программы развития коммуникативной компетентности является двойственность онтологического статуса общения. Рассматривая коммуникацию как индивидуально-психологический процесс, компетентным мы признаем такое общение, которое позволяет реализовать родовую сущность человека. При рассмотрении общения как социально-психологического процесса компетентным мы признаем такое общение, которое позволяет организовать согласованное действие. Поэтому главной задачей тренинга коммуникативной компетентности является задача показать возможность и необходимость объединения в реальном процессе общения этих двух, часто субъективно воспринимаемых как несовместимые, целей коммуникации. В этой связи тренинг коммуникативной компетентности не только направлен на личностный и коммуникативный рост в процессе работы группы, но и должен служить катализатором для организации человеком такого общения в своей повседневной жизни, которое позволило бы ему насколько возможно полно актуализировать свой потенциал и потенциал партнера по общению и одновременно достигать с ним согласия.

Задачи тренинга коммуникативной компетентности лежат в трех основных плоскостях психологической реальности человека, явно или неявно выделяемых большинством психологов или психотерапевтов [8, с. 159]: когнитивной, эмоциональной, поведенческой. Эти три составляющие, во-первых, отражают области изменений, происходящих с личностью в процессе работы в тренинговой группе, во-вторых, сам процесс группового взаимодействия основан на сбалансированном использовании когнитивных, эмоциональных и поведенческих механизмов и, в-третьих, эти составляющие, по сути, отражают поэтапный характер психокоррекционного процесса – от осознания членами группы своих деструктивных коммуникативных стратегий до активизации или выработки новых эффективных форм коммуникативного поведения.

Наряду с этими общими целями тренинг коммуникативной компетентности предполагает решение специфических коммуникативных задач, которые акцентируют внимание членов группы на следующих аспектах взаимодействия:

1. Осознание того, что в процессе общения важно не только и не столько то, что происходит со мной, а то, что происходит между нами. Этот аспект акцентирует внимание членов группы на контакте, на связующей нити, на интерперсональности, на диалоге, и только потом внимание переносится на отдельных субъектов.

2. Осознание партнерами по общению того, удалось или не удалось им достичь согласия. Выше уже говорилось о том, что одной из главных социально-психологических целей общения является организация согласованного действия. Следует подчеркнуть, что речь идет именно о согласовании действий, а не мнений и точек зрения, взглядов, что зачастую смешивается, не дифференцируется людьми и приводит к попыткам контролировать внутренний мир партнера, убедить его в том, что он не прав, что должен думать и чувствовать иначе, чем он думает и чувствует. Еще одним важным моментом здесь является осознание расхождения между субъективно воспринимаемым согласием с партнером и объективным, реальным несогласием.

3. Осознание того, на какой личностной основе достигнуто согласие, каковы индивидуальные личностные результаты общения. Общение может разрушать (дезинтегрировать), сохранять или развивать личность партнеров. Соотношение тех

или иных личностных тенденций собеседников в процессе общения может быть как одинаковым, так и различным.

4. Осознание того, какое значение каждый акт общения имеет для моих долговременных отношений. Конкретизировать это положение можно в следующих вопросах: какие чувства и переживания вызывает у меня сам процесс общения; какие чувства и установки (мои по отношению к партнеру и партнера по отношению ко мне) возникают в процессе коммуникации; удовлетворяют ли меня и партнера эти чувства, переживания и установки; что конкретно сделал или сказал я и мой партнер, чтобы они возникли.

5. И, наконец, последним, непосредственно соприкасающимся с предыдущим аспектом, который должен прорабатываться в тренинговой процедуре, является экзистенциальный, онтологический план общения. Именно этот аспект является наиболее важным.

Список литературы

1. Аникеева Ю.В. Коммуникативная компетентность психолога: подходы и концепции // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия «Педагогика, психология». №1 (8), 2012. 374 с. С. 267-270.
2. Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А. Социальная психология: Хрестоматия. М.: Аспект Пресс, 2012. 456 с.
3. Бодалев А.А. Личность и общение. М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «Модек», 1996. 256 с.
4. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники Учебное пособие. М., 2000. 224 с.
5. Дондокова Р.П. Сущностная характеристика и структура коммуникативной компетентности // Вестник Бурятского государственного университета. 2012. Вып. 1.1. Педагогика. С. 18-21
6. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение. Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. 167 с.
7. Жарких Н.Г. Коммуникативная компетентность студентов в ситуациях фрустрации // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 2009. № 109. С. 171
8. Карвасарский Б.Д. Психотерапевтическая энциклопедия. СПб., 1998. 752 с.
9. Куницына В.Н. Межличностное общение: Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2001. 544 с.
10. Куликова Т.И. Психологические тренинги: Учебное пособие. Тула.: Изд-во «Имидж Принт», 2011. 132 с.
11. Куликова Т.И. Психологические тренинги: Учебное пособие. Издание 2-е дополненное. Тула: Изд-во «Имидж Принт», 2013. 148 с.
12. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. М.: МГУ, 1982. – 168 с.
13. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. М.: Изд-во МГУ, 1998. 216 с.
14. Петровская Л.А. Развитие компетентного общения как одно из направлений оказания психологической помощи // Введение в практическую социальную психологию / под ред. Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В. Соловьевой. М.: Смысл, 1999. С. 150-166.

4.5. Образовательные технологии при подготовке дизайнеров в вузе

В условиях подготовки специалистов-профессионалов в области дизайна большое значение имеют используемые технологии образовательного процесса.

Очевидность использования передовых образовательных технологий требует разработки элементов учебно-методических комплексов, соответствующих современности.

Состояние научной разработанности проблемы. Изучены зарубежные и отечественные литературные источники по теме, определены перспективные направления для исследования.

Вопросы применения современных технологий образования и дизайна образовательной среды рассматривали в своих работах Старцева Т.Е. [31], Христофорова И.В. [31], Тришкина Т.В. [31], Зимняя И.А [15], Кирилина Т.Ю. [16], Ковалев В.Г. [17], Деменкова А.Б. [17], Новикова Я.В. [23], Архипова А.А. [3-13,31] и др.

В процессе исследования использовались методы теоретического анализа и синтеза, изучение и обобщение опыта.

В документах ЮНЕСКО технология обучения рассматривается как системный метод создания, применения и определения всего учебного процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических, человеческих ресурсов и их взаимодействия. Технологичность учебного процесса состоит в том, чтобы сделать учебный процесс полностью управляемым [24].

По В.Г. Афанасьеву педагогические системы могут быть описаны как целостные явления с помощью ряда признаков (рисунок 1).



Рисунок 1 - Признаки педагогической системы по В.Г. Афанасьеву [24]

Существенными характеристиками системы являются целевые ориентации и результаты.

В качестве системообразующего каркаса целесообразно использовать новое для педагогики понятие - «технология» и новый - "технологический" подход к анализу и проектированию педагогических процессов [24].

Существуют различные классификации педагогических систем (технологий) по типу организации и управления познавательной деятельностью учащегося.

На основании изучения литературных источников [19, 24] нами предложена структура образовательных технологий в вузе, в том числе и для подготовки дизайнеров, представленная на рисунке 2.



Рисунок 2 - Образовательные технологии в вузе

В настоящее время большинством ученых-педагогов процесс обучения рассматривается не как передача социального опыта от преподавателя обучаемому, а как управление процессом формирования знаний и умений у обучаемого. Автор Мещерякова М.А. отмечает, что применительно к учебному процессу высшей школы технология обучения специальности - это система содержания, методов, средств и организационных форм обучения, реализующая цели подготовки выпускника по определённой специальности. Можно также рассматривать отдельно и технологию обучения дисциплине, которая является подсистемой технологии обучения специальности [19].

По традиционной схеме образовательный процесс включает ряд этапов, главным из которых является непосредственное взаимодействие преподавателя со студентами и конкретным студентом в отдельности.

При подготовке дизайнеров в учебном плане предусматриваются традиционные технологии обучения: ведение лекций, проведение практических занятий, самостоятельная работа студентов и т.п.

Наряду с традиционными методами образования, в том числе и дизайнеров, в настоящее время широко используются инновации в учебном процессе вузов.

В.А. Оринчук отмечает, что в настоящее время достаточно актуальными являются следующие инновационные методы обучения в вузах: применение компьютерных технологий в процессе чтения лекций и проведения практических занятий; использование интерактивного обучения; проектная деятельность; проведение тренинговых практических занятий; моделирование профессиональной деятельности в учебном процессе; игровое имитационное моделирование; использование здоровьесберегающих технологий обучения; применение телекоммуникационных технологий [23].

Существует несколько основных классов информационных и телекоммуникационных технологий, значимых с точки зрения систем открытого и дистанционного образования. Одними из таких технологий являются видеозаписи и телевидение. Видео пленки и соответствующие средства ИКТ позволяют огромному числу студентов прослушивать лекции лучших преподавателей. Видеокассеты с лекциями могут быть использованы как в специальных видеоклассах, так и в домашних условиях. Примечательно, что в американских и европейских курсах обучения основной материал излагается в печатных изданиях и на видеокассетах. Подобная система подачи изучаемого материала распространяется и в нашей стране и приобретет огромную популярность. И все же не все курсы необходимо подкреплять видеоматериалами: российские студенты менее привыкли к видео, чем западные; если материалы курса состоят из книги и видеокассеты, то российский студент, скорее всего, сначала примется за книгу, а уж потом - за видеокассету [32].

Кувшинов С.В. считает, что информационные, коммуникационные, аудиовизуальные и интерактивные технологии становятся фундаментом, основой для построения структуры новой образовательной среды, организации учебно-исследовательского пространства нового типа – «цифрового» учебного заведения. В результате этого возможно осуществление перехода с репродуктивного типа обучения на креативный. Цифровое образовательное «кольцо» нескольких учебных заведений среднего и высшего образования даст принципиально новые возможности: перейти от обучения в аудиториях к обучению в любом месте и в любое время; заменить регулятивные занятия индивидуальными; превратить учащихся из потребителей электронных ресурсов в создателей новых образовательных медиа-порталов; широко использовать электронный документооборот вместо технологии мела и бумаги; сделать каждое цифровое учебное заведение элементом единого национального образовательного портала [2].

В основе коммуникационных технологий лежит обмен информацией. Развитие и распространение информационных технологий в различных сферах человеческой деятельности, а также неуклонно возрастающая доступность Интернета для разных слоев общества, позволяет сделать вывод о возможности широкого применения Интернет-технологий в сфере образования, что является составляющей перехода от индустриального к информационному обществу.

Основными возможностями информационных технологий, которые следует отнести к их несомненным достоинствам, являются: доступность учебных материалов и консультационно-информационных ресурсов для всех заинтересованных лиц независимо от временного промежутка и местонахождения; возможность создания элементов информационно-коммуникативной среды образовательного учреждения; создание комфортной среды обучения, как для преподавателя, так и для студента одним из условий которой является оперативный доступ к новейшим учебным материалам; включение в образовательный процесс людей, имеющих ограничения по здоровью; выравнивание возможностей получить образование для различных социальных групп населения; возможность оптимизации количества специализированных аудиторий в учебном заведении за счет перенесения некоторых составляющих образовательного процесса, например, рубежного контроля, зачетного тестирования и др. в любые другие условия, где есть Интернет [18, 24, 32].

Оперативное общение преподавателей и студентов с помощью современных средств компьютерных телекоммуникаций является неотъемлемой частью процесса дистанционного обучения. Во время такого общения студенты могут консультироваться у преподавателей, обсуждать с ними проекты, решения, оценки. Это так же позволяет преподавателям наблюдать за ходом усвоения материала и организовывать обучение на основе индивидуального подхода [22, 32].

Авторы А.Д. Полянин, А.И. Журов отмечают, что международная компьютерная сеть Интернет (Всемирная паутина) является огромным информационным ресурсом, без которого работа научных работников, преподавателей вузов, инженеров и студентов в настоящее время становится малоэффективной. Интернет позволяет не только вести научную переписку в электронном виде, но также оперативно публиковать результаты исследований и эффективно осуществлять поиск необходимых материалов, тем самым активно вытесняя общепринятые бумажные носители (книги, журналы, препринты и др.) в качестве основного источника информации.

Кроме всего прочего появляется возможность интерактивного общения в форме вопросов и ответов, форум, конференция, дискуссия, тестирование, не исключается также опрос и индивидуальные беседы [2].

Непрофильные дисциплины на факультетах высших учебных заведений изучаются студентами, как правило, на первом году обучения. Поэтому преподавателю приходится решать сложную педагогическую задачу: каким образом совместить уровень подготовленности аудитории и информационную содержательность курса с жестко заданной сеткой аудиторных занятий, загруженностью студентов по профилирующим предметам. Поиск путей решения этой задачи связан с применением различных форм обучения, контроля и самостоятельной работы студентов. Новые возможности в управлении самостоятельной работой студентов открываются при использовании компьютерных образовательных сред, систем дистанционного обучения, сетевых образовательных платформ [18, 24, 32].

Дистанционное обучение - это современная технология обучения, новая для образовательных учреждений нашей страны, которая обязана своим возникновением развитию информационных технологий и компьютерной техники. Прогресс в области передачи информации на расстоянии с использованием компьютерных средств коммуникации позволил повысить качество образовательных услуг, а дистанционное обучение сделало доступным получение качественного высшего образования и

престижного диплома для студентов из удалённых населенных пунктов, где по экономическим причинам не может быть размещено высшее учебное заведение (вуз) или его филиал. Возможность дистанционного обучения важна и для жителей крупных городов, так как расширяет выбор учебных заведений и позволяет ещё в процессе обучения освоить современные компьютерные технологии, без знания которых на сегодняшний день невозможен профессиональный рост в любой сфере деятельности. Дистанционное образование предлагает студенту следующие возможности и преимущества: получение первого или второго высшего образования, профессиональная переподготовка, повышение квалификации; индивидуальный учебный план, самостоятельное планирование траектории обучения, сокращение сроков обучения, гибкий график сессий; возможность приступить к обучению в любое время; обучение без отрыва от основной деятельности. Внедрение дистанционной технологии образования подразумевает использование современного и постоянно обновляющегося оборудования и динамично развивающихся технологий [24,32].

В качестве основных достоинств видеоконференцсвязи при ИКТ следует отметить возможность немедленного обсуждения и принятия решений по неотложным проблемам; групповую работу над сложными проектами, выработка и обсуждение идей, совместная работа над документами и др. [24, 32].

В условиях перехода современного высшего образования в нашей стране к многоуровневой системе обучения, позволяющей готовить высококвалифицированных специалистов способных решать сложные комплексные задачи, становится актуальным рассмотрение отдельных аспектов высшего дизайнерского образования. Одним из таких аспектов выступает профессиональная коммуникация [21, 23].

Аспирант Новикова Я.В. отмечает, что профессиональная коммуникация является одной из сложных, индивидуально направленных составляющих процессе обучения проектным специальностям. По своей сути понятие «коммуникация» в широком значении близко понятию «общение», однако оно является более емким, поскольку включает в себя не только вербальное взаимодействие субъектов. В качестве одной из составляющих процесса общения коммуникация в узком смысле рассматривается как обмен информацией между участниками совместной деятельности. Умение грамотно выстраивать процесс общения, вступать в диалог и находиться в диалоге имеет огромное значение для развития личности, ее самовыражения и реализации заложенного в ней потенциала [23].

В процессе профессионального общения реализуются две коммуникативные схемы, связанные с отношением к себе и миру, со стилем деятельности и общения: субъект-субъектная и субъект-объектная [15; 23]. Авторы Пидкасистый П.И., Фридман Л.М., Гарунов М.Г., Кукушин В.С. отмечают, что первая определяется ориентацией на других и характеризуется развитой эмпатией, чувствительностью к мнению других, бесконфликтностью. Второй тип коммуникации ориентирован на себя и характеризуется безапелляционностью, авторитарностью, конфликтностью, непредсказуемостью [20; 25; 27].

В.С. Кукушин утверждает, что умение слушать и адекватно воспринимать и интерпретировать любые виды преподносимой информации, являясь важнейшим критерием коммуникативной культуры, вырабатывается не сразу и не у всех [1; 20; 23]. Однако данное умение является важнейшим показателем профессиональной культуры, в

особенности в специальностях группы «человек-человек», к которым можно относиться некоторые виды дизайн-деятельности.

Пидкасистый П.И., Фридман Л.М. и другие авторы считают, что основные формы педагогической деятельности протекают в условиях общения, в результате которого происходит усвоение информации. Известно, что педагогическое общение это совокупность средств и методов, обеспечивающих реализацию целей и задач воспитания и обучения и определяющих характер взаимодействия педагога и учащегося. Отличие педагогической коммуникации заключается в том, что как минимум один из субъектов коммуникационного процесса целенаправленно влияет на формирование и развитие определенных качеств другого. Педагогическое общение направлено на взаимодействие обучающихся с целью их личностного развития, на организацию освоения учебных знаний и формирование на этой основе творческих умений [20; 23; 27].

В зависимости от индивидуальных особенностей восприятия и переработки информации Зимняя И.А. условно выделяет четыре категории участников коммуникации: визуалы – воспринимающие большую часть информации при помощи зрения; аудиалы – воспринимающие информацию на слух; кинестетики – воспринимающие информацию через другие ощущения (обоняние, осязание и др.) а так же при помощи движений; дискреты (дигиталы) – у которых восприятие информации в основном происходит через логическое осмысление, с помощью цифр, знаков, логических доводов [15; 26].

Чистый тип восприятия и переработки информации встречается крайне редко, чаще у человека проявляется смешанный тип, в котором сочетаются две категории с преобладанием какой-либо из них. По данным научных исследований наиболее распространенным типом являются кинестетики (40 % населения), далее следуют визуалы (30 %), затем дискреты (20 %) и аудиалы (10 %) [23].

Известно, что спецификой высшей школы является самостоятельная деятельность студентов, имеющая своей целью теоретическое и практическое осмысление материала и освоение профессии. Практический опыт и теоретические исследования показывают, что в процессе самостоятельной работы у большинства студентов возникают трудности при выполнении групповых и индивидуальных учебных заданий из-за недостатка коммуникативных навыков. В связи с этим сегодня в профессиональной подготовке специалистов-проектировщиков интерес представляют педагогические технологии, в которых применяются новые формы самостоятельной работы студентов по ряду теоретических дисциплин. Формы и содержание занятий имеют своей целью расширение и активизацию коммуникативного поля студентов, и направлены на индивидуализацию обучения, способствующей формированию профессионально-творческих методов в условиях корпоративной деятельности.

Так, например, Новикова Я.В. отмечает, что при изучении теоретического курса «История костюма и кроя» студенты выполняют задание, состоящее из нескольких уровней и выполняющееся параллельно лекционному курсу под руководством ведущего преподавателя [23].

Студентам предлагаетсяделиться на группы по 3-4 человека в каждой; выбрать тему (костюм той или иной исторической эпохи); отобрать необходимый материал по выбранной теме, привлекая при этом не только сферу моды, но и изобразительное искусство, интерьер, архитектуру и т.п. На заключительном этапе из макетного

материала изготавливается копия исторического костюма. Результаты работы группы представляются в устной (доклад, показ на подиуме) и графической форме в виде альбома, где фиксируются все этапы работы (графические копии и зарисовки, фотографии, эскизы).

Вследствие выполнения данного задания у студентов наблюдаются следующие положительные результаты: расширение информационного поля и потока обмениваемой информации; организация совместных действий, ведущая к активизации учебно-познавательных процессов; приобретение навыков корпоративной деятельности; повышение уровня взаимопонимания и снижение коммуникативных барьеров; повышение качества общения; обмен способами действия, для достижения наилучшего результата, в том числе и профессионального; возможность рефлексии, через которую устанавливается отношение всех участников группы к своему собственному действию, а так же к действию другого и обеспечивается адекватная коррекция этого действия.

Такая коммуникативная форма проведения занятий дает возможность преподавателю проследить личностные особенности студентов и оценить уровень их подготовки [33]; своевременно произвести коррекцию неправильно понятого материала; оказать необходимую помощь конкретному студенту или целой группе для более легкого усвоения материала, вызывающего затруднения.

Немаловажную роль в качестве обучения имеет техническое оснащение. Все вузы стремятся в процессе обучения студентов использовать все возможности современной инфраструктуры вуза, включающей, как правило, хорошо оборудованные аудитории, специализированные лаборатории, учебно-научно-производственные мастерские, аудитории САПР и т.п.

Если под «технологиями» понимать комплексы навыков, орудий труда (от примитивных до самых совершенных машин и автоматов) и способов их использования, применяемых в трудовой деятельности членами человеческих сообществ с целью добычи и производства ресурсов, необходимых для существования этих сообществ и в то же время обеспечивающих сохранение и мультипликацию кодирующей их информации, то в широком значении информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) – это использование вычислительной техники и телекоммуникационных средств для реализации информационных процессов с целью оперативной и эффективной работы с информацией на законных основаниях. В производственном аспекте ИКТ – это совокупность технологических процессов, реализованных на базе программно-технических средств, информационных и кадровых ресурсов, интегрированных с целью поиска, сбора, создания, обработки, хранения, распространения информации и предоставления продуктов и услуг для удовлетворения информационных потребностей [18].

Таким образом, рассмотренные проблемы образовательного процесса показывают необходимость использования современных технологий для подготовки специалистов-профессионалов в области дизайна.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 072500 Дизайн (квалификации (степени) «бакалавр»), утверждённого приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22.12.2009 г. № 780.

2. EqWorld МИР МАТЕМАТИЧЕСКИХ УРАВНЕНИЙ. [Электронный ресурс]: независимый проект. - Режим доступа: <http://eqworld.ipmnet.ru/ru/info/sci-edu/PolyaninZhurov2007.htm> (дата обращения 25.07.2017).
3. Архипова А.А Цвет в дизайне образовательной среды/ А.А. Архипова // Materiály XI mezinárodní vědecko-praktická konference. 27 březen - 05 dubna 2015 roku, Praha, 2015, С.53-55.
4. Архипова А.А. Актуальность дизайна образовательной среды // Материалы X Международной научно-практической конференции "Современные научные достижения - 2014": Praha. Publishing House «Education and Science», С. 8-9.
5. Архипова А.А. Аспекты дизайна современной образовательной среды // APRIORI. Серия: Гуманитарные науки [Электронный ресурс]. 2015. № 2. Режим доступа: <http://apriori-journal.ru/serial/2-2015/Arhipova.pdf> (дата обращения 25.07.2017).
6. Архипова А.А. Инновационные аспекты проектирования комплексов для тематического отдыха молодежи Материалы XVI Международной научно-практической конференции «Тенденции и инновации современной науки» (29 октября 2015), Краснодар, 2015- 50 с., С.38.
7. Архипова А.А. Модернизация домов отдыха молодежи Современное состояние и перспективы развития научной мысли: сборник статей Международной научно-практической конференции (18 мая 2016г., г. Пенза). В 2 ч. Ч.2. Уфа: МЦИИ ОМЕГА САЙНС, 2016. 284 с. С. 243-245.
8. Архипова А.А. Современный дизайн образовательной среды Материалы X Международной научно-практической конференции РГУТИС, М. 2015. 108 с. С. 7-9.
9. Архипова А.А. Элементы эко-стиля при проектировании зданий комплексов для тематического отдыха молодежи. Проблемы формирования единого научного пространства: сборник статей студентов, аспирантов, молодых ученых и преподавателей. Уфа: МЦИИ ОМЕГА САЙНС, 2016.-234 с. С. 203-204.
10. Архипова А.А., Самосейко А.И. Технологии цифрового искусства. Моделирование в технике и экономике: материалы Международной научно-практической конференции, Витебск - 23-24 марта 2016 года // УО "ВГТУ". Витебск: УО "ВГТУ", 2016. 557 с. С. 483-485.
11. Архипова А.А., Хомченко В.В. Средства дизайн-проектирования зданий комплексов для тематического отдыха молодежи // Материалы XI Международной научно-практической конференции "Становление современной науки", г. Прага, 2015. 80 с. С. 42- 43
12. Архипова А.А. Организация среды для отдыха молодежи. Материалы XI Международной научно-практической конференции "Научный потенциал мира", г. София, 2015. 112 с. С. 13-14.
13. Березин А.А., Архипова А.А. Исследование актуальности разработки сувенирной продукции. В сборнике: Туризм и сервис в России: проблемы и перспективы развития. Студенческая научно-практическая конференция. 2015. С. 12-13.
14. Британская высшая школа дизайна. [Электронный ресурс]: независимый проект. - Режим доступа: <http://britishdesign.ru/programs/> (дата обращения 25.07.2017).
15. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. М.: Логос, 2004. 384 с.

16. Кирилина Т.Ю. Экологическая культура и нравственные ценности студенческой молодежи (опыт социологического анализа) Вестник Московского государственного университета леса - Лесной вестник. 2011. № 2. С. 204-210.
17. Ковалев В.Г. Деменкова А.Б. Кросскультурное реверсивное взаимодействие России и зарубежья в сфере дизайн-образования. IV Международная научно-практическая конференция «Перспективы, организационные формы и эффективность развития сотрудничества российских и зарубежных вузов». Технологический университет, г. Королев, 21-22 апреля 2016 г. стр. 166-169.
18. Коммуникационные технологии в образовательном процессе информационного общества [Электронный ресурс]: независимый проект. - Режим доступа: <http://screen.ru/ikt/goncharov03.html> (дата обращения 25.07.2017).
19. Круглый стол "Образовательные технологии в вузе" [Электронный ресурс]: независимый проект. - Режим доступа: <http://iedtech.ru/files/journal/2013/3/educational-technologies-in-tertiary-institution.pdf> (дата обращения 25.07.2017).
20. Кукушин В.С. Теория и методика обучения. Ростов н/Д.: Феникс, 2005. 471 с.
21. МГХПА имени С.Г.Строганова [Электронный ресурс]: независимый проект. - Режим доступа: <http://mghpu.ru/education/chears/hrsem/promdes> (дата обращения 25.07.2017).
22. Московский государственный технический университет "МАМИ" [Электронный ресурс]: независимый проект. - Режим доступа: <http://static.hybrids.ru/vuzi/62/f2.htm> (дата обращения 25.07.2017).
23. Новикова Я.В. Коммуникативные аспекты учебного процесса в образовании дизайнеров [Электронный ресурс]: независимый проект. - Режим доступа: http://www.rusnauka.com/17_APSN_2009/Pedagogica/47756.doc.htm (дата обращения 25.07.2017).
24. Образовательные_технологии. [Электронный ресурс]: независимый проект. - Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Образовательные_технологии (дата обращения 25.07.2017).
25. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие. Ростов н/Д.: Феникс, 2002. 544 с.
26. Пидкасистый П.И. Педагогика: учебное пособие / под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Высшее образование, 2007. 430 с.
27. Пидкасистый П.И., Фридман Л.М., Гарунов М.Г. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. М.: Пед. о-во России, 1999. С. 315-324.
28. Промдизайн МГТУ им. Н.Э.Баумана. [Электронный ресурс]: независимый проект. - Режим доступа: <http://design.bmstu.ru/ru/modules/pages/?pageid=17> (дата обращения 25.07.2017).
29. Самосейко А.И., Архипова А.А. Аспекты дизайна игровой индустрии Ресурсам области - эффективное использование / Сборник материалов XVI Ежегодной научной конференции студентов Технологического университета. Часть 2 - Королев, М.О.: «МГОТУ», 2016, 672 с. С. 616-626.
30. Самосейко А.И., Архипова А.А. Высокотехнологичное цифровое искусство Ресурсам области - эффективное использование / Сборник материалов XVI Ежегодной научной конференции студентов Технологического университета. Часть 2. Королев М.О.: "МГОТУ", 2016, 672 с. С. 627-636.

31. Старцева Т.Е., Христофорова И.В., Тришкина Т.В. Стимулирование творческой активности преподавателей ФТА // Сб. трудов I Международной научно-практической интернет-конференции ФТА «Современные образовательные технологии, используемые в очном, заочном и дополнительном образовании», г. Королев 2013.
32. Телекоммуникационные технологии [Электронный ресурс]: независимый проект. - Режим доступа: <http://it-edu.narod.ru/ict.files/lec.1.2.doc> (дата обращения 25.07.2017).
33. ФГБОУ ВО Российский государственный университет имени А.Н. Косыгина (технологии, дизайн, искусство). [Электронный ресурс]: независимый проект. - Режим доступа: <http://www.mgudt.ru/1level/index.aspx> (дата обращения 25.07.2017).

4.6. Использование программ схемотехнического моделирования и табличных процессоров для интенсификации выполнения лабораторного практикума

Труднообъяснимая «оптимизация» учебных планов, по крайней мере, естественнонаучных направлений бакалавриата [1] привела к тому, что времени на контактную работу со студентом становится всё меньше, а объём необходимых знаний и умений не только не сокращается, но и растёт.

Следовательно, преподаватель вынужден интенсифицировать как свою деятельность, так и работу учащихся. До какой степени это возможно, и не будет ли при этом нанесён вред качеству образования – вопрос спорный и требует отдельного рассмотрения. Здесь же мы продолжим обзоры нашей деятельности по использованию информационных технологий в процессе обучения физике в ВУЗе, и покажем, как это может повлиять на уменьшение непроизводительных затрат времени.

В работе [2] авторами дано систематизированное описание электронных материалов, подготовленных для лекционных и практических занятий, лабораторных работ и тестирования. Здесь описаны курсы лекций, изданные как в печатном виде, так и размещённые в web-формате сети Интернет на кафедральной странице по адресу <http://tsput.ru/res/fizika/index.htm>, приведены ссылки на задачки-решешники по молекулярной физике и термодинамике и электричеству и магнетизму. Один из разделов указанного сайта содержит порядка 20 тестовых модулей по общей и теоретической физике, а также радиотехнике и электронике, причём шаблон-программа для разработки тестов [3] также подготовлен авторами. Также на сайте размещены записи видеоэкспериментов [4, 5], которые могут быть использованы в качестве лекционных демонстраций и проведении познавательных и профориентационных мероприятий, как со студентами, так и школьниками.

Публикация [6] посвящена авторским программам компьютерного моделирования физических процессов, которые применяются не только как иллюстрации теоретических положений, но и как виртуальные лабораторные работы.

В материале [7] приведено большое количество рабочих листов (worksheet) среды PTC Mathcad, которая позиционируется разработчиками как пакет из класса систем автоматизированного проектирования (САПР), ориентированных на подготовку интерактивных документов с вычислениями и визуальным сопровождением. Действительно, эти документы могут существенно сэкономить время преподавателя и студента при решении и обсуждении результатов ряда задач, ориентированных на

построение графиков функций и их анализ.

Вместе с тем лабораторный практикум, видимо, является наиболее трудоёмким с точки зрения затрат рабочего времени. Студент должен подготовиться к выполнению лабораторной работы, то есть изучить теорию процесса или явления, методы и способы работы с экспериментальной установкой и приборами, тщательно выполнить измерения, математически обработать полученные данные, получить разумный результат, сравнить его с ожидаемым и, наконец, защитить его у преподавателя.

Здесь же заметим, что лабораторная установка, сделанная в виде «чёрного ящика» по принципу «нажми на кнопку – получишь результат», на наш взгляд абсолютно неприемлема, особенно для студентов, изучающих физику, как одну из основных дисциплин. Мы считаем, что все физические процессы, проходящие в эксперименте, должны быть максимально прозрачны, и обучающийся должен иметь возможность видеть составляющие устройства или электрической цепи, которую крайне желательно полностью собирать своими руками, попутно исправляя мелкие неисправности в виде плохих контактов и обломанных проводов. В скобках заметим, что авторам доводилось наблюдать неподдельный интерес к лабораторной установке, когда студенты (почему-то чаще студентки!) начинают делать «селфи» с маятником Обербека (A. Oberbeck), видимо, с целью выложить это необычное фото в какой-нибудь социальной сети.

Таким образом, чтобы студент быстро и качественно мог выполнить лабораторный практикум, необходимо:

1. дать ему возможность подготовиться к осмысленному выполнению натурального (реального) эксперимента;
2. быстро провести обработку результатов эксперимента;
3. вооружить преподавателя средством также быстро проверить его расчёты.

Для решения первой задачи используются компьютерные модели, ряд которых описывался в [6], например, windows-приложение «Определение удельного заряда электрона» [8]. Также применяются модули, подготовленные с помощью пакетов схемотехнического моделирования, о которых пойдет речь в настоящей публикации.

Для выполнения второй и третьей задачи как нельзя лучше подходит табличный процессор Microsoft Excel из пакета Microsoft Office практически любых версий. Во-первых, данный программный продукт очень широко распространён, в том числе и в учебных заведениях. Во-вторых, он обладает большим набором встроенных функций, из которых для обработки экспериментальных результатов полезен ряд функций из категории «статистические». В-третьих, имеет пусть и ограниченные, но всё-таки достаточные возможности для построения графиков.

Описанию применения таких материалов и посвящена настоящая публикация.

В настоящем обзоре будут даны очень краткие справки по программам схемотехнического моделирования, таких как «Начала электроники» и «Electronics Workbench», а также приведены конкретные примеры их использования.

Также будет приведено большое количество примеров использования электронных таблиц Excel. Заметим, что рабочие листы последних разрабатывались таким образом, чтобы пользователю было достаточно только ввести экспериментальные данные в выделенные ячейки, а всё остальное процессор должен вычислить сам. Вместе с тем в учебных целях все материалы снабжены достаточными пояснениями.

Надо сказать, что подготовка рабочих листов проводилась не только авторами настоящей публикации, но и самими студентами в рамках выполнения, как

лабораторного практикума, так и курсовых работ.

Используются расчётные листы в учебном процессе двойко: для физических специальностей студенты их разрабатывают сами, а преподаватель сравнивая с готовыми, проверяет студенческую работу. Для других направлений и профилей обучения – можно дать уже готовые.

Заметим, что при такой работе студент получает практические навыки ещё и в области реального применения информационных технологий.

Начала электроники (Beginning of Electronics). Это бесплатная (что достаточно важно) обучающая система [9] (в дальнейшем будем для краткости обозначать её – НЭ) для школьников и студентов младших курсов ВУЗов по курсу электричества. Программа реализована как мультимедийное приложение, работающее в среде операционных систем Windows, начиная с XP и вплоть до 10. Продукт представляет собой электронный конструктор, в котором учащийся может "собирать" различные электрические схемы и наблюдать за установившимся режимом их работы, подключая различные источники постоянного или переменного тока.

Главное окно программы показано на рис.1. Центральным элементом приложения является монтажный стол, на котором учащийся может "паять" различные детали. "Пайка" деталей в нужные контакты монтажной платы ведётся путём перетаскивания их из панели на монтажную плату. В процессе исследований учащийся может пользоваться современными измерительными приборами, в число которых входят цифровой мультиметр (2 шт.) и двухканальный осциллограф.

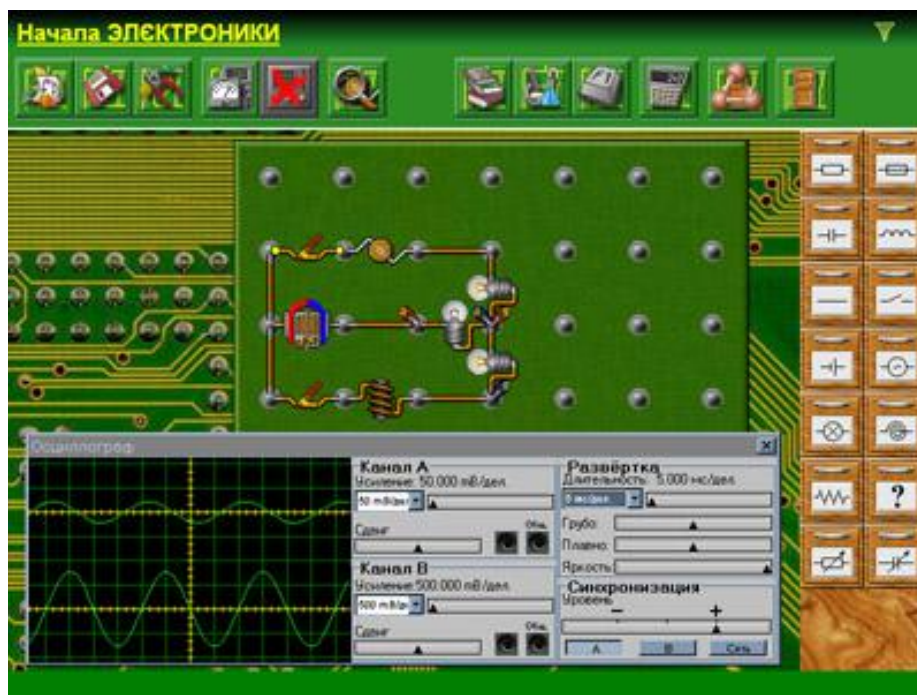


Рисунок 1 - Общий вид рабочего окна программы

Собранные схемы, подготовленные преподавателем или студентом, могут быть сохранены на жёсткий диск компьютера и использоваться в дальнейшем.

Программа может устанавливаться на компьютер, но может использоваться как «portable» версия, не требующая установки и не вносящая изменения в реестр.

Electronics Workbench (EWB). Система схемотехнического моделирования Electronics Workbench Multisim [10] считается самым популярным в мире пакетом в

своем классе программных продуктов. Его пользователями являются инженеры-разработчики, преподаватели технических дисциплин, а также электронщики-любители во многих странах мира.

Продукт предназначен для схематического представления и моделирования аналоговых, цифровых и аналогово-цифровых цепей. Пакет включает в себя средства редактирования, моделирования и виртуальные инструменты тестирования электрических схем, а также дополнительные средства анализа моделей.

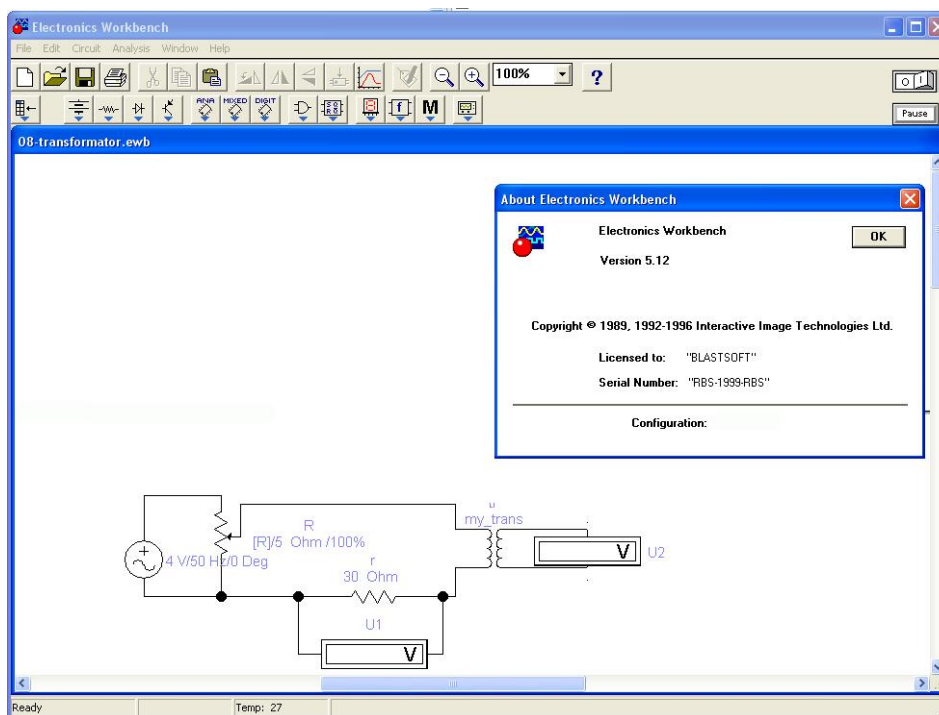


Рисунок 2 - Общий вид рабочего окна программы

Имеющиеся в программе библиотеки включают в себя большой набор широко распространённых электронных компонентов, как иностранного производства, так и российского. Есть возможность создания и подключения собственных новых библиотек компонентов с заданными пользователем свойствами, которые можно изменять в широком диапазоне значений.

Надо отметить, что последняя версия 14.1 обеспечена возможностями, многократно превышающими потребности обычного преподавателя физики, а тем более студента, занимает достаточно большой объём, требует существенных вычислительных ресурсов и новых операционных систем.

Однако для учебных целей вполне пригодна старая версия EWB v.5.12, которая успешно справляется со всеми предложенными авторами учебными задачами. Также есть «portable» версия, не вызывающая, как правило, проблем в ОС Windows разных версий.

Эти версии программного обеспечения и используются авторами при проведении лабораторного практикума.

Некоторые детали и особенности работы программ и электронных таблиц будут показаны ниже при описании конкретных примеров.

Режимы работы электрической цепи. Начнём рассмотрение с достаточно простого случая. В лабораторной работе из практикума по электричеству и магнетизму требуется построить вольтамперную характеристику (ВАХ) для простейшей замкнутой цепи и

определить электродвижущую силу (ЭДС) источника и его внутреннее сопротивление. Принципиальная электрическая схема и её реализация на «монтажном столе» показана на рис.3.



Рисунок 3 - Монтажная и принципиальная схема

Программа НЭ позволяет задать характеристики каждого элемента цепи, что очень удобно, так как позволяет смоделировать эксперимент, максимально приближенный к реальному. Меняя «мышью» положение ползунка реостата, снимаем показания с мультиметров, подключенных в режимах амперметра и вольтметра, сразу внося данные в рабочий лист Excel.

Табличный процессор позволяет по исходным данным построить график функции $U(I)$. Следует предупредить студентов о частой ошибке с типом графика. Необходимо выбирать тип диаграммы «точечная», так как во всех остальных случаях значения оси аргументов не задаются, а присваиваются с одинаковым интервалом. Раньше этот же тип назывался «X-Y-график», что на наш взгляд более верно отражает смысл. На том же графике необходимо нарисовать линию тренда и показать его уравнение на диаграмме.

Теория предсказывает, что формула должна выглядеть как $U = \varepsilon - rI$, то есть прямая линия вида $y=kx+b$. По сути дела задача решена, но автоматически извлечь коэффициенты прямой из диаграммы невозможно.

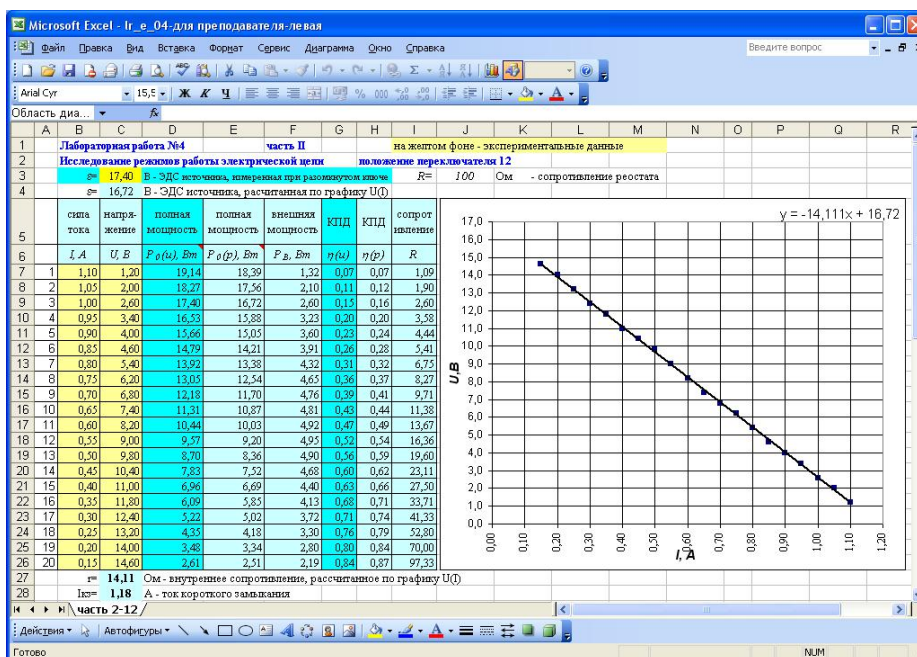


Рисунок 4 - Фрагмент рабочего листа Excel

Вместе с тем табличный процессор в качестве встроенной имеет функцию ЛИНЕЙН(параметры), которая и решает поставленную задачу.

В простейшем варианте эта функция по массиву координат точек (x_i, y_i) возвращает значение коэффициента k , чего в большинстве случаев бывает вполне достаточно. На самом деле, вычисляется целый двумерный массив результатов, где k – элемент массива (1,1), а коэффициент b – элемент массива (1,2). Обратиться к произвольному элементу массива позволяет функция ИНДЕКС(параметры).

Результаты обработки данных приведены на рис.4. Следует отметить, что на этом же примере можно показать различия между реальным и виртуальным экспериментом. В реальном эксперименте вначале предлагается измерить ЭДС высокоомным вольтметром при разомкнутом ключе K (рис.3), чтобы потом убедиться в совпадении измеренного и рассчитанного значений. В виртуальном эксперименте так и получается. А вот в реальном опыте не всё так просто. Конструктивные особенности источника, в качестве которого используется широко распространённый ВС-4-12, а именно диодный мост (или столбик), дают уже при крайне малом токе падение напряжения порядка 0,5-1 В, что приводит к расхождению измеренного и расчетного значений ЭДС примерно на такую же величину.

Правила Кирхгофа. Расчёт разветвлённых электрических цепей с помощью правил Кирхгофа (G.R.Kirchhoff) входит в обязательную программу практических занятий по электричеству и магнетизму для студентов, а также в курс электротехники.

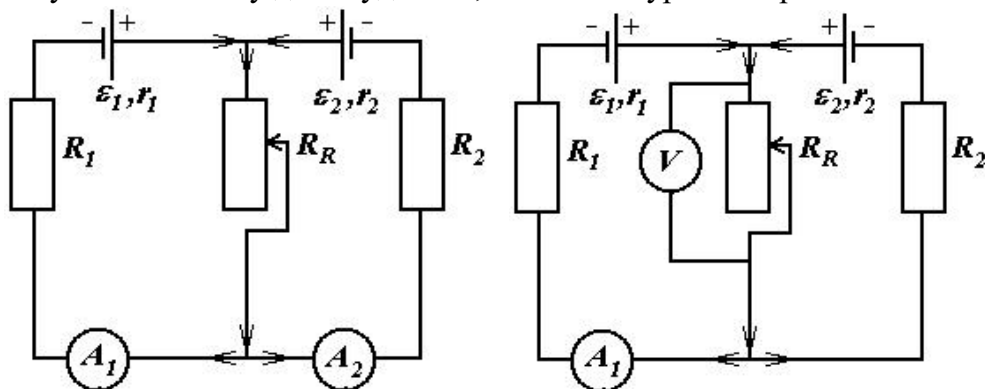


Схема 1

Схема 2

Рисунок 5 - Принципиальные схемы установки «Правила Кирхгофа»

Одной из задач в этом случае является необходимость показать, что при определённых условиях электрический ток через источник может протекать не только в «правильном» направлении от \leftarrow к \rightarrow , но и в противоположном. Например, на рис.5. схема 1 такое возможно, если ϵ_2 больше, чем ϵ_1 .

Это явление и можно продемонстрировать с помощью виртуального эксперимента в программе НЭ. Рабочий вид «монтажного стола» показан на рис. 6.

Здесь следует отметить, что в пакете НЭ можно получить только два измерительных прибора одновременно, поэтому, чтобы измерить три величины, необходимо провести переключения в схеме. Для этого и показаны две схемы на рис.5.

Также укажем на различие между виртуальным и реальным экспериментом. Через источник ВС-4-12 из-за диодного выпрямителя невозможно пропустить электрический ток обратного направления. Поэтому в реальной работе источник необходимо немного модернизировать, впаяв между выходными клеммами резистор, по которому и пойдёт обратный ток.

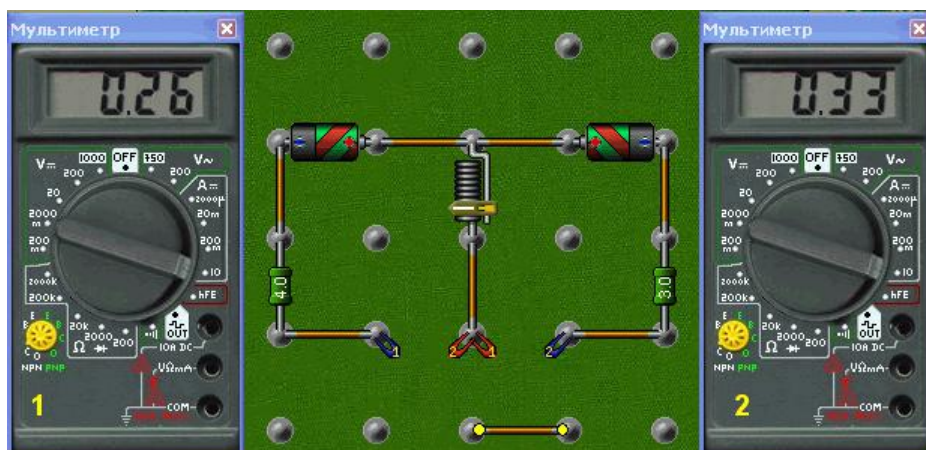


Рисунок 6 - Монтажная схема «Правила Кирхгофа»

Определение магнитной проницаемости вещества

Программа EWB по сравнению с НЭ обладает более скромным дизайном, но существенно большими возможностями. Её стоит использовать для изучения детальных характеристик элементов электрической цепи, например, магнитных свойств сердечника трансформатора.

Для лабораторной работы «Получение кривой намагничивания и определение магнитной проницаемости вещества» в EWB подготовлен рабочий файл со схемой, показанной на рис.7

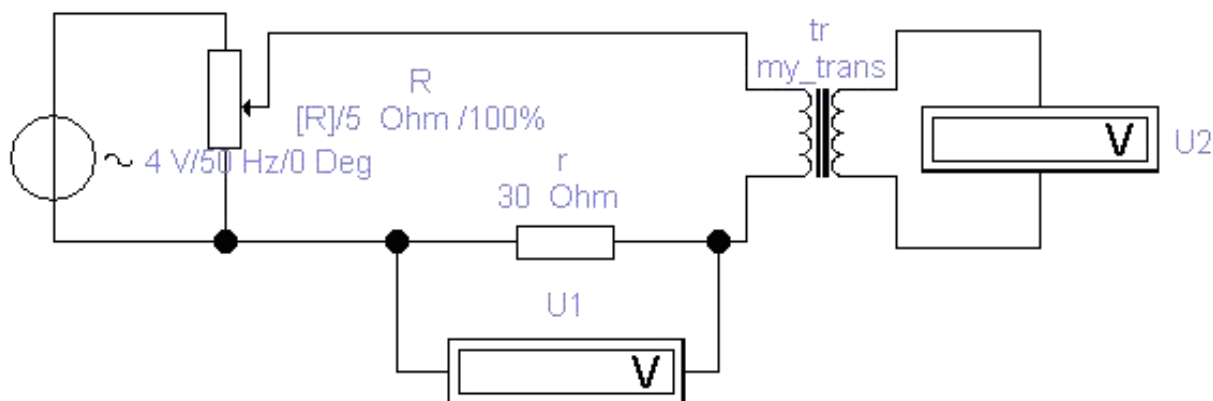


Рисунок 7 - Схема для лабораторной работы

Схема заранее готовится преподавателем, так как требует задания довольно большого количества геометрических параметров и физических характеристик трансформатора, таких как число витков в катушках, сечение и длина сердечника, магнитные свойства магнетика и т.д. Некоторые вкладки, которые позволяют ввести все эти величины, показаны на рис.8.

Для совпадения результатов, полученных в виртуальном и натурном эксперименте, необходимо было самостоятельно изготовить и реальный трансформатор с такими же характеристиками.

Это было сделано студенткой в рамках выполнения выпускной квалификационной работы. Процесс изготовления подробно описан в самой ВКР и публикации [11], а результат показан на рис. 9. Здесь использовано маркированное ферритовое кольцо с подробными характеристиками и медная проволока известного диаметра и длины.

Nonlinear Transformer Model 'my_trans'

Sheet 1 | Sheet 2 | Sheet 3 | Sheet 4

Primary turns (N1):	105	
Primary resistance (R1):	0.731	Ω
Primary leakage inductance (L1):	0.015	H
Secondary turns (N2):	120	
Secondary resistance (R2):	0.836	Ω
Secondary leakage inductance (L2):	0.019	H
Cross-sectional area (A):	6.4e-05	m ²
Core length (L):	0.0754	m
Input smoothing domain % (ISD):	0.0001	
Number of co-ordinates (N):	14	

OK Отмена

Nonlinear Transformer Model 'my_trans'

Sheet 1 | Sheet 2 | Sheet 3 | Sheet 4

Magnetic field co-ordinate 1 (H1):	0	A*turns/m
Flux density co-ordinate 1 (B1):	0	Wb/m ²
Magnetic field co-ordinate 2 (H2):	20	A*turns/m
Flux density co-ordinate 2 (B2):	0.035	Wb/m ²
Magnetic field co-ordinate 3 (H3):	40	A*turns/m
Flux density co-ordinate 3 (B3):	0.1	Wb/m ²
Magnetic field co-ordinate 4 (H4):	60	A*turns/m
Flux density co-ordinate 4 (B4):	0.19	Wb/m ²
Magnetic field co-ordinate 5 (H5):	80	A*turns/m
Flux density co-ordinate 5 (B5):	0.26	Wb/m ²

OK Отмена

Рисунок 8 - Установка параметров трансформатора

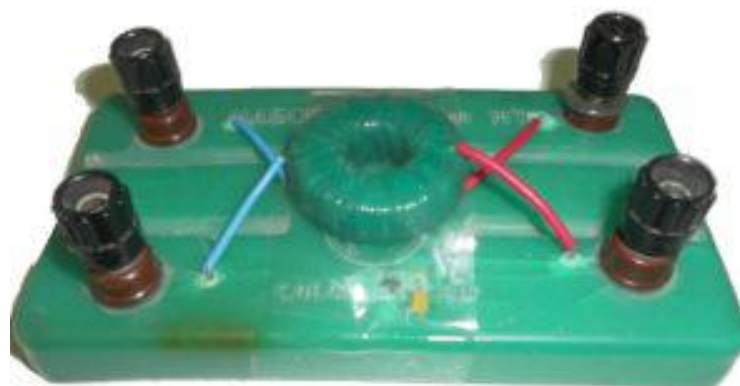


Рисунок 9 - Реальный трансформатор

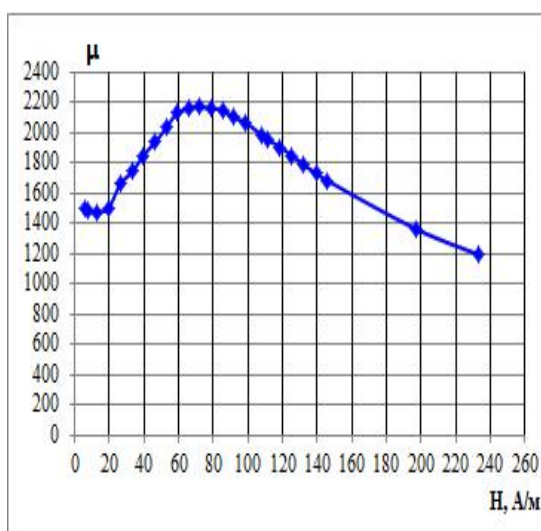
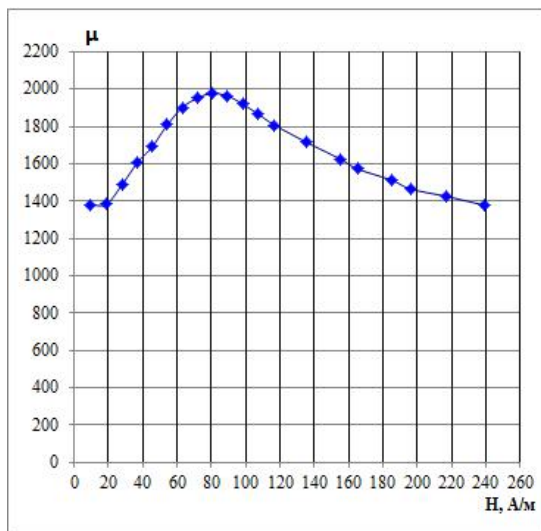


Рисунок 10 - Сравнение результатов

Результаты этой непростой и кропотливой подготовительной работы представлены на рис.10.

Заметим, что сама студентка при этом получила вполне конкретные навыки физика-экспериментатора, что, возможно, пригодится ей в дальнейшей деятельности.

Надо сказать, что в процессе аккуратного выполнения сначала компьютерной, а

затем реальной работы студент убеждается в очень хорошем совпадении эксперимента и теории.

Точное взвешивание. В вузовском лабораторном практикуме, как правило, можно получить погрешность результата в несколько единиц процентов, что для учебных целей можно считать хорошим результатом. Вместе с тем в некоторых работах точность измерений и результата можно существенно повысить.

В качестве примера возьмем лабораторную работу «Точное взвешивание и определение плотности однородных твёрдых тел правильной формы». В работе с помощью аналитических весов определяется масса металлического цилиндра, микрометром измеряются его геометрические размеры и по известной формуле определяется плотность вещества. Сравнение результата производится с табличным значением и здесь возникает проблема, так как неизвестна марка стали, а, следовательно, и плотность берётся с достаточно произвольной погрешностью.

Вместе с тем можно взять два разных по геометрическим размерам образца из одного материала и сравнить их между собой.

Кроме того, на этом примере можно провести вполне корректное определение погрешности на основе вероятностного подхода. Одним из этапов данного расчёта является определение коэффициентов Стьюдента (псевдоним W.S. Gosset). Как правило, они берутся из справочников или ресурсов сети Интернет, но логичнее использовать встроенную функцию Excel СТЬЮДРАСПОБР(1- ; N-1), где – вероятность, а N – число испытаний. Задавая вероятность, студент варьирует диапазон возможной погрешности.

Фрагмент рабочего листа для обработки результатов этого эксперимента представлен на рис.11.

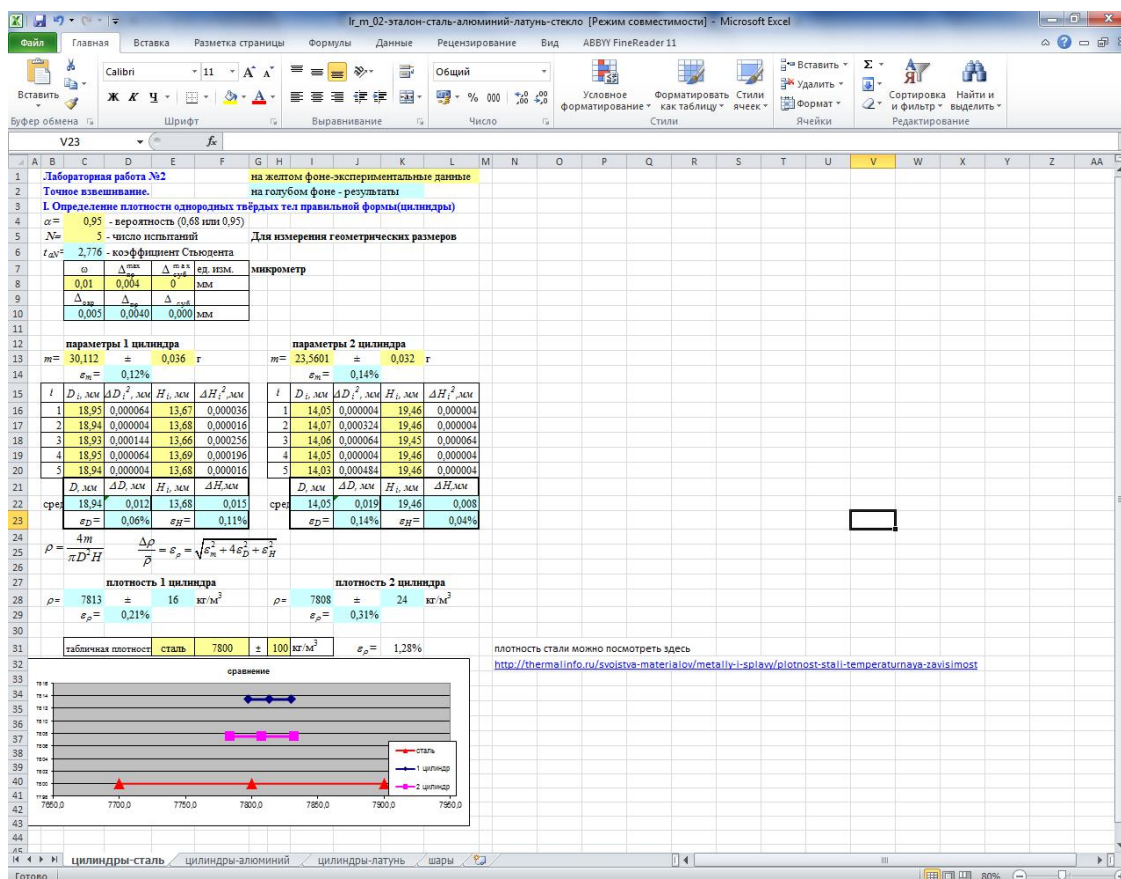


Рисунок 11 - Определение и сравнение плотности материала

Из рисунка видно, что в обоих случаях относительная погрешность составляет 0,2-0,3%, при вероятности 0,95, что следует признать очень хорошим результатом. Кроме того, как видно из нижнего графика сравнения, область совпадения значений достаточно велика. Она, конечно, находится внутри диапазона табличных значений, так как последние должно брать с достаточно большой погрешностью по причинам, указанным выше. При понижении вероятности, например, до традиционного значения 0,68 относительная погрешность ещё уменьшается, но диапазон совпадения результатов сохраняется.

Построение индикатрисы излучения света лампы накаливания. Как уже отмечалось, Excel обладает достаточно большим набором вариантов построения графиков (диаграмм), из которых студенты-физики используют, главным образом, тип «точечная».

Здесь приведём пример ещё одного полезного типа графика, а именно, полярной диаграммы, или как она называется в приложении – «лепестковая».

В лабораторной работе требуется построить индикатрису неточечного источника света, в качестве которого используется обычная лампа накаливания с нагревающейся излучающей проволокой в виде спирали. Поворачивая лампу вокруг оси, с помощью люксметра Ю16 измеряется освещённость, а зная расстояние, вычисляется сила света в разных направлениях. Для удобства построения результаты нормируются на максимальное значение, для чего используется опять-таки встроенная функция МАКС(диапазон значений).

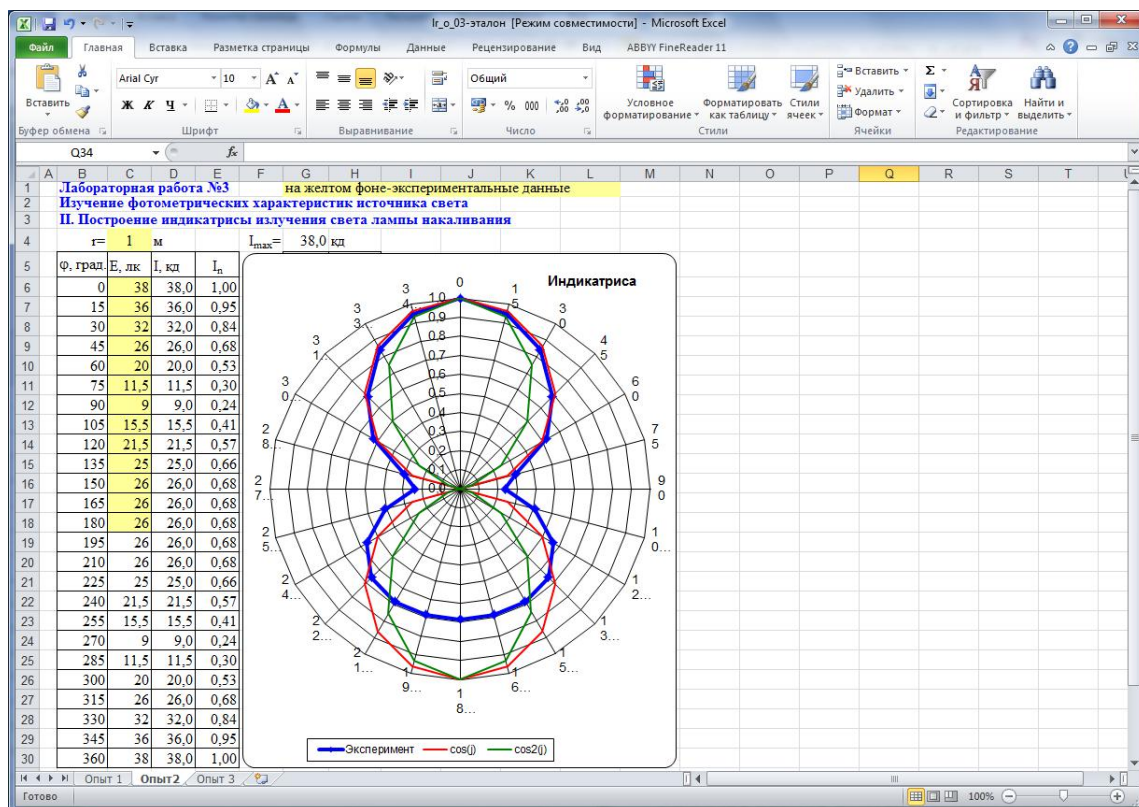


Рисунок 12 - Индикатриса лампы накаливания

Рабочий лист для данных расчётов приведён на рис.12. Как видим, результат получается вполне ожидаемым и легко объяснимым с физической точки зрения. Напомним только, что задача студента – аккуратно и качественно провести измерения, а всё остальное программа вычислит и нарисует сама.

Определение концентрации водного раствора поваренной соли. Простейшее применение функции ЛИНЕЙН(параметры) для нахождения коэффициентов прямой было описано выше. Усложним задачу.

В лабораторной работе «Определение концентрации водного раствора поваренной соли» требуется для набора пробирок с растворами разных концентраций C с помощью рефрактометра измерить показатель преломления жидкости n . Затем построить зависимость $n=n(C)$ и определить неизвестную концентрацию раствора в отдельной пробирке.

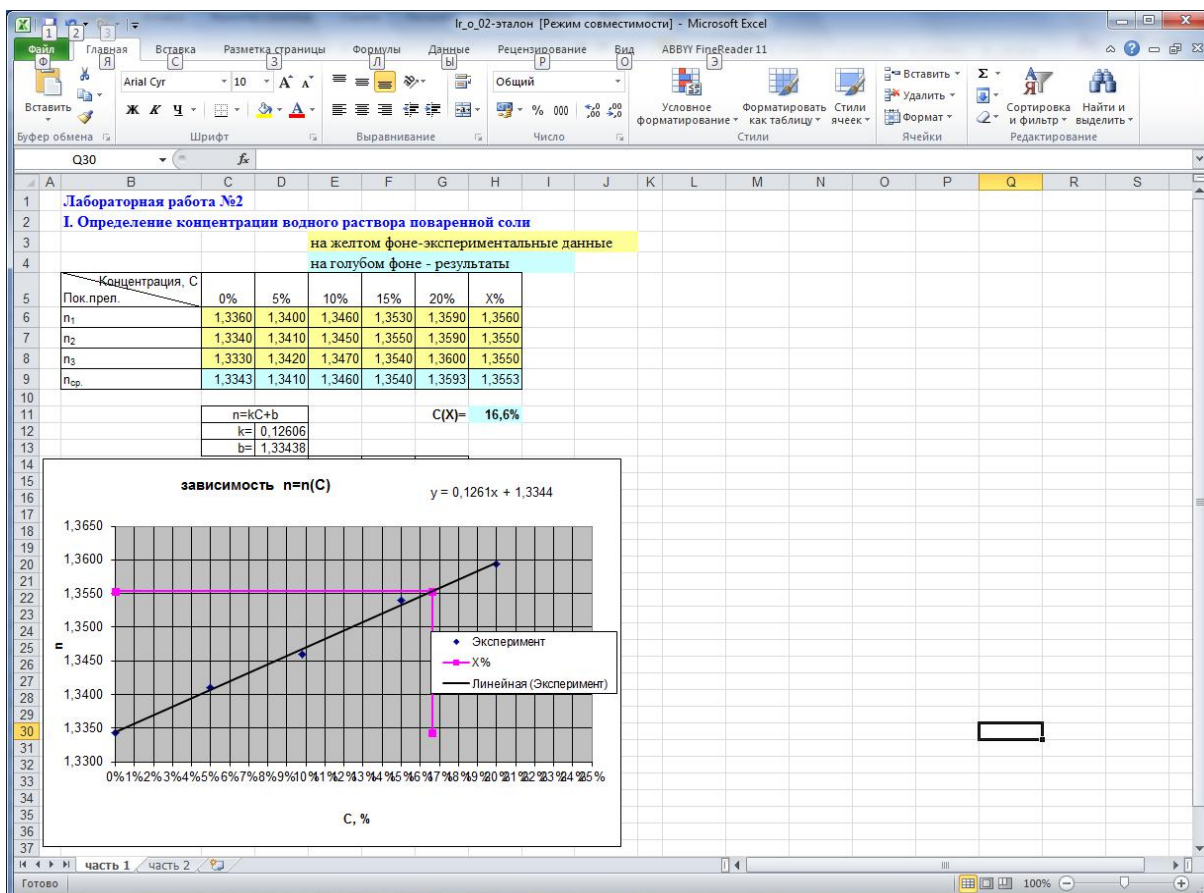


Рисунок 13 - Определение неизвестной концентрации

Опыт показывает, что эта зависимость в заданном диапазоне концентраций является линейной, и тогда, рассчитав коэффициенты k и b , измерив показатель преломления

неизвестного раствора n_x , получаем по формуле
$$C_x = \frac{n_x - b}{k}$$
 неизвестную концентрацию C_x . Вся процедура представлена на рис.13. Еще раз повторим, что работа студента сводится к аккуратному измерению данных рефрактометра. Процессор все расчёты выполнит сам, а студенту остаётся осмыслить полученный результат и убедить в его правильности преподавателя.

О функции ЛИНЕЙН. В этом разделе подробнее рассмотрим функцию ЛИНЕЙН и особенности её использования. В стандартной справке Microsoft Excel приведён следующий синтаксис: ЛИНЕЙН(известные_значения_y., [известные_значения_x.], [конст], [статистика]). С первыми двумя параметрами всё очевидно. Параметр «конст» – необязательный аргумент. Если он имеет значение «истина» или опущен, то свободный член b вычисляется обычным образом. Если аргумент «конст» имеет значение «ложь»,

то значение b полагается равным 0 и значения k подбираются таким образом, чтобы выполнялось соотношение $y=kx$. Этот случай необходимо использовать, если заранее известно, что график должен проходить через начало координат. Параметр «статистика» – также необязательный аргумент. Он имеет логическое значение, которое указывает, требуется ли возвратить дополнительную регрессионную статистику. Как правило, используется достаточно редко.

Но на самом деле возможности этой функции гораздо шире. Она позволяет определить коэффициенты не только для прямой линии, но и полинома до 6-ой степени. То есть, если предполагается, что изучаемая функция имеет вид полинома m -мой степени $y = a_m x^m + a_{m-1} x^{m-1} + \dots + a_0$,

то её синтаксис для вычисления коэффициентов полинома выглядит следующим образом:

$$=ИНДЕКС(ЛИНЕЙН(известные_значения_y, [известные_значения_x.^{1;2;\dots;m}];[конст],[статистика]);1;m+1).$$

В качестве примера возьмём лабораторную работу из практикума по квантовой физике «Изучение сериальных закономерностей в спектре излучения атома водорода». В работе требуется с помощью универсального монохроматора УМ-2 построить градуировочную кривую по линейчатым спектрам ртутной и неоновой ламп. Аналитический вид этой кривой неизвестен, но экспериментально показано, что она хорошо аппроксимируется полиномом 4-ого порядка. По этой кривой определяются длины волн линейчатого спектра водородной трубки, по которым далее можно рассчитать постоянную Ридберга (J. R. Rydberg).

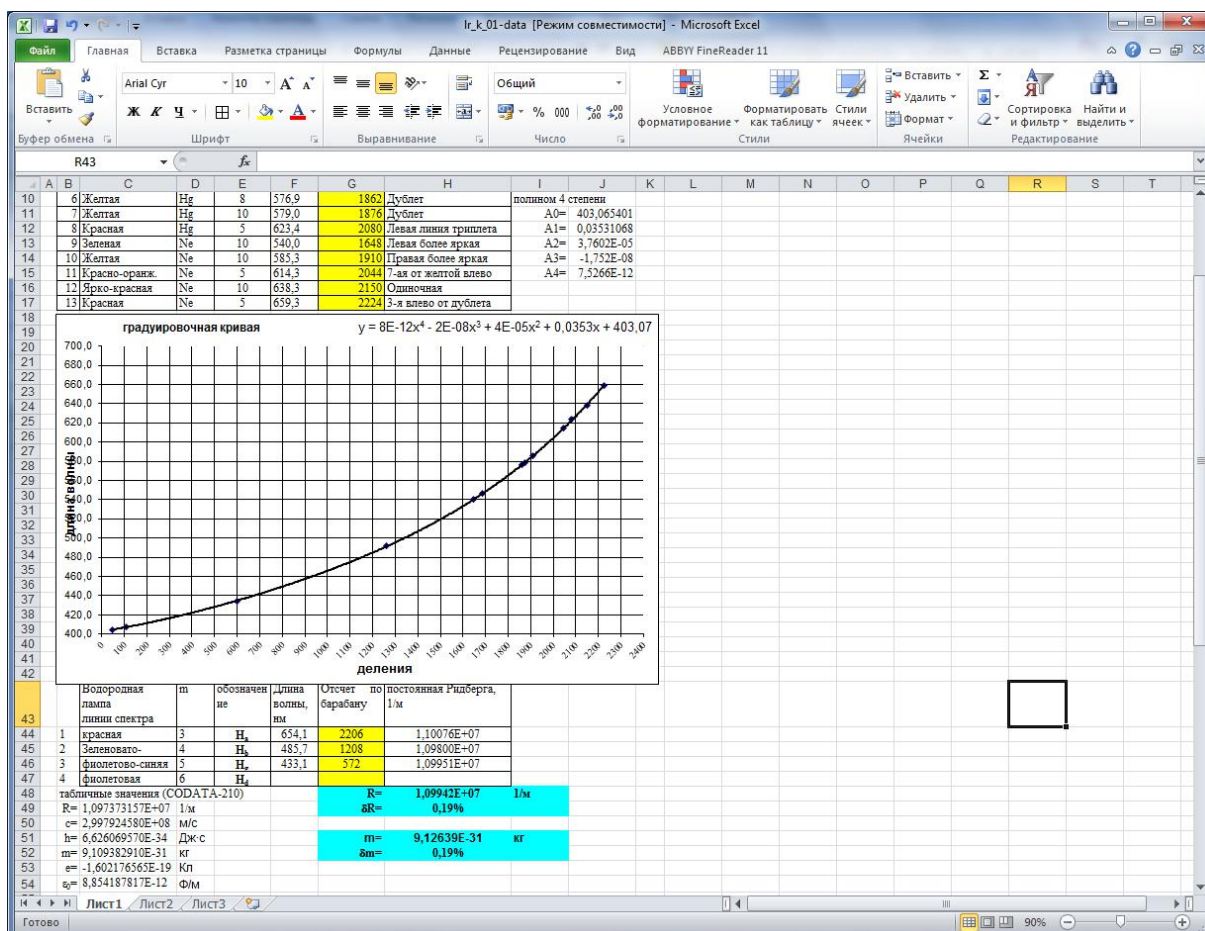


Рисунок 14 - Определение постоянной Ридберга

Результаты, получаемые при выполнении данной работы, показаны на рис.14. Точность при расчётах достигает 0,2%, что следует признать очень хорошим результатом.

О вычислении погрешности функции ЛИНЕЙН. При вычислении погрешности методом наименьших квадратов для функции $y=kx$ считается, что абсолютная ошибка определяется следующей формулой

$$\Delta k = \frac{1}{\sqrt{N}} \sqrt{\frac{\langle y^2 \rangle}{\langle x^2 \rangle} - k^2}$$

Сразу отметим, что данное выражение не учитывает погрешности каждой точки графика, но этот вопрос требует отдельного рассмотрения.

Здесь же напомним, что функция ЛИНЕЙН(параметры) возвращает не только коэффициенты полинома в первой строке выходного массива, но и множество других величин, где нас интересует элемент с адресом (2;1).

В справке этот элемент обозначен как s_{em} и называется – стандартное значение ошибок для коэффициентов. Расчётная формула не приведена, а экспериментальная проверка показала, что вычисляется величина

$$S_k = \frac{1}{\sqrt{N-1}} \sqrt{\frac{\langle y^2 \rangle}{\langle x^2 \rangle} - k^2}$$

Таким образом, при использовании встроенных функций Excel необходимо соблюдать определённую осторожность.

Подведём итоги. Программа «Начала электроники» – несколько устарела, но достаточно проста, обладает приятным интерфейсом и вполне пригодна для использования. То же можно сказать и о не самых последних версиях EWB.

Эти пакеты вместе с расчётными листами Excel позволяют существенно сократить время на подготовку к выполнению работ и расчётам для них.

Примеры, рассмотренные в настоящей публикации, уже используются в лабораторном практикуме по курсам «Механика», «Молекулярная физика и термодинамика», «Электричество и магнетизм», «Оптика», «Физика микромира» и другим.

Желающие более подробно ознакомиться с нашей деятельностью в этом направлении могут написать по адресу physics@tspu.tula.ru.

Список литературы

1. Бобылёв Ю.В., Грибков А.И., Романов Р.В. К вопросу об «оптимизации» процесса обучения физике по естественнонаучному профилю // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации: материалы научно-практической конференции (заочной) с международным участием: 2-3 ноября 2017 г. / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск: ЗЕБРА, 2017. С.209-214.
2. Бобылев Ю.В., Грибков А.И., Романов Р.В. Компьютерные технологии как средство интенсификации самостоятельной работы студентов в педагогическом вузе // Новые развивающие технологии педагогической практики: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск: Зебра, 2016. С. 327-341.
3. Бобылев Ю.В., Грибков А.И., Романов Р.В. Интернет-ресурс «Шаблон и примеры

- тестов по физическим дисциплинам» Компьютерные учебные программы и инновации, 2006, № 5-6. С. 46.
4. Александрова А.С., Лобанова Н.С., Романов Р.В. Эффектные видеодемонстрации по физике как средство повышения эффективности деятельности студентов. // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации: материалы всероссийской научно-практической конференции (заочной) с международным участием: 28-29 ноября 2016 г. / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск: Зебра, 2016. С. 276-280.
 5. Грибков А.И., Лубенская О.Р., Романов Р.В. Использование видеодемонстраций по физике для развития научно-познавательной деятельности студентов // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации: материалы всероссийской научно-практической конференции (заочной) с международным участием: 28-29 ноября 2016 г. / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск: Зебра, 2016. С. 342-346.
 6. Бобылев Ю.В., Грибков А.И., Романов Р.В. Романов Р.Р. Компьютерное моделирование физических процессов как средство развития исследовательской деятельности обучаемых // Высшая школа в России и за рубежом: проблемы и их решения: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск: Зебра, 2017. С. 314-330.
 7. Бобылев Ю.В., Грибков А.И., Романов Р.В. Формирование математической культуры при решении физических задач в Mathcad // Высшее образование в России: история и современность: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск: Зебра, 2017. С. 232-248.
 8. Романов Р.В., Романов Р.Р. Определение удельного заряда электрона методом магнитной фокусировки электронных пучков // Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ №2016660248. Дата государственной регистрации в Реестре программ для ЭВМ 09 сентября 2016. Официальный бюллетень «Программы для ЭВМ. Базы данных. Топологии интегральных микросхем». 2016. № 10. С. 1.
 9. Начала электроники. Beginning of Electronics. версия 1.2.2007. [Электронный ресурс]. URL: http://zeus.malishich.com/index_rus.html. (дата обращения 18.12.2017).
 10. Electronics Workbench Multisim. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ni.com/multisim/>. (дата обращения 26.12.2017).
 11. Грибков А.И., Машкова М.А., Романов Р.В. Реальная и виртуальная лабораторная работа «Получение кривой намагничивания и определение магнитной проницаемости вещества» // Учебная физика. 2015. № 3. С. 41-45.
 12. Кассандрова О.В., Лебедев В.В. Обработка результатов наблюдений. М.:Наука, 1970. 109 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.twirpx.com/file/143426/>.

4.7. Практико-ориентированные задачи на оптимизацию для физико-математического профиля

Модернизация образования последнего десятилетия в Российской Федерации определяет новые подходы к обновлению и развитию всей образовательной системы.

В настоящее время в школьном математическом образовании одним из преимущественных направлений является подготовка учащихся к использованию

математики в решении широкого круга проблем, возникающих в реальном мире за пределами образовательного процесса. Это обусловлено, с одной стороны, возросшим в последние десятилетия значением математики в общей системе знаний. С другой стороны, причина происходящих в сфере российского образования изменений заключается в том, что математические методы проникают в разнообразные сферы жизнедеятельности людей, знания основ (и не только) математики все больше востребованы в повседневной жизни.

В связи с чем, актуализировалась необходимость обеспечения перехода от предметно-ориентированного обучения к практико-ориентированному, реализующему системно-деятельностный подход, предполагающий подготовку школьника к профессиональной и общественной жизни. Одним из средств реализации выделенных подходов в образовательные практики выступают практико-ориентированные задачи на оптимизацию, которые обеспечивают связь изучаемой предметной области с окружающей действительностью, практическими навыками, умениями, реальной жизнью. Поэтому современные требования к результатам обучения математике включают не только овладение предметными знаниями, но и умениями применять данные знания в ситуациях повседневной жизни, при решении практических задач. В Концепции развития математического образования в РФ от 24 декабря 2013 года также подчеркивается необходимость приобретения школьниками «знаний и навыков, применяемых в повседневной жизни и профессиональной деятельности». Повышенное внимание практико-ориентированных заданий прослеживается и в содержании контрольно-измерительных материалов для ОГЭ и ЕГЭ. Однако результаты государственной итоговой аттестации учащихся 9-х и 11-х классов свидетельствуют о низком уровне сформированности умений использовать математические знания и методы для решения практико-ориентированных задач на оптимизацию. Очевидно, что такие результаты являются следствием недостаточного внимания к обучению школьников практико-ориентированным задачам на оптимизацию в силу некоторых причин, среди которых следующие:

- недостаточно разработаны методические аспекты обучения школьников решению практико-ориентированных задач на оптимизацию;
- в частности, нет смысловой и методической ясности в вопросе о том, в какой форме и объеме практико-ориентированные задачи целесообразно включить в обязательную программу школьного курса математики;
- крайне мало необходимых современных учебно-методических пособий для школьников, содержание которых ориентировано на реализацию практико-ориентированного обучения математике на основной и старшей ступенях общего образования.

Анализ исследований последних лет, отражающих тенденции развития школьного математического образования позволил выделить три основных направления: развитие математического мышления, организация учебной исследовательской деятельности школьников (Т.А. Полякова, Е.В. Сухорукова, Л.В. Форкунова и др.); изучение путей осуществления межпредметных связей математики с другими дисциплинами: физикой (Е.С. Волович, В.С. Елагина, И.В. Зубова, О.Р. Шефер и др.) биологией (С.Н. Дворяткина и др.), экономикой (А.Г. Еленкин, М.Ю. Тумайкина и др.), химией (Е.В. Иващенко и др.); включение практико-ориентированных задач в отдельные разделы школьного курса математики (В.С. Абатурова, Е.М. Ложкина, С.Ю. Полякова

Л.Э. Хаймина, и др.).

Под практико-ориентированной задачей понимается задача, у которой контекст обеспечивает подлинные условия для использования математики при решении, оказывает влияние на решение и его истолкование. Не исключается использование задач, у которых условие исходит из каких-либо гипотез, если оно не слишком отдалено от реальной ситуации.

Целью использования данного типа заданий является формирование умений действовать в социально-значимой ситуации. Научить обучающихся работать с информацией, то есть добывать, объяснять, отобрать, критически оценить, найти наилучшее решение, научить взаимодействовать в паре, в группе в процессе решения образовательных задач на основе диалога, развить свои точки зрения, чувства, убеждения и желания в поисковой творческой деятельности учащихся [10].

Таким образом, под практико-ориентированными задачами на оптимизацию будем понимать математические задачи, в содержание которых описаны ситуации из окружающей действительности, в которых нужно найти наиболее выгодное решение, связанные с формированием практических навыков использования математических знаний и умений, необходимых в повседневной жизни, в том числе с использованием материалов краеведения, элементов производственных процессов.

Решение задач такого типа в большей степени строится на построении модели реальной ситуации, описанной в конкретной задаче. Именно составление модели требует высокого уровня математической подготовки и является результатом обучения, который целесообразно назвать общекультурным (общеобразовательным).

Важными отличительными особенностями практико-ориентированных задач на оптимизацию являются:

- значимость (общекультурная, познавательная, профессиональная, социальная) получаемого результата, что обеспечивает познавательную мотивацию учащегося;
- условие задачи сформулировано как сюжет, ситуация или проблема, для разрешения которой необходимо использовать знания из разных разделов основного предмета – математики, из другого предмета или из жизни, на которые нет явного указания в тексте задачи;
- информация и данные в задаче могут быть представлены в различной форме (рисунок, таблица, схема, диаграмма, график и т.д.), что потребует распознавания объектов;
- указание (явное или неявное) области применения результата, полученного при решении задачи.

Кроме выделенных четырех обязательных характеристических особенностей, практико-ориентированные задачи на оптимизацию имеют следующие:

- по структуре эти задачи – нестандартные, т.е. в структуре задачи некоторые из ее компонентов неопределенны;
- наличие избыточных, недостающих или противоречивых данных в условии задачи, что приводит к объемной формулировке условия;
- наличие нескольких способов решения, причем данные способы могут быть неизвестны учащимся, и их потребуется сконструировать [10].

Практико-ориентированные задания должны быть очень тщательно продуманы, так как они позволяют оценить умение логически понимать содержание, уметь представить себе реальную ситуацию, связать разные части текста, отвлечься от излишних

подробностей и нацелено выбрать нужную информацию [17].

Большую роль играют занимательные задачи практического содержания. Это разнообразные задачи, созданные человечеством в течение многих лет, и показывающие практическое применение математических знаний в повседневной жизни, среди них: математические задачи на различные жизненные ситуации, математические фокусы с игральными картами, задачи на взвешивание монет, задачи, связанные с переливаниями, занимательные задания со спичками и монетами, занимательные задания на товарно-денежные отношения, математические задачи с использованием циферблата часов, задачи с использованием теории множеств. Они позволяют обучающимся усвоить материал на более высоком уровне. Способствуют развитию логического мышления. Так же имеются задачи на считывание информации, представленной в виде графиков роста акций, температуры и т.д. [18], задач на анализ практической ситуации – оптимальное решение проблемы, моделирующую реальную или близкую к реальной ситуацию (выгодную покупку, экономичную поездку и т.д.). В задачах геометрического содержания большое внимание уделяется проверке навыков конструктивного мышления, умению находить площади и объемы нестандартных фигур с помощью хорошо известных формул. Решение задач такого типа развивают общеучебные умения школьников, т.к. учебная деятельность при этом приобретает исследовательский и практико-ориентированный характер. При этой работе происходит:

- извлечение основного содержания прочитанного или услышанного;
- точная формулировка мыслей, построение оригинальных высказываний по заданному вопросу или теме;
- исследование различных вариантов решения задач, выбор наилучшего, принимая во внимание различные критерии;
- сотрудничество с другими (учениками и учителем) при выполнении общего задания;
- планирование действий и времени;
- оценка результатов своей деятельности и т.д. [10].

Можно также использовать задания, способствующие формированию творческой информационной компетентности: написание рефератов, эссе, сообщений, составление тестов, кроссвордов и мини – пособий. Обучение с использованием практико-ориентированных заданий приводит к более прочному усвоению информации, так как возникают ассоциации с конкретными действиями и событиями. Особенность этих заданий (необычная формулировка, связь с жизнью, межпредметные связи) вызывают повышенный интерес учащихся, способствуют развитию любознательности, творческой активности. Учащихся захватывает сам процесс поиска путей решения задач. Они получают возможность развивать логическое и ассоциативное мышление [19].

Практико-ориентированная технология обучения позволяет ученика из пассивного объекта педагогического воздействия превратить в активного субъекта учебно-познавательной деятельности.

Дидактическими целями практико-ориентированных заданий на оптимизацию являются:

- закрепление и углубление теоретических знаний;
- овладение умениями и навыками по учебной дисциплине;
- формирование новых умений и навыков;
- приближение учебного процесса к реальным жизненным условиям;

- изучение новых методов научных исследований;
- овладение метапредметными знаниями и умениями;
- развитие инициативы и самостоятельности.

Виды практико-ориентированных заданий на оптимизацию:

- аналитические (определение и анализ цели, выбор и анализ условий и способов решения, средств достижения цели);
- организационно-подготовительные (планирование и организация практико-ориентированной работы, индивидуальной, групповой или коллективной по созданию объектов, анализ и исследование свойств объектов труда, формирование понятий и установление взаимодействий между ними);
- оценочно-коррекционные (формирование действий оценки и коррекции процесса и результатов деятельности, поиск способов совершенствования, анализ деятельности) [6].

Практико-ориентированные задачи на оптимизацию в обучении выполняют все функции, свойственные школьным математическим задачам, на которые указывает Л.В. Фридман: формирование мотивации к учению и познавательного интереса; приобретение новых знаний иллюстрация и конкретизация учебного материала; контроль и оценка учебной деятельности и т.д. [13]. Эти функции реализуются как через математический аппарат, используемый при формулировании и решении задачи, так и через ее сюжетную основу. Соответствующего воспитательного и образовательного эффекта, возможно ожидать лишь от задач, удовлетворяющих определенным требованиям. В.Г. Болтянский считает, что «Практико-ориентированные задачи имеют в общеобразовательной школе важное значение, прежде всего, для воспитания интереса к математике. На примере хорошо составленных практико-ориентированных задач учащиеся будут убеждаться в значении математики для различных сфер человеческой деятельности, в ее пользе и необходимости для практической работы, увидят широту возможности математики, поймут ее роль в современной культуре»[3].

По утверждению Н.А. Терещина, одна из функций практико-ориентированных задач на оптимизацию состоит в том, чтобы дать обучающимся представление о возможностях использования математики для решения проблем, поставленных другими областями знаний [12]. Такая задача носит не только дидактический характер, в ней соединена достоверность описываемой ситуации и доступность ее разрешения, средствами школьного курса математики. Важным этапом решения практико-ориентированной задачи на оптимизацию является ее перевод на язык математики. Для этого необходимо понимание нематематической ситуации, описанной в ее сюжетной основе. Учащиеся могут опираться только на уже имеющиеся у них знания и жизненный опыт. Если таковые отсутствуют или недостаточны, то решение и математической части задачи становится трудным для школьников. Немаловажным является и то, что сама постановка задачи должна быть интересна для школьника. Интерес этот может состоять в получении новой, значимой для него информации об окружающем мире, в возможности проверить на практике результат задачи или в объяснении математической природы явлений, которым он может быть свидетелем в реальной жизни.

Имеются требования к практико-ориентированным задачам. И.А. Рейнгард считал обязательным «наличие в задачах реального практического содержания» [11], которое должно сочетаться с доступностью изложения. В.М. Брадис отмечал, что в формулировках практико-ориентированных задач важна реальность и правдоподобность

числовых данных, возможность отыскать недостающие данные в справочниках или получить в результате измерений [4]. М. Мирзоахмедов выдвинул требование соответствия содержания задачи школьного курса программе по математике [7]. Также в задаче, по его мнению, не должны быть использованы неизвестные учащимся термины. Похожие требования предлагает принять и А. Ахлимерзаев, добавляя следующие: не узкопрофильная направленность; наличие у учащихся необходимых умений решать стандартные задачи [2].

Достаточно широкий перечень требований к таким задачам приводит М.И. Якутова: сохранение в сюжетной основе условий, имеющих место в реальной действительности; использование в задаче известных, легко определяемых или интуитивно ясных учащимся понятий; краткость и простота анализа сюжетного содержания задачи [21]. И.М. Шапиро выдвигает такие требования к задачам на приложения, которые он называет задачами с практическим содержанием: познавательная ценность задачи и ее воспитывающее влияние на учеников; доступность школьниками используемого в задаче нематематического материала; реальность описываемой в условии задачи ситуации, числовых значений данных, постановки вопроса и полученного решения [15]. Л.Э. Хаймина делает попытку систематизировать все ранее сформулированные требования по трем направлениям:

1. Требования к методике использования данных задач в процессе обучения математики:

- рациональное включение прикладных задач в каждую тему;
- наличие в небольшом количестве задач с недостающими, избыточными, противоречивыми данными.

2. Требования к представленным видам деятельности:

- наличие прикладных задач всех типов;
- использование заданий, требующих самостоятельного составления задач.

3. Требования к формулировке прикладной задачи и организации ее в цепочки:

- формулировка ряда прикладных задач в виде последовательных целевых указаний к определенному виду деятельности и установки на порядок ее осуществления: «измерьте...», «рассмотрите...» и т. п.

- наличие «цепочек» познавательных задач различных видов (логических и творческих...)» [14].

В работе В.А. Петрова [9] сформулированы следующие требования к задачам:

1. Производственная реальность сюжета.
2. Математическая существенность сюжета.
3. Естественность вопроса задачи.
4. Математическая содержательность.
5. Терминологический лаконизм.

Некоторые из рассмотренных требований уже не отвечают современному образованию. Так, например, требованию краткости и простоты анализа сюжетного содержания или требованию терминологического лаконизма не соответствуют контекстные задачи, которые носят практико-ориентированный характер и обладают довольно сложным и обширным сюжетным содержанием, требующим тщательного анализа условия для построения математической модели. Задачи практико-ориентированные могут быть использованы на всех этапах обучения, а не только после решения достаточного числа стандартных математических задач по изучаемой теме [6].

Основываясь на анализе такого типа задач в обучении и обобщая выделенные другими авторами требования, формируется ряд требований, разделяющий их на требования к сюжету содержания и требования к математическому содержанию задачи.

I. Требования к сюжетному содержанию задачи.

1.1. Отражение в тексте задачи реального объекта, его свойств.

1.2. Демонстрация в содержании сюжета задачи связи математики с другими науками, практическими областями деятельности.

1.3. Наличие в тексте задачи проблемы или свойств объекта, для изучения которых необходимо применить математику.

1.4. Соответствие сюжетного содержания возрастным особенностям (познавательным интересам) школьника.

1.5. Доступность содержания сюжета для понимания учащимся: используемые нематематические термины известны школьникам в результате изучения других дисциплин, легко определяемы или интуитивно ясны.

II. Требования к математическому содержанию задачи.

2.1. Математическая содержательность решения задачи.

2.2. Соответствие численных данных задачи реальным значениям.

2.3. Соответствие фактических данных реальному процессу, объекту, ситуации, описанных в задаче.

2.4. Единство задач, применяемых в преподавании математики в школе[6].

I. Требования к сюжетному содержанию задачи.

1.1. Отражение в тексте задачи реального объекта, его свойств.

На примере следующей задачи покажем нарушение этого требования:

Кузнечик прыгает по прямой большими и малыми прыжками. Большой прыжок составляет 15 см, малый – 5 см. Как ему попасть из точки О в точку А, находящуюся от О на расстоянии 3 см [7].

Обосновать практическую значимость этой задачи довольно затруднительно. Понятно, что прыжок реального кузнечика может и не соответствовать указанным величинам и направлениям. Кроме того, проанализировав формулировку задачи, естественно задать вопрос, в каком направлении может прыгать кузнечик, только в одну сторону или туда и обратно? Этот вопрос оказывается существенным для поиска решения. Ту же математическую идею продемонстрируем, например, с помощью такой ситуации:

Необходимо разметить деревянную планку, сделав засечки через каждые 3 см. Можно ли для этого воспользоваться спичечным коробком, длина которого равна 5 см, а ширина 3,5 см?

Сюжетное содержание этой задачи, согласно высказанному требованию, описывает возможные действия с реальными предметами (деревянной планкой, спичечным коробком). Понятно, что разметка планки начинается с одного из концов и вопрос «о направлении» из первой задачи здесь снимается.

1.2. Демонстрация в содержании сюжета задачи связи математики с другими науками, практическими областями деятельности.

Это требование состоит в предоставлении в сюжетном содержании задачи фактов, свидетельствующих о связи математики с другими науками. Приведем примеры задач, иллюстрирующих связь геометрии с естествознанием:

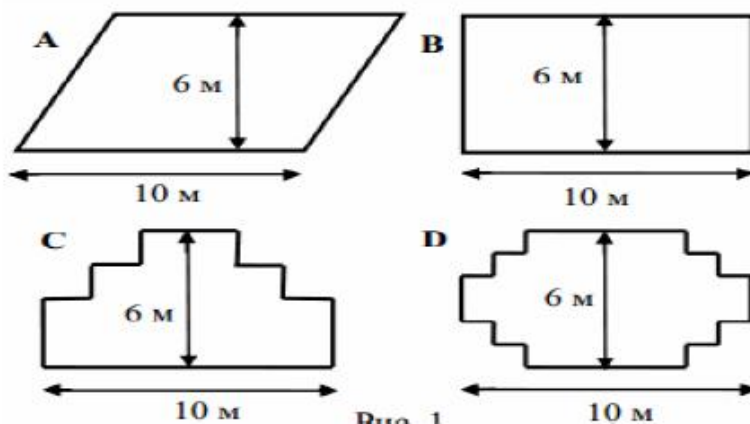
Полное солнечное затмение – одно из самых удивительных природных явлений. Оно

происходит тогда, когда Луна оказывается между Землей и Солнцем, заслоняя собой солнечный свет. Постройте математическую модель этого явления и укажите условия, при которых оно возможно. Докажите, что угол подъема Полярной звезды над горизонтом в данной точке численно равен широте этой точки.

Известно, что по форме некоторые вирусы являются правильными многогранниками. Это было установлено по их теням под электронным микроскопом. Как по тени определить вид правильного многогранника?

1.3. Наличие в тексте задачи проблемы или свойств объекта, для изучения которых необходимо применить математику.

Примеры таких задач приведены при обсуждении предыдущего требования. Однако в литературе встречаются задачи, в которых это требование нарушено. Такой является задача о садовнике: У садовника имеется 32 м провода, которым он хочет обозначить на земле границу клумбы. Форму клумбы ему надо выбрать из следующих вариантов (см. рис.).



Обведите в таблице слово «Да» или «Нет» около каждой формы клумбы в зависимости от того, хватит или не хватит садовнику 32 м провода, чтобы обозначить ее границу.

Форма клумбы	Хватит ли 32 м провода, чтобы обозначить границу клумбы?
Форма А	Да/Нет
Форма В	Да/Нет
Форма С	Да/Нет
Форма D	Да/Нет

1.4. Соответствие сюжетного содержания возрастным особенностям (познавательным интересам) школьника. Несоответствие сюжетного содержания задачи познавательным интересам школьников может привести к обратному эффекту, снижая интерес школьника к математике, утверждению его во мнении о скучности этой учебной дисциплины. А.В. Шевкин справедливо отмечает по поводу использования различных сюжетных содержаний при составлении задач: «...есть ли у нас уверенность, что через сюжетное содержание задач можно и нужно решать какие - либо проблемы? ...Задачи на оборонную тематику, включенные в предвоенные сборники задач, или задачи про «Продовольственную программу» вряд ли помогли выиграть войну или решить проблемы сельского хозяйства. Спору нет, сюжетное содержание задач должно иметь связь с жизнью, но эта связь должна проходить в области естественных жизненных интересов ребенка... Сборник школьных задач... не должен подменять энциклопедии...» [16].

Пример такой неудачной задачи. Стол строгального станка весит вместе с обрабатываемой деталью $P = 100$ кг. Скорость v прохождения стола под резцом равна 1 м/с, а время разгона стола до начала резания равно 0,5 с. Определить, каков должен быть коэффициент трения стола о направляющие, чтобы усилие, требуемое для разгона стола

до начала резания, не превышало 40 кг [5].

Сюжетное содержание этой задачи носит узкопрофессиональный характер и довольно сложен для восприятия современному школьнику, да и учителю.

Из возрастной психологии известно, что, например, для обучающихся в возрасте 10-12 лет ведущей является практическая деятельность [8]. Обучение в этом возрастном периоде происходит в большей степени с опорой на наглядность.

1.5. Доступность содержания сюжета для понимания учащимся: используемые нематематические термины известны школьникам в результате изучения других дисциплин, легко определяемы или интуитивно ясны.

Выполнение этого требования иллюстрирует следующая задача. Сведения, использованные в ее содержании, хорошо известны учащимся из курса географии:

Спутник пролетает над точкой А земной поверхности. Сколько времени наблюдатель, находящийся в точке А будет видеть спутник (от момента его появления из-за горизонта и до момента захода спутника за горизонт) если $R_{\text{Земли}} \approx 6300$ км, высота спутника над Землей 220 км, а время облета Земли спутником (один виток) $T \approx 90$ мин.

Сюжет содержания задачи может содержать не только факты из различных школьных дисциплин. Возможно использование сведений об известных объектах, часто встречаемых в хозяйственной деятельности и производственной.

2. Требования к математическому содержанию задачи.

2.1. Математическая содержательность решения задачи.

При решении практико-ориентированной задачи на оптимизацию в науке сначала строят ее содержательную модель (физическую, химическую, биологическую), а затем исследуют ее математическими средствами. При подборе задач на приложения для школьников необходимо учитывать, что обучение математике является основной целью решения таких задач. Задачи, в которых математический аппарат является вспомогательным, а главная идея решения заключается в применении физических, химических, экономических или других закономерностей решаются на занятиях по соответствующим дисциплинам. Пример задачи, которая не соответствует рассматриваемому требованию:

На дне водоема глубиной Н лежит монета. Мы смотрим на монету по вертикали сверху. Каково кажущееся расстояние от поверхности воды до монеты. Показатель преломления n воды известен.

Для решения этой задачи, прежде чем перейти к математической модели, необходимо построить и подробно исследовать ее физическую модель. Для построения математической модели нужны сведения из тригонометрии на уровне определений. Верно, что такая задача должна быть решена в курсе физики.

2.2. Соответствие численных данных задачи реальным значениям.

Приведем пример выполнения этого требования. Масса мотка медной проволоки равна 2,8 кг, диаметр проволоки равен 0,4 см. Сколько метров проволоки в мотке?

Для решения задачи необходимо знать удельную плотность меди. Это значение легко найти в соответствующей таблице, имеющейся в любом справочнике по физике: $\rho = 8,9 \frac{\text{г}}{\text{см}^3}$. Формула зависимости плотности от массы тела и его объема имеется там же и хорошо известна учащимся: $\rho = \frac{m}{V}$. Характерно, что здесь, как и в предыдущем примере, используются знания из школьного курса физики, но физическая модель задачи достаточно проста.

Приведем пример нарушения требования соответствия числовых данных, имеющих

место на практике. Здесь речь может идти не только о реалистичности приводимых данных, таких ошибок в задачах практически нет. Чаще всего нарушения касаются представлений числовых данных. Например, они приводятся с излишней точностью или в форме, которую невозможно получить прямым измерением:

Под каким углом на Землю падает луч Солнца, если вертикально воткнутый в Землю шест возвышается над Землей на 6 м и отбрасывает тень, равную $6\sqrt{3}$ м?

Числовые данные в этой задаче подобраны так, чтобы вычисления были удобными. В результате решения имеем: $\operatorname{tg} \alpha = 6\sqrt{3}$; $\alpha = 60^\circ$. Однако на практике длину тени, равную $6\sqrt{3}$, с помощью измерений, например, рулеткой, получить невозможно.

Приведем пример задачи, соответствующей заявленному требованию. В день летнего солнцестояния (21-22 июня) Солнце на широте Москвы поднимается над горизонтом на угол приблизительно равный 57° . Найдите, какой длины будет ваша тень в этот момент.

Характерно, что в процессе решения этой задачи, учащиеся используют сведения, полученные в курсе географии: устанавливаются межпредметные связи. Кроме того, это задача с недостающими данными. Для ее решения необходимо знать свой рост. Важно и то, что формулировка задачи носит личностный характер, т.е. обращена к конкретному ученику. Из-за разницы в росте получатся различные ответы. В этой ситуации у школьников сразу возникает желание узнать, а что получилось у одноклассника? Такая ситуация создает условия для формирования познавательного интереса. Поэтому, такая задача не станет «проходной», которая после ее решения будет сразу забыта. Небольшое обсуждение полученных результатов не только поднимет интерес учащихся к изучению математики, но и послужит образовательным целям: позволит им лучше запомнить определение тангенса угла [6].

2.3. Соответствие фактических данных реальному процессу, объекту, ситуации, описанных в задаче.

Не все практико-ориентированные задачи отвечают всем указанным выше требованиям. Чаще всего встречается нарушение: сюжет не отражает реальной ситуации в полной мере, ее описание дано схематично и упрощенно. Такой была задача о кузнечике. Приведем пример: Предположим, что вы захотели сварить себе кашу. Возьмите кастрюлю, насыпьте крупу и наклоните кастрюлю так, чтобы крупа закрыла половину дна. Заметьте точку на стенке кастрюли, ближайшую к ее краю, до которой поднялась крупа, и зажмите ее пальцем. Пересыпьте крупу в другое место, а в эту кастрюлю налейте жидкость до полученной отметки. Можете начинать варить кашу. Пока она варится, подумайте, почему отношение объемов крупы и жидкости не зависит ни от количества взятой крупы, ни от размеров кастрюли.

В сюжетном содержании задачи не указывается, из какой крупы можно сварить такую кашу. Вычисления показывают, что отношения объема крупы и жидкости приблизительно равно 1:4,5. Однако из опыта известно, что для варки, например, манной каши соотношение жидкости и крупы берется иное – примерно 1:20, что существенно отличается от ответа задачи. Следовательно, по этому «рецепту» вкусной каши у ученика может и не получиться.

Такие задачи выполняют общие функции учебных математических задач, однако не могут дать правильного представления о приложениях математики. Ценность задач такого рода в обучении состоит, скорее всего, в том, что, используя знакомые школьникам реальные объекты, удастся в доступной форме объяснить суть задания, пояснить математическое содержание и т.д. Такие задачи имеют чисто дидактический

характер и ближе к так называемым текстовым задачам, к которым не предъявляются требования реалистичности сюжета.

Немного изменим сюжетное содержание последней задачи. Для приготовления порции домашней лапши по рецепту необходимо взять 100 мл воды. Имеется стакан цилиндрической формы объемом 200 мл. Можно ли с его помощью отмерить нужное количество жидкости?

В этом случае надо наклонить стакан так, чтобы оставшаяся в нем жидкость закрыла все дно. Тогда жидкость займет ровно половину объема стакана. Теперь указана вполне реальная ситуация, в которой может быть применен описанный способ [6].

2.4. Единство задач, применяемых в преподавании математики в школе.

При раскрытии этого важного требования нельзя ограничиться несколькими примерами, т. к. оно связано с механизмами включения практико-ориентированных задач в общую систему обучения математике в школе. В методической литературе выделены три направления использования практико-ориентированных задач на уроке математики: 1) задачи или практические задания для введения новых понятий и теорем; 2) несложные задачи для первичного закрепления введенных понятий и теорем; 3) более сложные задачи для включения понятия в систему известных фактов. Такие задачи решаются обучающимися в классе и дома, которые применяются с дальнейшей целью закрепления изученного материала, формирования математических умений [1].

Задачи последней группы также могут быть включены в различные итоговые и проверочные работы. Во внеурочное время задачи включались в содержание факультативных, кружковых занятий по математике.

Итак, перечень требований к математическому содержанию практико-ориентированных задач позволяет отбирать задачи этого типа из различных источников, переформулировать их согласно заданным требованиям.

В настоящее время предлагается включать практико-ориентированные задачи в содержание обучения. Они представлены в форме наиболее близкой к той, в которой такие задачи имеют место в реальности или в соответствующей области знаний. Конечно, для их решения на уроке требуется значительное время, которое не всегда возможно выделить. Однако появившиеся в настоящее время разнообразные формы внеурочной работы (проектная и исследовательская деятельность, курсы по выбору) позволяют решить эту проблему.

Организация работы обучающихся с практико-ориентированной задачей на оптимизацию осуществляется в 3 этапа.

1 этап. Формализация (построение математической модели условия).

1) устанавливать соответствие между содержательной и математической моделью объекта в зависимости от предъявленных условий;

2) соотносить реальные объекты различной природы с одной математической моделью;

3) описывать реальный объект несколькими математическими моделями;

4) оценивать полноту исходных данных для построения математической модели.

2 этап. Внутримодельное решение.

1) выбирать подходящие методы исследования реальных объектов в зависимости от поставленной задачи;

2) составлять математическую модель с учетом требуемой точности описания реальных объектов задачи.

3 этап. Интерпретация результата (истолкование, разъяснение).

1) анализировать использованные математические методы решения с точки зрения их рациональности для исследования реального объекта;

2) интерпретировать результат исследования математической модели с требуемой погрешностью.

Можно выделить следующие принципы конструирования практико-ориентированных задач на оптимизацию по математике в школе:

1. Математизации знаний.

2. Соответствия содержания практико-ориентированных задач на оптимизацию математики познавательным возможностям и интересам учащихся.

3. Доступности для изучения на школьном уровне средств математизации знаний.

4. Достоверности содержания практико-ориентированных задач на оптимизацию математики.

5. Открытости содержания линии практико-ориентированных задач на оптимизацию [6].

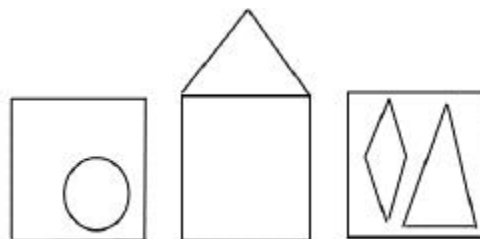
На основе этапов решения практико-ориентированных задач на оптимизацию можно выделить 10 типов задач:

1. Формулировку математического утверждения, отбор формул, понятий, которые необходимо использовать для ответа на вопрос задачи (здесь и далее имеется в виду практико-ориентированная задача). Например: Какой математический факт используют строители при расчете количества расходных материалов (обоев) для ремонта квадратной комнаты шириной 4,5 м и высотой 2,5 м?

2. Выбор задачи, в которой математической моделью является следующее утверждение, понятие, формула из предложенных задач. Например: Найти фигуру на рисунке, площадь

$$S = a^2 \frac{6-\pi}{4}$$

которой находится по формуле



3. Среди данных задач найти такие, у которых математические модели совпадают. Например:

1) Квартира состоит из 3 комнат общей площадью 42 м². Первая комната по площади в 2 раза меньше второй, а вторая – на 3 м² больше третьей. Чему равна площадь каждой комнаты в этой квартире?

2) За книгу, ручку и тетрадь Саша заплатил 270 рублей. Ручка в 3 раза дороже тетради и на 25 рублей дешевле книги. Сколько стоит тетрадь?

3) Мотоциклист проехал расстояние между двумя городами, равное 980 км, за 4 дня. В первый день он проехал на 80 км меньше, чем во второй день, в третий день – половину расстояния, пройденного за первые два дня, а в четвертый день – оставшиеся 140 км. Какое расстояние проехал мотоциклист в третий день?

4) Периметр четырехугольника равен 46 дм. Первая его сторона в 2 раза меньше второй и в 3 раза меньше третьей стороны, а четвертая сторона на 4 см больше первой стороны. Чему равны длины сторон этого 4х-угольника?

4. Описание математической модели реальных объектов (у одного объекта может быть несколько моделей). Например, опишите модель школьного стадиона.

5. Отобразить ситуацию, описанную в тексте задачи графически, в таблице (и

наоборот, перевести табличную, графическую информацию в текстовую).

6. Перевести задачу с естественного языка на математический. Пример задачи: Пол прямоугольной формы выложили квадратными дощечками с длиной стороны 4 дм. Всего потребовалось 280 плиток. Найдите длину пола, если ширина его равна 200 сантиметров.

7. Привести несколько математических моделей решения задачи, выбрать рациональное с точки зрения рассматриваемой реальной ситуации. Для решения задач этого типа можно использовать пример задач рассматриваемых в типе 2.

8. Установить требуемую точность (допустимую погрешность) результата. Например, дописать единицы измерения для величин:

Площадь комнаты 18 ____

Ширина телевизора 45 ____

Диаметр кружки 0,8 ____

9. Оценка достаточности данных для построения математической модели объекта, есть ли лишние данные. К задачам данного типа относятся все задачи, суть которых заключается в ответе на вопрос: «Хватает ли информации для решения поставленной задачи?»

10. Выбор из предложенных математизаций одного объекта ту, которая соответствует заданному условию. Соотнесите формулу площади и фигуру.

$S = ah$	
$S = \frac{d_1^2}{2}$	
$S = \frac{ah}{2}$	

Анализ выше приведенных типов практико-ориентированных задач позволяет выделить компоненты, составляющие их структуру:

- содержательный. Этот компонент включает содержание учебного материала, базовые математические понятия, на которые опирается решение предлагаемой задачи, этапы математического моделирования;

- деятельностный. Данный компонент характеризуется теми практико-ориентированными математическими умениями, которые планируется сформировать у школьников в процессе работы с предложенной задачей;

- задачный. Компонент содержит систему классификаций практико-ориентированных задач и характеристику уровней их сложности;

- процессуальный. Последний по описанию, но не по значению предлагаемый компонент определяет временные этапы реализации практико-ориентированных задач.

Постановка задачи заключается в предложении для решения, выполнения, обсуждения, получения конечного результата, составление исходных материалов и определение необходимой цели для решения задачи [18].

Под формой постановки любой задачи, в том числе и практико-ориентированной понимают точную формулировку условия задачи, в которой описывается вся входная, необходимая для решения, и выходная информация. Выходной информацией по задаче считают те данные, которые будут представлены учащимися как результат работы по решению предложенной задачи.

Предлагая для решения практико-ориентированную задачу, следует помнить о том, что она должна быть привлекательна для учащихся конкретного класса, имеющих свои отличительные особенности в сфере интересов, жизненного опыта и т.п. Этого можно добиться, если предлагать обучающимся задачи, оформленные в виде рисунков, схем и др.

Таким образом, представленные выше типология задач, а также требования к форме постановки практико-ориентированной задачи и ее содержанию позволяют сформулировать следующие методические особенности обучения решению практико-ориентированных задач в курсе планиметрии:

- предлагая для решения обучающимся практико-ориентированную задачу необходимо учитывать их интересы в повседневной жизни и опираться на имеющийся у них жизненный опыт;

- особое внимание следует уделять формулировке задачи, которая должна быть привлекательна и по форме и по содержанию для конкретных учащихся, только тогда можно обеспечить условия, полного включения учащихся в работу над задачей, которую в идеальном варианте они должны воспринимать как цель своей учебной деятельности в определенный момент времени;

- при работе над решением задачи необходимо значительное количество времени отводить на этап моделирования, т.е. представление описанной в задаче ситуации в виде математической модели, работа с которой будет завершающим этапом решения [6; 20].

Рассмотрим алгоритм решения практико-ориентированных задач на оптимизацию, который содержит три этапа математического моделирования:

- 1) составление математической модели;
- 2) работа с моделью;
- 3) ответ на вопрос задачи.

Прежде чем переходить к конкретным примерам решения задач на оптимизацию, дадим некоторые рекомендации методического плана.

Первый этап. Составление математической модели.

- 1) Проанализировав условия задачи, выделите оптимизируемую величину (сокращенно: О.В.), т.е. величину, о наибольшем или наименьшем значении которой идет речь. Обозначьте ее буквой y (или S, V, R, t – в зависимости от фабулы).

- 2) Одну из участвующих в задаче неизвестных величин, через которую сравнительно нетрудно выразить О.В., примите за независимую переменную (сокращенно: Н.П.) и обозначьте ее буквой x (или какой-либо иной буквой). Установите реальные границы изменения Н.П. (в соответствии с условиями задачи), т.е. область определения для искомой О.В.

- 3) Исходя из условий задачи, выразите y через x . Математическая модель задачи представляет собой функцию $y = f(x)$ с областью определения X , которую нашли на втором шаге.

Второй этап. Работа с составленной моделью. На этом этапе для функции $y = f(x)$, $x \in X$ найдите $y_{\text{наим}}$ или $y_{\text{наиб}}$ в зависимости от того, что требуется в условии задачи. При этом используются теоретические установки, которые мы получили в п. 1.

Третий этап. Ответ на вопрос задачи. Здесь следует дать конкретный ответ на вопрос задачи, опираясь на результаты, полученные на этапе работы с моделью.

Часто спрашивают, так ли обязательно при оформлении решения разбивать его на этапы. Формально этого никто не требует. Однако, решение будет легче записать и

значительно легче проверить, если оно разумным образом структурировано, проще говоря, разбито по шагам.

Приведем методические рекомендации решения практико-ориентированных задач на оптимизацию:

1. Переписать на язык математики практико-ориентированную задачу на оптимизацию (составить функцию).
2. Определить оптимизированную величину и область определения (область значения).
3. Необходимо выбрать способ решения, это зависит от оптимизированной величины (определена или неопределенна.). Решение аналитическим способом или с помощью производной.
4. Решение задачи. После получения результатов необходимо обратить внимание на область допустимых значений (отбор корней).
5. Произвести полное исследование значений функций.
6. Сформулировать ответ согласно поставленной в условии задачи. Именно методические рекомендации помогают учащимся избежать ошибок, а учителю определить на каком этапе ученик сделал ее.

Использование практико-ориентированных задач на оптимизацию при изучении математики оправдано тем, что они с достаточной полнотой закладывают понимание того, как человек ищет, постоянно добивается решения жизненных задач, чтобы получающиеся результаты его деятельности были как можно лучше. Решая задачи указанного типа, наблюдаем, с одной стороны, абстрактный характер математических понятий, а с другой – большую эффективную их применимость к решению жизненных практических задач. Практико-ориентированные задачи на оптимизацию помогают ознакомиться с некоторыми идеями и прикладными методами курса математики, которые часто применяются в трудовой деятельности, в познании окружающей действительности.

Решение практико-ориентированных задач на оптимизацию способствует углублению и обогащению наших математических знаний. Через задачи мы знакомимся с экстремальными свойствами изучаемых функций, с некоторыми свойствами неравенств. Эти задачи могут серьезно повлиять на содержание учебного материала, на аспекты применения положений изучаемой теории на практике.

Практико-ориентированные задачи можно решать разными методами, но во всех методах необходимо использовать исследования (логические), которые обосновано должны приводить к правильному ответу. Только при решении практико-ориентированных задач на оптимизацию, ученики включены в полный цикл, где необходимо составить, переформулировать, решить, провести исследование и выбрать нужный ответ. А составлением условий задач можно заниматься во время проектной деятельности.

Список литературы

1. Александров А.Д., Вернер А.Л., Рыжик В.И. Геометрия: учеб. пособие для 11 кл. с углубл. изучением математики. М.: Просвещение, 2014. 319 с.
2. Ахлимерзаев А. Прикладная направленность изучения начал математического анализа в старших классах средней школы как средство усиления принципов политехнизма в обучении: Дисс. ...канд. пед. наук. Фергана, 1991.
3. Болтянский В.Г. Математическая культура и эстетика // Математика в школе. 1982.

№ 2. С. 40-43.

4. Брадис В.М. Методика преподавания математики в средней школе. М.: Гос. учебно-педагог. изд. мин. прос. РСФСР, 1954. 504 с.
5. Варданын С.С. Задачи по планиметрии с практическим содержанием: Кн. Для учащихся 6-8 кл. ср. шк. / под ред. В.А. Гусева. М.: Просвещение, 1989. 144 с.
6. Егупова М.В. Методическая система подготовки учителя к практико-ориентированному обучению математике: Дисс. ...д-ра пед. наук. М., 2014.
7. Мирзоахмедов М. Методика обучения решению прикладных задач при углубленном изучении математики: Дисс. ...канд. пед. наук. Душанбе, 2012.
8. Общая психология: учеб. для студ. пед. ин-тов / А.В. Петровский, А.В. Брушлинский, В.П. Зинченко и др.; под ред. А.В. Петровского. М.: Просвещение, 1986. 464 с.
9. Петров В.А. Прикладные задачи на уроках математики: Кн. для учителя. Смоленск: СГПУ, 2012. 268 с.
10. Практико-ориентированные задачи: структура, уровни сложности и алгоритм их составления. URL: <http://festival.1september.ru/articles/642510/> (Дата обращения: 25.11.2017).
11. Рейнгард И.А. Сборник задач по геометрии и тригонометрии с практическим содержанием. М.: Учпедгиз, 1960. 116 с.
12. Терешин Н.А. Прикладная направленность школьного курса математики: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 2014. 96 с.
13. Фридман Л.М. Теоретические основы методики обучения математике. М.: Либроком, 2009. 248 с.
14. Хаймина Л.Э. Задачи прикладной направленности в обучении математике: учебно-методическая разработка для учителей школ и студентов математического факультета. Архангельск: Помор. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова, 2010. 47 с.
15. Шапиро И.М. Использование задач с практическим содержанием в преподавании математики. М.: Просвещение, 1990. 96 с.
16. Шевкин А.В. Как не надо обновлять тематику школьных задач // Математика в школе. 1995. № 2. С. 51-53.
17. Шефер О.Р. Методика формирования у учащихся умений комплексно применять знания для решения физических задач (на материале физики X класса): Дисс канд. пед. наук. Челябинск, 1999.
18. Шефер О.Р. Ваганова Ю.Г. Комплексные задачи по физике как средства достижения обучающимися метапредметных и предметных результатов. Челябинск: Край Ра, 2014. 196 с.
19. Шефер О.Р. Управление процессом обучения решению качественных задач, представленных в контрольно-измерительных материалах итоговой государственной аттестации по физике // Инновации в образовании. 2015. № 1. С. 71-81.
20. Шефер О.Р. Моделирование процесса организации самообразовательной деятельности обучающихся по изучению физики // Инновации в образовании. 2016. № 8. С. 94-101.
21. Якутов М.И. Пути реализации прикладной направленности курса алгебры восьмилетней школы: Дисс. ... канд. пед. наук. М., 1988.

4.8. Активные методы обучения студентов при прохождении курса поликлинической терапии как фактор совершенствования клинического мышления современного участкового врача

Цели и задачи совершенствования профессиональной подготовки современного участкового врача на основе компетентностного подхода обуславливают необходимость разработки и применения инновационных образовательных технологий. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) предполагают, в частности, увеличение объема и роли самостоятельной работы студентов, широкое применение активных методов обучения, широкий спектр оценочных средств.

Современные активные методы обучения – это методы, направленные на активизацию мышления обучаемых, характеризующиеся высокой степенью интерактивности, мотивации и эмоционального восприятия учебного процесса и позволяющие:

- активизировать и развивать познавательную и творческую деятельность обучаемых;
- повышать результативность учебного процесса;
- формировать и оценивать профессиональные компетенции, особенно в части организации выполнения коллективной работы.

Применение активных методов обучения как неотъемлемой и существенной составляющей современных образовательных технологий вызывает необходимость формирования специальных знаний и практических подходов у преподавателей, организаторов учебного процесса, что и является целью данной работы.

Под современными активными методами обучения понимают такие методы, которые характеризуются высокой степенью включенности обучающихся в учебный процесс, активизирующие их познавательную и творческую деятельность при решении поставленных задач.

Отличительными особенностями активных методов обучения являются:

- целенаправленная активизация мышления, когда обучаемый вынужден быть активным независимо от его желания;
- достаточно длительное время вовлечения обучаемых в учебный процесс, поскольку их активность должна быть не кратковременной или эпизодической, а в значительной степени устойчивой и длительной (то есть в течение всего занятия);
- самостоятельная творческая выработка решений, повышенная степень мотивации и эмоциональности обучаемых;
- интерактивный характер (от англ. interaction - взаимодействие), то есть постоянное взаимодействие субъектов учебной деятельности (обучаемых и преподавателей) посредством прямых и обратных связей, свободный обмен мнениями о путях разрешения той или иной проблемы.

В современной педагогике высшего медицинского образования усиливается использование активных методов преподавания, позволяющих повысить не только мотивацию профессионального обучения у студентов, но и роль личности преподавателя в подготовке будущих специалистов [3, 4]. Высшей школе требуются активные методы обучения, создающие условия для успешного усвоения материала студентами. В условиях постоянно увеличивающегося объема научной информации

преподавателю необходимо помочь студентам получить теоретические знания по той или иной теме, а также выработать у студентов практические навыки и умения работы с больными за ограниченный по времени, срок обучения. В традиционной отечественной системе медицинского образования активные методы обучения всегда занимали значительное место. Одним из эффективных методов активного педагогического общения является клинический разбор тематического больного [6, 7]. Он проводится ежедневно с каждой группой студентов пятого и шестого курса при изучении дисциплины «Поликлиническая терапия». Демонстрацию и разбор больного нужно проводить по методике «малых групп» или структурированной групповой дискуссии, что аналогично проведению врачебного консилиума.

Группа - это определенный коллектив людей, собравшихся для коммуникации между собой и преподавателем и преследующих одну и ту же цель.

Способы организации группы зависят от типа предполагаемого собрания. Обычно различают три основных типа собраний, преследующих каждый свою цель:

- собрание - дискуссия или групповое интервью. Это средство, с помощью которого выявляется мнение группы по определенному вопросу;
- собрание исследователей и изобретателей - это метод, позволяющий группе дать полный простор своей фантазии в поисках решения данной проблемы;
- собрание - принятие решения. Это собрание, где группа принимает решение по данной проблеме.

Эффективность групповой работы во многом зависит от того, как она подготовлена и проведена. Поэтому мы уделим этим моментам особое внимание.

Как правило, процесс формирования групп преподаватель начинает с собеседования. Тогда бывает легче разделить большую группу на малые по задачам, интересам, позициям (ролям). Нежелательно собирать сильных участников в одну группу. Необходимо понимать важность социально-психологической подготовки, а также групповых феноменов (дружба, вражда, конкуренция). С учетом этого возможны варианты формирования групп по просьбе преподавателя, по желанию самих участников групповой работы или просто по жребию.

Различают следующие методы работы внутри группы. Под групповой работой понимается совместная деятельность людей в группах по 3-9 человек по выполнению отдельных заданий, предложенных преподавателем. Члены группы сами устанавливают регламент общения, самостоятельно направляют свою деятельность, отдавая предпочтение наиболее компетентному и организованному лидеру представить результаты работы группы тем, от кого получено задание или с кем по сценарию занятия группа вступает во взаимодействие.

Групповая работа преследует следующие цели.

1. Улучшение информированности членов группы; при этом улучшаются горизонтальные коммуникации и взаимопонимание.
2. Разработку новых идей, решений, повышение активности членов группы и стимулирование их к нахождению новых вариантов.
3. В процессе групповой работы создается коллектив единомышленников, способных к сотрудничеству и взаимопомощи.
4. Коллективный поиск аргументации, позволяющий осуществить многоаспектную экспертизу любой идеи: защитить ее, подвергнуть критике, реально осмыслить и прогнозировать потенциальные проблемы.

Для повышения эффективности групповой работы необходимо соблюсти следующие условия:

- члены группы должны познакомиться, чтобы общаться (желательно, чтобы члены группы взаимно дополняли друг друга);
- целесообразно объединить в группу людей с разным уровнем знаний или с разными профессиональными знаниями;
- проблемы, предлагаемые для обсуждения, должны быть актуальны и понятны, вызывать у членов группы практический интерес;
- роль лидера в группе в основном координационная, направляющая.

Эффективно работающую группу отличают такие особенности: естественность внешнего и внутреннего общения; члены группы откровенны друг с другом; сотрудничество и общение направлены на решение поставленных целей и задач; роли и регламент работы подвижны; отношение к работе реалистическое; максимально используются способности всех членов группы; члены группы проявляют инициативу, стремятся к новому, готовы к самосовершенствованию; за проделанную работу все несут равную ответственность.

Однако, чтобы группа соответствовала перечисленным требованиям, преподаватель должен опосредованно обучать групповой работе. С этой целью можно использовать ряд приемов.

1. Знакомство друг с другом.

Каждый член группы сообщает имя, фамилию (в случае необходимости - место работы, должность), личные качества, которые будут помогать или мешать работе с ним, что-то интересное о себе. Для ускорения знакомства можно написать на табличке свое имя и поставить перед собой на стол.

2. Визитная карточка группы.

Предложите группе придумать знаки и символы группового отличия: название, девиз, под которым группа собирается работать, визуальный символ.

3. Предложите группе начать работу и «отключитесь».

На вопросы, удивление и возмущение не отвечайте. Паузу держите до 10-15 минут. Эта операция мобилизует и концентрирует внимание группы, выделяет организационных лидеров, ведет к групповой самоорганизации.

4. Конфликт в группе.

Для урегулирования конфликтных ситуаций можно рекомендовать некоторые приемы, например: поменять членов группы, поставить перед находящимися в конфликте членами группы единую цель, достичь которую можно лишь совместными усилиями, расширить групповое общение и прочее

При появлении недоразумений группа может пригласить представителей других групп или использовать так называемые советы третьих лиц (эксперты, консультант, преподаватель).

Важнейшим моментом групповой работы при применении активных методов обучения является групповая дискуссия, возникающая при поиске и выработке коллективных решений. В этом случае преподаватель должен правильно организовать эту дискуссию, не допуская перехода ее в неуправляемый и беспредметный разговор. Дискуссия бывает эффективной, когда ее участники владеют техникой аргументации и контраргументации.

Обучение в малых группах или обучение в сотрудничестве (cooperative learning) активно используется на занятиях в Германии, Нидерландах, Великобритании, Австралии, США. Главная задача этой методики – создание комфортных условий для активного совместного обучения студентов [1, 2].

Метод малых групп можно рассматривать как один из ведущих компонентов в методике обучения клиническому мышлению при подготовке современного участкового врача, поскольку данная методика:

- является более продуктивной, чем участие в том или ином виде деятельности на занятии всей группы студентов одновременно или если их действия направляет преподаватель;
- и предоставляет больше возможностей для развития и использования знаний, умений и навыков;
- способствует формированию умений и навыков самостоятельной переработки информации, и самостоятельного поиска решения проблем;
- повышает активность студентов и их мотивацию;
- оказывает содействие познанию друг друга и коммуникации студентов и тем самым улучшает климат в группе;
- повышает шансы для каждой отдельной личности быть лучше воспринятой в её индивидуальности.

Работа малыми группами может применяться как для определения уровня знаний, приобретённых в процессе обучения в Ростовском государственном медицинском университете, так и для углубления пройденного материала, для генерации новых идей и для завершения учебного процесса с целью подведения итогов. Очевидно, что учиться сообща легче, интереснее и намного эффективнее. Прогресс наблюдается не только в успеваемости студентов-медиков и в их интеллектуальном развитии. Данная методика воспитывает чувство коллективизма, нравственно воспитывает обучающихся. Совместное решение проблемы, радость за удачно выполненное задание и поддержка в случае неудачи улучшают отношения в студенческой группе. Малые группы дают студентам возможность проявить себя в той деятельности, которая им удаётся лучшим образом, что повышает их самооценку и мотивацию в изучении тонкостей клинического разбора больного. Работа в малых группах показывает каждому студенту, что он важен для учебного процесса и несёт ответственность как за свое собственное обучение, так и за успех своих будущих коллег первичного амбулаторно-поликлинического звена. Конкуренция между малыми группами не так остро воспринимается, как конкуренция между отдельными личностями. Взаимопомощь студентов удовлетворяет их социальные потребности, они испытывают положительные эмоции, что также способствует запоминанию учебного материала. Корректировка ошибки будущим коллегой на таком «виртуальном врачебном консилиуме» или поиск правильной информации вместе практически не травмирует обучающихся, в отличие от исправления ассистентом или доцентом, поскольку в этом случае будет снижен балл. Студенты, освоившие работу в малых группах, могут использовать её во внеаудиторное время без участия ассистента или доцента, который может проконсультировать студентов предварительно. Умение работать в таких группах особенно актуально для работы над историей болезни или при заполнении направления на медико-социальную экспертизу. Данный метод помогает студентам связать новую информацию с их предыдущими знаниями и опытом и применить их новые знания на практике, увидеть результат.

Предпосылками для обучения с пользой являются следующие ситуации:

- если со студентом считаются, воспринимают его всерьёз;
- если он чувствует себя на занятии комфортно и уверенно;
- если он видит, что в работе группы участвуют все;
- если изъясняются понятным языком;
- если обучающиеся выступают в роли обучающихся (обучая, обучаемся сами)
- если царит толерантность и учитываются особенности друг друга.

Обучение в малых группах допускает существенную вариативность форм. Преподаватель имеет возможность творчески разнообразить эти варианты с учётом особенностей своих студентов. Его роль в рамках занятия меняется, преподаватель превращается из источника информации и контроля консультанта, координирующего работу групп. Тем не менее, он обязан при этом строго соблюдать главные принципы данной методики:

- ориентировка на студентов (учёт их потребностей);
- самоопределение и самоуправление (от воспитания к вовлечению);
- свобода в принятии решения (обучающиеся вносят предложения);
- доступность и ясность (цель, содержание, методы);
- целостность обучения (задействованы голова, душа и рука);
- ориентировка процесса на результат;
- дифференциация;
- практическая направленность;
- полярность мнений (как ..., так и ...).

Работа в малых группах планируется так, чтобы гарантировать участие каждого её члена в равной степени. Поэтому, если группе дается одно задание, то при его выполнении предусматривается распределение ролей между участниками группы, важно заранее продумать количество и качество ролей. Преподаватель оценивает работу не только одного студента, но и всей группы: важно, что внимание обращается не только, а иногда и не столько на знания, сколько на усилия учащихся. Преподаватель сам выбирает студента из группы, который должен изложить ответ на задание. Это может быть слабый студент. Если слабый студент в состоянии объяснить результаты совместной работы группы, ответить на вопросы других групп, значит, цель достигнута и группа справилась с заданием, так как цель любого задания - не формальное его выполнение (правильное или неправильное решение), а овладение материалом каждым студентом группы.

Несмотря на положительные стороны обучения в сотрудничестве могут возникать трудности при организации работы в группе. Прежде всего, это касается психологических особенностей каждого студента и их взаимоотношений: некоторые студенты могут вести себя слишком активно или пассивно: они берут на себя основной объем задания, другие участники «отдыхают», студенты боятся самостоятельных решений; идеи некоторых будущих коллег участковых терапевтов не принимаются во внимание. Поэтому перед тем, как применить данную методику, нужно убедиться, что студенты имеют все необходимые знания и умения, задания должны быть четкими, изложены понятным языком; нужно рассчитать время для выполнения задания. Формирование малых групп можно организовать на занятии, что не займёт много времени, если студентам предложить на выбор: деление по дате рождения: кто родился летом - зимой - осенью - весной? Или сформулировать по-другому: какое время года Вы

любите? Оптимальное количество членов малой группы 3 человека. В таком составе все члены группы активно участвуют в работе. Следует помнить, что группы формируются с учетом психологической совместимости, желательно, чтобы в каждой группе был сильный студент, средний и слабый, девушки и юноши [2, 6].

Основные способы организации работы в малых группах, предлагаемые зарубежными специалистами следующие:

«Мозговой штурм» (brain storming). Преподаватель оглашает проблему (например, разбор пациента с диагнозом: Артериальная гипертензия третьей стадии, риск четыре, третьей степени тяжести). Каждый участник выдвигает как минимум одну свою идею по поводу верификации диагноза и лечения данного больного (выделяют особенности ведения данного пациента, индивидуализированный подбор препаратов, эффективные методы первичной и вторичной профилактики). Затем группа обсуждает эти вопросы и оформляет свой ответ.

Мозговая атака или мозговой штурм - это метод коллективного генерирования идей и конструктивной их проработки для решения проблемы.

При мозговой атаке происходит разделение во времени трех этапов решения проблемы:

- сеанс спонтанной генерации идей;
- сеанс конструктивной критики и проработки предложенных идей с целью отбора наилучших;
- проектирование решений на основе отобранных идей.

Мозговая эстафета - метод генерирования идей, отличающийся от мозговой атаки тем, что ее участники за определенное время (5-10 минут) предлагают свои рекомендации по решению проблемы и записывают их на индивидуальном листке. Во втором туре мозговой эстафеты каждый участник зачитывает свои предложения, а остальные выставляют им оценки, например, по пятибалльной системе. Себе оценка не выставляется. Повторять или не повторять схожие советы - решает сам участник мозговой эстафеты. Лучше повторять, так как полностью идентичных предложений практически не бывает, а самые незначительные отличия вариантов неожиданно приводят к резко отличающимся оценкам. Нередко выставляются две оценки - за саму идею и за то, как она высказана (красота, четкость, понятность формулировки). Это позволяет выбрать лучший из сложных вариантов. Записи могут быть как анонимными, что позволяет меньше бояться критики, так и с указанием автора. Руководитель мозговой эстафеты следит за тем, чтобы все предложения получили персональный номер в общей нумерации. Каждый автор совета прежде всего называет очередной номер, следующий за последним номером предыдущего оратора.

Через каждые 15-20 предложений или 5 минут работы с зачитыванием рекомендаций одними и проставлением оценок другими проводится минутный перерыв, в ходе которого участники могут задать уточняющий вопрос, сформулировать новые предложения, вытекающие из услышанного, вычеркнуть свои предложения, если такие уже поступили от других. После занятий листки собираются руководителем и обрабатываются.

Наиболее ярким примером использования мозговой эстафеты является МАСТАК-технология.

Метод активного социологического тестирования, анализа и контроля (МАСТАК) разработан Р. Ф. Жуковым и впервые применен в 1971 г. в Институте повышения

квалификации руководящих работников и специалистов судостроительной промышленности. МАСТАК-технология заключается в разработке и применении пособий, разработанных с использованием метода мозговой эстафеты, содержащих рекомендации по совершенствованию стиля работы в определенных должностях и видах деятельности, например, «МАСТАК-первокурсник», «МАСТАК-диссертант», «МАСТАК-молодой преподаватель» и т. д.

«Тематическая карта» (mind mapping). Данный вид деятельности имеет особый смысл на завершающем этапе разбора пациента для систематизации материала. Студенты, как и при «мозговом штурме», предлагают идеи, которые вписывают в нарисованное «дерево». Происходит обобщение информации по изученной теме. Группа генерирует идеи всех участников, которые от имени группы могут быть изложены одним человеком. Если возникают вопросы у других групп, выступающий должен на них ответить или воспользоваться помощью своих будущих коллег участковых терапевтов. Результаты работы всех созданных групп оформляются в виде единой логической схемы. При данном виде деятельности систематизируется и обобщается изученный материал, устраняются возможные пробелы в знаниях [5].

«Пила», или «американская мозаика». Данная форма работы наиболее удачна в использовании при введении новой или дополнительной информации (например, при работе со сложным пациентом). Преподаватель подготавливает необходимого больного, а затем делит информацию на более или менее равные фрагменты (выписка из стационара, амбулаторная карта, данные инструментального и лабораторного обследования пациента, «коробки принимаемых препаратов или лист назначения больного). Каждый из участников группы получает разные фрагменты подготовленного материала. По истечении отведенного времени студенты из разных групп, работавшие с одинаковым материалом, формируют пары или новые группы. Они обсуждают предложенную им информацию, выделяют наиболее важные моменты и готовятся представить материал остальным ученикам своих групп. К концу подобной работы каждый студент получит информацию по всему материалу. Данная форма работы позволяет значительно сэкономить время на занятии и может быть использована при подготовке к докладу больного на врачебной комиссии.

«Мировое кафе» (world cafe). Группы занимают места за столами, накрытыми «скатертью» (листом ватмана) и выбирают «хозяина» (собирателя идей). На столах лежит «меню» (вопрос/вопросы для обсуждения). Ответы или идеи записываются (изображаются) на листах ватмана. По истечении отведенного времени группы меняются местами. «Хозяин» остается и вводит новых «гостей» в курс предыдущего обсуждения, на ватмане появляются новые комментарии и дополнения. Переходов будет столько, сколько групп. Заключительный этап - «вернисаж». «Скатерти» вывешиваются на доску, «хозяева» подводят итог работы своего стола. Все студенты активно участвуют в обсуждении. Данная форма работы оживляет учебный процесс, позволяет эффективно обобщить материал практически по любой теме [4].

Практика работы в малых группах приобретает особое значение для организации самостоятельной работы, в частности при написании истории болезни или при заполнении направления на медико-социальную экспертизу как одной из форм итогового контроля. В начале изучения определенной темы студенты знакомятся с примерным графиком изучения материала и планируемым конечным результатом. Поэтому у них достаточно времени на написание истории болезни или заполнения

направления на медико-социальную экспертизу. Студенты распределяются по группам (3-5 человек) по желанию. Ассистенты и/или доценты кафедры проводят консультации по мере необходимости. Обязательным условием является то, что каждый участник группы должен выступить с каким-либо монологическим высказыванием в процессе представления проекта.

Использование методики обучения в сотрудничестве не предполагает отказ от традиционного подхода. Все исследователи проблемы группового обучения приходят к выводу о том, что такой вид деятельности даёт хорошие результаты в комбинации с традиционными методами.

Таким образом, работа в малых группах эффективна для организации самостоятельной работы студентов, направленной на получение и закрепление новых знаний, умений и навыков на разных этапах клинического обучения современного участкового врача, как метод для рефлексии и анализа пройденного материала.

Цель клинического разбора: повысить уровень мотивации изучения темы. Опираясь на знания и опыт педагога, стимулировать самостоятельную работу студентов; дать возможность каждому студенту проявить свои индивидуальные особенности и способности; закрепить практические умения и навыки работы с больным пациентом; улучшить процесс творческого профессионального общения преподавателя и студентов. При этом у студентов вырабатываются навыки проведения дискуссии, повышается самооценка у каждого студента и профессиональная уверенность в правильности своих суждений и врачебных действий. Клинический разбор больного помогает выработать компетенции у студентов и позволяет эффективно воздействовать на формирование клинического мышления. Это форма коллективного взаимодействия, основанная на творческой силе группы, где каждый может высказать свою точку зрения и аргументировать ее. В своем выражении эта форма взаимодействия близка к «мозговой атаке». Задача участников клинической дискуссии - продуцирование идей по поводу клинического ведения больного. При этом высказывание одного может привести к мысли другого участника. Одновременно в ходе клинического разбора педагог дает и «мастер - класс». При этом педагог использует следующие приемы: установление контакта со студентами, привлечение их внимания путем мотивации изучаемой темы на примере конкретного больного и конкретной клинической ситуации, поддержание интереса к разбираемой теме и поддержание дисциплины в ходе групповой дискуссии [7]. Ключевым моментом диалога преподавателя и студентов является понимание. Успешность взаимодействия преподавателя и студентов в ходе структурированного клинического разбора больного определяется не только эрудицией и профессиональной компетентностью педагога, но и опытом его практической деятельности, а также его внутренней духовностью и нравственностью. При этом происходит одновременное обучение всех студентов группы, даже тех, кто непосредственно не участвовал в обсуждении, а только слушал ход дискуссии. Присутствие на клиническом обсуждении больного для каждого студента - есть мотивация мыслить и более полно познавать изучаемую тему. Для преподавателя непосредственное общение со студентами в диалоге позволяет развить интегральные умения педагогически мыслить и профессионально действовать. В результате реализуется принцип профессиональной ответственности, которую осознает и преподаватель, и каждый студент по отношению к больному, к своей личной деятельности и к жизни. Кроме того, у студентов закрепляются навыки межличностного взаимодействия и формируется гуманистическая

позиция. При непосредственном общении с больным студенту необходимо не только наладить контакт, но и суметь расположить к себе, вызвать доверие и проявить себя специалистом. В итоге проявляются такие личные качества студентов, как сострадание, сочувствие, желание оказать помощь, что играет роль в формировании личности врача.

Для поликлинической терапии очень важно в процессе клинического разбора больных способствовать выработке профилактической направленности клинического мышления у обучающегося. Участковый принцип организации медицинской помощи дает важное преимущество в виде единства лечебной и профилактической работы. Владение навыками профилактической работы, понимание ее эффективности и значения при ведении амбулаторных больных (на примере разбираемого больного) повышает оптимистическую окраску и чувство значимости участковой работы. Планирование и реализация для разбираемого пациента лечебно-профилактических и реабилитационных мероприятий медицинского, физического, психического и социально-профессионального характера, при ранней диагностике заболевания, способно существенно замедлить прогрессирование болезни, увеличить продолжительность жизни, при приемлемом ее качестве. Анализируя течение заболевания, формируя прогноз, давая рекомендации по лечению, реабилитации и диспансерному наблюдению, студент осознает свою важную роль в судьбе больного. Тем самым значительно повышаются самооценка и профессиональная ответственность.

Таким образом, методика «малых групп» при клиническом разборе больного является одним из активных способов преподавания, который позволяет расширить возможности педагогического общения и развить личностную и предметную мотивацию у студентов.

Список литературы

1. Землянская Е.Н. Обучение в сотрудничестве // Учитель, 2002. № 3. С. 12-14.
2. Козырев О.А. Современные требования к организации и обеспечению учебного процесса // Актуальные проблемы педагогики высшей медицинской школы. Методическое и практическое обеспечение учебного процесса в высшей школе / Под ред. И.В. Отвагина. Смоленск: Изд-во СТМА, 2013. С. 8-10.
3. Никитин Г.А. Компетентностный подход в системе профессиональной подготовки и его теоретические основы // Актуальные проблемы педагогики высшей медицинской школы. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании школе / Под ред. В.А. Правдивцева. Смоленск: Изд-во СГМА, 2012. С. 41-42.
4. Никитин Г.А. Повышение мотивации к врачебной деятельности у студентов 5 и 6 курсов как один из методов работы с «проблемными» студентами // Актуальные проблемы педагогики высшей медицинской школы. Реализация педагогического потенциала вуза в работе с «проблемными студентами» / Под ред. В.А. Правдивцева. Смоленск: Изд-во СГМА, 2011. С. 35-36.
5. Никитин Г.А. Использование активных методов обучения студентов старших курсов на кафедре поликлинической терапии // Эффективное управление и организация образовательного процесса в современном медицинском вузе. Вузовская педагогика: материалы конф. / гл. ред. С.Ю. Никулина. Красноярск: КрасГМУ, 2014. С. 322-325.
6. Таютина Т.В., Егоров В.Н. и др. Самостоятельная работа студентов при прохождении курса поликлинической терапии как фактор профессионального роста современного участкового врача // Теория и практика развития современного образования в России. 2017. С. 483.

7. Таютина Т.В., Егоров В.Н. и др. Активные и инновационные технологии лекций в преподавании студентов-медиков // Высшее образование в России: история и современность. 2017 С. 540.

4.9. Особенности организации проектной деятельности студентов в процессе обучения иностранному языку

Учебно-воспитательный процесс в высшем учебном заведении ориентируется на новую модель будущего специалиста, обладающего определенным запасом знаний, способного к дальнейшему творческому саморазвитию и взаимодействию в социуме. В связи с этим процесс изучения иностранного языка (далее – ИЯ) строится на базе учебного сотрудничества, что подразумевает взаимодействие между педагогом и студентом, а также совместную деятельность студентов.

Понятие «сотрудничать» в учебном процессе не новое. В общепринятом понимании «сотрудничать» – действовать вместе, принимать участие в общем деле. Рассматривая данный вопрос, Ш.А. Амонашвили определял сотрудничество как «гармоническое взаимодействие» в процессе социально-личностного обучения. [1, с. 15]. Рут. О. Кон, основавшая со своими коллегами «Институт живого обучения – WILL», разработала методику тематического взаимодействия, которая базируется на лично - ориентированном подходе в качестве основы для организации процесса сотрудничества обучающихся [8]. При организации работы в сотрудничестве, важно изучить взаимозависимость членов группы, для чего важно наличие учета интересов и желаний как одного индивидуума, так и других членов сотрудничества; умение достигать консенсусов и преодолевать разногласия; создание ситуации успеха всех участников при выполнении коллективного задания.

Особенности организации проектной деятельности студентов. Использование совместной работы студентов при организации проектной деятельности позволяет интегрировать их знания из разных областей при решении одной проблемы, дает возможность практического применения полученных знаний. Данная технология основывается на лично-деятельностном подходе, означающем переориентацию всего учебного процесса на постановку и решение студентами познавательно-коммуникативных и исследовательских задач. Это позволяет рассматривать проектное обучение как одну из наиболее продуктивных и интенсивных методик, которая способствует достижению высоких результатов обученности и образованности личности, что влечет за собой внедрение и эффективное использование новых педагогических технологий, какой является проектная методика.

Е.С. Полат считает, что проектная методика является истинной педагогической технологией, обеспечивая не только прочное усвоение учебного материала, но и интеллектуальное и нравственное развитие студентов, их самостоятельность, доброжелательность по отношению к преподавателю и друг к другу, коммуникабельность, желание помочь другим. Соперничество, высокомерие, грубость, авторитарность, столь часто порождаемые традиционной педагогикой, несовместимы с этой технологией [6, с. 15-16].

Метод «проектов» успешно развивался благодаря педагогическим идеям американского педагога и психолога Дж. Дьюи, а также его учеников и последователей.

Он выдвигает лозунг, который является одним из основных тезисов современного понимания проектного обучения: «Обучение посредством деланья». Дж. Дьюи утверждал, что обучаемый усваивает материал, не просто слушая или воспринимая органами чувств, а как результат возникшей у него потребности в знаниях и, следовательно, является активным субъектом своего обучения [3, с. 46].

Метод проектов привлек внимание и русских педагогов еще в начале XX века. Большое внимание методу проектов уделяли С.Т. Шацкий, В. Петрова, Н.К. Крупская, Б.В. Игнатьев, В.Н. Шульгин, М.В. Крупенина, которые считали, что критически переработанный метод проектов сможет обеспечить развитие творческой инициативы и самостоятельности обучающихся и будет способствовать непосредственной связи между приобретением знаний и умений и применением их для решения практических задач.

На современном этапе развития образования проектная методика детально исследуется как зарубежными, так и отечественными авторами: И.Л. Бим, И.А. Зимней, Т.Е. Сахаровой, О.М. Моисеевой, И. Чечель, L.Fried-Booth, T. Hutchinson, D. Phillips и другими учеными установлено, что проектная деятельность выступает важным компонентом системы продуктивного образования и представляет собой нестандартный, нетрадиционный способ организации образовательных процессов через активные способы действий (планирование, прогнозирование, анализ, синтез), направленных на реализацию личностно-ориентированного подхода.

Проектное обучение направлено на то, чтобы найти способы, пути развития активного самостоятельного мышления студента, чтобы научить его не только запоминать и воспроизводить полученные знания, но и уметь их применять на практике. Базовый принцип метода заключается в установлении непосредственной связи учебного материала с жизненным опытом студентов, в их активной познавательной и творческой совместной деятельности в практических заданиях при решении общей проблемы.

Ведущие положения проектной методики основаны на учете особенностей личности студентов, связи идеи проекта с реальной жизнью, изменении основной схемы взаимодействия педагога и студентов, которая предполагает равнопартнерское учебное сотрудничество, значительном повышении уровня автономности студентов при решении личностно-значимых проблем в процессе активно-познавательной мыслительной деятельности, значительном повышении уровня внутренней мотивации обучающихся к более качественному овладению ИЯ.

Важнейшими факторами, способствующими формированию внутреннего мотива речевой деятельности при проектном обучении являются:

- связь идеи проекта с реальной жизнью: идея проекта должна быть связана с созданием конкретного продукта или решения отдельной, значимой для студента проблемы, взятой из жизни в процессе практической деятельности;

- наличие интереса к выполнению проекта со стороны всех его участников: в процессе применения проектной методики важно добиться личностного принятия идеи проекта и пробуждения интереса к его реализации, что позволит достичь успешного его выполнения и эффективности его обучающего воздействия;

- ведущая роль консультативно-координирующей функции преподавателя: переход с позиции лидера в позицию консультанта и координатора, что дает обучаемым реальную автономию и возможность проявления инициативы и самостоятельности в процессе выполнения проекта, способствует саморазвитию личности.

При использовании проектной методики решаются важные дидактические задачи:

- занятия не ограничиваются приобретением студентами определенных знаний, умений и навыков, а выходят на их практические действия, затрагивая их эмоциональную сферу, благодаря чему усиливается мотивация изучения ИЯ;

- студенты получают возможность осуществлять творческую работу в рамках заданной темы, самостоятельно добывая необходимую информацию из различных источников. При этом они учатся самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, учатся устанавливать причинно-следственные связи;

- в проекте успешно реализуются различные формы организации учебной деятельности, в ходе которой осуществляется взаимодействие студентов друг с другом и с преподавателем;

- в проектной работе весь процесс ориентирован на студента: прежде всего учитываются его интересы, жизненный опыт и индивидуальные способности;

- усиливается индивидуальная и коллективная ответственность студентов за конкретную работу в рамках проекта, так как каждый из обучающихся, работая индивидуально или в микрогруппе, должен представить всей группе результаты своей деятельности;

- совместная работа в рамках проекта учит студентов доводить дело до конца, они должны задокументировать результаты своего труда, а именно: написать статью для газеты, сообщение, собрать и обработать статистические данные, сделать аудио- и видеозапись, подготовить презентацию и т.п.

Содержание проектной деятельности усложняется по мере предыдущих, более простых проектных заданий. Проектирование помогает студентам осознать роль знаний в жизни и обучении – знания перестают быть целью, а становятся средством в подлинном образовании.

При использовании проектной методики в процессе изучения ИЯ приобретаются следующие навыки и умения:

- интеллектуальные: умения работать с информацией, ориентироваться в информационном пространстве, систематизировать знания, выделять главную мысль, вести поиск новой информации, анализировать гипотезу и ее разрешение, делать обобщения и выводы, работать со справочными материалами;

- творческие: умение генерировать идею, находить несколько вариантов решения проблемы, выбирать более рациональное из них, прогнозировать последствия принятых решений, видеть новую проблему;

- коммуникативные: умение вести дискуссию, слушать и слышать собеседника, аргументировано отстаивать свое мнение, находить компромисс, лаконично излагать свою мысль;

- навыки и умения связанные с осуществлением всех видов речевой деятельности и методологические: умения работать в библиотеках, на компьютере, в телекоммуникационных сетях.

Названные навыки и умения должны быть взаимосвязаны и должны дополнять друг друга.

Анализируя вышесказанное, определим основные принципы использования проектного обучения:

1. Принцип коммуникативности обуславливает всю учебно-познавательную деятельность студентов в процессе осуществления проекта, предполагая целенаправленный, мотивированный характер их речевой деятельности, наличие определенных взаимоотношений между участниками проекта, практическую ориентацию каждого занятия.

Личностно-значимое, мотивированное речевое высказывание студента в проектной деятельности является главным условием, которое служит наилучшей предпосылкой формирования коммуникативной компетенции студентов, что дает им возможность выражать свои собственные мнения, чувства, поделиться опытом. Язык, по утверждению Т. Хатчинсона, становится средством общения и проектная работа раскрывает обучающимся большие возможности для пользования языком с целью его совершенствования, т.к. в процессе активной мыслительной иноязычной речевой деятельности возникают различного рода связи между ИЯ и собственным миром студента, что является основой коммуникативного подхода при проектном обучении ИЯ [9, с. 23].

2. Принцип ситуативной обусловленности. Студенты принимают активное участие в деятельности, имитирующей реальность. В процессе проекта организуется совместная работа студентов на личностно-значимые темы для них, например: «Почему Волгоград называют «перекрестком цивилизаций»?» (виртуальная экскурсия по достопримечательностям Волгограда); «Подготовка к путешествию»; «Какую столицу страны изучаемого языка ты бы хотел посетить в первую очередь?» и т.д.

3. Принцип проблемности, предусматривающий выполнение проекта как решение коммуникативно-познавательных задач различного уровня сложности. В основе любого проекта лежит проблема, требующая определенных языковых средств для ее решения и имеющая практическую и теоретическую познавательную значимость. Например, тема проекта «Почему Волгоград называют «перекрестком цивилизаций»?» затрагивает проблему взаимоотношений проживающих в Волгограде выходцев из таких субъектов Российской Федерации как Дагестан, Чечня и других Северо-Кавказских народов и русского населения, предполагающих диалог культур различных цивилизаций (см. приложение 2).

Если при традиционном подходе студенты сталкиваются с трудностями в заданиях, требующих ассоциаций с усвоенными ранее знаниями, то выполняя проект, они в большей части освобождаются от таких трудностей, т.к. в процессе разработки проекта их заинтересованность, внутренние мотивы, стремление проявить свои творческие способности, заставляющие активно мыслить, рассуждать над проблемой, помогают использовать ранее изученный пассивный материал. Выполнение проекта на занятиях по ИЯ способствует развитию межпредметных связей, познавательной активности студентов, воображения, самодисциплины, навыков совместных действий и умений вести исследовательскую работу.

4. Принцип соизучения языка и культуры предполагает создание диалога культур в процессе иноязычной речевой деятельности студентов. Иностранный язык должен быть не просто средством узнавания иностранной культуры, но и средством сообщения о своей собственной культуре, то есть должен способствовать созданию диалога культур и ее составляющих.

5. Принцип автономности. Проектная работа устраняет зависимость студента от преподавателя путем самоорганизации и самообучения в процессе создания конкретного

продукта или решения отдельной проблемы, взятой из реальной жизни. Следовательно, одним из главных принципов работы по проектной методике при обучении ИЯ является предоставление обучаемым реальной автономии и возможности проявления инициативы и самостоятельности в процессе активно-познавательной мыслительной деятельности. При этом уровень автономии, самостоятельности в процессе изучения ИЯ рассматривается как обязательный критерий уровня владения изучаемым языком [4, с. 9-14].

Важнейшую роль при организации проектной деятельности выполняет сам учитель, деятельность которого на разных этапах меняется. На подготовительном она состоит в том, чтобы инициировать идеи проекта или создать условия для появления идеи проекта, а также оказать помощь в первоначальном планировании (регулятивно-организационная функция). На этом этапе реализации проекта преподаватель выступает в роли помощника, консультанта по отдельным вопросам, источника дополнительной информации. Существенная роль отводится координации действий между микрогруппами и участниками проекта (консультационно-координирующая функция). На заключительном этапе возрастает роль контрольно-оценочной функции, т.к. преподаватель участвует в подведении итогов работы как независимый эксперт [5, с. 140].

При организации проектной деятельности учитываются различные виды проектов, обладающие определенными типологическими признаками:

- доминирующий в проекте метод или вид деятельности: исследовательский, творческий, ролево-игровой и т.д.;
- предметно-содержательная область: монопроект или межпредметный проект;
- характер координации проекта (открытая или скрытая): телекоммуникационные проекты;
- характер контактов: внутренний, региональный или международный;
- количество участников проекта: личностные, парные, групповые;
- продолжительность проекта: краткосрочный, средней продолжительности, долгосрочный.

Каждый тип проекта имеет тот или иной вид координации, сроки исполнения, этапы, количество участников. Поэтому, разрабатывая проект, учитываются признаки и характерные особенности каждого из них. В реальной практике чаще всего приходится иметь дело со смешанными типами проектов, имеющих признаки исследовательских и творческих проектов, проектно-ориентированных и ролево-игровых.

Однако работа над проектом содержит определенные трудности. Не всегда студенты готовы или способны осуществить проектную деятельность на ИЯ: вести дискуссию, обсуждать организационные вопросы, излагать ход мыслей и т.д. Неизбежны и языковые ошибки, так как часть дополнительной информации незнакома студентам и вызывает определенные языковые трудности. Поэтому повторение и обобщение необходимого грамматического и лексического материала должны предшествовать разработке проектов, а сами проекты целесообразно проводить на заключительном этапе работы над темой, когда уже созданы условия для свободной импровизации в работе с языковым и речевым материалом.

Выполнение проектных заданий позволяет студентам видеть практическую пользу от изучения ИЯ, что повышает интерес к учебному предмету, исследовательской работе

в процессе «добывания знаний» и их сознательного применения в различных иноязычных речевых ситуациях.

Еще одним преимуществом работы по методике проектов является то, что в ней могут принимать студенты с разным уровнем языковой подготовки в соответствии со своими возможностями.

Организация работы по проекту в процессе его использования на занятиях по ИЯ предполагает следующие этапы:

- подготовительный: представление ситуаций, позволяющих выявить одну (несколько) проблем по обсуждаемой тематике; выдвижение гипотез, решения поставленной проблемы («мозговой штурм»), обсуждение и обоснование каждой из гипотез; обсуждение методов проверки принятых гипотез в малых группах (в каждой группе по одной гипотезе), возможных источников информации для проверки выдвинутой гипотезы; оформление результатов;

- основной: работа в группах над поиском фактов, аргументов, подтверждающей или опровергающей гипотезу; текущий анализ выполнения проекта, достигнутых результатов (успехов и неудач);

- заключительный: защита проектов (презентация результатов); оценка результатов, выявление новых проблем; этап практического использования результатов работы над проектом (в качестве наглядных пособий, докладов на других занятиях, выставок и т.д.).

В процессе изучения ИЯ чаще всего используется компьютерная презентация в качестве защиты проекта, т.е. процесс защиты проекта представляет собой устное выступление с результатами проекта, сопровождаемой компьютерной презентацией.

Особенности организации работы с мультимедиа презентациями. Одним из эффективнейших методов работы в сотрудничестве является применение мультимедиа презентации, представляющую собой специализированную программу, которая использует в своей работе современные средства мультимедиа персональных компьютеров и имеет своей целью донести информацию.

Процесс работы студентами над созданием своего выступления и его презентация на ИЯ языке способствует совершенствованию иноязычной коммуникативной компетенции в единстве всех ее составляющих – речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной, а также создает условия для достижения обучающимися высокого уровня владения ИЯ, необходимого и достаточного для осуществления речевой и информационной деятельности в соответствии с личными профессионально ориентированными интересами и потребностями.

Помимо приобретения иноязычной компетенции, студенты

- узнают, как выглядят со стороны и какое впечатление производят;
- обретают соответствующие инструменты для улучшения своих сильных сторон и корректировки слабых;
- учатся определять цели своих выступлений и формировать соответствующие стратегии;
- учатся четко и конкретно готовить свои выступления;
- приобретают опыт «считывать» обратную связь от слушателей и реагировать адекватным способом, свободно взаимодействовать с аудиторией;
- учатся во время презентации вести себя спокойно и уверенно, поддерживая себя в нужном эмоциональном и физическом состоянии, и правильно использовать во время презентации свое тело, мимику, жесты, и т.д.

Но прежде всего, презентация – это процесс коммуникации. Если данный процесс не наблюдается, или он развивается в одном направлении (говорит только выступающий, а слушатели не участвуют в процессе), вряд ли можно говорить об эффективно проведенной презентации.

Презентация делится на этапы и начинается с подготовки. От проделанной студентами работы перед выступлением зависит качество самой презентации. Прежде всего, необходимо правильно и четко сформулировать цели выступления, среди которых:

- приобретение студентами коммуникативной компетенции;
- повышение мотивации к изучению ИЯ в контексте будущей профессии студентов;
- обеспечение более глубокого усвоения содержания дисциплины;
- формирование условий для повышения уровня культуры мышления, общения и речи студентов;
- расширение кругозора и общей эрудиции студентов, расширение их творческих и аналитических способностей;
- развитие их познавательных интересов в социокультурной области знаний, навыков исследовательской работы с источниками информации;
- разрушение психологического барьера, мешающего свободной коммуникации.

При затруднениях постановок корректных целей у студентов, преподавателю следует объяснить их студентам, тем самым мотивируя их на эффективное выполнение работы, так как выполнение учебных презентаций поможет им в выполнении любых презентаций в дальнейшей профессиональной деятельности.

Далее необходимо изучить все технические сложности для выполнения работы. При подготовке презентации следует учитывать, что программа Power Point позволяет делать разветвленные презентации, и при наличии опыта, студенты смогут сами выбрать вид презентации с учетом особенностей аудитории (см. приложение 1).

Составляя текстовый материал, студентам следует учитывать уровень владения ИЯ каждого слушателя, степень их осведомленности с темой презентации, их заинтересованность предметом обсуждения и другие особенности. Далее следует приступить к подготовке текстового материала на ИЯ, адаптируя и корректируя найденную информацию из разных источников. Также необходимо представить реакцию аудитории на выступление. Если в группе есть студенты с низким уровнем владения ИЯ, следует попробовать объяснить сложные слова и понятия, используя визуальные материалы, жесты, мимику и другие подсказки.

В процессе подготовки презентации преподаватель должен ознакомить студентов с требованиями к проведению презентаций:

- правильно рассчитывать продолжительность презентации. В процессе изучения ИЯ презентации носят учебный характер, поэтому время ограничивается от 5 до 10 минут, за которые студенты должны донести суть выступления и ответить на вопросы (презентации в реальной жизни должны длиться от 5 до 20 минут);
- не перегружать презентацию большим числом слайдов – их должно быть от 10-15, избегать «лишних» или дублирующих друг друга слайдов. Очередность слайдов должна четко соответствовать структуре доклада. Следует размещать каждый отдельный элемент информации на отдельном слайде, а графика должна органично дополнять текст;

- не перегружать презентацию текстовой информацией, ее должно быть ровно столько, сколько нужно для того, чтобы понять изображение на слайде, вся дополнительная информация произносится говорящим в сопровождении слайда. Однако, не стоит забывать, что и количество графического материала должно быть предельным, в противном случае внимание слушателей быстро теряется. Чтобы удержать внимание аудитории, хорошо использовать короткий видеоряд или разнообразные звуковые эффекты или чередовать их со статичными изображениями. Для создания эмоционального настроения, можно включить смешные сюжеты, что оживит презентацию, сделает ее более запоминающейся. Не следует забывать об эстетическом оформлении выступления, о его музыкальном сопровождении, а также об оптимальном темпе смены слайдов.

Следующий этап – подготовка карточек для тезисов выступления, чтобы не читать презентацию, а представлять ее. Составив структуру выступления, студентам необходимо разработать детали. Следующая структура и выражения помогут студентам при подготовке к выступлению на английском языке:

Начало

Good morning/afternoon/evening ladies and gentlemen...../ My name is... / I am/ Today I would like to talk with you about.... My aim for today's presentation is to give you information about.../ If you have any questions, please feel free to ask me at the end of the presentation.

Главная часть

First I would like to talk about.../ Then I would like to take a look at.../ Following that we should talk about.../ Lastly we are going to discuss.../ I would like to talk to you today about...for...minutes./ I'd like now to discuss.../ Let's now turn to.../ That will bring us to our next point.../ Firstly.../ Secondly.../ Thirdly.../ Lastly...

Заключение

I would just like to sum up the main points again.../ If I could just summarize our main points before your questions. So, in conclusion.../ Finally let me just sum up today's main topics...

Ответы на вопросы (фразы, которыми можно воспользоваться, если выступающему не ясен вопрос)

I'm sorry could you expand on that a little? /Could you clarify your question for me?/ I think what you are asking is.../ If I've understood you correctly you are asking about...[7].

Безусловно, это далеко не полный перечень фраз, используемых при проведении презентации. Студентам можно порекомендовать другие фразы на ИЯ для их выступлений на различных сайтах в Интернете [2].

Составив текстовый материал, студенты должны проверить его на правильность (орфографическую, грамматическую и синтаксическую), убедиться в правильности произношения слов, что можно сделать с помощью словаря, электронного переводчика или обратиться за помощью к преподавателю.

При подготовке заключения выступления, студентам следует использовать яркое высказывание, повторить основные идеи презентации и подвести итоги. Лучше заучить заключительные фразы, как и вступительные. Далее, студентам следует продумать возможные вопросы, которые могут быть заданы и постараться на них ответить, для чего они должны изучить материал по обсуждаемому вопросу шире, чем он изложен в

самой презентации. В противном случае, если выступающий не знает ответа, лучше признать это открыто, что сохранит его репутацию.

Заканчивая подготовку, следует предложить выступающему прорепетировать презентацию и попросить кого-либо присутствовать при ее репетиции (друга, сокурсника, преподавателя или в идеале, носителя языка). Это поможет получить представление как выступать перед аудиторией.

Следующий этап – это проведение самой презентации. Во время презентации следует четко следовать плану презентации, не отклоняться от темы и следить за временем. Также не следует ее читать, так как это делает даже самую интересную презентацию скучной. Студентам необходимо избегать извинений, не употреблять длинных и медленных предложений, банальных вопросов и отступлений, не относящихся к предмету выступления. Следует стараться выглядеть естественно, не фиксировать свой взгляд на карточках или экране, где демонстрируется презентация, смотреть на реакцию аудитории, распределяя свое внимание. Также студентам можно порекомендовать улыбаться во время выступления, что снимет напряжение слушателей и выступающего, использовать заранее подготовленные логические переходы и сделать запоминающееся заключение.

К рекомендациям для студентов также можно отнести следующие пункты:

- избегать типичных ошибок, к которым относятся слова «паразиты»; движения «паразиты» (щелканье ручкой, поправление очков и др. – раздражает слушателей);

- избегать излишнего количества жестов и вызывающей или неуместной одежды (отвлекает внимание);

- не допускать безграмотности (показывает небрежность и несерьезность); поворота «спиной» к аудитории (приводит к потере контакта со слушателями); использования пальцев вместо указки (показывает низкий уровень культуры);

- не допускать чтения текста на слайдах (говорит об отсутствии профессионализма и неуверенности по обсуждаемому вопросу);

- не забыть поблагодарить слушателей за внимание.

Следование вышеперечисленным рекомендациям поможет сделать презентацию студентов профессиональной и успешной.

Список литературы

1. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! Пособие для учителя. 2-е изд. М.: Просвещение, 1983. С. 15.
2. Выражения для делового общения и выступления с докладом на сайте. Режим доступа: <http://www.learnathome.ru/blog/business-interactions/> (дата обращения: 11.11.2017).
3. Дьюи Дж., Дьюи Э. Школы будущего. Берлин: Госуд. Изд-во. РСФСР, 1922. 178 с.
4. Коряковцева Н.Ф. Автономия учащегося в учебной деятельности по овладению иностранными языками как образовательная цель // Иностр. языки в школе. 2001. № 1. С. 9-14.
5. Матвиенко Л.М. Правовое воспитание старшеклассников в процессе изучения дисциплин гуманитарного цикла: дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2004. С. 140.
6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров /

- Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. М.: Академия, 2000. 272 с.
7. Подготовка к презентации. Режим доступа: <http://www.englishforbusiness.ru/materials/presentation/preparation/> (дата обращения: 25.08.2015).
 8. Рут Кон Интеракция (взаимодействие), сконцентрированное на темах (TZI). Режим доступа: <http://www.tempus-rf.net/materials/teaching/Hoffmann/m-11k-cohn.pdf>. (дата обращения: 19.12.2017).
 9. Hutchinson Tom. Introduction to Project Work / Tom Hutchinson / Oxford University Press, 1991. 23 p.

4.10. Иностранный язык в медицинской науке: английский для академических целей в Воронежском государственном медицинском университете

Преподавание научного письма на иностранном языке в медицинском вузе стало особенно актуальным за последнее десятилетие как следствие принятых Болонских соглашений по интеграции Российской науки в мировое профессиональное пространство. Стратегия развития медицинской науки в Российской Федерации на период до 2025 года предусматривает «развитие сектора медицинских исследований и разработок до мирового уровня и интеграция российской медицинской науки в глобальное научное пространство» [1, с. 3]. Таким образом, устранение языковых и профессиональных барьеров в свободном обмене научными идеями с целью продвижения российских научных достижений в мировом экспертном сообществе является сейчас особенно актуальным. «Именно отсутствие представлений о специфике научного дискурса, английского языка, ставшего международным языком науки, существенно ограничивает доступ молодых российских ученых к международному сотрудничеству в академической сфере» [2, с. 124]. Реалии современных образовательных стандартов предусматривают возможность формирования специальных иноязычных компетенций в рамках вариативной части учебных планов, поэтому создание элективного курса или дисциплины по выбору, направленной на овладение навыками академического письма, является решением проблемы доступа в международную науку. В воронежском государственном медицинском университете им. Н.Н. Бурденко создана дисциплина по выбору «Иностранный язык в медицинской науке» для студентов второго курса лечебного факультета и настоящая работа представляет обзор её структуры и содержания, практических заданий для формирования навыков научной письменной речи на английском языке, а также обобщение опыта ведения данной дисциплины и её предварительных результатов.

Структура курса: основные методические элементы. Рабочая программа курса «Иностранный язык и медицинской науке» составлена на кафедре иностранных языков ФГБОУ ВО ВГМУ им. Н.Н. Бурденко на основе рабочей программы по дисциплине «Иностранный язык» для специальности 31.05.01 «Лечебное дело», с учетом трудовых функций профстандарта «Врач-лечебник (врач-терапевт участковый)», утвержденного Минтруда России 21.03.2017 и Положения об элективных дисциплинах (модулях) для студентов Воронежского государственного медицинского университета им. Н.Н. Бурденко, утвержденном приказом ректора № 610 от 31.08.2015.

Цель освоения элективного курса - продолжить развитие иноязычных компетенций,

начатое на первом году обучения в медицинском вузе, обеспечить формирование общего представления об основах научного стиля речи и международного языка медицины, а также формирование иноязычной компетенции для проведения научного исследования и оформления его результатов на иностранном языке. Таким образом, обеспечивается преемственность процесса обучения (дисциплины «Иностранный язык» и «Латинский язык» на первом году обучения – элективный курс «Иностранный язык в медицинской науке» на втором году обучения), а также создается комплекс иноязычных компетенций, необходимых для участия в международной студенческой научно-исследовательской деятельности в сфере медицины и здравоохранения.

Задачи дисциплины включают в себя формирование иноязычной коммуникативной компетенции в устном и письменном модусах научной речи; формирование навыков определения различных жанров письменного и устного научного текста, овладение лексико-семантическими, синтаксическими, композиционными и визуально - графическими средствами научной письменной речи; овладение риторическими средствами устной речи научного стиля; формирование навыков написания отдельных видов научных текстов на иностранном языке, таких как аннотация статьи, развернутый план статьи, развернутый план доклада/сообщения по тематике исследования на иностранном языке; формирование навыков выступления с отдельными видами устных текстов, таких как сообщение, комментарий, презентация по тематике исследования на иностранном языке; совершенствование навыков работы со справочной литературой, конспектирования, обучение выделять главное, обобщать, проводить сопоставительный анализ. Данный курс призван формировать интерес к профессиональной деятельности с целью осознанного профессионального самоопределения.

Содержание курса включает в себя следующие темы: основы научного стиля речи, английский язык в науке: особенности письменной речи, лексико-грамматические и терминологические особенности научного стиля речи, синтаксические и стилистические особенности научного стиля речи, особенности описания графических форм презентации данных, научная медицинская статья – основной жанр научного исследования: особенности структуры, содержания, композиции, научный медицинский журнал: жанры статей, аннотация (абстракт) и резюме (тезисы) как жанры научного текста.

Курс предлагает 4 часа лекций и 42 часа практических заданий, направленных на развитие компетенций учащихся в соответствии с нормами и канонами английского языка для академических целей или Academic English. Самостоятельная работа учащихся составляет 23 часа. На промежуточный контроль знаний в виде зачета выделяется 3 часа. Общая трудоемкость курса составляет 72 часа или 2 зачетные единицы. Примеры практических заданий и контрольно-измерительных материалов представлены в Приложениях 4 и 5.

Текущий контроль представлен контрольными вопросами по разделу (фронтальный опрос, выборочный опрос), выполнением лексико-грамматических заданий (заполните пропуски, выберите нужный вариант, распределите лексику по категориям, употребите пассивный залог, заполните пропуски), написанием параграфа, описанием процесса, описанием данных в таблице, описанием графиков, описанием диаграмм, реферативным анализом научно-исследовательской статьи. В ходе практических занятий обучающиеся должны овладеть реферативным анализом обзорной статьи, обзорным анализом журнала (например, British Medical Journal), составлением аннотации (абстракта)

научно-исследовательской статьи, составлением аннотации (абстракта) обзорной статьи.

Основными методами и технологиями обучения являются базовые образовательные методики, такие как обучение в сотрудничестве, личностно-ориентированный подход; Методика курса предусматривает выполнение заданий познавательного и коммуникативного характера, работа ведется в русле проблемно-поискового метода, используются специализированные (переводческие) методики, а также методы лингвистического анализа. Применяемые информационно-коммуникационные технологии позволяют обучающемуся выбирать индивидуальный способ и ритм формирования коммуникативных умений.

Содержание курса: основные характеристики английского языка для академических целей. Переходя к описанию теоретической части нашего спецкурса, следует отметить, что научный стиль как один из функциональных стилей общелитературного языка обслуживает сферу науки и производства. Специфические особенности этого стиля обусловлены назначением научных текстов передавать объективную информации о природе, человеке и обществе. Человек получает новые знания, хранит и передает их. Язык науки – естественный язык с элементами искусственных языков (расчеты, графики, символы и др.); национальный язык с тенденцией к интернационализации.

Как известно, научный стиль речи можно разделить на подстили: *собственно научный* (его жанры – монография, статья, доклад), *научно-информативный* (жанры – реферат, аннотация, патентное описание), *научно-справочный* (жанры – словарь, справочник, каталог), *учебно-научный* (жанры – учебник, методическое пособие, лекция), *научно-популярный* (очерк, статья, обзор и др.). Отличительная черта собственно научного стиля – академическое изложение, адресованное специалистам. Признаки данного подстиля – точность передаваемой информации, убедительность аргументации, логическая последовательность изложения, лаконичность.

Научно-популярный подстиль имеет другие признаки. Он адресован широкой читательской аудитории, поэтому научные данные должны быть преподнесены в доступной и занимательной форме. Он не стремится к краткости, к лаконичности, а использует языковые средства, близкие публицистике. Здесь также используется терминология. *Научно-информативный подстиль* должен точно передать научную информацию с описанием научных фактов. *Учебно-научный подстиль* адресован будущим специалистам и поэтому в нем много иллюстративного материала, примеров, пояснений.

Главная особенность научного стиля – точное и однозначное выражение мыслей. Задача науки – показать закономерности. Поэтому чертами языка науки являются отвлеченная обобщенность, подчеркнутая логичность изложения, ясность, аргументированность, однозначность выражения мыслей. Задачи общения в сфере науки, ее предмет, содержание речи требуют передачи общих понятий. Этому служит разнообразие языковые средства, но, прежде всего, лексические: абстрактная лексика, специальная лексика и терминология.

Терминология воплощает точность и однозначность научной речи. Термин – это слово или словосочетание, точно и однозначно обозначающее понятие специальной области знания или деятельности, например, *глюкоза, холестерин, катетер, эндоскопия, МРТ, ДНК, аффективное расстройство*. К специфическим особенностям термина относятся: системность, наличие дефиниции), однозначность, стилистическая

нейтральность, отсутствие экспрессии, простота. Одно из требований к термину – его современность, т.е. устаревшие словоформы заменяются новыми терминами. Термин может быть интернационален или близок терминам других языков, например, *коммуникация, гипотеза, анализ, толерантность* и др. Терминология делится на три группы: общенаучная (анализ, тезис, проблема, процесс и др.), междисциплинарная (белки, липиды, кислоты, маркер, когорта (большая группа исследуемых, когортное исследование и др.), узкоспециальная (биопсия, брахитерапия, метастазы и др.). Терминология обеспечивает информационное взаимопонимание на национальном и межнациональных уровнях, совместимость законодательных и нормативных документов.

В своей основе научная речь – это письменная речь, связанная стилистическими нормами. Отвлеченно-обобщенный характер научной речи подчеркивается включением большого количества понятий, использованием клишированных лексических единиц. Широкое применение находят глаголы, имеющие отвлеченно-обобщенные значения (*occur, present, belong*), часто отражающие речемыслительную деятельность человека (*consider, conclude, identify, analyze*). Для письменной речи характерно использование существительных, обозначающих абстрактные понятия (*criterion, background, hypothesis, inclusion, category*). Используются связующие конструкции, подчеркивающие соотношение между частями высказывания, такие как союзы, предлоги, вводные слова и словосочетания. В стилистическом плане лексический состав научного языка характеризуется однородностью, отсутствует лексика с разговорно-просторечной окраской, оценочная, эмоционально-экспрессивная. Тексты научного стиля используют сложносокращенные слова, аббревиатуры терминологического характера: ЦНС (центральная нервная система), NHS (National Health Service), ПИТ (палата интенсивной терапии) ICU (Intensive care unit). Научные тексты содержат не только языковую информацию, но и графическую, формулы, символы.

На синтаксическом уровне языка для письменного научного стиля речи характерны конструкции пассивного залога. Также используются сложные предложения с причастиями, деепричастными и причастными оборотами, временной связью (в связи с тем-то), простые предложения – дефиниции, безличные предложения.

Неотъемлемой чертой научного стиля речи являются вводные и вставные конструкции, а также сложноподчиненные предложения, присоединяемые союзами, сложными предлогами, которые передают различные отношения (причинно-следственные, контраста, уступительные, последовательности событий, иллюстративные и др.), которые используются как на уровне предложения, так и на уровне более крупного текстового фрагмента (абзаца).

Английский язык - международный язык науки. В настоящее время английский язык является одним из наиболее распространенных мировых языков, языком межкультурного общения, языком международной науки. По некоторым данным общее число говорящих на английском составляет 1.186.000 человек. Из них английский является родным языком для 331 миллиона, вторым или третьим языком для 812 миллионов человек. Это один из официальных языков ООН, ЕС, МОК. а нем пишутся 95% научных статей, преподают в ведущих университетах мира: Оксфорд, Кембридж, Гарвард и др.

Особенности английского языка для академических целей. Английский язык для академических целей характеризуется последовательным, логичным характером

повествования или рассуждения. В тексте или его законченном фрагменте есть основное положение – topic, вокруг которого концентрируются аргументы, иллюстративные положения и выводы. Британские лингвисты Andy Gillett, Angela Hammond *et.al.* [3: 92-98] выделяют следующие характеристики Academic English: сложность Complexity, формальность Formality, точность Precision, объективность изложения Objectivity, эксплицитность, ясность Explicitness, аккуратность в использовании терминологии Assurasy, языковая осторожность, уклончивость Hedging, ответственность автора за достоверность информации, ссылки на источники информации Responsibility. Критическое мышление как основа академического стиля включает рационально-объективное оценивание (термин А.О. Стеблецовой) излагаемого материала, «... изложение фактов (показателей, статистики) ...» [4: 33], что также является неотъемлемой чертой научного медицинского текста.

Конкретные языковые способы выражения этих характеристик служат предметом изучения на практических занятиях курса. В качестве примера формальности языкового выражения как характерного признака Academic English обучающимся предлагается рассмотреть фрагменты текстов, где А – образец неформального стиля, В – формального.

A. Most people take drug overdoses because they find it's difficult to sort out their problems clearly. That's why you should treat your patients in a clear way. That means you should treat your patients in a way that helps them to tell the difference between their problems and find ways to deal with them.

B. Most overdoses are taken when individuals consider it difficult to solve their life problems in a clear way. For this reason, the approach to treatment must, above all else, be a concise one; an expert should support their patients in separating each of their problems and plan ways of dealing with them.

Таким образом, на практических заданиях и реальных примерах обучающиеся формируют навыки определения базовых лингвостилистических характеристик англоязычного академического стиля. Некоторые примеры практических заданий курса представлены в Приложении.

Итоговый контроль курса: результаты освоения дисциплины. Курс завершается итоговым контролем, который проходит в форме зачета, состоящего из теоретического вопроса и практического задания. Последнее заключается в составлении письменного текста научного стиля. Результаты освоения курса оцениваются в рейтинговых баллах. Существующая практика подтверждает высокую эффективность балльно-рейтинговой системы в структуре высшего профессионального образования, которая достигается при следующих условиях: «регулярность контроля, активация учебной деятельности студентов, четкий фиксированный учет успеваемости, стимуляция к активной учебной деятельности и самостоятельной работе, повышение мотивации студентов, прозрачность и объективность оценивания» [5, с. 21].

Таким образом, окончательный рейтинг рассчитывается с учетом оценок в рейтинговых баллах, полученных за текущие работы (выполнение практических заданий, составление планов и аннотаций) в семестре и за ответ на зачете. Приведем алгоритм расчета промежуточного рейтинга знаний студентов по дисциплине элективному курсу «Иностранный язык в медицинской науке».

Промежуточный рейтинг по дисциплине состоит из рейтинга до зачета (вес оценки

0,6) и рейтинга на зачете (вес оценки 0,4) и рассчитывается по 100-бальной шкале по формуле: рейтинг по дисциплине = рейтинг до зачета 0,6 + рейтинг на зачете 0,4.

Расчет рейтинга на зачете. Рейтинг на зачете состоит из суммы рейтинговых баллов (по 10-бальной шкале) за каждый вид зачетной работы с учетом веса оценки; для перевода в 100-бальную шкалу результат необходимо умножить на 10:

$$\text{рейтинг на зачете} = \left(\begin{array}{l} \text{письменное задание по} \\ \text{научному} \\ \text{медицинскому тексту} \\ \text{устный ответ на} \\ \text{теоретический вопрос} \end{array} \begin{array}{l} 0,5 \\ \\ \\ 0,5 \end{array} \right) \cdot 10 \quad (2)$$

Результат подставляется в формулу (1).

Расчет рейтинга до зачета. Рейтинг до зачета состоит из суммы рейтинговых баллов (по 100-бальной шкале) следующих показателей: рейтинговая тема I «Лексико-грамматические и терминологические особенности научного стиля речи» (вес оценки 0,15), рейтинговая тема II «Синтаксические и стилистические особенности научного стиля речи» (вес оценки 0,15), рейтинговая тема III «Особенности описания графических форм презентации данных» (вес оценки 0,15), рейтинговая тема IV «Научная медицинская статья» (вес оценки 0,15), рейтинговая тема V «Жанры статей и типы медицинских исследований» (вес оценки 0,15), рейтинговая тема VI «Аннотация и резюме» (вес оценки 0,2).

Посещаемость лекций составляет 0,05 рейтинговой оценки. Весь лекционный курс составляет 2 лекции, по 2,5 балла из 5 за посещение каждой соответственно.

$$\text{рейтинг до зачета} = \left(\begin{array}{l} \text{рейтинговая тема I} \\ + \text{рейтинговая тема II} \\ + \text{рейтинговая тема III} \\ + \text{рейтинговая тема IV} \\ + \text{рейтинговая тема V} \\ + \text{рейтинговая тема VI} \\ + \text{рейтинг за} \\ \text{посещаемость} \\ \text{лекций} \end{array} \begin{array}{l} 0,15 \\ 0,15 \\ 0,15 \\ 0,15 \\ 0,15 \\ 0,2 \\ 0,05 \end{array} \right) \quad (3)$$

Результат подставляется в формулу (1).

Для более объективной оценки уровня сформированности компетенций обучающихся на кафедре разработаны и постоянно совершенствуются критерии оценки знаний обучающихся по элективному курсу «Иностранный язык в медицинской науке». Как уже ранее упоминалось, форма (вид) промежуточной аттестации по элективному курсу «Иностранный язык в медицинской науке» определена рабочей программой как зачет. Его содержание составляет аттестация по теоретическим и практическим разделам курса. Формой аттестации обучающихся по теоретическим аспектам курса являются контрольные вопросы, формой аттестации обучающихся по практическим аспектам курса является письменное задание.

Итоговый рейтинг обучающихся по дисциплине состоит из *текущего рейтинга* (до зачета), который рассчитывается путем переведения среднего арифметического текущих

оценок в рейтинговый балл – максимум 60 баллов и рейтинга на *промежуточной аттестации* (на зачете) – максимум – 40 баллов.

Отметка **«Зачет»** выставляется, если при ответах на контрольные вопросы обучающийся продемонстрировал знания о видах и признаках научного стиля речи, а также сферы его использования, проявил осведомленность о лингвостилистических, структурно-композиционных и синтаксических особенностях письменного академического стиля. Обучающийся обнаружил достаточные знания о видах и жанрах научных медицинских текстах, а также смог соотнести их с типами медицинских исследований.

При выполнении письменного задания обучающийся обнаружил навыки владения и практического использования специфики научного стиля. Составленный текст отвечает структурно-композиционным и лингвостилистическим требованиям научной письменной речи, составлено в соответствии с англоязычными нормами. Обучающийся обнаружил достаточной объем профессиональной и терминологической лексики, включая аббревиатуры и реалии иноязычной культуры, а также продемонстрировал владение основными грамматическими и синтаксическими структурами иностранного языка, необходимыми для составления текста. Текст адекватно отражает актуальность, цели, результаты и выводы оригинального задания.

Отметка **«Незачет»** выставляется в том случае, если при ответах на контрольные вопросы обучающийся продемонстрировал отсутствие знаний о видах и признаках научного стиля речи, а также сферы его использования, проявил неосведомленность о лингвостилистических, структурно-композиционных и синтаксических особенностях письменного академического стиля. Обучающийся обнаружил отсутствие знаний о видах и жанрах научных медицинских текстах, о типах научных медицинских исследований.

При выполнении письменного задания обучающийся обнаружил отсутствие навыков практического использования специфики научного стиля. Составленный текст не отвечает структурно-композиционным и лингвостилистическим требованиям научной письменной речи, не соответствует нормам письменного языка. Обучающийся не обладает достаточным объемом профессиональной и терминологической лексики, не знает грамматических и синтаксических структур языка оригинала и перевода, необходимых для написания заданного текста. Текст не обладает логичностью и связностью и не отражает актуальность, цели, результаты и выводы оригинального задания.

В целях повышения эффективности образовательного процесса в рамках преподаваемого элективного курса нами планируется активное использование системы электронного и дистанционного обучения Moodle как одного из современных примеров использования сетевых педагогических технологий. Создание качественного online курса с электронными занятиями или выделенными компонентами, такими как тестирование, будут способствовать формированию у обучающихся необходимых профессиональных компетенций, особенно в рамках самостоятельной внеаудиторной работы.

Грамотное использование виртуальной образовательной среды при изучении элективного курса «Иностранный язык в медицинской науке» позволит обучающимся, «придерживаясь индивидуального графика работы, накапливать структурированную совокупность документов (все сданные на проверку материалы, результаты, полученные

за элементы занятия, комментарии педагога к соответствующей работе, сообщения в форуме и др.), подтверждающих результаты работы обучающихся. Преподаватель, в свою очередь, получает возможность предоставления участникам курса необходимого теоретического материала с использованием визуальных средств обучения и реализации интерактивного взаимодействия со студентами в процессе их самостоятельной работы, а также автоматизированного контроля успеваемости обучающихся» [6, с. 11].

Выводы. Проблема формирования иноязычной компетенции на материале научной письменной речи у студентов медицинского вуза имеет особую актуальность в настоящий момент. Особое внимание следует уделять формированию навыков написания научной медицинской статьи или ее фрагментов (Вступление, Методы, Обсуждение и т.п.) с целью комплексной подготовки молодых специалистов-медиков к значимым ситуациям профессионального общения.

Дисциплина по выбору «Иностранный язык в медицинской науке» знакомит обучающихся с понятием, содержанием, жанровыми и функциональными особенностями научной письменной речи на английском языке. Актуальность и эффективность курса подтверждается уровнем сформированности навыков письменной речи: способностью и готовностью написания законченного текста (фрагмента текста) в соответствии с лингвостилистическими нормами. Курс дает не только теоретические представления о научном стиле, но практические навыки использования его англоязычных особенностей на материале профессионального медицинского дискурса. «Иностранный язык в медицинской науке» знакомит обучающихся с особенностями англоязычного научного письма, его логикой, структурно-композиционными и лингвостилистическими особенностями.

Таким образом, представленная в данной работе дисциплина по выбору имеет существенное прикладное значение. Она развивает профессиональный медицинский кругозор, поскольку подразумевает изучение и анализ профессионально ориентированных материалов, формирует навыки английской письменной речи, позволяет создавать отдельные письменные произведения научного стиля на английском языке, способствуя тем самым разрушению межкультурных коммуникативных барьеров и создавая основы для последующего научного творчества на английском языке. Можно заключить что данный курс представляет собой эффективную программу по продвижению молодых российских ученых к успеху на арене международного сотрудничества в академической сфере.

Список литературы

1. Стратегия развития медицинской науки в Российской Федерации на период до 2025 года // утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 28 декабря 2012 года N 2580-р. - электронный ресурс. Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/902391680>.
2. Стеблецова А.О., Медведева А.В. Английский научный дискурс для аспирантов медицинских вузов // Вестник Воронежского Государственного Университета. Серия: Лингвистика и Межкультурная Коммуникация. 2014. № 4. С. 124-128.
3. Gillett A., Hammon A., Martala M. Successful Academic Writing.- Pearson Education Limited: London, 2009. 361 p.
4. Стеблецова А.О. Национальная специфика делового дискурса в сфере высшего образования (на материале англоязычной и русскоязычной письменной

- коммуникации): автореф. дис....док. филол. наук:10.02.20. Тверь, 2015. 44 с.
5. Макеева А.В., Лидохова О.В., Лущик М.В., Гребенникова И.В., Тумановский Ю.М., Крюков В.М. Способы повышения качества обучения студентов на кафедре патологической физиологии ВГМА им. Н.Н. Бурденко // Прикладные информационные аспекты медицины: научно-практический журнал. Воронеж: ВГМА им. Н.Н. Бурденко. 2015. Т. 18. № 1. С. 17-21.
 6. Гребенникова И.В., Макеева А.В., Лидохова О.В., Болотских В.И., Лущик М.В. Опыт использования сетевых педагогических технологий в рамках изучения патологической физиологии // Прикладные информационные аспекты медицины: научно-практический журнал. Воронеж: ВГМА им. Н.Н. Бурденко, 2015. Т. 18. № 1. С. 8-11.

Источники материала для практических заданий

1. W.K. Purves, D. Sadava, G.H. Orians & H.C. Heller, Life: The science of biology, W.H. Freeman, 2004.
2. J. Fong Ha, MBBS (Hons), Dip Surg Anat, Nancy Longnecker, PhD. Doctor-patient communication: A Review // The Ochsner Journal 1038-43. 2010, p.38.
3. WHO report on the global tobacco epidemic, 2013: enforcing bans on tobacco advertising, promotion and sponsorship. Geneva: World Health Organization, 2013.
4. National Cancer Institute: Comprehensive Cancer Information - <https://www.cancer.gov/about-cancer>
5. Fakenham Orthopaedics - <http://www.qehkl.nhs.uk/>
6. Achievements and priorities in public health - <https://www.healthcareers.nhs.uk/>

4.11. Влияние интенсификации самостоятельной работы студентов на учебно-методические пособия по задачам по физической химии

В настоящее время наблюдается тенденция увеличения объема самостоятельной работы студентов. Согласно проекту положения о самостоятельной работе студентов, принятому в Уральском Федеральном университете имени первого Президента России Б.Н. Ельцина [20], для реализации самостоятельной работы студентов в университете необходимо качественное и достаточное учебно-материальное, информационное, дидактическое и учебно-методическое обеспечение. Авторами [14] показана возможность использования электронных учебно-методических комплексов (ЭУМК) для самостоятельной работы студентов по курсу физической химии. Одним из разделов ЭУМК является раздел, который называется «Материалы для самостоятельной работы», а одним из направлений, которые там рассматриваются, является методическое сопровождение самостоятельной работы студентов по решению задач по физической химии. Представляет интерес рассмотреть эволюцию форм и содержания задач по физической химии на примере анализа учебных пособий для решения задач по физической химии, разработанных и применяемых на кафедре физической химии и коллоидной химии Уральского Федерального университета имени первого Президента России Б.Н. Ельцина.

Физическая химия является фундаментальной высоко математизированной учебной дисциплиной. Формирование умений решать задачи по физической химии – это очень важная сторона обучения этой науке. Разработанность методики решения задач

приводит к лучшему усвоению теоретических знаний по физической химии, их систематизации.

При решении задач по физической химии происходит:

- формирование целостной системы понятий, необходимых для более углубленного изучения материала;
- усиленное усвоение учебного материала в связи с тем, что происходит применение теории к конкретным ситуациям;
- стимулирование самостоятельной работы студентов;
- формирование навыков использования полученных знаний;
- развитие мировоззрения студентов; упорства и настойчивости в достижении цели.

Общеизвестно, что в ходе решения задач развиваются и содержательная и действенная стороны мышления, за счет такого взаимодействия знаний и действий формируются приемы мышления: суждения, умозаключения, доказательства. Задачи по физической химии в большинстве своем относятся к так называемым расчетным задачам.

Их можно разделить на группы, соответствующие разделам курса.

Студент после прочтения условия задачи должен понять задачу. Ему должно быть понятно, что дано и что нужно найти.

Тут можно рассматривать два метода анализа задачи: синтетический и аналитический. При первом методе рассуждения о ходе решения задачи ведут от известных по условию величин к неизвестным, т. е. от содержания задачи к вопросу.

Тут необходимо установить,

- какие именно величины позволяют определить требуемые в условии задачи параметры;
- достаточно ли этих данных;
- какие еще дополнительные величины нужно найти для решения, и каким образом;
- если информация избыточная, то какие именно данные не нужны для решения задачи.

Выбирая задачу для практического занятия, преподаватель производит оценку ее с точки зрения следующих целей:

1. Какие понятия, законы, теории, факты должны быть закреплены в процессе решения;
2. Какие приемы решения задачи должны быть сформированы;
3. Какие мыслительные приемы развиваются в процессе решения задачи;
4. Какие дидактические функции выполняют данные задачи.

Если дидактическая цель - закрепление теоретического материала, то метод решения задачи должен быть уже известен студентам.

Если преподаватель хочет объяснить новый тип задачи по методу решения, то студенты должны хорошо понимать и владеть учебным материалом. В этом случае в начале практического занятия уместен краткий обзор теоретического материала, проводимый преподавателем.

Существует ряд методических принципов, соблюдение которых улучшает процесс обучения физической химии:

- преподаватель решает задачу сам и подробно рассказывает о методике решения;
- студенты имеют текст задачи перед глазами;

- студенты контролируют решение, с одной стороны, и проявляют самостоятельность, с другой.

Разработка задач по физической химии в XX веке и начале XXI века. Кафедра физической и коллоидной химии УрФУ имени Б.Н.Ельцина была организована в 1920 году. В первый учебный год на ней обучалось всего 49 студентов. Но спустя пару лет их было гораздо больше, и заведующий кафедрой В.К. Першке разработал первый практикум по физической химии. Он не сохранился, и известно лишь, что при решении задач использовался так называемый бригадный метод, когда вся бригада решала задачу и оценки по ней выставлялись всем одинаковые. Резко возрос объем методической работы уже после войны в 50-е годы. Были изданы сборники задач по физической химии и физико-химии коллоидных систем, каждый из нескольких тематических частей. В этих сборниках приведены задачи по основным разделам физической и коллоидной химии. Так сборник задач, составленный доцентом Н.В.Сапожниковой, имеет четырнадцать глав, соответствующих различным разделам курса физической химии. Вот, например, темы второй части сборника Н.В. Сапожниковой [12]

1. Электрохимия растворов
2. Гальванические элементы
3. Кинетика химических реакций. Основные закономерности
4. Кинетика химических реакций (продолжение), смешанные упражнения и задачи.

Несмотря на небольшой объем задачника, он содержал и теоретический материал, и примеры решения типовых задач. Анализируя в настоящее время содержание этого сборника, следует отметить наличие многих полезных обучающих упражнений. Автор указывал, что эти упражнения и задачи рассчитаны на самостоятельные поиски расчетных формул, использование таблиц при решении задач, причем, как таблиц справочных материалов, приведенных в конце пособия, так и таблиц из учебников.

Часть упражнений была снабжена вводной теоретической частью. Прочитав ее, студент получал информацию о том, как лучше выполнить предлагаемое упражнение. В последней главе рассмотрены довольно сложные задачи на сопряженные реакции, фотохимические реакции, цепные реакции.

Физико-химии коллоидных систем посвящены несколько сборников задач, составленных профессором С.Г. Мокрушиным. Рассмотрим, например, работы [10, 11]. Они составлены по рабочим программам дисциплины существующего тогда государственного образовательного стандарта. Но материал, представленных в них задач шире, что способствовало более глубокому изучению дисциплины. Необычным для студентов являлись ссылки на литературные источники, по данным которых были разработаны эти задачи. Практически все задачи составлены по оригинальным литературным данным с указанием источников, откуда взяты данные задачи. Например, одна из задач из сборника [11] имеет такое условие:

Горькова [7, с.26] исследовала глинистые породы при помощи конического пластометра. Ниже приведены данные по зависимости предельного напряжения от степени увлажнения глины для чернозема, хвалынской глины и бентонита Гиляби. Постройте графическую зависимость предельного напряжения от степени увлажнения и проанализируйте ее.

Или пример другой задачи.

Михайлов [9] исследовал упруго-пластические свойства нефтяного битума. Предел текучести битума определялся при помощи графика $\varepsilon - P$, на который наносились

значения градиента скорости ε . Ниже приведены экспериментальные данные. По этим данным начертите график $\varepsilon - P$ и определите предел текучести, а также эффективную и пластическую вязкость по соответствующим формулам.

После каждой главы был приведен список литературы. Обращает на себя внимание тот факт, что большинство литературных источников было из периодических иноязычных журналов, т. е. была проведена колоссальная работа по разработке всех этих задач. Студент, знакомясь с условием задачи, получал пример уважительного отношения к трудам ученых, начинал понимать, что те задачи, которые он решает, тесно связаны с экспериментом и реальными явлениями. Это не просто какие-то отвлеченные вычисления, а реальные научные вопросы, которые ему позже, когда он станет инженером, придется решать.

Следующая волна всплеска методической активности наблюдалась на кафедре в 90-е годы. В указанный временной период кафедра физической и коллоидной химии работала со студентами, обучавшимися по программе в которых по физической химии было наличие всех позиций: лекции 48 часов, практические занятия 48 часов, лабораторные работы 48 часов. Конечно, это давало простор для преподавателей в плане выбора материала, рассматриваемого на практических занятиях. Именно в этот период были выпущены авторами кафедры целый ряд принципиально новых пособий для практических занятий [3–5], позволяющих организовать работу наиболее гармонично и плодотворно. Прежде всего задачи по всему курсу были разделены на темы и по каждой теме был сформирован банк задач с предварительным подробным разъяснением как самих понятий, используемых в задачах, так и методики решения задач.

Например, в работе [3], касающейся расчета интенсивных и экстенсивных свойств однородных систем, даны строгие определения интенсивным и экстенсивным свойствам, показаны связи между ними и вытекающие отсюда методы вычисления. В работе рассмотрены способы расчета чисел молей и масс компонентов, общего числа молей, массы и объема системы, плотностей, удельных и мольных значений перечисленных свойств, а также концентраций компонентов в различных шкалах и некоторых других величин. Материал руководства разделен на три раздела:

- компоненты системы, их числа молей, массы и мольные массы;
- интенсивные и экстенсивные свойства системы; плотности, удельные и мольные значения экстенсивных свойств;
- состав системы; концентрационные шкалы.

Каждый из разделов содержит теоретическое введение, примеры расчетов и задачи (26 вариантов). Разделы расположены в такой последовательности, что для решения задач по любому разделу достаточно тех понятий и соотношений, которые имеются в теоретическом введении этого и предыдущих разделов.

Характерной особенностью пособия являлось большое количество задач для самостоятельного решения, в которых условия задач были совершенно разными, несмотря на общий теоретический материал. В этом было принципиальное отличие этих пособий от существующих в то время задачников ([8]), в которых все многовариантные задачи – это задачи с однотипным условием и разными данными, которые нужно подставлять в эти условия.

Еще одной особенностью изданных в то время учебных пособий было то, что количество задач, составленных на основании справочных данных, по каждой рассматриваемой теме было существенно больше, чем эти задачи в имеющихся

задачниках. Это позволяло преподавателю формировать практически не повторяющиеся условия задач для студентов всего потока, а это способствовало усилению самостоятельной работы студентов.

Рассмотрим применяемые методы формирования условий задач на примере методических указаний «Функции смешения и растворения» [4, 5].

В работе [4] рассмотрены основные понятия и соотношения, касающиеся функций смешения и растворения, которые широко используются в химической термодинамике при изучении многокомпонентных объектов. Авторы в сжатой форме изложили основные понятия и соотношения, касающиеся функций смешения, возможность их экспериментального определения, процедуру их разложения на вклады по компонентам с помощью понятия о парциальных мольных функциях смешения.

На основе метода активностей проведен анализ зависимостей ключевой и прочих парциальных мольных функций смешения компонентов от состава системы, выраженного в шкале мольных долей. Особое внимание уделено методам определения этих функций смешения. В работе приведены разнообразные примеры расчетов, связанных с определением и применением функций смешения и растворения.

Отдельно рассмотрен вопрос об использовании для описания двухкомпонентных растворов дифференциальных мольных и интегральных мольных функций растворения одного компонента в другом. Работа завершается разнообразными примерами расчетов, связанных с определением и применением функций смешения и растворения.

В отдельной брошюре [5] приведены данные по составлению задач по данной теме. Авторы указывают, что все задачи по своему содержанию носят многовариантный характер. Разнообразие вариантов в них достигается двумя способами:

- изменением характера исходных данных (видов концентрационных шкал, функциональных зависимостей, попарных сочетаний свойств;
- заменой системы одного вида на систему другого вида.

Количество вариантов в каждой задаче равно произведению числа разных видов функциональных зависимостей (или попарных сочетаний свойств) на число разных видов растворов. Количество задач равно 11, а общее количество вариантов по ним составляет 1392.

Для формирования какого-либо варианта задачи в любой задаче нужно указать номер «а» функциональной зависимости (или попарного сочетания свойств) и номер «б» исследуемой системы. Сведения о номерах «а» и «б» имеются в таблицах, которыми снабжена каждая задача.

Рассмотрим пример формирования условия задачи по имеющимся в методических указаниях табл. 1, табл. 2 и табл. 3.

Таблица 1 - Зависимости удельной и мольной изобарных теплоемкостей ($c_{p,уд}$ и c_p) раствора от его состава, выраженного в разных концентрационных шкалах: массовых долей (φ_2), мольных долей (N_2), плотностей масс (ρ_1 и ρ_2), плотностей чисел молей (c_1 и c_2), моляльностей (d_2) компонентов, при постоянных температуре (298 К) и давлении (1атм) для некоторых двухкомпонентных растворо

Номер «б» и виды растворов	Номера и виды аргументов							Номера и виды функций	
	1	2	3		4		5	1	2
	φ_2	N_2	ρ_1 кг/м ³	ρ_2 кг/м ³	c_1 моль/м ³	c_2 моль/м ³	d_2 моль/кг	$c_{p,уд}$ Дж/(кг·К)	c_p Дж/(моль·К)
1	Вода (компонент 1) – глицерин (компонент 2)								
	0	0	997,1	0	55330	0	0	4179	75,31
	0,013	0,003	987,0	13,0	54770	141,2	0,143	4160	75,75
	0,049	0,010	959,6	49,44	53250	536,9	0,560	4100	76,92
	0,112	0,024	907,4	114,6	50360	1244	1,371	4000	79,24
	0,500	0,164	562,0	562,0	31185	6103	10,86	3400	102,5

Таблица 2 - Номера «а» конкретных видов зависимостей

Номера и виды аргументов		Номера и виды функций	
		1 – $c_{p,уд}$	2 – c_p
1	φ_2	11	12
2	N_2	21	22
3	ρ_1, ρ_2	31	32
4	c_1, c_2	41	42
5	d_2	51	52

Таблица 3

Фамилия студента	«б» № системы	«а» номер функции	номер аргумента
Иванов	1	1	1

Рассматриваемая задача имела в общем виде такое условие:

Известно, что при заданных температуре и давлении удельная и мольная изобарные теплоемкости любого раствора являются функциями его состава, выраженного в той или иной концентрационной шкале. Табл. 1 содержит числовые данные по таким функциональным зависимостям для ряда двухкомпонентных растворов, а табл. 2 – номера конкретных видов зависимостей. Взяв за основу зависимость с номером «а» (табл. 2), и имея в виду раствор с номером «б» (табл. 1), перейти к зависимости мольной изобарной теплоемкости (c_p) от мольной доли второго компонента (N_2). Построить ее график и с помощью последнего рассчитать парциальные мольные изобарные теплоемкости компонентов ($c_{p,1}$ и $c_{p,2}$) при нескольких значениях N_2 , лежащих в

интервале от 0 до некоторой максимальной величины, вытекающей из условия задачи.

Дать графическое изображение функций $c_{p,1} = f(N_2)$ и $c_{p,2} = f(N_2)$.

Поначалу такой способ формирования индивидуальных заданий мог показаться сложным субъектам процесса решения задач: преподавателю и студенту. Но при четком понимании алгоритма работы с этими методическими указаниями, все происходило довольно быстро.

В результате условие задачи будет следующим:

Для раствора вода (1 компонент) – глицерин (2 компонент) имеется зависимость удельной изобарной теплоемкости раствора от массовой доли второго компонента.

Нужно перейти к зависимости мольной изобарной теплоемкости (c_p) раствора от мольной доли второго компонента (N_2), построить ее график и с помощью последнего рассчитать парциальные мольные изобарные теплоемкости компонентов ($c_{p,1}$ и $c_{p,2}$) при нескольких значениях N_2 , лежащих в интервале от 0 до некоторой максимальной величины, вытекающей из условия задачи. Дать графическое изображение функций $c_{p,1} = f(N_2)$ и $c_{p,2} = f(N_2)$.

Такие сборники задач было выпущены по темам: парциальные мольные свойства компонентов; мольные и полные изменения экстенсивных свойств чистых веществ; функции смешения и растворения. В течение ряда лет они интенсивно использовались в работе на практических занятиях и при выполнении домашних работ по физической химии.

Кроме этого подхода к задачам по физической химии на кафедре были и классические сборники задач для домашнего задания [1, 2, 13]. Из них следует отметить работу [13], в которой каждое задание дается в двух уровнях: обязательное и рейтинговое. Задачи обязательного домашнего задания относятся к задачам средней сложности. Их, как это следует из названия, нужно было обязательно решить для допуска к экзамену. Второй уровень домашнего задания – рейтинговое задание, включал в себя задачи повышенной сложности. Для допуска к экзамену этот уровень был не обязателен, но для тех студентов, которые планировали получить оценку до экзамена, это задание было одним из необходимых условий получения «автомата», т. е. оценки по итогам текущей работы студента.

Большое влияние оказало на разработку задач по физической химии то, что на кафедре в течение ряда лет проводилась всероссийская студенческая олимпиада по физической химии. Каждый год коллективом кафедры разрабатывались по четыре варианты олимпиадных задач по всему курсу физической химии. Результаты некоторых олимпиад и разбор олимпиадных задач освещены в работе [6].

Но, к сожалению, время привело к другому образовательному стандарту и к существенному сокращению числа часов на физическую химию в рабочих планах. Постепенно практические занятия целиком исчезли из рабочих планов дисциплины, и весь массив задач, накопленный за долгие годы, пришлось переработать в сторону приспособления их к самостоятельному решению, без разбора на практических занятиях. Появились новые подходы к разработке задач по физической химии.

Разработка задач по физической химии в настоящее время с учетом возросшей роли самостоятельной работы студентов. В рабочем плане курса «Физическая химия» не предусмотрены практические занятия, зато предусмотрены несколько расчетных работ. Отсюда видно, что тот материал, который ранее разбирался на практических занятиях, теперь должен быть освоен самостоятельно. Это привело к тому, что существенно изменился подход к разработке сборников задач по физической химии. Теперь недостаточно просто привести условие задачи, необходимо подробно объяснить, как эту задачу лучше решить. Конечно, лектору приходится часть лекционного времени отвести на объяснение главных методических приемов решения, но, как показывает опыт, обычно этого недостаточно и роль пояснительной части в сборнике задач становится очень важной.

Расчетная работа (РР) – это совокупность нескольких задач по определенной тематике, решение которых покажет полноту усвоения теоретического материала того раздела рабочей программы, по которому выполняется расчетная работа. Это может быть также и одна задача комплексного характера, если ее выполнение включает в себя несколько более простых заданий. Это может быть также сочетание расчетных задач и заданий, теоретических вопросов, которые студент должен выполнить и на которые студент должен ответить.

РР должна быть результатом самостоятельной и творческой работы студентов. Тип задач, входящих в расчетную работу, их число и сложность, сроки выполнения РР, а также форму защиты расчетной работы, определяет руководитель работы.

Выполненная расчетная работа может защищаться каждым студентом устно путем приведения аргументированных доказательств принятых решений и основных выводов по результатам расчетов. Такая защита проводится в виде собеседования с преподавателем. По результатам защиты преподаватель выставляет оценку за правильность расчетов, оформление работы, защиту.

Возможна защита расчетной работы путем выполнения тестовых заданий (машинных или безмашинных) по материалу работы.

Именно потому, что в рабочих планах специальностей отсутствуют практические занятия, для методического сопровождения самостоятельной работы студентов при выполнении расчетных работ было разработано и выпущено учебное пособие «Физическая химия: теория и практика выполнения расчетных работ. Часть 1 и часть 2» [15, 16].

Авторы ставили перед собой следующие цели:

- разработать подробное учебное пособие, в доступной форме объясняющее способы решения всех типовых задач, задаваемых студентам в рамках расчетных работ;
- рассказать о требованиях, предъявляемых к содержанию и оформлению расчетных работ;
- разработать варианты заданий на расчетные работы, рассчитанные на студентов разного уровня подготовленности;
- привести в пособии всю необходимую справочную литературу.

Издание характеризуется полнотой охвата учебных тем и глубиной разработки учебного материала. Оно составлено строго по структуре курса физической химии и поэтому может плодотворно использоваться студентами при самостоятельной работе. Издание является результатом коллективного труда преподавателей кафедры физической и коллоидной химии, каждый автор внес свой вклад практически в каждую

главу, тщательно отбирая имеющиеся и разрабатывая новые задания для расчетных работ. В пособии сочетается сложный теоретический материал и практическое применение его для решения задач. Приведены примеры решения типовых задач и многовариантные условия задач разного уровня сложности; рекомендации по выполнению расчетных работ, необходимые справочные материалы. В каждой многовариантной задаче предусмотрено 20 вариантов с различными числовыми значениями свойств.

Цель данных расчетных работ заключается в применение полученных теоретических знаний при решении задач и выполнении заданий. В процессе выполнения работы студент приобретает навыки использования справочной литературы, навыки графического изображения зависимостей, навыки анализа полученных данных.

Учебное пособие [15] посвящено расчетам экстенсивных свойств системы, рассмотрению характеристик гомогенных однокомпонентных и многокомпонентных систем.

По первому разделу рабочей программы курса физической химии «Основные понятия и законы химической термодинамики» разработаны две расчетные работы «Расчет изменений экстенсивных свойств в однокомпонентных системах» и «Расчет тепловых эффектов химических реакций».

В поясняющей части приведено решение десяти типовых задач разного уровня сложности. Далее приведены восемь многовариантных задач для формирования преподавателем самих расчетных работ. В конце раздела идут контрольные вопросы для самоподготовки к защите этих расчетных работ.

Расчетная работа «Расчет характеристик гомогенных систем» соответствует разделу рабочей программы курса физической химии «Гомогенные системы». Рассмотрено решение шести типовых задач на эту тему и сформировано четыре многовариантных задачи.

Расчетная работа «Расчет изменений экстенсивных свойств в многокомпонентных системах» соответствует разделу рабочей программы курса физической химии «Гомогенные системы».

Рассмотрено решение восьми типовых задач на эту тему и сформировано четыре многовариантных задачи.

В конце первой части сгруппированы приложения, которые включают в себя таблицы термодинамических свойств веществ, участвующих в реакциях, рассматриваемых в задачах, и таблицы фазовых переходов этих веществ.

Учебное пособие [16] посвящено расчетным работам, которые выполняются по темам: расчет экстенсивных свойств системы при протекании в ней химического превращения; расчет химического равновесия; особенности фазовых равновесий в однокомпонентных и многокомпонентных системах.

По третьему разделу рабочей программы курса физической химии «Расчет изменений экстенсивных свойств системы. Химическое равновесие» разработаны следующие расчетные работы:

- Расчет изменений экстенсивных свойств системы при протекании в ней гомогенной газовой реакции.
- Расчет теплового эффекта химической реакции.
- Расчет константы равновесия химической реакции.
- Расчет равновесного состава реакционной смеси.

В зависимости от сложности задач иногда две последние расчетные работы объединяют в одной «Расчет равновесного состава реакционной смеси и константы химического равновесия». Некоторыми преподавателями расчетная работа «Расчет теплового эффекта химической реакции» рассматривается в первом разделе, потому что она подходит и к теме применения первого начала термодинамики к химическим реакциям. Но поскольку расчет тепловых эффектов можно рассматривать как часть более полного расчета экстенсивных свойств системы при протекании в ней химической реакции, авторы приняли решение рассмотреть эту РР также и в этом разделе, представив другие задачи для этой расчетной работы.

Приведены решения двенадцати типовых задач по темам расчетных работ и сформировано девять многовариантных задач.

Расчетная работа «Расчет и построение диаграммы гетерогенной системы» соответствует четвертому разделу рабочей программы курса физической химии «Фазовое равновесие».

Приведено решение девяти типовых задач и сформировано четырнадцать многовариантных задач на эту тему. Для их решения приведены также все необходимые справочные данные и результаты экспериментов.

Разработанные пособия [15, 16] являются полезными как для студентов, так и для преподавателей. Студент, располагая бумажным вариантом или электронной версией пособия, может самостоятельно разобраться в решении задачи, потому что все типовые задачи разобраны в примерах решения. Для преподавателя пособие полезно тем, что преподаватель может составлять расчетные работы, сочетая каждый год в каждой академической группе разные задачи, или задачи разной сложности. Это уменьшит эффект списывания студентами решений задач и будет стимулировать их умственную и творческую деятельность.

Еще одной особенностью задач настоящего времени является возрастание роли задач, которые обычно рассматриваются при подготовке к лабораторной работе. Практические во всех методических указаниях к лабораторным работам имеются контрольные вопросы и задачи для самостоятельного решения. Обычно это задача повторяет ход лабораторной работы, и студент, решая ее при подготовке, лучше понимает и сам ход работы, и то, какие данные получаются в эксперименте и как далее их нужно обработать, чтобы выполнить поставленные при лабораторной работе цели.

Теперь при разработке новых методических указаний и переработке имеющихся в них помещается не одна, а несколько разных задач на тему лабораторной работы. Это способствует более индивидуальному подходу к выполнению лабораторной работы, позволяет оценить качество подготовки каждого студента к лабораторной работе.

В последнее время на кафедре физической и коллоидной химии происходит постепенное внедрение информационных технологий в образовательный процесс [17, 18]. Так разработан ряд компьютерных программ, которые помогают студенту в выполнении трудоемких вычислений. Часть этих программ лежит в основе электронных лабораторных работ [19]. Это позволяет по-новому подойти как к формированию, так и к решению задач по физической химии. Например, при проработке темы о фазовых равновесиях в системе жидкость-пар в двухкомпонентных системах можно сформировать задачи не только по анализу диаграмм кипения, но и по построению таких диаграмм по имеющимся диаграммам давление-состав. Или при проработке темы о химическом равновесии, можно предложить студентам выбрать наиболее вероятную

из нескольких реакций возможных в системе, например, при пиролизе органических соединений. Обработка кинетических кривых, которая в рамках компьютерных программ проходит очень быстро, позволит определить все параметры кинетического уравнения сложных реакций. Внедрение информационных технологий в процесс формирования и решения задач по физической химии позволяет увеличить сложность задачи, побуждает студента к творчеству, мотивирует его к более глубокому изучению дисциплины.

На кафедре физической и коллоидной химии УрФУ имени Б.Н. Ельцина постоянно проводится работа по совершенствованию задач, по выработке понятных студенту методик решения.

Содержание задач по физической химии и форма их представления студентам всегда соответствует рабочим программам курса.

В связи с увеличением объема самостоятельной работы студентов возросла роль современных учебно-методических пособий по решению задач.

Список литературы

1. Брусницына Л.А. Физическая химия неравновесных процессов. Сборник задач для самостоятельной работы студентов / Л.А. Брусницына, В.И. Двойнин, Е.И. Степановских. Екатеринбург: изд. УГТУ-УПИ, 2003. 18 с.
2. Брусницына Л.А. Домашнее задание по курсу «Физическая химия». (в 2 частях) : методическое пособие для самостоятельной работы студентов / Л.А. Брусницына, В.И. Двойнин, Е.И. Степановских. Екатеринбург: изд. УГТУ-УПИ, 2003. 15 с.
3. Булатов Н.К., Лундин А.Б. Расчет интенсивных и экстенсивных свойств однородных систем / методические указания к практическим занятиям по курсу «Физическая химия». Екатеринбург: УГТУ–УПИ. 1993. 32 с.
4. Булатов Н.К. Функции смешения и растворения: методические указания к практическим занятиям по физической химии / Н.К. Булатов, Т.П. Большикова, А.А. Урицкая, А.Б. Лундин. Свердловск : УПИ. 1990. 20 с.
5. Булатов Н.К. Функции смешения и растворения: задачи для самостоятельной работы по физической химии / Н.К. Булатов, Т.П. Большикова, А.А. Урицкая, А.Б. Лундин. Свердловск: УПИ. 1990. 45 с.
6. Булатов Н.К. Физическая химия. Опыт решения задач на российских студенческих олимпиадах: Учебное пособие / Н.К. Булатов, Е.И. Степановских. [Электронный ресурс] Екатеринбург: Образовательный портал УГТУ-УПИ. 2009. Режим доступа: http://study.ustu.ru/view/aid_view.aspx?AidId=8471.
7. Горькова А.А. Исследование глинистых пород при помощи конического пластометра // Коллоидный журнал. Т.18. 1956. №1. С 26.
8. Киселева Е.В. и др. Сборник примеров и задач по физической химии. Учебн. Пособие для химико-технологических вузов. М. : Высшая школа, 1976. 381 с.
9. Михайлов Н.В., Ребиндер П.А. О структурно-механических свойствах дисперсных и высокомолекулярных систем. Коллоидный журнал, Т.17. 1955. № 2. 6 с.
10. Мокрушин С.Г. Задачи по физико-химии коллоидно-дисперсных систем и поверхностных явлений. Выпуск 6. Издание УПИ им. С.М. Кирова, Свердловск, 1964. 68 с.

11. Мокрушин С.Г. Задачи по физико-химии коллоидно-дисперсных систем и поверхностных явлений. Выпуск 8. Издание УПИ им. С.М. Кирова. Свердловск, 1978. 64 с.
12. Сапожникова Н.В. Сборник расчетных примеров и упражнений по физической химии. Часть 2 Издание УПИ им. С.М. Кирова. Свердловск, 1957. С. 78.
13. Степановских Е.И. Домашние задания по физической химии. 1 часть / методические указания для самостоятельной работы. [Электронный ресурс]. Екатеринбург: Образовательный портал УГТУ-УПИ. 2007. – Режим доступа: http://study.ustu.ru/view/aid_view.aspx?AidId=6708.
14. Степановских Е.И., Брусницына Л.А. Разработка и использование электронных учебно-методических комплексов дисциплины «Физическая химия» для самостоятельной работы студентов // Проблемы и тенденции развития высшего образования в России и за рубежом. Коллективная монография, Ульяновск: Зебра. 2016. С. 273-283.
15. Степановских Е.И. и др. Физическая химия: теория и практика выполнения расчетных работ. Часть 1. Учебное пособие / Е.И. Степановских, Т.В. Виноградова, Л.А. Брусницына, Т.А. Алексеева, Л.Н. Маскаева. Екатеринбург: УрФУ. 2016.
16. Степановских Е.И. и др. Физическая химия: теория и практика выполнения расчетных работ. Часть 2. Учебное пособие / Е.И. Степановских, Т.В. Виноградова, Л.А. Брусницына, Т.А. Алексеева, Л.Н. Маскаева. Екатеринбург: УрФУ. 2016.
17. Степановских Е.И., Кушнарера Т.В. Применение информационных технологий в преподавании курса «Физическая химия» // Интернет-журнал «Науковедение». 2014 №4 (23) [Электронный ресурс]. М.: Науковедение, 2014
18. Степановских Е.И., Кушнарера Т.В. Самостоятельная работа студентов при выполнении курсовых работ по физической химии // Интернет-журнал «Науковедение». Том 7. № 2 [Электронный ресурс]. М.: Науковедение, 2015. 11 с.
19. Степановских Е.И., Кушнарера Т.В. Физическая химия: разработка электронных лабораторных работы на базе MICROSOFT EXCEL // Интернет-журнал Науковедение. 2015. Т. 7. № 3 (28). С. 177. [Электронный ресурс]-М.: Науковедение, 2015.
20. Положение о проектировании, организации, контроле и оценивании результатов внеаудиторной (самостоятельной) учебной работы студентов в Федеральном государственном автономном учреждении высшего профессионального образования «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина» (Проект, Екатеринбург, 2013 г. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://pandia.ru/text/80/090/53728.php> (дата обращения 14.07.2016).

4.12. Интенсификация функций управления процессом физического воспитания в вузе на основе технологии педагогического мониторинга

На сегодняшний день управление является важным ресурсом развития общества. Современная управленческая наука выработала комплекс теоретических понятий, которые могут быть положены в основу анализа проблемы управления физическим воспитанием в вузе.

Для определения сущности управления необходимо разграничить понятия «управление» и «менеджмент», которые часто употребляются как синонимы. Например, в фундаментальном Оксфордском словаре английского языка одно из значений слова менеджмент (англ. management - «управление, заведование, организация») - власть и искусство управления [22, с. 106]. В отечественных определениях менеджмента, данных в рамках теории управления, подчеркивается направленность на эффективность и прибыльность данной управленческой деятельности. Обычно под менеджментом понимается управление в социально-экономических системах (фирмах, акционерных обществах, учреждениях, на производстве и др.). «Менеджмент - совокупность методов, форм и средств управления производством, позволяющая использовать его наиболее эффективно» [3, 9].

Наука об управлении получила развитие в работах зарубежных авторов - А. Файоля, С.О'Доннела, П. Друкера, Дж. Дункана, Г. Кунца, М.Х. Мескона, И. Ансоффа и др. В трудах П. Друкера и Дж. Дункана обобщение опыта управления организациями вырастает до философии менеджмента: анализируются его принципы, исследуется его культура, выявляется методология управленческой деятельности. Сейчас менеджмент активно осваивается в нашей стране и как вид практической деятельности, и как теория. В работах отечественных авторов Р.С. Гальковича, Д.М. Гришиани, В.И. Набокова, А.В. Попова, П.В. Романова, В.В. Щербины и др. раскрывается история менеджмента, при этом эволюция управленческой мысли представляется в качестве целостного процесса, дается систематическое изложение приемов и методов управления организациями.

Не все исследователи понимают управление и менеджмент как синонимы. В.В. Щербина говорит о том, что термин «менеджмент» не может рассматриваться как синоним термина «управление», так как был введен для обозначения особого жанра и сферы управленческой деятельности, ориентируя на особую, инновационную, творческую, поисковую деятельность, связанную с совершенствованием системы управления, развитием организации [25, с. 50].

Таким образом, исследования в менеджменте направлены прежде всего на изучение управления как вида профессиональной деятельности и разработку эффективных технологий управления. Содержание понятия «менеджмент» можно рассматривать как науку и практику управления, как организацию управления и как процесс принятия управленческих решений [4, с. 14].

Некоторые исследователи придерживаются мнения о том, что понятие «управления» шире понятия «менеджмент» [11, с. 204]. В контексте общеэкономических проблем управление рассматривается как один из механизмов, обеспечивающих функционирование общества в целом и отдельных социальных организаций. В классических трудах Ф. Тейлора и А. Файоля исследование организаций неразрывно связано с изучением управленческих аспектов их функционирования. Главный вклад А. Файоля в теорию управления состоит в том, что он рассматривал управление как универсальный процесс, состоящий из нескольких взаимосвязанных функций.

Анализ разработанности управленческой проблематики показывает, что, хотя управление имеет развитую научную основу, многие теоретические и методологические аспекты управления нуждаются в дальнейшей разработке. В частности, это касается реализации функций управления в различных системах управления, поскольку обычно под управлением понимается процесс целенаправленного воздействия на какой-либо

объект, выражающийся в функциях планирования, организации, мотивации и контроля, необходимый для того, чтобы сформулировать и достичь цели организации [12, с. 48].

В научной литературе используется несколько вариантов определения термина «управление». Управление рассматривается как процесс целенаправленного воздействия на систему для обеспечения ее оптимального функционирования; создание среды для достижения совместной цели; «идеи, методы и процессы, которые позволяют достигать целей успешно и продуктивно» [23, с. 24]; процесс оптимизации человеческих, материальных и финансовых ресурсов для достижения организационных целей. Эффективное управление ведет к достижению целей деятельности в наименьший срок при оптимальных в данных условиях затратах.

Функции управления - относительно самостоятельные, специализированные и обособленные виды управленческой деятельности, реализуемые путем принятия решений [9, с. 95]; совокупность действий по достижению цели: планирование - организация - руководство - контроль, которая отличается однородностью содержания выполняемых работ (операций), их целевой направленностью и образует управленческий цикл от постановки целей до их достижения [3, 9].

Управление образовательным процессом является специфической сферой. На современном этапе управленческое содержание педагогических процессов оказывается все более востребованным социальной практикой. Менеджмент активно используется не только в деловых организациях, но и в сфере образования, где успешно применяются новые управленческие технологии.

Составной частью теории управления является наука управления образованием, которая сейчас оформляется в самостоятельную научную дисциплину. Объектом этой науки, по мнению М.М. Поташника и А.М. Моисеева, является управленческая деятельность, процессы, условия и результаты управления и системы, которые его осуществляют [19, с. 15]. Предмет управленческих исследований — поиск объективных и существенных связей между определенными свойствами управления, процессами управления и его результатами. Основная задача управления образованием усматривается в обеспечении целенаправленности и организованности совместной деятельности людей с помощью специфических видов действий (планирование, организация, руководство и контроль) и достижении на этой основе поставленных целей [там же, с. 16].

Управление в образовании должно своевременно реагировать на происходящие изменения в образовательном процессе, для этого оно должно иметь информацию о них. Получение такой информации и выявление необходимости корректировки хода работ обеспечиваются благодаря контролю. Через контроль управление приобретает важный компонент, без которого оно не может существовать - обратную связь.

Таким образом, система управления образованием - совокупность человеческих, материальных, технических, информационных, нормативно-правовых и др. компонентов, связанных между собой так, что благодаря этому реализуются функции управления, направленные на достижение желаемого результата. Основными признаками управления образованием признаются его целенаправленный характер и направленность на достижение оптимального результата.

Процесс управления образованием включает сбор, переработку и передачу информации об образовательном процессе (предмет управленческого труда),

используемую для выработки управленческих решений (продукт управленческого труда) [9, с. 45].

Управление физическим воспитанием - целенаправленная деятельность всех субъектов образовательного процесса, выработка и реализация управленческих решений, направленная на обеспечение учебного процесса по физической культуре; целенаправленное взаимодействие сторон, каждая из которых выступает и в роли субъекта, и в роли объекта управления [19, 15].

Критериями эффективности форм и методов обучения физической культуре в вузе являются показатели физической подготовленности студентов, сформированности основных кондиционных физических качеств.

Физическая подготовленность - соответствие уровня развития двигательных умений и навыков нормативным требованиям программы. Физическая подготовленность включает следующие основные кондиционные физические качества, которые находятся в сложной взаимосвязи между собой: быстрота, сила, скоростная сила, выносливость, гибкость. Кондиционные физические качества - морфофункциональные качества, благодаря которым возможна физическая активность человека, получающая свое полное проявление в целесообразной двигательной деятельности [24, с. 74].

К сожалению, острой проблемой остается низкая физическая подготовленность молодежи. Реальный объем двигательной активности студентов не обеспечивает полноценного физического развития и укрепления здоровья. Увеличивается число студентов, отнесенных по состоянию здоровья к специальной медицинской группе. Ежегодно в вузы поступают до 30 % таких студентов, из них более 50 % имеют низкий уровень физической подготовленности. Установлено, что объем двигательной активности, необходимый для поддержания и улучшения физической подготовленности студентов, составляет лишь 25-40 % от необходимого и не обеспечивает высокую работоспособность.

В связи с этим проблемой, требующей срочного решения, является неудовлетворительное состояние организации физического воспитания в образовательных учреждениях, неуправляемость образовательного процесса по физической культуре.

Для создания системы эффективного управления физическим воспитанием необходимо установление исходного состояния системы управления, что предполагает проведение проблемно-ориентированного анализа управленческих функций и критическое переосмысление накопленного в рамках педагогического процесса опыта.

Система управления физическим воспитанием в вузе - реально действующая система, состоящая из двух подсистем [1, с. 21]: управляющей (субъекты управления - заведующий кафедрой физического воспитания, преподаватели физического воспитания, а также совокупность методов, с помощью которых осуществляется управление) и управляемой (субъекты управления - студенты и объект управления - образовательный процесс по физической культуре), объединенных информационными связями и процессами, направленными на достижение целей [9, с. 64].

Управленческая деятельность - один из важнейших факторов функционирования и развития физической культуры и спорта в процессе физического воспитания. На сегодняшний день ни одна из функций управления физическим воспитанием в вузе не реализуется в должной мере, поскольку отсутствует информация о конечных результатах учебной деятельности студентов. Как утверждает Л.А. Семенов, при

отсутствии у субъектов процесса физического воспитания информации о конкретном результате не может быть осуществлено целевое планирование, а, следовательно, и контроль ни в одном из звеньев управленческой цепи: студент - преподаватель физической культуры - заведующий кафедрой физического воспитания. В свою очередь без целевого планирования и контроля не могут быть реализованы организационная (направленная прежде всего на осуществление коррекционного воздействия) и стимулирующая (в отношении преподавателей и студентов) функции [20, с. 47-48].

Управление физическим воспитанием - система конкретных форм и методов сознательной деятельности, направленной на обеспечение эффективного функционирования и планомерного развития физической подготовленности студентов в целях наиболее полного удовлетворения их потребности в физическом совершенствовании.

Под управлением физическим воспитанием на основе мониторинга состояния физической подготовленности понимается управление качеством образовательного процесса, основанное на мониторинговых обследованиях (тестировании кондиционных физических качеств), обработке результатов мониторинга с помощью компьютерной программы и создании информационной базы данных физической подготовленности, рейтинговой системы контроля, социологических исследованиях (анкетировании преподавателей и студентов) [14, 15, 16].

Цель управления физическим воспитанием усматривается в обеспечении целенаправленной и организованной совместной деятельности преподавателей и студентов с помощью специфических видов действий (функций управления) и достижения на этой основе поставленных целей. Предмет управленческих исследований - поиск объективных и существенных связей между процессами управления и его результатами [19, с. 16].

Субъекты управления физическим воспитанием - преподаватели физической культуры и студенты, деятельность которых сознательно координируется администрацией и преподавателями для достижения общей цели.

Средства управления - мониторинг состояния физической подготовленности студентов, система информационного обеспечения управления физическим воспитанием, социологические опросы преподавателей и студентов.

Ресурсы управления физическим воспитанием - профессорско-преподавательский состав, материально-техническая база, информация, полученная в ходе мониторинга состояния физической подготовленности студентов.

Управленческая деятельность в сфере физического воспитания в вузе может быть представлена в виде технологической цепочки: диагностика - анализ современной ситуации; целеполагание - определение цели (повышение эффективности управления физическим воспитанием на основе мониторинга состояния физической подготовленности); проектирование - создание концепции управления физическим воспитанием в вузе на основе мониторинга состояния физической подготовленности студентов; конструирование - разработка основных направлений деятельности по совершенствованию управления, содержательных и информационных аспектов мониторинга и технологии его проведения; организация деятельности (проведение мониторинга состояния физической подготовленности); анализ конечного результата. Концепция управления физическим воспитанием в вузе, предложенная в данной работе, представляет собой реализацию этой технологической цепочки [14].

По мнению Л.К. Гребенкиной и Н.С. Анциперовой, технология управления - это научно обоснованная, рационально организованная и оптимально оснащенная деятельность, характеризующаяся строго определенной последовательностью способов (методов), операций, позволяющих получать устойчивый (повторяющийся при аналогичных условиях) запланированный результат при наименьших затратах сил, средств, времени; проектирование и реализация целей и содержания обучения, предусмотренных образовательными стандартами, учебными планами и программами, через систему форм, методов и средств обучения, обеспечивающая достижение поставленных целей [9, с. 51]. Технология управления физическим воспитанием в вузе состоит в анализе информации и принятии на ее основе управленческих решений [4, с. 21, 15].

Ключевой проблемой, решение которой позволит сделать процесс физическим воспитанием в вузе эффективно управляемым является обеспечение информацией всех субъектов процесса физического воспитания.

Поведение человека обусловлено информацией, поэтому понятие «информация» играет большую роль в работах в рамках теории управления. Обмен информацией необходим при реализации любой из функций управления.

Создание мониторинговой модели управления физическим воспитанием, разработка содержательных аспектов мониторинга состояния физической подготовленности позволяют реально оценить эффективность организации физического воспитания в вузе и стать основой разработки современных подходов его совершенствования [8, с. 65, 15].

Одним из определяющих условий эффективной организации физического воспитания в вузе является создание модели управления, оптимизирующей управленческую деятельность на основе мониторинга, включающего регулярную диагностику физической подготовленности занимающихся и комплекс информационных средств [15, 16, 21].

Управление - это процесс информационный, поскольку взаимосвязь двух основных подсистем любой системы управления (управляющей и управляемой) осуществляется при помощи информации. Поэтому в современных условиях крайне важным условием успешного управления стало его информационное обеспечение.

На осуществление обратной связи в управлении физическим воспитанием направлен мониторинг состояния физической подготовленности студентов как ключевой фактор, обеспечивающий оптимизацию управленческой деятельности в сфере физического воспитания

Понятие «мониторинг» не имеет однозначного толкования, так как изучается и используется в рамках различных сфер научно-практической деятельности. Сложность формулировки данного понятия связана с принадлежностью его одновременно сферам науки и практики. Мониторинг может рассматриваться как метод исследования реальности, используемый в различных науках, и как способ обеспечения эффективности управления в разных видах деятельности посредством представления своевременной и качественной информации.

В наиболее общем виде мониторинг можно определить следующим образом: «система постоянных наблюдений, оценки и прогноза изменений состояния какого-л. природного, социального и т.п. объекта» [2, с. 555], осуществляемых с целью изучения его динамики и выявления его соответствия желаемому результату или первоначальным предложениям. В данном определении дискуссионным является взгляд на мониторинг

только как на наблюдение за ходом процесса, который не предусматривает активного вмешательства для управления на основе результатов мониторинга, хотя некоторые исследователи, например Л.А. Семенов, рассматривает мониторинг «не только как наблюдение, оценку и прогноз, но и как активное вмешательство на основе получаемой информации в процесс физического воспитания» [21, с. 41].

Проанализируем различные толкования понятия «мониторинг» в рамках следующих конкретных сфер его применения: мониторинг в управлении, социологии, психологии, мониторинг образовательных систем, педагогический мониторинг, мониторинг состояния физического здоровья.

В рамках социологии И.В. Бестужев-Лада рассматривает мониторинг как средство обеспечения эффективного функционирования системы прогнозирования. При этом ученый отмечает, что прогнозирование на основе мониторинга ставит целью заблаговременное взвешивание возможных последствий принимаемых решений с помощью условных предсказаний поискового и нормативного характера.

Согласно исследованиям А.В. Толстых, социологический мониторинг рассматривается как системная совокупность регулярно повторяющихся исследований, цель которых состоит в научно-информационной помощи заинтересованным организациям в реализации социальных программ, соответствующих социо-культурным характеристикам и особенностям массового сознания различных поколений населения. В данном определении мониторинга интерес представляет толкование его как средства помощи в реализации социальных программ, что предполагает обязательную нацеленность его на сферу управления и образования.

Обобщая данные различных научных источников, можно сказать, что предметом психологического мониторинга могут быть тенденции и закономерности психологического развития определенных групп людей и отдельного человека. Незначительное использование психологического мониторинга в образовании может объясняться несколькими обстоятельствами, к числу которых могут быть отнесены объективно низкая динамика изменения психических процессов, индивидуальный характер развития личности, определенные трудности распространения индивидуальных результатов, полученных психодиагностикой в образовании, на социальную группу. Нечастотной является ситуация, когда управленческое решение может оказать целенаправленное воздействие на психику индивида [10].

Определение понятия «педагогический мониторинг» дается в трудах О. Абдуллиной, В.С. Аванесова, В.И. Андреева, А.С. Белкина, В.П. Беспалько, В. Бодрякова, Н. Вербицкой, Н.Л. Галеевой, В.А. Кальной, Ю.А. Конаржевского, А.Н. Майорова, А.И. Макарова, А.А. Орлова, А.Б. Сахарчука, Н.П. Спасской, Т.А. Стефановской, С.Е. Шишова и др.

Образовательный мониторинг в целом - это категория педагогическая и управленческая, представляющая собой систему организации, сбора, хранения и распространения информации о деятельности педагогической системы, обеспечивающая непрерывное слежение за ее состоянием и прогнозирование ее развития.

Педагогический мониторинг - форма технически оснащенного текущего отслеживания состава, уровня и структуры приобретаемых знаний, «длительное слежение за какими-либо объектами или явлениями педагогической действительности» [17, с. 9]. В этом смысле мониторинг состояния физической подготовленности студентов является педагогическим мониторингом, поскольку представляет собой

осуществленное в несколько этапов исследование и оценку результатов образовательного процесса по физической культуре.

Педагогический мониторинг, согласно Ю.А. Конаржевскому, осуществляется по следующим направлениям: эффективность и действенность управления; состояние качества преподавания и организации процесса учения; качество знаний, умений и навыков; состояние воспитательной работы.

Системный мониторинг в образовании - это мониторинг, основанный на системном подходе. Система педагогического мониторинга - совокупность мониторинговых технологий и реализующих их организационных структур различного уровня [7, с. 86].

Анализ научных исследований, основанных на проведении различного вида мониторинга, показал, что в научных трудах заложены определенные основы образовательного мониторинга, но до настоящего времени не подвергалась изучению такая проблема, как организация мониторинговых обследований физической подготовленности студентов.

Итак, понятие «мониторинг» используют многие науки, каждая из которых раскрывает специфику и своеобразие его в конкретной области научного знания. Для каждой из сфер общественной деятельности мониторинг будет иметь свои особенности. Разнообразие точек зрения объясняется сложностью данного понятия и необходимостью междисциплинарного подхода при его применении. Основная сфера практического применения мониторинга - информационное обслуживание управления в различных областях деятельности [6, с. 10].

Наиболее эффективной является система мониторинга, которая объединяет педагогический и психологический мониторинг в единое целое. Так, мониторинговое обследование состояния физической подготовленности включает в себя педагогическое, психологическое и социологическое сопровождение.

Под мониторингом состояния физической подготовленности студентов понимается технологизированная система мероприятий по научно-обоснованному наблюдению, сбору, первоначальной обработке, систематизации и последующему анализу с помощью компьютерной программы, хранению и распространению информации о процессе физического воспитания в вузе как целостной системе, а также об отдельных ее элементах (состоянии физического здоровья студентов, уровне развития кондиционных физических качеств и т.п.), ориентированная на информационное обеспечение управления, позволяющая судить об уровне физической подготовленности студентов в любой момент времени, проводить направленную коррекцию отстающих физических качеств [13, 14, 16].

Мониторинг состояния физической подготовленности студентов может лечь в основу мониторинга состояния физического здоровья, под которым понимается система мероприятий по наблюдению, анализу, оценке и прогнозу состояния физического здоровья студентов.

Мониторинг состояния физической подготовленности студентов можно рассматривать как часть многоуровневой иерархической системы (микромониторинг), так как он является составной частью макромониторинга состояния физического здоровья населения, физического развития детей, подростков и молодежи, частью социально-гигиенического мониторинга.

К мониторингу состояния физической подготовленности студентов, включенному в систему информационного обеспечения управленческих решений, предъявляются

жесткие требования относительно репрезентативности данных. На сегодняшний день при быстро протекающих процессах информационная взаимосвязь управляемой и управляющей систем становится чрезвычайно интенсивной и разнообразной. От уровня оптимальности информационного обеспечения зависит эффективность функционирования системы управления физическим воспитанием в вузе. Специфика предложенного мониторингового обследования состояния физического развития студентов заключается в том, что интервал времени, через который осуществляется тестирование, является величиной постоянной — два раза в год. Следовательно, мониторинг позволяет постоянно накапливать информацию о состоянии физического развития студентов и на основе использования компьютерных технологий анализировать данные в динамике.

Алгоритмизированные методики с пошаговой обработкой материала являются общепризнанными педагогическими технологиями [5, с. 34]. Проведение мониторинга состояния физической подготовленности студентов может происходить наиболее эффективно, если этот процесс будет технологизирован. «Строгая алгоритмизация и системная диагностика достижения поставленной цели делают организацию и проведение мониторинга физической подготовленности управляемыми и ... упрощают его внедрение в процесс физического воспитания» [21, с. 41-42].

Технология проведения мониторинга представляет собой четкий алгоритм последовательно выполняемых действий, направленных на достижение цели мониторингового обследования. Цели технологизации мониторинга состояния физической подготовленности студентов следующие.

1. Оптимизация получения оперативной системной информации о результатах студентов всеми заинтересованными субъектами процесса физического воспитания: студентами, преподавателями физической культуры и др. - на протяжении всего периода обучения по дисциплине «Прикладная физическая культура».

2. Создание условий для реализации в физическом воспитании личностно ориентированного подхода, поскольку извне задаваемая в виде норматива цель должна быть согласована с субъективным опытом студента [там же, с. 42].

Модель технологии педагогического мониторинга состояния физической подготовленности включает два взаимосвязанных блока: информационный и деятельностный, состоящих из ряда поэтапных операций, при этом второй блок включает действия, осуществляемые на основе обработанной информации.

Проведение мониторинга состояния физической подготовленности студентов, в соответствии с предлагаемой Л.А. Семеновым моделью, осуществляется следующим образом.

Ежегодно в начале учебного года в вузе преподавателем физической культуры проводится тестирование студентов основной и подготовительной медицинской группы. Затем осуществляется основной информационных этап технологии - компьютерная обработка полученных в ходе тестирования показателей. На основе этого создается информационный банк данных о физической подготовленности каждого студента, который по мере повторных тестирований пополняется новыми данными, отражающими изменения показателей физической подготовленности. Обработанные результаты, являются основанием для подготовки аналитических отчетов о состоянии физической подготовленности студентов.

Компьютерная обработка данных мониторинга позволяет получить списки студентов, не выполняющих контрольные нормативные требования по каждому кондиционному физическому качеству или имеющих высокий уровень их развития, что важно для преподавателя физической культуры, поскольку содержание и организация занятий с такими студентами должны отличаться. Для того, чтобы мониторинг состояния физической подготовленности достиг своей цели, информация в доступной форме и лично значимом содержании должна быть получена студентами. Для этого в технологии используются специальное средство («Паспорт физической подготовленности студента»).

На основании выявленных индивидуальных уровней развития кондиционных физических качеств с учетом общих тенденций в состоянии физической подготовленности студентов, представленных в аналитическом отчете, преподавателем физической культуры разрабатываются методические рекомендации по совершенствованию физического воспитания и соответствующим образом организуются занятия.

Коррекционная работа со студентами, не выполняющими контрольные нормативные требования к кондиционным физическим качествам, заключается в разработке комплексов упражнений, направленных на развитие отстающих физических качеств. С учетом индивидуальных недостатков и имеющихся комплексов физических упражнений каждому студенту предписываются конкретные рекомендации по коррекции. Исходя из числа студентов с низким уровнем развития того или иного физического качества и степени отклонений, в вузе организуются различные формы коррекционной работы: специальные коррекционные занятия; основные занятия физической культурой с включением дополнительной коррекционной части урока, домашние задания.

Следующим важным этапом технологии проведения мониторинга является тестирование студентов на занятиях физической культуры, самостоятельно или в смешанном варианте, которое желательно выполнять не реже 1 раза в месяц. Обязательным является тестирование в конце учебного года, результаты которого заносятся в «Паспорт физической подготовленности студента».

В данном исследовании под управлением понимается процесс целенаправленного воздействия на какой-либо объект, выражающийся в функциях планирования, организации, мотивации и контроля, необходимый для того, чтобы сформулировать и достичь цели организации. Физическая подготовленность студентов - соответствие уровня развития двигательных умений и навыков нормативным требованиям программы. Управление физическим воспитанием - система конкретных форм и методов сознательной деятельности, направленной на обеспечение эффективного функционирования и планомерного развития физической подготовленности студентов в целях наиболее полного удовлетворения их потребности в физическом совершенствовании.

Проблемно-ориентированный анализ реализации управленческих функций позволил выделить следующие основные недостатки системы управления физическим воспитанием в вузе:

- нецелевой характер управления - не определяются конечные цели учебного процесса, ориентированные на конкретные результаты, нет преемственности стандартов, не разработаны нормативы, без которых трудно определить результативность образовательного процесса;

- отсутствие необходимой и достоверной информации для принятия управленческих решений и их коррекции;
- недостаточное развитие обратной связи в управлении;
- преподаватели не принимают участие в процессе управления физическим воспитанием, например в разработке программ по коррекции индивидуальных отклонений в развитии кондиционных физических качеств;
- отсутствие контроля исполнения принятых управленческих решений.

Структура управления физическим воспитанием в вузе представляет собой неустойчивую систему. Причины этого следующие:

- количество элементов этой структуры (субъектов и объектов управления) может увеличиться пропорционально увеличению контингента студентов (система может включать в себя дополнительных субъектов управления: студенческий спортивный клуб во главе с председателем);
- в системе управления физическим воспитанием осуществляются только устойчивые вертикальные связи сверху вниз на основе различных директивных документов и обычно не реализуются горизонтальные связи (отсутствует коррекция отстающих физических качеств, включающая в себя специализированные задания, в которых четко прослеживаются функции и цели деятельности отдельных субъектов управления, а также система отслеживания спортивно-одаренных студентов);
- управление физическим воспитанием в вузе строится без учета изменений в мотивации субъектов управления - студентов.

Можно утверждать, что целостная система управления физическим воспитанием в вузе в настоящее время отсутствует, поскольку специфика управления как особого механизма функционирования системы физического воспитания в вузе порождается обратными связями. Отсутствие информации о конечном результате делает невозможным осуществление целевого планирования, что лишает возможности проведения объективного контроля и не способствует мотивации студентов к занятиям физическими упражнениями. В связи с этим становится невозможным организовать процесс физического воспитания так, чтобы он соответствовал физическому состоянию студентов. Управленческие функции в процессе физического воспитания осуществляются не эффективно: планы не являются руководством к действию, данные контроля не анализируются или по ним делаются поверхностные выводы, анализ педагогического процесса осуществляется на уровне констатации фактов. Реальным средством изменения подобной ситуации в системе управления физическим воспитанием в вузе является организация мониторинга состояния физической подготовленности студентов, что позволит оптимизировать управленческие функции,

Обмен информацией встроен во все основные виды управленческой деятельности и является связующим управленческим процессом. Качество обмена информацией может прямо влиять на степень реализации функций управления [12, с. 185]. Информатизация учебного процесса в вузе является одним из ключевых направлений реформирования высшего образования в России. Внедрение информационного обеспечения в учебный процесс по физической культуре позволит не только повысить эффективность управления физическим воспитанием, но и создаст благоприятную среду, актуализирующую интеллектуальные и коммуникативные возможности студентов и преподавателей, позволит осуществить на практике педагогические и управленческие цели. В настоящее время в системе управления физическим воспитанием в вузе

абсолютно отсутствует механизм обратных связей, поскольку от объектов управления не поступает своевременная и достоверная информация.

Таким образом, мониторинг состояния физической подготовленности студентов представляет собой системную диагностику кондиционных физических качеств, проводимую с целью выявления состояния образовательного процесса по физическому воспитанию в вузе и степени эффективности существующей системы управления. Данные мониторинга могут быть положены в основу организации целенаправленного образовательного процесса по физическому воспитанию, учет результатов мониторинга позволяет корректировать систему управления с целью повышения ее эффективности. Для повышения эффективности управления физическим воспитанием в вузе предложена мониторинговая модель управления, включающая в себя комплекс разработанных информационных средств [14, 15, 16, 21].

В соответствии со «Стратегией развития физической культуры и спорта в Российской Федерации до 2020 года» и Государственной программой Российской Федерации «Развитие физической культуры и спорта» на период до 2020 года, доля систематически занимающихся физической культурой и спортом среди обучающихся должна достигнуть к 2020 году 80 %.

Для этого требуется создание и реализация общероссийской системы мониторинга состояния физического здоровья и физической подготовленности с применением компьютерных технологий как основного средства информационного обеспечения функций управления процессом физического воспитания. Это, в свою очередь, является государственной задачей в области социальной политики, так как позволяет не только анализировать ситуацию, но и принимать обоснованные управленческие решения по укреплению здоровья студенческой молодежи.

Основным элементом данной системы призвана стать технология педагогического мониторинга уровня физической подготовленности как технологизированная система мероприятий по непрерывному, научно обоснованному наблюдению, сбору, обработке, систематизации с помощью компьютерной программы, хранению в банке данных, последующему анализу, а также распространению в виде отчета информации о процессе физического воспитания в вузе как целостной системе и об отдельных ее элементах [14, 16, 21].

Интенсификация управления процессом физического воспитания в вузе на основе технологии педагогического мониторинга уровня физической подготовленности студентов, ориентировано на информационное обеспечение всех субъектов управления и позволяет прогнозировать индивидуальный уровень развития физических качеств, а также принимать управленческие решения по коррекции действий, направленных на повышение валеологической культуры и изменение мотивов учебной деятельности студентов.

Научная новизна исследования заключается в определении содержания и возможности использования технологии педагогического мониторинга состояния физической подготовленности студентов с применением компьютерных технологий как основного средства информационного обеспечения функций управления процессом физической подготовки в вузе. Разработанная технология проведения педагогического мониторинга с четким алгоритмом последовательно выполняемых действий позволит отслеживать динамику показателей физической подготовленности студентов и структурировать информацию в виде базы данных с помощью компьютерной

программы. Интерпретация выявленной мониторинговой информации и своевременное получение систематизированных и упорядоченных сведений позволит определять стратегию и тактику управления и эффективно осуществлять управленческие функции.

Список литературы

1. Безруков Е.И. Формирование готовности студентов педагогических специальностей к управленческой деятельности в общеобразовательных школах. Автореф. ...канд. пед. наук. Тюмень, 1998. 24 с.
2. Большой толковый словарь русского языка / Гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб.: «Норинг», 2000.
3. Галькович Р.С. Менеджмент. 2-е изд., перераб. и доп. / Р.С. Галькович, В.И. Набоков В.И. Пермь: Изд-во Перм. гос. тех. ун-та, 2000. 204 с.
4. Герчикова И.Н. Менеджмент: учебник. 3-е изд., перераб. и доп. М.: ЮНИТИ, 2001. 501 с.
5. Загвязинский В.И. Творчество в управлении школой / В.И. Загвязинский, С.А. Гильманов. М.: Знание, 1991. 64 с.
6. Изаак С.И. Научное обеспечение системы мониторинга физического развития и физической подготовленности детей, подростков и молодежи / С.И. Изаак, В.А. Кабачков, А.Н. Тяпин // Опыт работы в субъектах Российской Федерации по осуществлению мониторинга состояния физического здоровья детей, подростков, молодежи / Сборник научных трудов. М., 2002. С. 10-14.
7. Кулемин Н.А. Теория и практика квалиметрического мониторинга в управлении общеобразовательными учреждениями // Дисс. докт. пед. наук. Ижевск, 2001.
8. Лубышева Л.И. Конкретно-социологические исследования стиля жизни как часть общероссийской системы мониторинга физического здоровья населения, физического развития детей, подростков и молодежи // Мониторинг физического развития, физической подготовленности различных возрастных групп населения: Материалы первой Всероссийской научно-практической конференции. Нальчик: Каб.-Балк. ун-т, 2003. С. 64-68.
9. Максимцов М.М. Менеджмент: Учебник для вузов / М.М. Максимцов, А.В. Игнатьева, М.А. Комаров и др.; Под ред. М.М. Максимцова, А.В. Игнатьевой. М.: Банки и биржи, ЮНИТИ, 2001. 343 с.
10. Матрос Д. Ш. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга / Д.Ш. Матрос, Д.М. Полев, Н.Н. Мельникова. Изд-е 2-е, испр. и доп. М.: Педагогическое общество России, 2001. 128 с.
11. Менеджмент и экономика физической культуры и спорта: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / М.И. Золотов, В.В. Кузин, М.Е. Кутепов, С.Г. Сейранов. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 432 с.
12. Мескон М.Х. Основы менеджмента: пер. с англ. / М.Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. М.: Дело, 1998. 800 с.
13. Миронова С.П. Современные инновационные технологии формирования профессионального сознания в системе высшего образования: учебное пособие. Екатеринбург: Изд-во рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2015. 179 с.
14. Миронова С.П. Технология проведения мониторинга физической подготовленности обучающихся как организационно-управленческое обеспечение

- включения Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса в систему работы современных образовательных организаций // Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс: история, развитие, перспективы: учебно-методическое пособие / под редакцией Л.А. Рапопорта. Екатеринбург: СОК ОГ ФСО «Юность России». Екатеринбург: Изд-во АМБ, 2013. С. 132-135.
15. Миронова С.П. Управление процессом физического воспитания в вузе на основе педагогического мониторинга состояния физической подготовленности студентов // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Научный журнал: Ялта: РИО ГПА, 2017. Вып. 54. Ч. 3. 272 с.
 16. Миронова С.П. Теоретическое описание комплексной системы педагогического мониторинга состояния физической подготовленности студентов / С.П. Миронова, Е.Б. Ольховская // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Сборник научных трудов: Ялта: РИО ГПА, 2017. Вып. 54. Ч. 7. 244 с.
 17. Орлов А.А. Мониторинг инновационных процессов в образовании // Педагогика. 1996. № 3. С. 9-15.
 18. Основы менеджмента: Учеб. для вузов / Д.Д. Вачугов, Т.Е. Березкина, Н.А. Кислякова и др.; Под ред. Д.Д. Вачугова. М.: Высш. школа, 2001. 367 с.
 19. Поташник М.М. Диссертации по управлению образованием: Состояние, проблемы, современные требования: Пособие в помощь авторам диссертаций по управлению в сфере образования / М.М. Поташник, А.М. Моисеев. М.: Новая школа, 1998. 176 с.
 20. Семенов Л.А. Оценка эффективности проведения мониторинга физической подготовленности у учащихся школ // Опыт работы в субъектах Российской Федерации по осуществлению мониторинга состояния физического здоровья детей, подростков, молодежи / Сборник научных трудов. М., 2002. С. 47-60.
 21. Семенов Л.А. Технологизация проведения мониторинга состояния физической подготовленности в общеобразовательных учреждениях / Л.А. Семенов, Т.А. Губарева // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2003. № 3. С. 41-45.
 22. The Oxford English Dictionary / London, 1993 Vol, V. 1, P. 106.
 23. Фалмер Р.М. Энциклопедия современного управления. Т. I. Основы управления. Планирование как функция управления. М.: ВИПКЭнерго, 1992. 167 с.
 24. Холодов Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., испр. и доп. / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 480 с.
 25. Щербина В. В. Особенности менеджмента как направления управленческой деятельности // Социологические исследования. 2001. № 10. С. 48-57.

4.13. Теоретико-методологическое обоснование экологического воспитания как компонента профессионально-педагогической экологической подготовки студентов педагогического вуза

Состояние среды обитания, характеризующееся резким ухудшением ее показателей, свидетельствует о необходимости совершенствования системы экологического образования в соответствии с концепцией устойчивого социально-экономического развития страны, разработанной в соответствии с Основным законом Российской Федерации, законами «Об охране окружающей среды», «Об образовании».

В настоящее время технологическое обеспечение промышленных и сельскохозяйственных предприятий очистными сооружениями, по данным исследований Н.Н. Моисеева, 1999; Э.Е. Дроздовского и др.; А.В. Назаренко, 2003; не обеспечивает защиту окружающей среды от производственных и бытовых отходов. Уровень экологической культуры, экологического воспитания экологического сознания населения не позволяет решить проблему их безотходной переработки, стимулировать стремление к экологическому образованию и экологическому воспитанию, как результату усвоения системы специальных знаний, духовных и материальных ценностей окружающей природы.

Теория и практика экологического образования в своем развитии ориентируется на социальный заказ общества, характер которого определяется его отношением к среде обитания и меняется по мере осознания влияния окружающей природы на психологическое и физиологическое состояние организма. Это актуализирует проблему совершенствования экологического образования до уровня, обеспечивающего смену потребительского отношения к среде обитания на природозащитное и природоохранное; формирование навыков разработки системы экологического воспитания как структурного компонента профессионально-педагогической экологической подготовки будущего педагога [2 с. 125; 4 с. 91].

Вооружая учащихся и студентов специальными знаниями, современная система экологического образования не обеспечивает смены потребительского отношения к окружающему миру на природосберегающее и природоохранное. Понятие «профессионально-педагогическая подготовка» является многопараметрическим и динамичным, что обусловлено периодически повторяемыми глубокими трансформациями современного общества, экономическими, социальными и экологическими кризисами. Это требует от учителя системы разносторонних знаний, накоплению и систематизации опыта профессиональной деятельности; использования конструктивных средств его передачи новым поколениям. Специфика современного этапа развития общества заключается в возрастании роли интеллекта человека, его, духовно-нравственного развития в решении сложных задач обеспечения устойчивого социально-экономического развития страны. В программных документах ЮНЕСКО и Совета Европы профессиональная компетентность рассматривается в различных видах деятельности: социальной, культурной, экологической, политической, экономической. Как считает Г.А. Папуткова, 2008; Роговая О.Г., 2007; А.В. Назаренко, 2013; будущие педагоги должны владеть следующими компетенциями:

- социально-политической, позволяющей участвовать в принятии жизненно необходимых решений;

- образовательной, стимулирующей стремление к образованию и самообразованию в течение индивидуальной жизни;
- воспитательной, обуславливающей усвоение норм и правил поведения, установленных в обществе, культурных ценностей в сфере общения;
- информационной, способствующей познанию современных методов и технологий, оценки их результативности в сфере экологических знаний;
- коммуникативной, определяющей потребность в формировании навыков взаимодействия с окружающими людьми, понимании их интересов, стремлений, потребностей;

Компетентность педагога в сфере экологии обусловлена не только соответствующим уровнем специальных знаний, но и воспитания, что свидетельствует о его тесной связи с образованием. Только единство образовательного и воспитательного процессов обеспечивает развитие и совершенствование личности. Вузы, являясь ведущим компонентом системы экологического образования и экологического воспитания, обеспечивают не только необходимый уровень профессиональной подготовки специалистов различного профиля, но и теоретическую, методическую и практическую готовность к эффективной экологической деятельности при высоких показателях духовно-нравственного развития [1, с.486; 8 с.93]. Экологическое воспитание мы рассматриваем как *«специально организованный целенаправленный процесс духовно-нравственного развития личности, позволяющий осознать необходимость природоохранной и природозащитной деятельности как условия дальнейшего устойчивого социально-экономического развития общества»*.

В современных условиях особую значимость приобретает формирование не только экологической компетентности будущего педагога, но и становления высоконравственной личности с развитым экологическим мировоззрением, экологическим мышлением, экологическим сознанием, навыками практической экологической деятельности,

Направленность системы экологического образования на достижение высокого уровня профессионального мастерства должна быть скорректирована на подготовку высоко развитой личности, готовой к целенаправленной профессиональной деятельности. В связи с этим, актуализируется проблема экологического воспитания и экологического самовоспитания студентов вузов, как основного направления совершенствования их профессионально-педагогической экологической подготовки. Одной из особенностей концепции профессиональной компетентности педагога является повышение его роли для обеспечения социально-экономического устойчивого развития страны, благодаря рациональному природопользованию.

Методологической основой профессионально-педагогической экологической деятельности будущих педагогов являются следующие аспекты: *аксиологический*, направленный на усвоение духовных ценностей во взаимоотношениях и взаимодействии с внешним миром и окружающими людьми; способность к рациональному использованию духовных и материальных ценностей окружающей среды. Составляющей методологической основы педагогической деятельности является также ее *когнитивный аспект*, определяющий способность к усвоению и передаче знаний, необходимой для интеллектуального и личностного развития в сфере профессионально-педагогической экологической деятельности. *Перцептивный аспект* позволяет понимать и оценивать различные психо-эмоциональные состояния человека,

проникать в его внутренний мир, выявлять наиболее эффективные средства и методы педагогического воздействия с целью совершенствования позитивных свойств личности. Перцептивные качества позволяют точно диагностировать состояние параметров среды обитания, их воздействие на жизнедеятельность людей, их работоспособность. Рассматриваемый аспект позволяет прогнозировать результаты применяемых средств и методов обучения и воспитания с учетом индивидуальных особенностей субъектов педагогического воздействия; направления его личностного развития. Прогностический аспект в профессионально-педагогической экологической деятельности способствует формированию навыков прогнозирования последствий непродуманных действий человека в окружающей среде; формированию воспитательного процесса, обеспечивающего стремление к природоохранной деятельности [9, с. 184].

Одним из компонентов методологической основы когнитивного фактора системы экологического воспитания является ситуационный подход, с позиции которого экологическая ситуация рассматривается с учетом, выявления ее внутренних и внешних воздействий. Использование данного подхода позволяет выявить структурные компоненты модели организации системы экологического воспитания, установить их взаимозависимость. К таким компонентам относятся: цели, задачи, средства и методы; способы организации; усвоение закономерностей развития природы; социально-экономические факторы, обуславливающие эффективность экологического воспитания. Использование ситуационного подхода для решения задач повышения уровня профессионально-педагогической экологической подготовленности учителей позволяет усвоить основные концепции теории экологического образования и экологического воспитания; формировать навыки анализа и оценки сложной экологической ситуации; эффективной организации действий по ее устранению; реализации творческого потенциала в разработке решения экологической проблемы. Повышение компетентности будущих педагогов в сфере экологии предусматривает расширение экологических знаний посредством усвоения информации о влиянии параметров окружающей природы умственную и физическую работоспособность, социально-политическую активность, способность к самореализации. Важным направлением повышения профессиональной компетентности будущих педагогов является совершенствование системы экологического воспитания, как одного из ведущих компонентов образовательно-воспитательного процесса вуза.

Экологическое образование в совокупности с экологическим воспитанием, являются основой обеспечения готовности человека к смене потребительского отношения к природе на природоохранное. Это, безусловно, связано с существенным повышением духовно-нравственного уровня развития населения [5, с.74]. Система экологического образования многих стран не включает в свое содержание экологическое воспитание как своего структурный компонент. Это повышает значимость реализации технологий целостной системы профессионально-педагогической экологической подготовки будущего педагога.

Для проектирования системы экологического воспитания необходимо:

– создание педагогических условий для формирования потребности субъекта педагогического воздействия в практической экологической деятельности, в процессе которой проявляются свойства личности; осуществляется стимулирование механизмов саморазвития;

– установление конструктивных связей студентов с высококомпетентными экологами; создание проектов их совместной деятельности. Интеллектуальный, нравственный и творческий потенциал специалистов может использоваться не только в общеобразовательной школе, среднем специальном или высшем учебном заведении, но также в различных социальных институтах и управленческих структурах .

Целостное восприятие экологического образования и экологического воспитания соответствует их ценностно-целевой детерминации как единой педагогической системы и позволяет определить основные направления проектирования содержания экологического воспитания:

I - формирование экологического мировоззрения, экологического сознания, экологического мышления, экологической культуры, а также ценностных установок студентов педагогических вузов, их компетентности, личностного опыта практической экологической деятельности разностороннего изучения и анализа передового опыта развитых стран по восстановлению разрушенных объектов природы, включить в содержание системы экологического воспитания как многопараметрической модели педагогической деятельности, объединяющей ее участников с различным типом экологического мышления, точек зрения, представлений об объективном состоянии среды обитания. Это позволит максимально оптимизировать процесс экологического воспитания.

II - разработка концептуальной модели и методики экологического воспитания, с учетом установленных требований к личности педагога, его готовности к эффективной экологической деятельности.

Использование данных направлений проектирования и разработки системы экологического воспитания способствует повышению показателей экологического воспитания студентов педагогического вуза, их профессионально-педагогической, экологической подготовленности. Сложность решения данной задачи детерминирована разным уровнем сформированности познавательной сферы студентов одного курса или учебной группы; их воспитанности общей и экологической культуры; способности к теоретическому обоснованию собственного мнения, взглядов на экологические проблемы, оценки состояния природы и т.д.

При разработке системы экологического воспитания студентов педагогического вуза целесообразно ориентироваться на следующие методологические положения:

- учет характера взаимодействия и взаимосвязи экологического воспитания с процессом образования, самообразования и самовоспитания; выявления общих целей и задач, а также способов их реализации; использования критериев оценки их эффективности;

- применение способов управления системой экологического воспитания, позволяющего осознать меру личной свободы выбора студентом методики самосовершенствования;

- использование эффективных форм подготовки к практической экологической деятельности, способствующих повышению уровня компетентности в сфере экологии будущего учителя;

- выявление ярких личностей-специалистов по экологии, определяющих основные направления научного, теоретического и методического совершенствования экологического образования и экологического воспитания, деятельность которых

позволяет выявить способы и условия смены потребительского отношения к среде обитания на природосберегающее;

- сохранение и дальнейшее обогащение народных традиций общения и взаимодействия со средой обитания как основы создания образовательной, воспитательной и других систем, обеспечивающих сохранение для новых поколений духовных и материальных ценностей природы; создание новых стандартов при общении и взаимодействии со средой обитания как основы повышения нравственности, формирования личной ответственности за ее состояние; норм и правил поведения.

- создание условий для самоактуализации личности в сфере экологии по мере повышения уровня профессионально-педагогической экологической подготовленности, в частности, экологического воспитания, способствующего синхронизации и гармонизации субъект-субъектных отношений между преподавателями и студентами, реализации творческого и научного потенциала;

- соответствие содержания системы экологического воспитания интеллектуальному, личностному, культурному и психологическому развитию будущего учителя;

- своевременная корректировка средств, методов форм, направленных на формирование социально-значимых свойств личности [4, с. 90].

Совокупность данных положений способствует выявлению ряда функций экологического образования, обуславливающих эффективность экологического воспитания. Такими функциями являются:

- опора на нравственные основы выдвигаемых концепций разработки системы экологического воспитания;

- повышение уровня профессионально-педагогической экологической подготовки студентов педагогического вуза;

- формирование свойств личности, значимых для эффективной практической экологической деятельности.

Функциональный анализ системы экологического воспитания дает возможность оценивать ее значимость как специально организованной педагогической деятельности, обеспечивающей усвоение норм и правил взаимодействия с окружающей природой, понимание степени зависимости ее состояния от знания человеком законов ее развития и подчинения своей деятельности этим закономерностям.

В ходе целенаправленного экологического воспитания происходит формирование личностной системы знаний на основе информации преподавателей при использовании различных форм учебных занятий, в процессе самостоятельного усвоения материала, обмена мнениями с другими студентами и специалистами по экологии. Проверки своих мыслей, идей, заключений в процессе практической экологической деятельности, общения и взаимодействия со средой обитания. Это способствует становлению собственной позиции по ряду принципиальных вопросов, личного убеждения при принятии решения по конкретной экологической проблеме; выбору способа изложения своего мнения, взглядов, формулировке идей и предложений.

Результатом такой целенаправленной систематической работы является повышение уровня экологического воспитания в соответствии с его подсистемами:

- общим уровнем воспитания; педагогическим уровнем воспитания;

- общим уровнем профессионально-экологического воспитания;

- личностным уровнем экологического воспитания.

Каждая из этих подсистем характеризуется:

- общий уровень воспитания;
- усвоением системы специальных знаний;
- способностью к анализу и переработке информации о состоянии природы, технологиях восстановления разрушенных природных объектов;
- осознанием значимости духовных и материальных ценностей природы для нравственного развития личности, сохранения национальных традиций и обычаев общения с внешним миром;
- формированием потребности в активной практической экологической деятельности.

Использование личностно-ориентированного, синергетического, и проектировочного подходов в разработке системы экологического воспитания усиливает его взаимодействие с образовательным процессом; обеспечивает формирование мотивационной сферы; способствует интеграции усилий преподавательского и студенческого сообщества в повышении эффективности профессионально-педагогической экологической подготовки будущих учителей [8, с. 93; 9, с. 203].

Системно-синергетическая направленность методики экологического воспитания позволяют своевременно вносить коррективы в содержание системы экологического воспитания, осуществлять педагогический контроль учебно-воспитательного процесса в вузе, прогнозировать тенденции дальнейшего развития государственной системы экологического образования.

Применение прогностического подхода для решения проблемы экологического воспитания позволяет реализовать потребности общества в разработке и внедрении в сознание людей системы нравственных ценностей. Частота экологических катаклизмов по вине человека, состояние просветительской и пропагандистской деятельности по распространению экологических знаний, отражают превалирование в обществе потребительского отношения к окружающей среде. Это детерминирует цели и задачи экологического воспитания, обеспечивающего соответствие между представлениями человека о роли среды обитания в повышении качества жизнедеятельности и пониманием своей полной зависимости от состояния природы.

Особенностью экологического воспитания как компонента экологического образования является его опора на экологическое мировоззрение, экологическое сознание, экологическое мышление и экологическую культуру, уровень сформированности которых определяет усвоение сущности экологического воспитания, силу его влияния на личность индивида.

В настоящее время не получила надлежащего освещения проблема экологического воспитания всех категорий населения, отражающая степень теоретической и практической готовности людей к природоохранной деятельности. Сложность системы экологического воспитания обусловлены рядом факторов, затрудняющих процесс педагогического воздействия на личность в данном направлении. Такими факторами являются:

- недооценка направленности системы образования на экологизацию;
- отсутствие координирующего звена, обеспечивающего реализацию целей и задач экологического образования и экологического воспитания в различных звеньях государственной системы экологического образования;

Состояние среды обитания в настоящее время свидетельствуют о том, что имеющиеся объективные причины не должны являться препятствием для разработки и внедрения педагогических технологий, способствующих повышению эффективности экологического образования и экологического воспитания в процесс подготовки педагогов с высоким уровнем профессионально-педагогической и экологической компетентности.

Следовательно, одним из ее важных структурных компонентов экологического образования является экологическое воспитание. Совершенствование экологического образования должно осуществляться путем формирования будущего педагога с высоким уровнем развития не только его профессиональных, но и личностных свойств. Это актуализирует проблему экологического воспитания студентов как основного направления повышения уровня их профессиональной педагогической экологической подготовленности.

Методологической основой профессионально-педагогической экологической подготовленности будущего педагога являются аксиологический, когнитивный, перцептивный, прогностический и ситуационный подходы, способствующие усвоению концепций теории экологического образования и экологического воспитания. Необходимость экологического воспитания заключается в том, что оно нацелено на формирование личности с высоким уровнем сформированности экологического мировоззрения, экологического сознания, экологического мышления и экологической культуры, как базиса для смены потребительского отношения к среде обитания на природосберегающее.

Современный этап общественного развития характеризуется низким уровнем сознания людей в сфере экологии. Около 90% взрослого населения не проявляют интереса к материалам средств массовой информации по экологическим проблемам [6 с. 16]. Это свидетельствует о неготовности современного общества к кардинальному изменению характера отношений с внешним миром с потребительского на природоохранное; значимости активизации целенаправленной деятельности по экологическому воспитанию во всех звеньях отечественной системы образования.

Высокий уровень экологического образования и экологического воспитания обуславливает морально-нравственное отношение человека к природе, что создает условия для преобразования установленных норм и правил поведения в ценностные ориентации индивида. Воспитание должно осуществляться в процессе активной и сознательной деятельности, требующей проявления высоких свойств и черт характера личности. Способность отстаивать свою точку зрения на происходящие в обществе и в окружающей природе экологические явления, тенденции и процессы, уметь ее аргументировать; логика мышления, оригинальность суждений, оказывают на собеседника более сильное впечатление, чем достижения в учебной деятельности.

При разработке системы экологического воспитания важно учитывать все внешние и внутренние факторы, обуславливающие ее эффективность. Это свидетельствует о необходимости педагогического проектирования процесса экологического воспитания с учетом возможных коррекций, продиктованных требованиями общества к уровню профессионально-педагогической экологической подготовки будущего учителя.

Значимым показателем уровня экологического воспитания является характер проявления эмоций. Равнодушное отношение к разрушенным природным объектам свидетельствует о преобладании потребительского отношения к природной среде.

Эмоционально-чувственная сфера имеет сложное, разнообразное содержание, отражающее не только состояние субъекта в сложившейся ситуации, но и направленность его развития на определенный период времени. Это позволяет выявить ряд функций, определяющих уровень экологического воспитания, основными из которых являются:

- познавательная – выявление зависимости психо-эмоционального состояния от параметров среды обитания;
- воспитательная – формирование ответственности за состояние окружающей природы, потребности в ее защите;
- реабилитационная – осознание улучшения показателей здоровья в процессе общения с природой;
- эстетическая – формирование чувства красоты под воздействием оптимального сочетания форм природных объектов, света, цвета и др.

Позитивный психо-эмоциональный фон создает предпосылки для понимания и усвоения духовных и материальных ценностей окружающей среды, значимого средства экологического воспитания, задачей которого является формирование жизненных ценностных ориентаций как системы личностных целей развития и совершенствования. Взаимодействие с природой предоставляет широкие возможности для самовыражения и самопознания, что существенно расширяет пространство профессионально-педагогической экологической деятельности будущего педагога.

Повышение уровня профессионально-педагогической экологической подготовленности способствует становлению экологического воспитания, как ее неотъемлемого структурного компонента, позволяющего формировать систему личностных ценностей будущего педагога; усвоить стандарты взаимодействия с природой, как конструкта норм и правил поведения, обеспечивающих ее защиту и сохранность.

Методология и социально-педагогическое проектирование позволили определить место экологического воспитания в системе профессиональной подготовки будущего педагога и разработать алгоритм организации профессиональной подготовки студентов педагогического вуза, ориентированного на экологическое воспитание (рис.1).

Сочетание данных элементов создает условия для возникновения ситуации, обуславливающей необходимость выявления способов ее решения путем конструирования педагогической системы, направленной на повышение эффективности профессионально-педагогической, экологической подготовки будущих педагогов посредством реализации комплекса задач по экологическому воспитанию. Анализ специальной литературы, материалы собственных исследований, показали, что основными **задачами** экологического воспитания являются:

- обеспечение мотивационной готовности будущего педагога к организации экологического воспитания детей, подростков и учащейся молодежи;
- повышение эффективности методического обеспечения учебно-воспитательного процесса в педагогическом вузе;
- выявление условий преемственности экологического воспитания во всех звеньях государственной системы образования;
- прогнозирование результатов экологического воспитания, возможность коррекции используемых средств, методов, форм и условий организации учебно-воспитательного процесса в вузе.

**Модель профессионально-педагогической экологической подготовки
будущих педагогов**

↓

Выявление условий повышения эффективности профессионально-педагогической экологической подготовки будущего учителя:

- компетентность преподавателей;
- направленность учебного процесса на обеспечение высокого уровня профессионально-педагогической экологической подготовленности студентов педагогических вузов;
- знание основных направлений государственной политики по обеспечению охраны среды обитания;
- усвоение причин глобального экологического кризиса и путей его преодоления;
- осознание значимости экологического воспитания специалистов по экологии для устойчивого социально-экономического развития страны.

↓

Определение содержания экологического воспитания:

- формирование потребности в усвоении новой информации о состоянии окружающей природы и ухудшении показателей жизнедеятельности людей;
- выявление и использование способов изменения характера взаимодействия человека со средой обитания;
- ознакомление с технологиями восстановления разрушенных природных объектов;
- формирование навыков разработки и применения эффективных способов контроля деятельности и поведения на природе;
- выявление и использование методов воспитания личной ответственности за состояние окружающей среды.

**Рисунок 1 - Модель организации профессионально-педагогической экологической
подготовки будущих педагогов**

Результативность прогнозирования результатов экологического воспитания обусловлена рядом факторов: его структурной сложностью; большим количеством компонентов и элементов, составляющих его содержание; разноуровневыми взаимосвязями между ними; взаимозависимостью целей и задач экологического воспитания от выбора средств, методов, организации условий, разработки критериев объективной оценки и др.

Сопоставительный анализ и обобщение результатов научных исследований, результаты наших исследований позволили выявить принципы экологического воспитания:

- преемственность и индивидуализация;
- проблемно-целевая ориентация на достижение высокого уровня компетентности в сфере профессионально-педагогической экологической деятельности;
- опора на национальные традиции в сфере взаимодействия с окружающей средой.

Системно-структурное обеспечение процесса экологического воспитания связано с использованием многоаспектного анализа с опорой на интегративный, личностно-деятельностный, синергетический и др. подходы. Это дает возможность рассматривать исследуемый процесс с учетом взаимосвязей и взаимозависимостей его

разнообразных структурных компонентов и элементов. Интегративный подход обеспечивает комплексный характер применения элементов системы учебно-воспитательного процесса, направленного на реализацию поставленной цели. Данный подход способствует включению разработанной нами методики экологического воспитания студентов в образовательно-воспитательную среду педагогического вуза .

В основе синергетического подхода заложено изучение процессов саморазвития и самоорганизации социально-общественных и природных явлений. В синергетике находят реализацию идеи системного подхода, кибернетики и других знаний от древних времен до современного этапа общественного развития. Синергетический подход призывает учиться у природы; использует в качестве основных методов исследования: анализ, эксперимент и др., отличается методологической и эвристической направленностью, что способствует преодолению стереотипов индивидуального сознания, методологической ориентации в научно-исследовательской и практической деятельности [1, с. 486] .

Данный подход позволяет выявить и использовать способы взаимодействия образовательной системы педагогического вуза с другими социальными, государственными экологическими организациями, комитетами, центрами; возможные направления совместного развития на основе их вариативности; учитывать влияние обратных связей на основе усвоения новой информации о состоянии параметров среды обитания и т.д. Главная идея личностно-деятельностного подхода заключается в необходимости включения субъекта в деятельность, в процессе которой выявляются ее качества, способности, потребности; открываются перспективы и основные направления индивидуального развития и совершенствования. Отсутствие навыков практической экологической деятельности является главным препятствием для экологического воспитания.

Специфика высшего профессионально-педагогического образования заключается в его направленности на формирование специалиста: учителя общеобразовательной школы с определенным уровнем сформированности профессионально-педагогических (любовь к детям, терпение, справедливость и др.) и личностных (честность, самостоятельность, трудолюбие и т.д.) свойств. Экологическое воспитание имеет целью гармонизацию отношений человека со средой обитания: осознание себя частью природы, определяющей качество жизнедеятельности; формирования ответственности за ее состояние. Это свидетельствует о развивающей функции экологического воспитания, призванной существенно расширить и обогатить кругозор субъекта педагогического воздействия путем глубокого осознания своих обязательств по охране и защите окружающей природы, усвоения ее духовных и материальных ценностей как условия сохранения и дальнейшего развития современной цивилизации.

Высокий уровень профессионально-педагогической подготовки учителя требует меньше времени для усвоения экологических знаний и экологического воспитания как вектора, расширяющего пространство профессиональной деятельности педагога путем выработки собственной концепции взаимодействия со средой обитания, предусматривающей формирование навыков природоохранных и природозащитных действий как личностную, глубоко осознанную позицию. Анализ научной и научно-методической литературы по теме исследования свидетельствует о необходимости установления и использования обратной связи в учебно-воспитательном процессе,

направленном на повышение уровня профессиональной подготовки будущих педагогов в сфере экологии.

Для решения этой задачи нами разработаны показатели эффективности экологического воспитания, использование которых позволяет выявить целесообразность применения комплекса средств, методов и методических приемов, форм организации воспитательного процесса; педагогических условий, влияющих на результативность деятельности преподавателей и студентов в заданном направлении. В результате сопоставления полученных данных, характеризующих динамику используемых показателей, были определены уровни экологического воспитания у студентов контрольной и экспериментальной группы в процессе проведения педагогического эксперимента. Информативность показателей позволила будущим педагогам переосмыслить полученную информацию и осознать необходимость дальнейшей работы по повышению показателей экологического воспитания.

Современное состояние окружающей природы специалисты по экологии оценивают как катастрофическое [3, с. 24; 7, с. 24]. Резкое ухудшение качества воздуха, продуктов питания, воды и других параметров среды обитания отрицательно сказывается на здоровье, самочувствии, работоспособности и уровне жизнедеятельности людей. Сложившаяся ситуация обусловлена потребительским отношением к среде обитания, результатом которого явились непродуманные решения по преобразованию природы с целью повышения комфортных условий для населения. Масштабный экологический кризис, охвативший многие страны, показал неправомочность и нежизнеспособность данной модели поведения, смена которой является первоочередной задачей, обеспечивающей выход из тупика. Однако сформированное в течение длительного времени потребительское отношение к природе пронизало все структуры общества, и представляет большую сложность его смены на принципиально новый тип взаимодействия человека со средой обитания, что обусловлено рядом факторов:

- недостаточным объемом объективной информации о степени разрушения природных объектов, детерминирующей неготовность общества к осознанию истинного состояния среды обитания и его влияния на качество его жизнедеятельности;
- отсутствием целенаправленной работы по формированию экологического мировоззрения и повышению экологической культуры, обеспечивающих теоретическую, психологическую и практическую готовность людей к смене потребительского отношения на природоохранное и природосберегающее;
- недооценкой значимости организации деятельности по экологическому воспитанию подрастающих поколений и взрослого населения, как условия формирования нового типа взаимодействия человека с окружающей природой.

Таким образом, экологизированное образование неразрывно связано с экологическим воспитанием, основанном на следовании нормам и правилам поведения, принятым в мировом сообществе. Если экологическое образование направлено на теоретическую подготовку, формирование системы специальных знаний; усвоение закономерностей и принципов развития окружающей природы; прогнозирование последствий нерационального вмешательства человека в естественные природные процессы, то экологическое воспитание обеспечивает понимание необходимости усвоения и выполнения принципов и законов природы; сопоставления с ними своих действий, поступков и поведения.

Результатом экологического воспитания должно явиться переосмысление характера взаимоотношений человека со средой обитания, осознание отрицательного влияния на здоровье и жизнедеятельность человека воздуха, воды, леса, земли, продуктов питания и т.д., качество которых значительно ухудшилось. Экологическое воспитание призвано поставить человека перед необходимостью пересмотра своих взглядов на природу как комфортную среду для жизнедеятельности; сформировать принципиально иное отношение к окружающей природе, направленное на ее сохранность и защиту.

Цель экологического воспитания состоит в переосмыслении отношения к среде обитания, восстановлении гармоничных отношений с природой, обеспечивающих оздоравливающий, эстетический, развивающий, формирующий аспект ее влияния на личность при полной сохранности природы, рациональном использовании ее ресурсов. Содержание экологического воспитания предусматривает формирование навыков самоконтроля действий и поступков; готовности к самоограничению потребительских интересов, использование природных богатств, при строгом регулировании своих запросов, что обеспечит сохранение способности природы к самовосстановлению. Экологическое воспитание детерминирует средства и методы духовно-нравственного развития - основы установления коэволюционного взаимодействия с окружающей природой; выбор норм и правил поведения, обеспечивающих сохранность ее параметров. Ведущей концепцией экологического воспитания является достижение уровня духовно-нравственного развития, обеспечивающего понимание личной ответственности каждого субъекта педагогического воздействия за сохранность среды обитания, готовность к ее защите от разрушающего воздействия различных влияний внешнего мира.

Список литературы

1. Астраханцева И.В. The initial stage of the environmental education as a basis of rational human interaction with nature / И.В. Астраханцева, А.В. Назаренко, З.М. Кузнецова // Cambridge Journal of Education and Science. 2016. № 1 (15). (January-June). С. 482-490.
2. Астраханцева И.В. Формирование навыков практической экологической деятельности как ведущий фактор приобщения к экологическому образу жизни // И.В. Астраханцева, А.В. Назаренко // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2016. С. 121-128.
3. Дроздовский Э.Е., Баландин Е.С., Назаренко А.В. Некоторые принципы формирования региональных программ устойчивого развития. Учебное пособие, Ульяновск. УлГТУ. 1999. 130 с.
4. Линенко О.А. Экологическое сознание и экологическая культура как цель и результат экологического образования // Высшее образование сегодня. М.: Логос. 2008. № 9. С. 89-92.
5. Марар О.И. Духовная жизнь общества и проблемы экологической культуры в современной России (монография). Воронеж, РАГС, 2008.
6. Моисеев Н.Н. Экология и образование. М.: «ЮНИАСМ», 1996. 192 с.
7. Назаренко А.В. Региональные проблемы рационализации ресурсопользования. 2 изд. перераб. и доп. Ульяновск: УлГТУ, 2003. 116 с.
8. Назаренко А.В. Методологическое обоснование совершенствования профессиональной подготовки педагогов к формированию навыков природосбережения // Российский электронный журнал №2 (23) //

- Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2012. №2 (23.). С. 90-96.
9. Назаренко А.В. Система повышения эффективности компетентностно-ориентированного экологического профессионально-педагогического образования будущих педагогов. Ульяновск, 2013. 419 с.
 10. Папуткова Г.А. Концептуальная модель компетентностно-ориентированного профессионального экологического образования студентов в вузе // Научно-практический международный журнал «Гуманизация образования». 2008. №1. С. 76-81.
 11. Роговая О.Г. Экологическая деятельность как ресурс образовательной технологии формирования экологической компетентности // Гуманитарные технологии в биологическом и экологическом образовании: Сборник материалов VII международного методологического семинара 20-22 ноября 2007 г., Выпуск 6, С.-Петербург. СПб. 2007.

4.14. Моделирование педагогического процесса формирования коммуникативной культуры будущего педагога по праву

С парадигмы XXI века будущий учитель является не просто носителем определенной суммы знаний и владеющий методикой обучения и воспитательной работы. В условиях модернизации образования педагог из транслятора знаний, должен стать организатором развивающего, воспитывающего образовательного пространства в этом огромном, развивающемся, глобальном информационном пространстве. Он должен нести общечеловеческие ценности, жить этими ценностями, говорить о них и практиковать их, бескорыстно служить учительской деятельности, владеть информационными и коммуникационными технологиями, вместе с учащимися открывать новое, быть индикатором и ориентиром в мире знаний.

Для будущего педагога в области права способом познания и преобразования мира выступает профессиональная культура, а способом преобразования себя – коммуникативная культура. Именно это позволяет рассматривать проблему формирования коммуникативной культуры будущих педагогов - правоведов, как социально и личностно значимую, решать её посредством усвоения обучающимися стандартов профессионального общения, через общепрофессиональную и предметную подготовки.

Социальная значимость заключается в том, что посредством профессионального общения создается благоприятная психологическая атмосфера во взаимоотношениях между всеми субъектами образовательного процесса и утверждаются ведущие принципы модернизации образования: гуманизации, гуманитаризации и демократизации.

Личностная значимость заключается в том, что коммуникативная культура способствует приобретению уверенности педагога в общении, и комфорта в общении и удовлетворенности своей профессией.

Ориентированность современного правового образования на развитие профессиональной коммуникативной культуры у студентов правового профиля требует соответствующей профессиональной подготовки выпускников.

Государством выдвинуты новые требования к профессиональной подготовке педагога. Поэтому необходимо разработать новую модель подготовки педагога XXI века, учитывающую опыт предыдущего, настоящего и перемены будущего педагогического образования. Все это инициирует подготовку в системе вузовского образования будущего педагога с развитой коммуникативной и правовой культурой.

Потребность в развитии коммуникативной культуры тем более значима, поскольку в высших учебных организациях увлеченность предметной специализацией часто мешает формированию коммуникативного потенциала студентов в процессе профессиональной подготовки. Такой подход не отвечает современным задачам развития профессиональной культуры педагога, так как формирует модель «приспособительного поведения» в профессии.

Таким образом, актуальность исследования обусловлена социальной и личностной ценностью коммуникативной культуры в будущей профессиональной деятельности педагога. Поэтому коммуникативная культура в сегодняшней педагогической действительности – одно из наиболее важных условий профильной подготовки будущего педагога в области права.

Объектом исследования является коммуникативная культура будущего педагога правового образования.

Предметом исследования являются педагогические условия, **моделирующие образовательную среду формирования коммуникативной культуры будущего педагога правового образования**

Целью исследования является моделирование педагогического процесса формирования коммуникативной культуры будущего педагога в области права.

В соответствии с целью в работе поставлены следующие **задачи исследования:**

- изучение проблемы формирования коммуникативной культуры будущего педагога в педагогической теории и практике;
- теоретическое обоснование организационно-педагогических условий в модели формирования профессиональных коммуникативных умений студентов;
- экспериментальное исследование уровней сформированности коммуникативной культуры студентов в учебном заведении.

Стратегическая задача развития педагогического образования в высшей школе в настоящее время заключается в обновлении его содержания, методов обучения и достижении на этой основе нового качества его результатов. Деятельность преподавателя и студента должна стать принципиальной инновационной. С обновлением содержания образования связано повышение его качества, использование новых методов и перестройка традиционных.

Вместе с тем качество образования напрямую зависит от профессионализма педагогов, их личностных качеств и коммуникативных умений. Сегодня особенно актуальной становится проблема развития коммуникативной культуры будущих педагогов в сфере права, так как построение правового государства в России актуализирует проблему компетентностной подготовки специалистов-правоведов, приоритетом которой все больше становится формирование их конкурентоспособности, готовности к решению различных задач, благодаря достаточному уровню профессиональной коммуникативной культуры. Это связано с тем, коммуникативная культура является основной структурной составляющей профессионализма педагога, которая есть, условие и предпосылка эффективности профессиональной деятельности,

показателем профессиональной компетентности и профессионального самосовершенствования.

Проблема формирования коммуникативной культуры не является новой в психолого-педагогической науке. Анализ литературных источников показывает, что коммуникативная культура привлекает внимание различных наук.

В философских работах (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Ю.М. Лотман, М.С. Каган, и др.) раскрывается сущность коммуникативной культуры, в психологических (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, В.С. Грехнев, А.А. Леонтьев, В.Г. Леонтьев, В.Н. Мясищев и т.д.) изучаются социальные и этические проблемы коммуникации личности; в исследованиях К.А. Альбухановой-Славской, В.С. Давидовича, М.О. Каган и др. рассматриваются различные аспекты ценностного подхода к пониманию культуры, диалектической связи культуры и деятельности, что позволяет рассматривать коммуникативную культуру как духовно-нравственный феномен, основу не только профессиональной, но и общей культуры личности [11].

Теоретико-методологические основы категории «коммуникативная культура» обоснованы в трудах Н.И. Алексева, Н.П. Анисеева, Г.В. Бороздина, И.С. Вотчина, В.А. Лабунской, педагогический потенциал профессионально-значимых качеств специалистов, как основа модели формирования коммуникативной культуры будущих учителей права в образовательной среде вуза определены в работах И.А. Ильина, Э.А. Гришина, В.И. Журавлева, Л.Н. Наврузовой, Л.Л. Шевченко и т.д [11].

В последние годы появились научные исследования, посвященные специфике профессиональной деятельности учителя права, некоторые из них изучены и проанализированы нами по исследуемой проблематике Е.В. Андриенко [1], С.В. Балониной [6], М.А. Курлыкиной [9], и др.

Понятие «формирование коммуникативной культуры» давно утвердилось в психолого-педагогической литературе.

Несмотря на многообразие смысловых оттенков, которые включаются в его содержание различными авторами, их объединяет трактовка этого понятия как процесса совершенствования, развития знаний, умений, навыков, качеств личности, необходимых для совершенствования формирования коммуникативной культуры в ходе учебной деятельности, самообразования или практики, результатом которого является готовность личности к выполнению профессиональной деятельности.

Обобщенный анализ современных исследований по проблеме коммуникативной культуры показывает, что феномен «коммуникативная культура» является многоуровневым по значению и многофункциональным в профессиональной практике понятием педагогической науки. В ряде исследований данный феномен отождествляется с понятиями: «культура общения» (Г.М. Андреева, А.В. Соколова), «коммуникативная компетентность» (Ю.Н. Емельянов, Л.А. Петровская, Е.В. Руденский) [3].

Ю.Н. Емельянов охарактеризовал понятие «коммуникативная культура» в наиболее общем виде как основу профессиональной деятельности педагога: во первых «систему внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия»; во вторых, «... как уровень обученности взаимодействию с окружающими, который нужен индивиду, чтобы в рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в данном обществе» [8, с. 6].

Эти два определения в совокупности отражают особенности этико-аксиологических

достижений субъекта в его информационном взаимодействии с окружающим миром, с другими людьми, с самим собой. В данном аспекте коммуникативная культура рассматривается как педагогический феномен, представляющий собой позицию личности и уровень профессионального развития.

В изученной литературе достаточно четко выделены основные принципы формирования коммуникативной культуры: первый - целевой (достижение эффективности использования внутренних ресурсов, для успешного коммуникативного взаимодействия; второй – операциональный (обученность и социальный статус), то есть то, при помощи чего достигается эффективность.

Исходя из этого, становится понятной логика исследования проблемы. Необходимо, во-первых, четко, на уровне конкретных понятий, определить критерии эффективности формирования коммуникативной культуры, во-вторых, выделить те психологические условия, которые обеспечивают эту эффективность.

Для современного выпускника педагогического вуза, на наш взгляд, недостаточно лишь знаний по своей специальности. Сегодня актуальной является проблема интеграции фундаментального образования, профессионального обучения и коммуникативной культуры. Подобная интеграция имеет целью подготовку будущего педагога с развитыми коммуникативными компетенциями, способного гибко перестраивать направление и содержание своей деятельности в связи со сменой технологий и требований сферы деятельности.

Поэтому формирование коммуникативной культуры студентов педагогического вуза должно стать целью учебной деятельности, как специально организованного педагогического процесса направленного на личностное развитие.

Для решения проблемы необходима фундаментально обоснованная система формирования коммуникативной культуры будущего учителя права, в результате функционирования которой, должны появиться соответствующие новообразования в знаниях, умениях и качествах, личности будущего учителя права.

В последние годы в педагогической науке широко используется модель для теоретического и практического обоснования системы формирования коммуникативной культуры педагога. Обоснование модели дано в трудах О.А. Абдулиной, А.С. Белкина, и др. Вопросы моделирования в педагогических исследованиях освещаются в работах С.И. Архангельского, Ю.А. Конаржевского, Н.В. Кузьминой и др. [11]. Моделирование позволяет глубже проникнуть в сущность объекта исследования. Однако среди специалистов в области моделирования нет единства во взглядах на модели. Оно является универсальным и тесно связанным с деятельностью людей. Практически невозможно дать такое определение, которое удовлетворило бы все сферы научного исследования, поскольку функционирующие в практике модели очень разнообразны.

Если попытаться обобщить уже существующие модели, то можно выделить, как минимум, четыре большие группы: теоретические модели; эмпирические модели, связывающие эффективность общения с понятием коммуникативной компетентности; иерархические модели общения и взаимодействия; инновационные модели, в которых разрабатываются приемы и техники эффективного общения и педагогические технологии развития коммуникативной культуры.

Несмотря на дискуссионные моменты в концепциях и моделях различных авторов в области формирования коммуникативной культуры, в нашем исследовании мы отметили следующие преимущества в создании модели образовательной среды вуза:

во-первых, отражается процесс становления коммуникативных качеств будущих учителей права; во-вторых, репрезентирована в учебном процессе их будущая профессиональная деятельность посредством включения текстов правовой направленности, игровых профессионально-ориентированных ситуаций, интерактивного тренинга формирования профессионально - коммуникативной компетентности.

Являясь частью глобального информационно-коммуникативного пространства, образовательное пространство вуза призвано готовить специалистов, представляющих собой «творческие личности, способные не только преподнести свои знания, а грамотно выстроить свое профессиональное коммуникативное пространство с учетом интересов и целей, как других людей, так и профессиональной среды» [7].

Таким образом, коммуникативная доминанта образования обуславливает формирование образовательного пространства вуза на современном этапе развития информационно-коммуникативного общества, когда рынок труда все в большей степени предъявляет требования не к конкретным знаниям работников, а к их коммуникативным компетенциям.

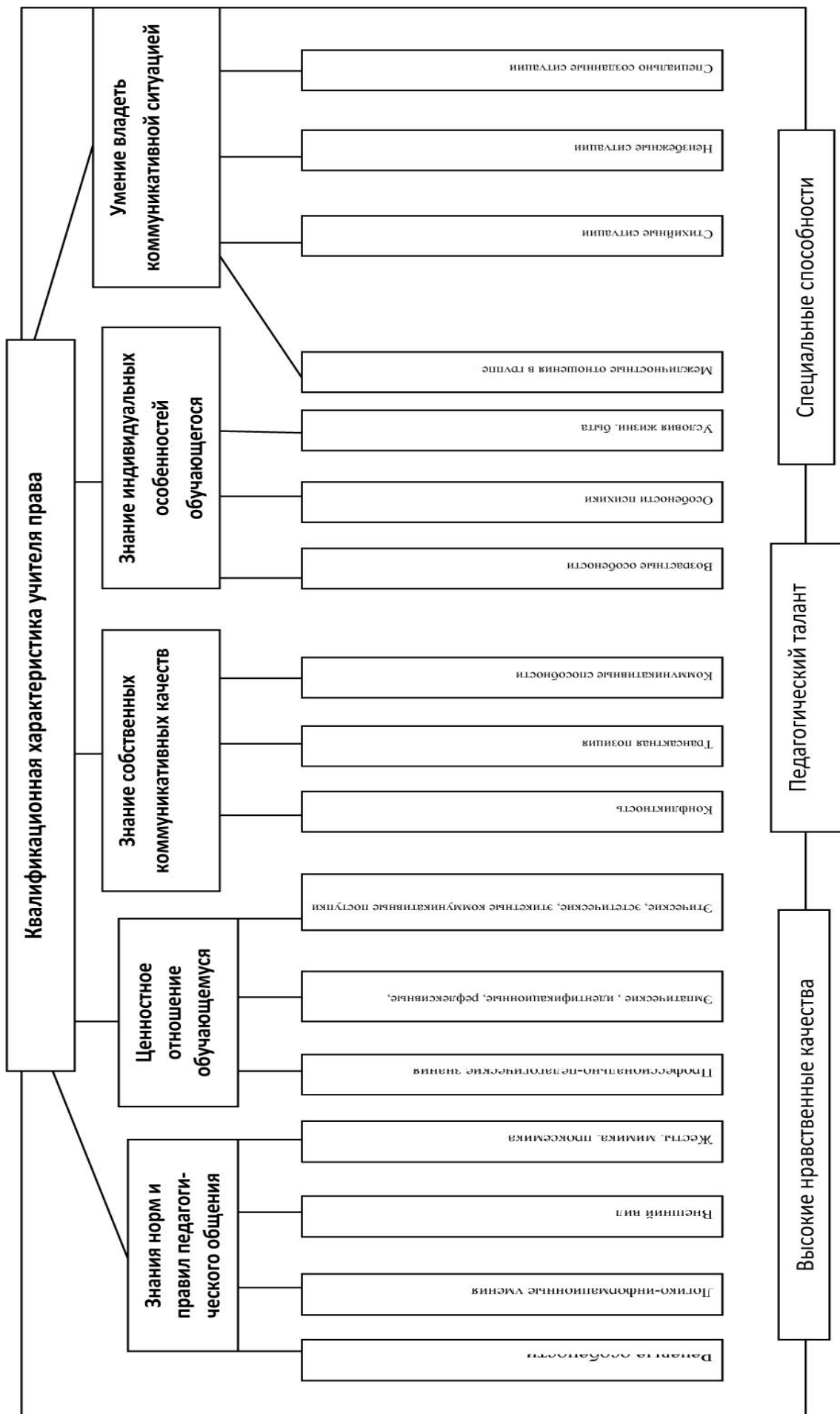
Чтобы смоделировать образовательную среду вуза, соответствующую тенденциям развития коммуникативной культуры на современном этапе, следует на основе глубокого анализа определить, какими качествами, знаниями, умениями, навыками сегодня и в перспективе должен обладать будущий специалист, на выполнение каких функций должен быть ориентирован.

Исходя из требований современного стандарта образования, нами разработана квалификационная характеристика учителя права как эталон моделирования учебно-педагогического процесса и конечную цель профессиональной и коммуникативной подготовки будущего специалиста в образовательном пространстве вуза. Содержание квалификационной характеристики разработано на основе структурных компонентов коммуникативной культуры: *мотивационно-ценностный; содержательный; практический; эмоционально-волевой; нормативно-рефлексивный* [11].

В данной характеристике профессионализма будущего педагога в сфере права коммуникативная культура представлена как особый вид педагогического творчества, целостная система обучения в процессе воздействия педагога на личность учащегося через живое и непосредственное общение. Совершенно четко определяются два аспекта педагогической деятельности: творчество в процессе общения и общение в процессе творчества, где педагогическое общение выступает одним из главных средств педагогического воздействия. Обобщая вышеизложенное, следует отметить, что непременным условием продуктивности педагогического труда является творчество *необходимое: в ходе познания учителем учащихся в системе взаимодействия с ними; при организации непосредственного воздействия на ребенка, регуляции его поведения, реализации различных форм взаимодействия; в общении при управлении собственным поведением (саморегуляция в общении); в процессе организации взаимоотношений.*

Основу коммуникативной культуры педагога составляют нормы и правила педагогического общения, как устойчивые профессиональные качества. Наличие у педагога общительности является показателем достаточно высокого коммуникативного потенциала. Общительность как свойство личности способствует педагогу успешно владеть коммуникативной ситуацией: испытывать удовольствие от процесса общения; чувствовать социальное родство с людьми, в обществе; быть эмпатийным к людям, уметь переносить себя в мир другого человека.

Таблица 1



Особое место в коммуникативном потенциале будущего педагога занимает нравственный этикет как соединение коммуникативно-речевой и нравственной культуры: умение быть вежливым, корректным, добрым, щадить самолюбие детей, сочувствовать им, быть искренним, незлопамятным.

Чтобы стать современным профессионалом-педагогом, важно ценностно относиться к субъекту общения, научиться понимать психоэмоциональное состояние, способности, потребности и желания детей. Для того, чтобы получать удовлетворение от своей профессии, будущему педагогу необходимо научиться общаться с детьми без утомления, раздражения и агрессии. Умение понимать другого зависит от умения понимать самого себя, осознавать своё «Я», принимать самого себя, от способности к самоосмыслению, способности отдаваться чужому бытию как важнейшему условию понимания других: своих воспитанников, их родителей, коллег.

Исходя из этого, моделирование образовательного процесса вуза, направленное на формирование коммуникативной культуры будущего учителя права, может предполагать: процесс целеобразования; определение факторов, этапов, уровней и критериев формирования коммуникативной культуры будущего учителя права в процессе профессиональной подготовки, использование средств и методов педагогического воздействия, осуществление контроля над достигнутыми результатами.

При построении модели образовательного процесса вуза, направленного на формирование коммуникативной культуры будущего учителя права мы исходили из следующих методологических требований: выделение среди многообразных влияний и воздействий, факторов, определяющих результаты процесса, выявление взаимосвязи основных факторов; учет непрерывного изменения и развития исследуемых элементов и педагогической системы в целом.

К наиболее результативным факторам модельного формирования коммуникативной культуры будущего педагога в области права мы отнесли следующие организационно-педагогические условия:

- обеспечение рефлексивной направленности процесса формирования коммуникативной культуры будущего учителя права;
- формирование коммуникативной активности студентов в процессе делового общения на основе практико-ориентированных технологий;
- ценностное отношение преподавателя к студенту, как субъекту коммуникативной культуры;
- включение будущего учителя права в программу мониторинга по формированию коммуникативной культуры.

Комплекс педагогических условий, определенных нами и реализуемых в рамках нашего исследования, обеспечивает логическое определение этапов и процесса формирования коммуникативной культуры и, соответственно, программу мониторинга. Реализация выявленных нами организационно-педагогических условий осуществлялась в модели формирования коммуникативной культуры будущего педагога, апробированной на базе факультета права Дагестанского государственного педагогического университета

Методологической основой экспериментального исследования процесса формирования коммуникативной культуры будущих учителей права в условиях вуза выбраны компетентностный, аксиологический, системный, структурно-функциональный подходы

Цель модели содержит обоснование прогнозируемого результата - учителя права со сформированной коммуникативной культурой, способного к профессиональному общению. Цель выступает в качестве критерия, с учетом которого происходит функционирование и развитие модели в целом и отдельных ее компонентов в частности; служит определяющим фактором содержательной разработки ее компонентов; определения, связей развития» и порождения; четкого понимания терминальной точки проектируемой нами модели - результата, к которому мы стремимся.

Основным компонентом модели является *содержательно-технологический блок*, так как через его развитие наиболее отчетливо просматривается формирование компонентов коммуникативной культуры будущего учителя права под воздействием специально организованных педагогических условий. Основу данного компонента составляют следующие взаимосвязанные этапы: мотивационный, содержательный, практический.

В содержательный компонент коммуникативной культуры будущего учителя права включаются знания о:

- возрастных и индивидуально-психологических особенностях личности; психологических приемах привлечения и удержания внимания; атрибутах общения (внешний вид, средства, формы, время, пространство); нормах коммуникативного поведения (способов прощания, приветствия, выражения благодарности и несогласия и т.п.

- особенностях монологической и диалогической форм общения; нормах современного русского литературного языка; функциональных стилях речи; сущности и содержании, разработке стратегии и тактики ведения переговоров, бесед; о жанрах официально-делового стиля речи;

- причинах, затрудняющих передачу информации; о корректных и некорректных формах аргументации;

- особенностях правового общения.

Содержательно-технологический блок состоит из функциональной, структурно-содержательной, деятельностно-технологической, критериально-оценочной составляющих.

Функциональная составляющая включает познавательную-гносеологическую, гностическую, лингвистическую, профессионально-коммуникативную, профессионально-воспитывающую профессионально-развивающую, мотивационно-стимулирующую, прогностическую функции, которые направлены на формирование компонентов коммуникативной культуры будущих учителей права.

Познавательная-гносеологическая функция направлена на формирование коммуникативного характера, которая является ядром коммуникативной культуры личности будущих учителей права; гностическая функция формирует определенный объем коммуникативных знаний в учебной деятельности; лингвистическая – способность к профессиональному общению в процессе будущей профессиональной деятельности; профессионально-коммуникативная – способность к взаимодействию с другими субъектами права; профессионально-воспитывающая функция направлена на формирование правового поведения; профессионально-развивающая формирует способность к рефлексии и саморазвитию; мотивационно-стимулирующая обеспечивает механизмы мотивации будущих учителей права к формированию коммуникативной культуры как необходимого условия профессионального становления; прогностическая

соотносит результаты процесса формирования коммуникативной культуры с конечным результатом – будущим учителем права со сформированной коммуникативной культурой.

Структурно-содержательная составляющая включает в себя обогащение содержания коммуникативной культуры текстами и творческими заданиями правовой направленности и профессионально-ориентированными ситуациями, выполнение которых способствует формированию коммуникативной культуры будущих учителей права. В рамках данного блока изучается курс проблемно-методического спецкурса «Культура общения и профессиональная этика учителя права». Построение учебного процесса осуществляется на основе последовательных учебно-методических модулей; каждый модуль – это определенная проблемная ситуация правовой и нравственно-гражданской практики, направленная на формирование коммуникативной культуры будущих учителей права в условиях вузовской системы образования.

Деятельностно-технологическая составляющая основывается на отобранных в процессе экспериментальной работы, наиболее эффективных методиках и технологиях формирования коммуникативной культуры: спецкурсе «Культура общения и профессиональная этика учителя права» тренинге формирования профессионально-коммуникативной компетентности, интерактивных и коммуникативных методиках обучения, технологии ролевой игры.

Критериально-оценочная составляющая включает разработку критериев, позволяющих определить уровень коммуникативной культуры будущих учителей права. Выделены следующие критерии: аксиологический, когнитивный, личностный и профессионально-деятельностный, мотивационно-поведенческий, деятельностно-регулятивный. Каждый критерий имеет четкую систему показателей и методику их диагностики у будущих учителей права. Для удобства экспериментальной работы создан мониторинг критериев и показателей, позволяющий определить уровень сформированности коммуникативной культуры будущих учителей права.

Предложенная нами в исследовании модель реализуется поэтапно. На каждом этапе решается комплекс задач, ориентированных на формирование компонентов модели под воздействием совокупности определенных педагогических условий.

Мотивационный этап является базовым для становления всех других компонентов, поскольку направлен на обеспечение *рефлексивной направленности процесса формирования коммуникативной культуры будущего учителя права. В условиях рефлексивно-ориентированной среды зарождается направленность познавательного интереса личности к достижению успеха в профессионально-коммуникативной деятельности.*

Данный этап предполагает развитие у будущего учителя права: осознания значимости коммуникативной культуры для достижения успеха в социальной и профессиональной сферах; желания получать, передавать и создавать информацию; потребности получать эмоциональную поддержку от партнера; интереса к личности партнера, потребности переживания радости от общения; стремления к идентификации, эмпатии и рефлексии в процессе общения и др.

В связи с вышесказанным, появляется одна из частных задач нашей дальнейшей практической работы - подбор соответствующих адекватных методов обучения студентов, т.е. таких, которые будут развивать рефлексивную направленность студентов. При этом мы опирались, в основном, на активные, дискуссионные и рефлексивные

методы обучения. С нашей точки зрения именно они способствовали наилучшему формированию коммуникативной культуры будущего учителя права.

Основными методами создания рефлексивной направленности для будущего учителя права в процессе формирования коммуникативной культуры являются: лекции проблемные, лекции с заранее запланированными ошибками, практические и семинарские занятия, лабораторные занятия, самостоятельная работа над индивидуальной темой, тренинги, научно-практические семинары, самостоятельная работа над научным исследованием (участие в студенческих научных конференциях, дипломная работа), «круглый стол», итоговая конференция, диспуты, дискуссии, рефлексивные групповые практикумы, игровое моделирование. Данные методы реализовались на занятиях общеобразовательных и специальных учебных дисциплин, во внеучебной (самостоятельной) деятельности студентов и в период практики в специально организованной рефлексивной среде.

При создании соответствующей рефлексивной направленности необходимо должное внимание уделять и вопросам формирования системы ценностей будущего учителя права, его установок, ценностных ориентаций, направленности. Здесь важными являются: осмысленность творческого поиска в процессе формирования коммуникативной культуры, уровень самооценки будущего профессионала, позитивное восприятие своего прошлого опыта, концептуальность мышления; способность переосмысливать стереотипы, продуктивность мыслительной деятельности, готовность к профессиональной деятельности при дефиците информации.

Таким образом, систематическая активизация и развитие различных типов и видов рефлексии ведет к созданию рефлексивной, среды, способствующей самопознанию студентами себя и своих действий: А условия для этого могут быть, созданы как при непосредственном решении соответствующих задач, так и в процессе формирования коммуникативной культуры.

На содержательном этапе реализации условия формирования ценностного отношения преподавателя к студенту, как субъекту коммуникативной культуры пополняется копилка коммуникативных знаний студентов представлениями нравственно-этической стороны коммуникативной компетентности.

Педагогический процесс направлен на формирование представлений студентов о многомерности и многозначности понятия «культура», также и богатства ее вариативного поликультурного восприятия, понимания и оценивания разными людьми, относительности, неполноты и субъективности своей картины мира.

На данном этапе в блок психолого-педагогических дисциплин введен спецкурс «Культура общения и профессиональная этика учителя права», построенный на понятиях: культура общения, коммуникации, коммуникативная культура, коммуникативная деятельность, умения и навыки коммуникации, организации, эталон общения, культурные формы общения, этикет, этикетная ситуация, участники коммуникаций, этикетное правило, уважение, вежливость, корректность, галантность, деликатность, учтивость, манеры, приличия, ритуал, этическая защита, этикетная роль и т.д., которые формировались через лекционные и практические занятия, где сочетаются традиционные и активные формы и методы взаимодействия.

Коммуникативная компетентность студентов проявляется в: осознанности коммуникативных знаний и способности к быстрому, точному и творческому их применению; в активности в выборе оптимальных способов взаимодействия с

партнером общения на основе взаимопонимания, диалога, сотрудничества; толерантном поведении в ситуациях конфликта, при различии в точках зрениях, столкновении мнений, оценок; самостоятельным добыванием знаний при обнаружении их взаимосвязи с имеющимся опытом; гибкостью и вариативностью прикладных коммуникативных умений и навыков, являющихся основой профессиональной, деятельности; их эффективным «переносом» на учебную и профессиональную деятельность.

Практический этап посвящен формированию коммуникативной активности студентов в процессе правового общения на основе практико-ориентированных технологий.

В образовательный процесс факультета права внедрен тренинг формирования коммуникативно-профессиональной компетентности позволяющий развитие базовых умений, позволяющих улучшить общение и взаимодействие в профессиональной деятельности..

Реализация данного тренинга способствовала успешному овладению студентами коммуникативными, информационными, аналитическими, конструктивными, прогностическими, организаторскими, рефлексивными и перцептивными умениями, такими как: понять позицию другого в общении; воспринимать, понимать и правильно оценивать партнера по общению; владение поощряющей, бесконфликтной формами общения; объективно оценивать и регулировать свое эмоциональное состояние; определять логику и содержание публичного выступления с учетом специфики аудитории, правильно сформулировать концепцию и тему, цель и задачи речи, составить тезисный план выступления, использовать стилистические фигуры в официальной речи, конструктивно вести дискуссию, спор.

Контрольно-диагностический блок представлен критериями и уровнями сформированности коммуникативной культуры посредством включения будущего учителя права в программу мониторинга. Мониторинг отслеживает уровни развития компонентов коммуникативной культуры по следующим критериям: аксиологический; когнитивный личностный и профессионально-деятельностный; мотивационно-поведенческий; деятельностно-регулятивный.

В реализованной нами модели этапы характеризуют деятельностную составляющую, уровни - содержательную, включающую в себя готовность к осуществлению профессиональной деятельности. На контрольно-диагностическом этапе анализировались и подытоживались состояние отслеживаемых компонентов коммуникативной культуры, вносились коррективы для ликвидации дефицитов в целостном педагогическом процессе формирования коммуникативной культуры будущих педагогов в области права.

В процессе разработки программы мониторинга нами определены уровни сформированности коммуникативной культуры: низкий, средний и высокий.

Низкий уровень характеризует отсутствие осознанности в постановке целей формирования коммуникативной культуры, неадекватную самооценку своих коммуникативных способностей, владение поверхностными, бессистемными, ограниченными знаниями в области коммуникативной культуры, отсутствие интереса к коммуникативной деятельности, игнорирование участия в деловой коммуникации.

Средний уровень представляет недостаточное осмысление коммуникативной культуры как средства реализации профессиональных планов, характеризуется знанием основных положений коммуникативной культуры, согласием в том, что

коммуникативную культуру нужно формировать, однако имеющиеся знания в этой области не всегда используются. Самооценка, самоконтроль коммуникативных умений осуществляется редко.

Высокий уровень сформированности коммуникативной культуры предполагает заинтересованное отношение к деятельности как среды реализации профессиональных планов, глубокую убежденность в необходимости развития коммуникационных умений, активно-творческую форму участия личности в процессе коммуникации, низкую конфликтность и адекватное реагирование в конфликтных ситуациях, эмпатию и рефлексию по отношению к партнеру.

Качественные показатели уровней коммуникативной культуры мы рассматриваем либо как условие развития последующего уровня, либо как логическое развитие предыдущего уровня.

Таким образом, цели, средства и перспективы развития коммуникативной культуры личности в учебно-воспитательном процессе вуза, ее прогрессивного изменения отражены и апробированы в модели.

На обучающем этапе формирующего эксперимента нами проверено влияние модели и выделенных условий в комплексе. В рисунке 1 представлена динамика результатов обучения будущих педагогов в области права по практико-ориентированным технологиям в модели формирования коммуникативной культуры.

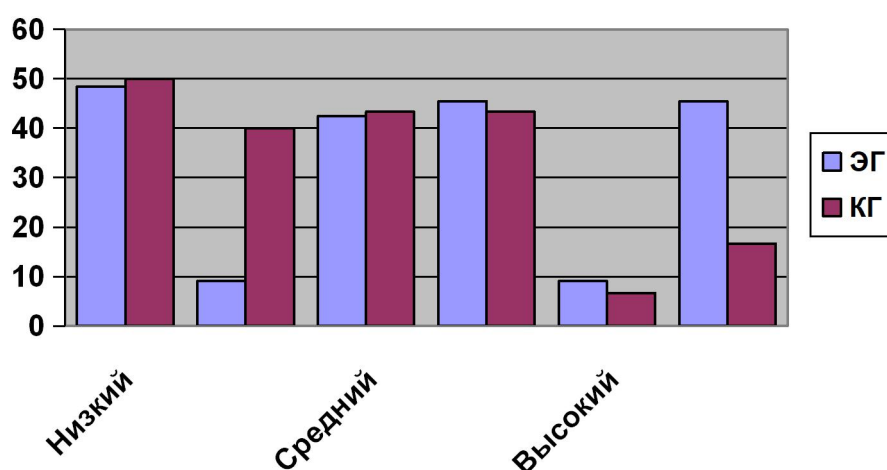


Рисунок 1 - Динамика уровня сформированности коммуникативной культуры будущего учителя права
(на начало и конец обучающего этапа формирующего эксперимента)

По итогам мониторинга видно, что в начале эксперимента начальный уровень знаний у большинства студентов низкий (50%). В конце чтения спецкурса низкий уровень знаний характеризовал лишь 8,5% студентов, средний – 45,5%; высокий уровень – 46%. Таким образом, в течение года повысился уровень знаний содержательного компонента коммуникативной культуры.

По результатам мониторинга результатов формирующего эксперимента следует сделать вывод о том, что преподавание спецкурса “Культура общения и профессиональная этика” (2 курс), тренинга по формированию профессионально-коммуникативной компетентности (3 курс), прохождения психолого-педагогического практикума (4 курс) позволило сформировать:

- развитую общую и профессиональную культуру студентов;
- положительное отношение к профессии.

Овладеть:

- вербальными и невербальными средствами общения;
- коммуникативными умениями выслушать другого человека, располагать к себе, сопереживать и т.д.

Следовательно, мы можем заключить, что произошедшие изменения в уровнях формирования коммуникативной культуры у будущего учителя права экспериментальной группы не вызваны случайными причинами, а являются следствием комплексной реализации предложенных нами педагогических условий и реализации авторской модели формирования коммуникативной культуры будущих педагогов в сфере права.

Коммуникативная культура педагога в области права является одним из важнейших компонентов профессионально-педагогической культуры. Ее социальная и личностная значимость обусловлены социальным заказом государства и требованиями ФОС.

Формирование коммуникативной культуры зависит как от самих студентов, их убежденности в необходимости такой работы, так и от преподавательского состава университета, который организует и направляет эту деятельность в процессе обучения и воспитания. Поэтому зона формирования нами очерчена процессами саморазвития (самовоспитания и самовоспитания) в учебном процессе университета. В качестве важнейшего компонента этого процесса выделено осознание проблемы и возникновение потребности в формировании коммуникативной культуры.

Это предполагает теоретическую разработку проблемы: определение структурных компонентов культуры общения, планирование работы по её формированию: обоснование наиболее эффективных форм, методов, средств, что позволит сделать процесс формирования коммуникативной культуры будущего учителя права более результативным.

На основе предложенных форм, методов и средств разработано содержание процесса формирования коммуникативной культуры будущего учителя права. Результаты этой деятельности находят своё выражение в системе сформированных знаний, умений, навыков, характеризующих культуру общения.

Содержание формирования коммуникативной культуры учителя права включает в себя реализацию комплекса организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективность формирования коммуникативной культуры будущего педагога в сфере права в процессе профессиональной подготовки в вузе. Педагогический смысл определенных нами организационно-педагогических условий заключается в том, что они позволяют выделить актуальные и перспективные задачи учебно-воспитательного процесса, изучить возможности педагогического процесса в формировании коммуникативной культуры будущего педагога в сфере права.

Модель формирования коммуникативной культуры будущего педагога в сфере права в образовательной среде вуза выступает как педагогическая основа процесса профессиональной подготовки студентов, обеспечивающая соответствующий уровень сформированности коммуникативной культуры.

Наши исследования показали, что личностно - ориентированное образование создает условия для проявления личностных качеств у студентов-правоведов, обеспечивающих развитие их коммуникативной культуры. В силу этого в исследовании определены

критерии и уровни готовности студентов к профессиональному общению: низком, среднем, и высоком.

Проведение экспериментов с целью выявления и исследования уровня коммуникативной культуры на факультете права показало стабильную положительную динамику в процессе формирования коммуникативной культуры будущих педагогов в сфере права. Вместе с тем, остается необходимость в дальнейшей работе на этом направлении.

Список литературы

1. Андриенко Е.В. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной зрелости учителя: диссертация д-ра пед. наук: Новосиб. гос. пед. ун-т 2002. 404 с.
2. Аникеева Н.П. Развитие потребности в общении - одна из важных задач формирования личности // Формирование потребности личности в общении. Новосибирск, 1981. С. 18-28.
3. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XXв. / Сост. П.А.Лебедев. М.: Педагогика. 1990.
4. Батракова С.Н. Педагогические приемы эмоционального воздействия на учащихся в процессе обучения: Дисс. ...канд. пед. наук. М., 1977.
5. Белкин А.С., Силина С.Н. Профессиографический мониторинг подготовки специалиста в системе высшего педагогического образования. Вып.4. Щадринск, 1999.
6. Болонина С.В. Научно-методические основы преподавания правовых дисциплин в неюридических вузах. Дисс. ...к.п.н. М., 2000. 152 с.
7. Гнедых В.Н. Формирование коммуникативной культуры будущих юристов в процессе профессиональной подготовки в вузе. Дисс. ...кан.пед.наук. Магнитогорск. 2010. 152 с.
8. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. Л., 1985. 167 с.
9. Курлыкина М. А. Дифференцированный подход как фактор формирования профессионально-коммуникативной направленности будущего специалиста: дис. ...канд. пед. наук: Челябинск. 2002. 153 с.
10. Петровская Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. М.: МГУ, 1989. 216 с.
11. Шахбанова П.Г. Организационно-педагогические условия формирования коммуникативной культуры будущего учителя права: Дисс. ...канд. пед. наук. Махачкала, 2012. 213 с.

4.15. Особенности дистанционного дополнительного профессионального образования педагогов-музыкантов

Процесс развития дистанционного образования в России начался в начале 90-х годов XX в. Конкретные научные исследования в этой области связаны сегодня с разработкой общей теории дистанционного образования, изучением опыта как отечественных, так и зарубежных исследователей, научных сообществ. Интерес к дистанционному образованию связан в первую очередь с проектированием системы образования, которая на современном этапе глобализации всех процессов в обществе (политических,

экономических, социальных, культурных и др.) должна предоставлять человеку разнообразные наборы образовательных услуг, позволяющих учиться без отрыва от основного вида деятельности. Поэтому сегодня необходимо уделять внимание поиску таких содержательных и организационных структур, которые позволили бы реализовать дистанционные образовательные услуги, согласуя их с принципом непрерывности, принципом «образование через всю жизнь».

История дистанционного образования в России связана на сегодняшний день с использованием различного рода терминов и понятий: «дистантное обучение», «дистанционное образование», «электронное обучение» «дистанционные технологии», «открытое образование» и др. Такое терминологическое изобилие свидетельствует об отсутствии единства мнений ученых и практиков на сущность образовательных процессов, связанных с дистанционной поддержкой образования.

Многие современные исследования (Зайнутдинова Л.Х., Роберт И.В., Панюкова С.В., Лапчик М.П., Бочкарев А.И., Мазур З.Ф., Майер В.Р., Софронова Н.В. и др.) посвящаются выявлению особенностей педагогической науки в условиях использования информационных и коммуникационных технологий.

Использованию дистанционного обучения в системе дополнительного профессионального образования – повышения квалификации и переподготовки разных категорий педагогических работников – посвящены исследования А.А. Андреева, А.А. Ахаян, Е.С. Полат, А.Н. Романова, В.И. Солдаткина, А.Г. Теслинова, В.П. Тихомирова, А.В. Хуторского, С.А. Щенникова и др.

Анализ научных исследований в области дистанционного образования дает основание выделить одну из главных функций этого типа образования – это *функция включенности педагогов в единое информационное пространство*, которая обеспечивает возможность системы использовать разнообразные формы дополнительного профессионального образования, включая дистанционное образование, использование региональных Интернет-ресурсов, телекоммуникационных сетей, в том числе и территориальных [3]. Кроме того, необходимо упомянуть также о содержании персональных региональных сайтов общеобразовательных организаций, а также сайтов педагогов-музыкантов с целью представления их опыта работы широкой общественности.

Мы солидарны с мнением исследователя Ю.И. Капустина о том, что «...эффективность дистанционного обучения во многом основана на том, что обучаемые имеют возможность работы с учебными материалами в таком режиме и объеме, который подходит непосредственно им. В то же время слабые стороны дистанционного обучения проявляются в отсутствии: очного общения преподавателя и обучаемых, а значит и воспитательного воздействия; развития мотивации и самодисциплины у обучающихся, необходимых при дистанционном обучении; сформированных первоначальных навыков обучаемых для работы в этой системе [5, с. 4].

В «Академии социального управления» Московской области в системе дополнительного профессионального образования с недавнего времени активно используются различные модели дистанционного образования педагогических работников разных уровней – от руководителей общеобразовательных учреждений (директоров, их заместителей), до учителей-предметников, а также тех специалистов, которые осуществляют профессиональную переподготовку с целью получения педагогического образования.

Модель № 1 включает в себя одно очное занятие в начале, второе очное занятие в конце курсов; остальные занятия – дистанционные.

Модели №№ 2, 3 – виртуальная стажировка обучающихся: одно очное занятие в начале, далее – работа в дистанционной среде. Итоговая практико-значимая работа защищается в дистанте с обсуждением её содержания всеми слушателями виртуальной стажировки совместно с преподавателем-куратором на общем Форуме.

Модель № 4 – находится в стадии разработки. Это комплексная дополнительная профессиональная программа, изучение которой базируется на следующих концептуальных подходах: профессионально-ориентированный, личностно-ориентированный; проблемно-ориентированный.

В данной модели осуществляется сочетание формальных, неформальных и информальных форм повышения квалификации по следующим предметам: математика, физика, химия, биология, информатика и ИКТ, русский язык, литература, технология, история, обществознание, физическая культура, иностранный язык, основы безопасности и жизнедеятельности, экология, музыка, изобразительное искусство, мировая художественная культура. Эту модель характеризуют такие составляющие: электронное обучение, сетевое взаимодействие, использование лучших практик Московской области, каскадный принцип построения курса, корпоративное образование.

Эта модель предполагает уровневую дифференциацию по трем зонам формирования профессиональных компетентностей обучающихся: «красная зона» – обучение слушателей, требующих особого внимания в виду недостаточного уровня их профессионального мастерства; «желтая зона» – обучение педагогических работников с достаточным уровнем сформированности профессиональных компетентностей, требующим корректировки; «зеленая зона» – прохождение курсов повышения квалификации педагогами, имеющим высокий уровень профессиональных компетентностей, которые требуют расширения и углубления. Данная дифференциация предполагает также синхронизацию с процессом прохождения аттестационных мероприятий педагогическими работниками.

Модель № 5 – наиболее распространенная в практике повышения квалификации в Академии социального управления. Это модель, в которой очно-заочное обучение сочетается и использованием дистанционных образовательных технологий – посещение очных занятий (лекций, практических занятий, мастер-классов), самостоятельная работа обучающихся (выполнение самостоятельных работ по темам курса), текущий контроль – выполнение контрольного тестирования; работа слушателей на сайте дистанционной поддержки, изучение материалов курса, обмен мнениями на общем Форуме, итоговый контроль – написание итоговой практико-значимой работы и ее очная защита.

Остановимся на описании содержания и технологий некоторых моделей дистанционного образования педагогов-музыкантов – учителей музыки общеобразовательных организаций. Следует отметить, что профессиональная деятельность педагогов-музыкантов имеет целый ряд особенностей, которые, несомненно, необходимо учитывать в процессе разработки содержания дистанционного образования.

Во-первых, «художественность» является неременной составляющей деятельности педагогов-музыкантов, так как она непосредственно связана с процессом «присвоения» духовно-нравственного содержания музыкального искусства,

восприятием, исполнением, интерпретацией, оценкой музыкальных образов, организацией музыкально-эстетической деятельности школьников.

Обращаясь к различным исследованиям категории «художественность», в том числе в работах известного философа М.С. Кагана, необходимо выделить мысль о том, что именно синтез различных сторон деятельности «приобретает новое качество, которое ученый назвал *эмерджентностью* – возникновением у целого таких качеств, которых нет у составляющих его элементов: «эмерджентность искусства является главным его качеством, именуемым художественностью...<...> искусство...есть продукт художественного творчества как вида деятельности, такого вида, в котором органически слиты все другие...» [4, с. 300].

Именно «художественность» как качество, которое развивается и совершенствуется в процессе становления профессиональных компетентностей учителя музыки (методологическая, психолого-педагогическая, музыкально-теоретическая, музыкально-исполнительская, общехудожественная, методическая, просветительская, полихудожественная, исследовательская, информационно-коммуникационная, инновационная, организационно-управленческая компетентности), диктует необходимость создания такого комплекса содержания дистанционного образования, позволяющего реализовать полноценное обучение в дистанционной среде.

Во-вторых, реалией сегодняшнего дня в практике работы учителей музыки становятся учебники, входящие в состав учебно-методических комплектов, составляющей часть которых становятся *электронные федеральные учебники*.

Являясь руководителем проекта учебно-методических комплектов по предмету «Музыка» (1 – 8 классы), «Искусство» (8 – 9 классы) издательства «Просвещение», входящих в Федеральный перечень учебников, считаю необходимым в процессе повышения квалификации проводить планомерную работу с обучающимися по освоению их содержания [11]. Именно работа с электронными учебниками, которая пропагандируется их авторами и методистами издательства «Просвещение» на вебинарах «Открытый уроки с "Просвещением"», является поводом к освоению слушателями курсов информационно-коммуникационных технологий в процессе дистанционного обучения [6].

В-третьих, технологии преподавания предмета «Музыка», которые широко используются в практике работы учителей музыки, нацеливают разработчиков дистанционного образования на их изучение в процессе курсов повышения квалификации, в какой бы форме дистанционного сопровождения они не протекали.

Педагогическая технология – это последовательная система реализации содержания образования, представляющая совокупность форм, методов и средств обучения и приводящая к достижению гарантированного результата с наименьшими затратами времени и сил обучающихся и педагога. Структурными компонентами такой системы являются: цель и задачи, содержание образования; субъекты учебного процесса; организация учебного процесса; контроль достижения целей на базе образовательного стандарта; результат деятельности.

В области отечественного музыкального образования и воспитания разработкой педагогических технологий, методик и практик, адекватных природе музыкального искусства, занимались известные ученые – Э.Б. Абдуллин, Ю.Б. Алиев, О.А. Апраксина, Л.В. Горюнова, Д.Б. Кабалевский, И.М. Красильников, Е.Д. Критская, Г.М. Цыпин, Л.В. Школяр и др.

Среди наиболее перспективных технологий, направленных на личностное, познавательное, коммуникативное, социальное, информационное развитие личности школьников в музыкальном образовании, которыми должен в совершенстве владеть учитель музыки, считаем целесообразным выделить технологии, в основу которых, с одной стороны, положен компетентностный, системно-деятельностный подход, с другой стороны – представлены способы деятельности, адекватные (сообразные, тождественные) природе музыкального искусства и художественной парадигме дополнительного профессионального образования.

Среди них технологии: – развития процессов восприятия музыкальных произведений на уроках музыки; формирования певческой культуры учащихся; детского музицирования (инструментальное музицирование, пластическое интонирование, музыкально-ритмические движения, инсценировки, драматизации, театрализации музыкальных произведений); здоровьесбережения, арт-терапевтической направленности процессов обучения и воспитания; развития ассоциативно-образного мышления обучающихся на основе сопоставления музыки с другими видами искусства – литературой, изобразительным искусством, театром, кино; проектной и исследовательской деятельности как основы развития познавательных интересов обучаемых; диагностики формирования музыкальной культуры учащихся; информационно-коммуникационные технологии в преподавании музыки; проектирования рабочих программ и конструирования урока музыки, занятия в системе внеурочной работы, дополнительного музыкального образования; изучения содержания учебников и учебно-методических комплектов по предмету «Музыка»; самообразования школьников [10].

В-четвертых, в настоящее время особую значимость приобретает освоение педагогом-музыкантом информационно-коммуникационных технологий, использование которых в учебно-воспитательном процессе предоставляет ему возможность расширения образовательного пространства урока, музыкального занятия, творческих проявлений, включая создание собственных мультимедийных продуктов (электронных образовательных ресурсов, мультимедийных пособий, тестовых тренажеров, материалов персональных сайтов, учебных презентаций, диагностических материалов на электронной основе, дистанционных олимпиад для учащихся и др.), направленных как на совершенствование музыкальной культуры школьников, так и на упрочение профессионального статуса учителей.

Таким образом, перечисленные выше характерные особенности музыкально-педагогической деятельности педагогов-музыкантов дают основание сформулировать *принципы* разработки и использования дидактического и художественно-педагогического обеспечения дистанционного образования.

Принцип универсальности направлен на удовлетворение запросов общества в специалисте – учителе музыки, педагоге-музыканте дополнительного образования, востребованных на рынке труда и обладающих такими профессиональными компетентностями, которые предоставят им возможность «вхождения» в современное образовательное пространство регионального, федерального, мирового уровней.

Принцип непрерывности процесса образования исходит из идеи развития человека как личности и как субъекта деятельности, предполагает всеохватывающее по полноте, индивидуализированное по времени, темпам и направленности образование, предоставляющее каждому возможности реализации собственной программы обучения;

трактуются как принцип, позволяющий реализовать идеи «образования через всю жизнь», взаимодействия всех звеньев системы музыкального образования России.

Принцип открытости, «подвижности» системы предполагает разработку такого содержания дистанционной дополнительной профессиональной подготовки педагога-музыканта, в которой проектирование комплекса программных модулей будет зависеть от социокультурной ситуации в области образования, потребностей в самореализации обучающегося, использования широких возможностей дистанционного сопровождения этого процесса.

Принцип целостности, являющийся одним из важнейших в психологии, социологии, теории культуры, базируется на философском определении целостности как «собственной закономерности вещи», опирается на ключевое понятие теории искусства «целостность художественного творчества» и подразумевает направленность содержания и технологий последиplomного образования педагогов-музыкантов на действие триады **«объект – субъект – результат» обучения.**

Принцип диалогичности (индирективности) рассматривается в художественно-педагогической системе дополнительного профессионального образования как принцип, аккумулирующий в себе с одной стороны, специфику триединства деятельности композитора, исполнителя, слушателя, с другой стороны, как принцип, направленный на поиск технологий, методик и практик интерактивного обучения, в которых проблемность, адекватность природе музыкального искусства, диалоговый и полилоговый характер, взаимообучение, индивидуализация, исследовательский характер, активизация эмоциональных факторов, коммуникативная природа деятельности педагога-музыканта выступают в качестве их основы.

Принцип учета регионального менталитета обучаемых связан с выявлением возможностей реализации потребностей и профессиональных возможностей педагога-музыканта в конкретной образовательной организации с учетом специфики системы музыкального образования в целом, дополнительного профессионального образования специалистов в регионе.

Принцип опоры на традиции и новаторство ориентирован на возможности применения в дистанционном дополнительном образовании методологических концепций, идей, взглядов исследователей проблем художественной педагогики прошлого и настоящего времени.

Принцип адаптивности применительно к дистанционному профессиональному образованию педагогов-музыкантов должен учитывать диверсификационные процессы в обществе, направленные на возможность «вписывания» художественно-педагогической системы дополнительного профессионального образования в мировые и отечественные тенденции развития образования, следования прогрессирующим тенденциям (глобального и локального уровней), формирования новых, существенно значимых трендов в области развития профессиональных компетентностей взрослых обучающихся.

Принцип преемственности между звеньями системы интерпретируется в контексте дистанционного дополнительного профессионального образования как взаимодействие содержания и форм курсовой и межкурсовой подготовки педагога-музыканта, включая его самообразование, самосовершенствование.

Учитывая выше сказанное, содержание дистанционного дополнительного профессионального образования учителя музыки должно базироваться на нескольких взаимосвязанных между собой *компонентах*:

- *аксиологический* – формирование у слушателей курсов представлений о музыкальном искусстве как носителе ценностных жизненных установок (в соответствии с Концепцией духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России) [1] и музыкально-педагогической концепцией Д.Б. Кабалевского [8];

- *психолого-педагогический* – осуществление дистанционного обучения учителя музыки в опоре на новейшие достижения дидактики, музыкальной педагогики, общей и музыкальной психологии (музыкальные способности, психология музыкальной деятельности – сочинение, исполнение, восприятие музыки, ее преподавание); использование музыки как средства массовой коммуникации; понимание эстетической, нравственной и воспитательной роли музыки в формировании музыкальной культуры человека; влияние музыки здоровьесбережение и на повышение творческого потенциала личности и др.

- *андрогогический* – ориентация на специфику обучения взрослых: приоритетность самостоятельности обучения, совместная деятельность обучающегося с коллегами и преподавателем, использование профессионального и социального опыта, практических знаний и способов музыкально-педагогической деятельности как источника приобретения новых знаний, корректировка личностных установок, препятствующих приобретению новой информации; индивидуализация, элективность и рефлексивность обучения, актуализация результатов обучения;

- *образовательный* – подготовка педагогов-музыкантов к формированию у школьников понимания роли музыки в жизни человека, общества, его самого, овладение способами развития универсальных учебных действий в процессе разнообразных видов музыкально-практической деятельности;

- *художественно-эстетический* – формирование способов восприятия, осознания и оценки слушателями курсов художественных произведений разных видов искусства – музыка, литература, изобразительное искусство, театр, кино, развитие их ассоциативно-образного мышления на основе интеграции искусств;

методический – использование учителями культуросообразных технологий, адекватных природе музыкального искусства и возрасту обучаемых, методическим установкам педагогов.

Обратимся к характеристике двух моделей дистанционного образования.

В Академии социального управления реализуется модульная программа *виртуальной стажировки* «Реализация требований ФГОС ООО на уроках музыки/изобразительного искусства в 5–8 классах общеобразовательных организаций» (36 час., авторы: доценты кафедры методики преподавания гуманитарных и художественно-эстетических дисциплин – Ибрагимова О.В., Корнев Д.В., Переверзева И.А., Сергеева Г.П., Чернилевская О.Н.).

В зависимости от категории участников курса виртуальной стажировки – учителя музыки или учителя изобразительного искусства – проектируется содержание данного модуля.

Цель данного модуля: совершенствование профессиональных компетенций учителей музыки и изобразительного искусства через выявление наиболее значимых вопросов

теории и практики преподавания предметов «Музыка», «Изобразительное искусство» в условиях реализации ФГОС ООО.

Из каких модулей складывается содержание данной виртуальной стажировки?

Вводный модуль (6 час – очное занятие) раскрывает основные понятия и категории ФГОС ООО и их применение на уроках музыки в 5–8 классах общеобразовательных организаций, знакомит с программой курса, «дорожной картой» стажировки: виртуальные консультации по темам курса; виртуальные стажировочные площадки образовательных организаций: изучение опыта; виртуальные стажировочные площадки учителя: изучение опыта; вебинары, научно-практические конференции, подготовка итогового проекта.

На первом очном занятии производится регистрация участников стажировки в личном кабинете (в среде электронного обучения), происходит ознакомление стажеров с инструкциями по работе в виртуальной среде, по созданию и ведению портфолио.

«Виртуальные консультации» – данный модуль онлайн-обучения раскрывает следующие темы стажировки:

1. ФГОС ООО – системно-деятельностный, компетентностный подходы к проектированию программ художественного образования учащихся 5 – 8 классов. В связи с ориентацией ФГОС ООО на системно-деятельностный, компетентностный подходы при разработке содержания уроков музыки/изобразительного искусства необходимо учитывать многообразие образовательной деятельности учащихся, вариативность использования ее видов и форм.

2. Принципы проектирования программ внеурочной деятельности и формы их реализации. Материал консультативного текста содержит методические рекомендации по организации внеурочной деятельности и принципы разработки программ художественно-эстетической направленности.

3. Проектная и исследовательская деятельность и ее специфика на уроках искусства. Классификация проектов, критерии их оценки. Консультативные текст рассматривает: региональный компонент эстетического образования и его отражение в проектной и исследовательской деятельности; проблемы работы с одаренными детьми как одного из направлений развития современного образования; определение проектной и исследовательской деятельности; раскрывает суть работы школьного научного общества как одна из эффективных форм работы с талантливыми детьми, определяет преимущества семейного исследовательского проекта, выделены рекомендации по организации ученической проектной и исследовательской работы, имеющей учебно-воспитательный характер и направленной на всестороннее развитие обучающихся.

Для изучения стажерами представлен опыт *семейной проектной и исследовательской деятельности* в рамках научного общества учащихся МАОУ Селятинской СОШ №1 Наро-Фоминского района Московской области.

По завершению изучения материалов «Виртуальных консультаций» стажеры отвечают на проверочные вопросы и размещают свои ответы в портфолио. В Общем форуме участники стажировки обмениваются мнениями, которые комментирует преподаватель курса, размещают собственные материалы – сценарии уроков, презентации, разработки по проектной и исследовательской деятельности с целью обмена опытом работы по темам консультаций.

«Виртуальные визиты» – следующий модуль онлайн-обучения – это виртуальные стажировочные площадки образовательных организаций: изучение опыта – направлен на знакомство с деятельностью образовательных учреждений Московской области: МБОУ СОШ № 4 (с углубленным изучением отдельных предметов) им. Г.К. Жукова г.о. Краснознаменска Московской области. Эта школа является академической экспериментальной площадкой Академии социального управления; МАОУ Гимназия «Тарасовка» Пушкинского муниципального района Московской области. Данная гимназия также является академической площадкой Академии социального управления; МАОУ Гимназия № 1 мкр. Железнодорожный г.о. Балашиха Московской области.

Участники стажировки анализируют опыт образовательных организаций, выделяют перспективные направления в деятельности этих организаций, обучаются способам анализа, сопоставляют их с опытом работы своей школы, гимназии, выявляют общее и специфическое в их работе, «выкладывают» свои комментарии по диссеминации опыта работы на Общем форуме.

Виртуальные стажировочные площадки: изучение опыта учителей музыки: сайт учителя Чуб Ольги Владимировны, МОУ Каменская СОШ № 1, Дмитровский муниципального района Московской области [<http://chubolga.ru/>]; сайт учителя музыки Петровой Марины Павловны, МБОУ СОШ № 10, г.о. Ожерелье Каширского муниципального района Московской области [<http://mari-7319.narod.ru/>]; сайт учителя музыки Гусевой Марии Валерьевны, МБОУ СОШ № 2, г.о. Павловский Посад Московской области [<http://guseva.gorod-pp.ru/>].

Приведем высказывание стажера Назаровой Татьяны Михайловны, учителя музыки МОУ СОШ № 53 Люберецкого района МО на общем Форуме: «На сайте Чуб О.В. интерес вызвала инновационная деятельность, результатом которой являются ее индивидуальный стиль работа, авторские программы, технологии и методики. По мнению Чуб О.В., инновационная деятельность должна включает в себя необходимость овладения личностным подходом, т.е. создание личностно ориентированной ситуации в системе методов обучения, где очень важен диалог учителя и ученика. Определены механизмы овладения инновационной деятельностью. Учитель-исследователь выделяет исследовательский подход, основанный на межпредметной интеграции. Интегрированный урок, по мнению О.В. Чуб включает в себя: содержательность, информационность, единое пространственное временное поле. Убеждают и методы интегрированного урока и три уровня его построения: понимание → усвоение → применение. Выделены также технологии проектного обучения: сравнение музыкальных произведений; сопоставление содержательно-близких тем; анализ творческих работ учащихся. Планируемым результатом деятельности по ученическому проекту ученика становится обмен информацией и идеями. Я много почерпнула с сайта О.В. Чуб, постараюсь в ближайшее время внедрять в практику опыт этого учителя».

«Научно-практические и методические мероприятия – вебинары» – третий модуль онлайн-обучения. Тематика вебинаров разнообразна: «Новые Примерные программы ООО: практические советы по составлению рабочих программ (5 – 8 классы) на примере УМК издательства «Просвещение»; «Место детского счастья»: внеурочная деятельность в области музыкального искусства. Школьный хор» – Сулова Н.В., к.п.н., методист Центра художественно-эстетического и физического образования издательства «Просвещение»; «Оценка сформированности навыков исследовательской и проектной деятельности» – Логинова О.Б., к.п.н., научный консультант Научно-образовательного

центра издательства «Просвещение»; «Реализация требований ФГОС ООО на уроках музыки в 5 – 7 классах» – Сергеева Г.П., к.п.н., доцент, Заслуженный учитель РФ, руководитель проекта УМК «Музыка» издательства «Просвещение»; «Проектная деятельность по искусству как ресурсреализации требований ФГОС» – Савенкова Л.Г., докт. пед. наук, проф., чл.-корр РАО, автор УМК «Изобразительное искусство» Корпорации «Российский учебник»; «Организация проектной художественно-творческой деятельности средствами изобразительного искусства в УМК издательства «Просвещение» – Максимова Н.В., методист Центра художественно-эстетического и физического образования издательства «Просвещение».

«Научно-практические и методические мероприятия – научно-практическая конференция» – четвертый модуль онлайн-обучения.

В процессе освоения данного модуля стажеры знакомятся с видеозаписью региональной научно-практической конференции «Музыка как судьба». К 100-летию со дня рождения Г.В. Свиридова (2015 г.). Изучение и анализ материалов данной конференции дает возможность стажерам услышать проанализировать научные доклады: *Лайне С.В.* «Приобщение школьников к духовным богатствам: русская литературная классика в музыкальном творчестве Г.В. Свиридова»; *Ибрагимова О.В.* «Преимственность музыкальных впечатлений школьников как средство познания музыки Г.В. Свиридова»; *Сергеева Г.П.* «Неизвестный Свиридов: изучение творчества композитора в процессе самообразования педагога-музыканта» и др.

В процессе изучения и анализа материалов конференции стажерам предоставляется возможность увидеть видеопрезентации учителей: «Дети слушают музыку Г.В. Свиридова» (*Банникова Н.В.*, учитель музыки МБОУ СОШ № 3 г. Пушкино Московской области), «Рисуем музыку Свиридова» (*О.Н. Чернилевская*, доцент кафедры, учитель изобразительного искусства и МХК МБОУ Селятинская школа № 1 Наро-Фоминского района Московской области), а также познакомиться с презентациями исследовательских проектов, выполненных учащимися: «Служение высокому добру...» Г.В. Свиридов читает русскую классику. Размышления учащихся ГБОУ г. Москвы «Гимназии № 1748 «Вертикаль» (научные руководители – *И.А. Переверзева, Власова С.Б.*); «Альбом пьес для детей» Г.В. Свиридова – энциклопедия детской музыки». *Седова Ксения*, ученица МБОУ СОШ № 20 пос. Зеленый Ногинского района Московской области (научный руководитель – *Алексеева И.А.*, учитель музыки); «Время, вперед!» Музыкально-сценическая композиция на музыку Г.В. Свиридова. Учащиеся МАОУ Гимназия «Тарасовка» Пушкинского муниципального района Московской области (научный руководитель – *Ибрагимова О.В.*), а также выступления различных исполнителей и исполнительских коллективов (детей и взрослых), которые представили свои творческие интерпретации музыки Г.В. Свиридова.

Пятый модуль – итоговое аттестационное занятие в онлайн формате – это защита итоговой практико-значимой работы. Она выполняется в форме презентации с участием стажеров в обсуждении на итоговом форуме, который ведет руководитель стажировки. Требования к итоговой работе изложены на сайте [2].

Тематика итоговых практико-значимых работ:

1. Презентация на тему «Разработка учебных программ по предмету «Музыка»/«Изобразительное искусство» в 5–8 классах ОО».

2. Презентация на тему «Разработка программ внеурочной деятельности по предмету «Музыка»/«Изобразительное искусство» для учащихся 5-8 классов ОО».

3. Презентация на тему «Разработка программ проектной и исследовательской деятельности по дисциплинам художественно-эстетического цикла».

Таким образом, модель «Виртуальной стажировки» включает в себя необходимый материал, который позволяет стажерам освоить содержание курса, познакомиться с различными педагогическими технологиями, формами реализации требований ФГОС ООО, которые были представлены в консультациях, опыте образовательных организаций и учителей музыки, вебинарах, научно-практических конференциях.

Перейдем к характеристике другой модели дистанционного образования – очно-заочная форма с использованием дистанционных образовательных технологий.

Модель курсов с дистанционными образовательными технологиями **«Преподавание предмета «Музыка» в соответствии с требованиями ФГОС НОО и ФГОС ООО»** (72 час.) Содержание данной программы повышения квалификации (смешанное обучение с 4 дистанционными учебными занятиями – 72 час.), автор: Сергеева Г.П., к.п.н., доцент кафедры методики преподавания гуманитарных и художественно-эстетических дисциплин, направлено на освоение слушателями курса нормативных документов, содержания музыкального образования в 1 – 8 классах, перспективных технологий преподавания предмета, особенностей проектирования современного урока музыки.

Цель данного курса: совершенствование профессиональных компетенций педагогических работников, необходимых для профессиональной деятельности в сфере организации музыкального образования школьников при реализации ФГОС НОО и ФГОС ООО.

Художественно-дидактическое обеспечения дистанционного обучения в данной программе осуществляется в процессе изучения следующих разделов.

Раздел 1 (базовая часть). «Основы государственной политики в области образования в РФ», в процессе освоения которого изучаются нормативные документы, регламентирующие деятельность учителя музыки, особенности реализации Примерных программ по предмету «Музыка» начального и основного общего образования (2015 г.).

Раздел 2 – профильная часть (предметно-методическая). «Содержание программ и учебно-методических комплектов по предмету «Музыка» для 1 – 8 классов ОО», состоит из нескольких модулей.

Первый модуль: «Содержание программ и учебно-методических комплектов по предмету «Музыка» для 1 – 4 классов общеобразовательных организаций».

Второй модуль: «Содержание программ и учебно-методических комплектов по предмету «Музыка» для 5 – 8 классов общеобразовательных организаций».

Третий модуль: «Технологии преподавания предмета «Музыка» в 1 – 8 классах общеобразовательных организаций».

Четвертый модуль: «Урок – основная форма организации образовательного процесса по предмету «Музыка» в общеобразовательных организациях».

В процессе разработки содержания данной программы дополнительного профессионального образования используются разнообразные материалы: *видеоролики* а) по внедрению Государственных образовательных стандартов начального и основного общего образования с сайта Министерства образования и науки РФ; б) с фрагментами уроков учителей музыки – победителей Конкурса Губернатора Московской области «Лучший учитель-предметник» (номинация «Лучший учитель музыки»); в) записи в YouTube «Открытый урок с Просвещением» (с использованием электронных учебников); материалы *персональных сайтов* учителей музыки Московской области; материалы

автора курса, а также материалы, подготовленные преподавателями кафедры методики преподавания гуманитарных и художественно-эстетических дисциплин АСОУ [7, 9], которые представлены в виде фрагментов статей, коллективных монографий, методических рекомендаций, мультимедийные презентации для дистанционных занятий (вебинаров), а также презентации, подготовленные автором данной публикации для «Московского педагогического марафона учебных предметов» (например, «Многонациональный класс. Диалог культур на уроках музыки в начальной школе (на примере нового УМК «Музыка» линии «Перспектива» издательства «Просвещение»)), а также знакомить слушателей курсов с материалами других авторов, находящихся в свободном доступе в сети Интернет.

В процессе практических занятий (мастер-классов по моделированию уроков музыки с использованием учебно-методических комплектов по предмету «Музыка» для 1 – 8 классов разных авторских коллективов) совершенствуются умения слушателей курсов составлять сценарий урока, формулировать его цель, задачи, выстраивать художественную драматургию занятия; определять его содержание, тип, жанр; демонстрировать степень понимания видов музыкально-практической и творческой деятельности школьников разных возрастных групп; способов формирования универсальных учебных действий обучающихся; умений определять планируемые результаты обучения музыке применительно к конкретной учебной теме; способность разрабатывать контрольно-измерительные материалы для учащихся (тесты, диагностические задания), соотносить содержание уроков музыки с содержанием программ внеурочной деятельности музыкально-эстетической направленности, воспитательной системой учреждения, в котором они работают и др.

Итоговый контроль в дополнительной профессиональной программе «Преподавание предмета «Музыка» в соответствии с требованиями ФГОС НОО и ФГОС ООО» осуществляется в процессе создания слушателями курсов с дистанционными образовательными технологиями итоговой практико-значимой работы (реферата), который они выполняются по завершению курса.

Тематика итоговых работ позволяет слушателям на основе свободного выбора продемонстрировать степень сформированности профессиональных компетентностей. Назовем темы итоговых работ:

1. Сценарии уроков музыки в начальной и основной школе с описанием универсальных учебных действий.
2. Сценарии уроков музыки в начальной и основной школе с описанием планируемых результатов обучения.
3. Методические рекомендации по использованию технологий обучения музыке в начальной и основной школе.
4. Методические рекомендации по организации проектной и исследовательской деятельности школьников в начальной и основной школе.
5. Методические рекомендации по использованию информационно-коммуникационных технологий на уроках музыки в начальной и основной школе.

Каждая тема подразумевает формулировку слушателями актуальности практико-значимой работы, ее цели и задач (вступительный раздел), а также описание тех профессиональных компетентностей, которые они приобрели в результате освоения программы курсов, изучения материалов на сайте дистанционной поддержки, обмена комментариями с коллегами, выполнения самостоятельных работ, теста и подготовки

итоговой практико-значимой работы (заключительный раздел). Обязательным атрибутом итоговой работы становится оформление списка используемых источников (печатных и электронных).

Требования к содержанию и оформлению итоговых практико-значимых работы содержатся на сайте Дистанционной поддержки АСОУ [2].

Немаловажное значение для слушателей имеет последнее очное занятие, на котором происходит защита итоговых работ, в процессе которой педагоги-музыканты демонстрируют умения лаконично излагать материал, приводить убедительные примеры, доказывающие степень владения темой, делать выводы, формулировать трудности при написании итоговой работы.

При внедрении в практику повышения квалификации педагогов-музыкантов дистанционного образования остро встает вопрос об адаптации слушателей курсов к использованию в процессе обучения дистанционных технологий.

Следует отметить ряд *трудностей дистанционного образования*, которые следует учитывать разработчикам дистанционных курсов.

Во-первых, недостаточное владение слушателями курсов персональным компьютером, технологиями работы в дистанционной среде – умение оформить личный кабинет, анализировать прикрепленные на сайте методические материалы, участвовать в их обсуждении в общем форуме, формировать собственное портфолио, осознавать и точно выполнять рекомендации преподавателя, работать с электронной почтой и др.

Во-вторых, выполнение самостоятельных работ, тестов, итоговой практико-значимой работы слушателями не всегда соответствует выдвигаемым требованиям, не демонстрирует их умения использовать изученные материалы сайта в контексте текущего и итогового контроля.

В-третьих, применение собственного музыкально-педагогического опыта в процессе обучения на дистанционных курсах не всегда находит должное отражение в их активности в процессе практических занятий, в комментариях на общем форуме, а также в итоговых работах, которые часто выполняются формально, по шаблону.

В-четвертых, в наименьшей степени в процессе практических занятий при дистанционном обучении совершенствуются такие методические компетентности педагогов-музыкантов как музыкально-исполнительские компетентности. На этих занятиях возможно исполнение слушателями песен без сопровождения или под фонограмму с дирижированием, показ приемов инструментального музицирования (свирель, ударные инструменты), пластического интонирования, «свободного» дирижирования симфоническими фрагментами музыкальных сочинений. Отсутствие музыкальных инструментов (пианино) в классах с выходом на сайт Дистанционной поддержки затрудняет формы инструментального музицирования слушателей курсов – индивидуальная интерпретация доступных музыкальных произведений русской и зарубежной музыки, исполнение аккомпанементов к песням, импровизации и др.

В-пятых, принципиально изменяется роль преподавателя, осуществляющего обучение в дистанционном образовании. С одной стороны, преподавателю (или – коллективу преподавателей – разработчиков дополнительной профессиональной программы) необходимо определить содержание изучаемого материала в рамках курса, которое позволит слушателям усвоить изучаемую тему. С другой стороны, объем учебного материала должен быть соотнесен с объемом курса в целом, возможностями его изучения слушателями, так как слишком большое количество представленных в

дистанционной среде учебных материалов, о чём свидетельствует практика, не будет способствовать качеству их усвоения обучаемыми.

При очно-заочном обучении на курсах повышения квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий, модель которых описана в данной главе, преподаватель, хоть и в ограниченном объеме, имеет возможность познакомиться со слушателями, учитывать их профессиональные потребности, влиять на выявление инициативных профессиональных действий, творческого почерка, методического мастерства в процессе обучения. При дистанционном обучении заочного типа (например, в модели «Виртуальная стажировка») личностные качества слушателей и преподавателя проявляются в минимальной степени, а в случае с обучением педагогов-музыкантов между ними не возникают эмоционально-творческие контакты, что является необходимым условием изучения искусства.

Учитывая указанные выше особенности дистанционного образования педагогов-музыкантов необходимо способствовать становлению у них позитивной *мотивации* к изучению предлагаемого материала, формировать *самоконтроль* как личностное качество слушателей курсов.

В 2016 г. в рамках повышения квалификации я была слушателем дистанционных курсов повышения квалификации в одном из региональных институтов. Выбор мною дистанционных курсов – был вполне осознанный. Непреодолимое желание изучить содержание и формы дистанционного образования в «чужом» вузе, конечно, было невозможно без сравнения их с программами, которые были разработаны мною и моими коллегами.

Хочу отметить, что вся система компьютерного обеспечения данных курсов была построена доступно, отличалась последовательностью в использовании различных манипуляций курсантов на сайте дистанционной поддержки, корректностью взаимоотношений слушателя с администратором и руководителем курса. При этом нельзя было не увидеть формальную сторону лекционных материалов, их незначительную ориентацию на профессию «учитель музыки», небрежность в оформлении тестовых заданий, повторяемость ответов на вопросы тестов в разных разделах и др.

Мы убеждены в том, что при разработке теоретических положений научно-методического сопровождения в системе дистанционного профессионального образования педагогов-музыкантов необходимо опираться на *аксиологические основы обучения*, которые позволяют направлять процесс их профессионального роста на осмысление личности как «задачи самого человека» (Н.А. Бердяев), осознание образования как «особого состояния жизни» (М.К. Мамардашвили), как «продукт самостроительства» (Э.В. Ильенков), как «глубочайшее его определение» (В.В. Розанов), как путь «восхождения к себе лучшему» (С.Л. Рубинштейн); претворять идею развития человека как процесса, обращенного к его сущностным силам (Н.А. Бердяев, Н.О. Лосский, В.В. Розанов, А.Г. Спиркин), стремиться к реализации целевой установки на то, что становление профессионального мастерства учителя может успешно осуществляться лишь в рамках объективной логики саморазвития, влекущего самоизменение педагога по отношению к себе, к окружающим людям, к миру.

Таким образом, содержание научно-методического сопровождения процесса дистанционного образования педагогов-музыкантов (включая модульные программы повышения квалификации) направлено на создание широкого развивающего

информационно-образовательного пространства, направленного на удовлетворение профессиональных потребностей педагогов-музыкантов и зависит от качества образовательных ресурсов – учебно-методических комплексов, электронных ресурсов, предлагаемых методических материалов, а также сетевого взаимодействия участников этого процесса.

Список литературы

1. Данилюк А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России /А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. М.: Просвещение, 2011. 26 с.
2. Дистанционный центр АСОУ: <http://dot.asou-mo.ru/>
3. Иванченко Д.А. Системный анализ дистанционного обучения: монограф. М.: Союз, 2001. 192 с.
4. Каган М.С. Человеческая деятельность: Опыт системного анализа. М.: Политиздат, 1974. 328 с. С. 300.
5. Капустин Ю.И. Педагогические и организационные условия эффективного сочетания очного обучения и применения технологий дистанционного образования: автореф. дисс. д-ра пед. наук: 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (информатизация образования). М., 2007. 42 с. С. 4.
6. Открытый урок с «Просвещением». Электронный ресурс: www.youtube.com «Открытый урок с «Просвещением»
7. Планируемые результаты обучения. Музыка. Изобразительное искусство. Искусство. Мировая художественная культура. Народное творчество: методические рекомендации/под. ред. Д.В. Корнева, Г.П. Сергеевой. Балашиха: МБОУ ДПО (повышения квалификации) специалистов «Учебно-методический центр», 2015. 208 с.
8. Программы общеобразовательных учреждений. Музыка. 1–8 классы /под рук. Д.Б. Кабалевского. М.: Просвещение, 2007. 224 с. С. 189-201.
9. Профессиональные компетентности педагогов: теория и практика. Образовательная область «Искусство»: коллективная монография / под ред. Д.В. Корнева, Г.П. Сергеевой. М.: ГБОУ ВО МО АСОУ, 2015. 124 с.
10. Сергеева Г.П. Освоение технологий преподавания предмета «Музыка» в последипломном образовании: монограф. М.: Триумф, 2013. 264 с.
11. Сергеева Г.П. Учебники на уроке музыки: теория и практика: монограф. М.: Триумф, 2016. 268 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Чтобы создать презентацию, необходимо наличие рабочей версии данной программы. Ее интерфейс представлен в виде ленты с группой вкладок, на каждой из которых находятся инструменты для редактирования слайдов. Пунктирными линиями отображены «местозаполнители» – на них и отображается информация, о которой вещает докладчик. Местозаполнители можно изменять по форме, месту на слайде, увеличивать/уменьшать количество. Для создания нового слайда нужно перейти на панель «Главная» и щелкнуть кнопку «Создать слайд». Чтобы изменить оформления слайдов следует переместиться на панель «Дизайн». Здесь можно выбрать тему оформления из уже имеющихся или создать свою.

Для того, что бы вставить картинку, график, аудиофайл и другое, нужно воспользоваться вкладкой «Вставка». Для добавления аудиофайла, следует щелкнуть по кнопке «Звук» и выбрать звуковой файл со своего жесткого диска или внешнего устройства. При помощи вкладки «Параметры – Работа со звуком» настраивается способ воспроизведения, громкость и другие параметры. При необходимости использования в презентации аудиофайла размером свыше 100 Кб, его необходимо сохранить вместе с презентацией. Также можно настроить воспроизведение на протяжении нескольких слайдов. Необходимо открыть вкладку «Анимация», найти кнопку – «Настройка анимации» и щелкнуть на панели справа дважды по нужному аудиофайлу. На вкладке «Эффект» можно установить момент, с которого начнет проигрываться звук; при желании можно выбрать те слайды, во время которых будет звучать аудиофайл. На вкладке «Время» можно установить порог (в слайдах), после которого начнет звучать композиция. С помощью «Анимация» для каждого слайда можно определить манеру его появления – слайд может "выпрыгивать" из-за угла, из центра предыдущего слайда и т.д. Можно настроить смену слайдов – автоматически или по щелчку. Следует также помнить, что нужно сохранить презентацию (со звуковыми и видео файлами).

Тематика группового проекта: «Почему Волгоград называют «перекрестком цивилизий»?» (виртуальная экскурсия по достопримечательностям Волгограда).

Инструкция по работе над проектом:

1. Выявить проблему и вытекающие из нее задачи исследования;
2. Определить этапы выполнения проекта в соответствии с задачами проекта;
3. Распределить ролевые функции между исполнителями проекта;
4. Исполнителям проекта выполнить свой участок работы над проектом в соответствии с возложенной функцией и этапами выполнения проекта;
5. Всем исполнителям проекта под руководством руководителя проекта (в качестве руководителя проекта может выступать преподаватель) обсудить правильность выполнения участков работы; если необходимо, внести коррективы;
6. Обсудить результаты проекта в соответствии с задачами проекта;
7. Сделать выводы и выдвинуть новые проблемы исследования;
8. Представить результаты проекта целевой аудитории (студентам группы и преподавателю) в виде компьютерной презентации, сопровождаемой устным выступлением.

Требования к отчетной документации проекта и его защите:

к компьютерной презентации:

- оформление;
- наличие фотографий, иллюстраций по содержанию текста;
- уместное использование анимации;
- умение пользоваться шрифтами и их выделением;
- минимальное использование текста в презентации.

к содержанию:

- наличие словаря новых слов в начале презентации;
- основные результаты проекта, представленные в виде заголовков, ключевых слов или дат;
- наличие вопросов по содержанию проекта в конце презентации;
- соответствие текста устного выступления слайдам.

к содержанию устного выступления (презентации проекта):

- устное выступление с результатами подготовленного проекта, а не чтение доклада;
- правильное произношение общеупотребительной лексики и терминов;
- грамматическая корректность построения предложений содержания презентации и построения вопросов по ее содержанию;
- наличие выводов, выдвижение новых проблем исследования.

Критерии оценки презентации (качественно-количественные)

15 баллов - студент свободно владеет лексическим материалом, предусмотренным программой, в рамках обсуждаемой темы, используя различные синтаксические конструкции; интонирование соответствует литературной норме; допускаются 1-3 незначительные ошибки; презентация в полной форме соответствует условиям эффективной коммуникации: непрерывный характер речи; логическая связность; развернутость; целостность; смысловая завершенность; выразительность фонетических, лексических, грамматических средств; полно и развернуто отвечает на вопросы участников презентаций; студент демонстрирует соответствие мультимедиа презентации монологическому высказыванию, показывая компьютерную грамотность и корректное графическое оформление.

10 баллов - в целом владеет словарным запасом лексики по заявленной теме, допускает неточности в употреблении лексических единиц; использует разнообразные синтаксические конструкции, но не в полном объеме; речь в целом грамотна, однако встречаются негрубые грамматические ошибки; презентация не в полной форме соответствует условиям эффективной коммуникации: отсутствие непрерывного характера речи; частично нарушена логическая связность; не всегда отвечает на вопросы других участников презентаций, студент не в полном объеме демонстрирует соответствие мультимедиа презентации монологическому высказыванию.

5 баллов - демонстрирует ограниченный запас слов, что препятствует выполнению поставленной задачи в полном объеме, допускает не более 50% лексических и грамматических ошибок, не препятствующих пониманию речи, значительные отклонения от произносительных норм составляют не более 30%; демонстрирует ограниченные знания заявленной темы; презентация не соответствует требованиям к оформлению, слайды перегружены текстом, студент не владеет навыками монологического высказывания, допускает до 50% лексико-грамматических ошибок, не владеет стратегиями ведения беседы, не отвечает на вопросы других участников презентаций; слайды перегружены текстом, очередность слайдов не соответствуют монологическому высказыванию (до 50%).

0 баллов - демонстрирует ограниченный запас слов, что препятствует выполнению поставленной задачи в полном объеме, допускает более чем 50% лексических и грамматических ошибок, препятствующих пониманию речи, значительные отклонения от произносительных норм составляют более 50%; не демонстрирует знания по теме; не владеет навыками ведения беседы, отказывается отвечать на вопросы, студент не демонстрирует владение стратегиями оформления и защиты презентации; нарушена очередность слайдов и текста, слайды не соответствуют монологическому высказыванию (более 50%)

Примеры практических заданий , направленных на формирование профессиональной компетенции – 20 (ПК-20) – готовность к анализу и публичному представлению медицинской информации на основе доказательной медицины и профессиональной компетенции 21(ПК-21) – способность к участию в проведении научных исследований.

Task 1. *Read the following text. Find nominal groups. Explain the way they are built.*

Plastic and reconstructive surgery is a branch of surgery that specialises in restoring form and function to damaged or missing tissues and skin. The causes of such defects are usually related to surgery, injury, illness or congenital abnormality. This rapidly evolving specialty is based upon the exploitation of key principles of anatomy, physiology, pathology and surgery. Mastery of these principles as well as the acquisition of sound surgical technique enables plastic surgeons to constantly adapt to the wide variety of individual cases they face and provide functional and aesthetic solutions.

Comprehensively describing and explaining all of the principles of plastic and reconstructive surgery would require far more space and time than can be afforded in a single chapter. This chapter will therefore focus on key principles that will allow non-specialists to understand the fundamentals of this specialty. The first section concentrates on the basic sciences of skin anatomy and the pathology of wound healing relevant to plastic surgery. The second section will evaluate practical plastic surgery principles used every day in clinical and operative practice.

Task 2. *Read the texts. Which seems more academic? Why?*

- Reproduction with variation is a major characteristic of life. Without reproduction, life would quickly come to an end. The earliest single-celled organisms reproduced by duplicating their genetic material and then dividing in two. The two resulting daughter cells were identical to each other and to the parent cell, except for mutations that occurred during the process of gene duplication. Such errors, although rare, provided the raw material for biological evolution. The combination of reproduction and errors in the duplication of genetic material results in biological evolution, a change in the genetic composition of a population of organisms over time [1].

- All organisms reproduce and sometimes when they reproduce, the children vary. This is an important characteristic of life. If organisms did not reproduce, life would quickly come to an end. How did the earliest single-celled organisms reproduce? They duplicated their genetic material and then they divided in two. Two daughter cells resulted from this process; they were identical to each other and to the parent cell. But sometimes as the genes duplicated, they changed or mutated. These errors are not very common but they provide the basic material for life to evolve. So when the genetic material duplicates, they reproduce and they make errors. As a result, there is a change in what the genes are composed of. When these processes combine, life evolves.

Task 3. *Make nouns or nominal groups from the verbs in brackets*

Effective doctor-patient communication is a central clinical function in (1)_____ (build) a therapeutic doctor-patient relationship, which is the heart and art of medicine. This is important in the (2)_____ (deliver) of high-quality health care. Much patient dissatisfaction and many

complaints are due to breakdown in the doctor-patient relationship. However, many doctors tend to overestimate their ability in (3) _____ (communicate).

A doctor's communication and interpersonal skills encompass the ability to gather information in order to facilitate accurate diagnosis, counsel appropriately, give therapeutic instructions, and establish caring relationships with patients. These are the core clinical skills in the practice of medicine, with the ultimate goal of (4) _____ (achieve) the best outcome and patient satisfaction, which are essential for the effective delivery of health care.

Effective doctor-patient communication can be a source of (5) _____ (motivate), incentive, (6) _____ (reassure), and support. A good doctor-patient relationship can increase job satisfaction and reinforce patients' self-confidence, motivation, and positive view of their health status, which may influence their health outcomes [2].

Task 4. Put the words from the lists below into two groups: formal and informal.

Verbs: appear assist seem help cease stop consume use decrease shorten demonstrate show depart go enquire ask finish end inform tell obtain get preserve keep possess have need require retain keep launch begin provide give think consider talk about discuss happen occur look into investigate do perform find identify cut down reduce set up establish.

Adverbs: finally in the end immediately at once initially at first intermittently on and off principally mainly repeatedly again and again subsequently next therefore so however but.

Nouns: deficiency lack opportunity chance perspiration sweat respiration breathing residence house vision sight guess hypothesis aim objective title heading.

Adjectives: complete whole immature childish incorrect wrong inferior worse inexpensive cheap indistinct dim responsible in charge sufficient enough superior better clear transparent obvious huge enormous good positive bad negative inappropriate wrong.

Task 5. Find more formal words or phrases to replace those in italics below:

- 1 Our data *show* ... _____
- 2 Two errors have been *found*. _____
- 3 The changes he made were *bad*. _____
- 4 *Lots of* scientists think ... _____
- 5 There were many *reasons for this*. _____
- 6 Clinicians *have tried* to prove ... _____
- 7 He discussed issues *like* AIDS and HIV. _____
- 8 She *has got to* find alternatives. _____
- 9 We do not have *enough* supplies. _____
- 10 This has been *going on* for a while _____

Task 6. Read the text below. Is the information precise? Prove it by the examples from the text.

The 2013 World Health Assembly called on governments to reduce the prevalence of smoking by about a third by 2025, which would avoid more than 200 million deaths from tobacco during the remainder of the century. Price is the key determinant of smoking uptake and cessation. Worldwide, a reduction of about a third could be achieved by doubling the inflation-adjusted price of cigarettes, which in many low- and middle-income countries could be achieved by tripling the specific excise tax on tobacco.

The WHO has also called for countries to achieve a 25% reduction between 2008 and 2025 in the probability of dying from noncommunicable disease between 30 and 70 years of age. Widespread cessation of smoking is the most important way to help achieve this goal,

because smoking throughout adulthood substantially increases mortality from several major noncommunicable diseases (and from tuberculosis) [3].

Task 7. Statistics at a Glance: The Burden of Cancer Worldwide [4].

<p>2012> 2030</p> <p>WORLDWIDE CANCER CASES ARE PROJECTED TO INCREASE BY</p> <p>↑ 50%</p> <p>FROM 14 million TO 21 million</p> <p>WORLDWIDE CANCER DEATHS ARE PROJECTED TO INCREASE BY</p> <p>↑ 60%</p> <p>FROM 8 million TO 13 million</p> <p><small>Source: American Cancer Society: Global Cancer Facts & Figures, Second Edition cancer.gov</small></p>	<p>Fill in the gaps with appropriate words. Use the information from the illustration on the left.</p> <p>Cancer is among the leading (1) _____ of death worldwide.</p> <p>In 2012, there were 14 million new (2)_____ and 8.2 million cancer-related deaths worldwide.</p> <p>(3)The _____ of new cancer cases will rise to 22 million within the next two decades.</p> <p>More than 60 (4)___ of the world’s new cancer case (5)___ in Africa, Asia, and Central and South America;</p>
--	---

Task 8. Use the Table 1.1 to write a paragraph about mortality among women.
e.g. Among females, cancer is the second leading cause of death worldwide accounting for 14% of all deaths (Table 1.1)

Table 1.1

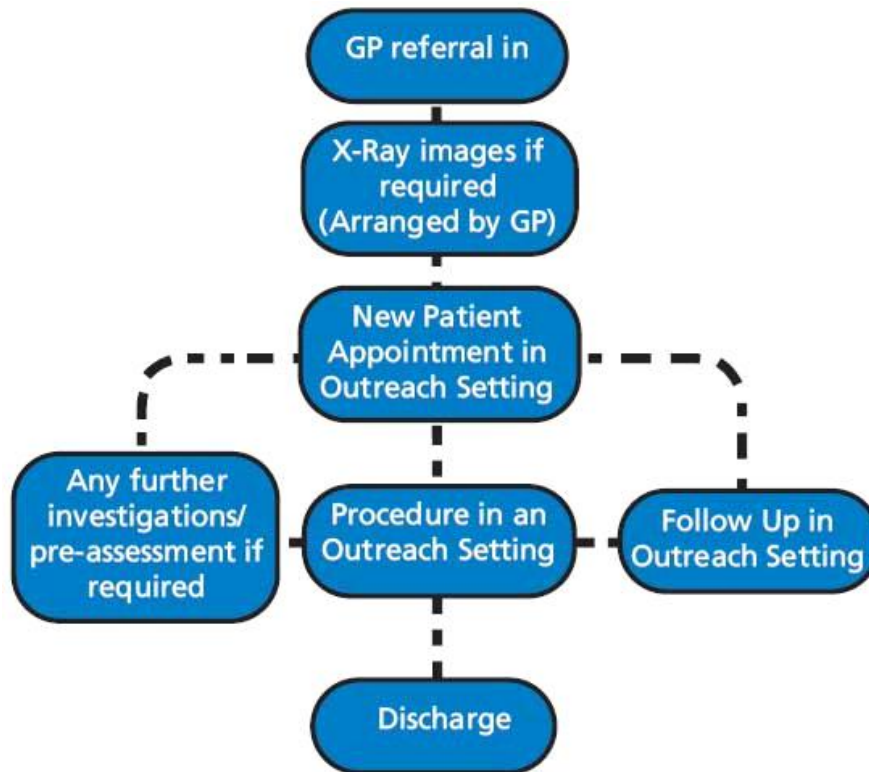
Leading causes of death among females worldwide (×1000), 2012

Rank	Top ten causes of death	Deaths	%
1	Cardiovascular diseases	8,820	34
2	Malignant neoplasms	3,544	14
3	Infectious and parasitic diseases	3,016	12
4	Respiratory diseases	1,756	7
5	Respiratory infections	1,461	6
6	Unintentional injuries	1,328	5
7	Neonatal conditions	1,097	4
8	Digestive diseases	929	4
9	Neurological conditions	821	3
10	Diabetes mellitus	813	3

Примеры заданий для промежуточной аттестации – контроль сформированности ПК-20, ПК-21

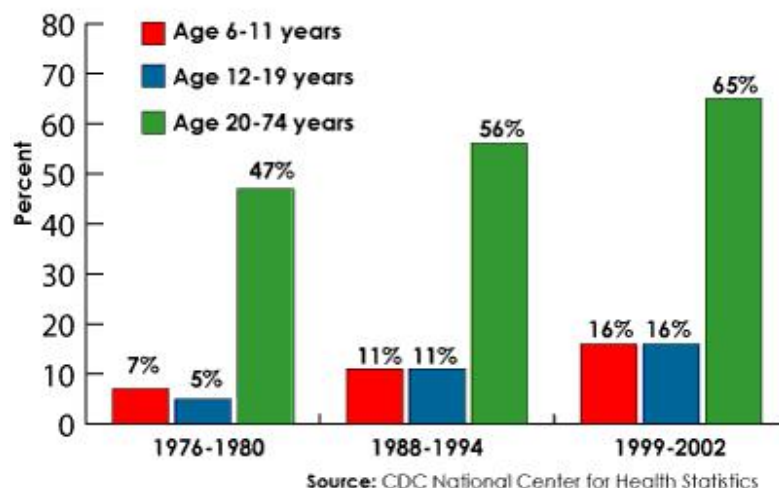
Задание 1. Изучите схему процесса (flowchart) направления пациентов на обследование в филиал (outreach setting) ортопедической клиники (orthopaedics) в **Fakenham Medical Centre**. Опишите этот процесс (250-300 слов).

Orthopaedics Outreach services at Fakenham Medical Centre [5]



Задание 2. Изучите гистограмму (bar chart), на которой представлено процентное соотношение американцев с избыточным весом в возрастных группах, распределение этих групп по временным промежуткам, а также тенденции роста показателей избыточного веса во всех возрастных группах. Выполните описание гистограммы, представив всю графическую информацию в виде текста (250 – 300 слов).

Overweight People in the U.S.



Задание 3. Прочитайте ключевое предложение, представленное ниже. Продолжите развитие темы (250-300 слов). Текст *Achievements and priorities in public health in the UK* можно использовать как справочный материал.

Public health initiatives have led to positive changes in Russian public health in the last decade.

Achievements and priorities in public health in the UK

This paper describes some of the ways public health initiatives have had a positive impact. It also describes some of the continuing public health priorities we face today.

The ban on smoking in public places is estimated to save the NHS over £380 million a year.

Achievements

Here's a list of just 10 things that have been achieved in public health in recent decades:

- increases in life expectancy

since 1981, life expectancy for men in England has increased from 70.9 years to 79.4 years and life expectancy for women has increased from 76.9 years to 83.3 years

- reported use of drugs, smoking and alcohol

in 11-15 year-olds, this has roughly halved between 2003 and 2013

- reduction in numbers of people smoking

eg the ban on smoking in public places is estimated to save the NHS over £380 million a year

- putting fluoride into drinking water

eg the fluoridation of drinking water has resulted in reduced tooth decay and tooth loss

- safer working conditions

eg wearing of protective equipment and development of policies and methods has promoted safer working practices and reduced workplace accidents

- safe food

eg setting temperature standards for keeping food safe in supermarkets and food outlets

- reduced salt targets in food

eg in bread, cakes, biscuits, breakfast cereals, snacks, pastries, pasta, rice among others

- fewer infectious diseases

eg typhoid, cholera and tuberculosis (TB)

- increased access to family planning services

so reducing unwanted pregnancies and transmission of sexually transmitted diseases

- increased physical activity

eg after the 2012 London Olympics, there were a record 15.5 million aged 16 or over playing sport at least once a week - that's 750,000 more than the year before and 1.57 million more than when London won the Olympic bid in 2005!

Priorities

Despite these achievements, we continue to tackle many more public health priorities. Public health priorities aim to improve health (health improvement), protect health (health protection), or improve public health services (healthcare public health) [6].

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абдуллина Амина Шакирьяновна – доктор филологических наук, доцент, профессор ФГБОУ ВО «Бирский филиал Башкирского государственного университета» (г. Бирск, Россия).

Абдуразакова Диана Мусаевна – доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала, Россия).

Александрова Наталья Викторовна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры профессионального педагогического образования и социального управления ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Россия).

Андреева Александра Романовна – магистрант кафедры физики и методики обучения физики, 2 курс, ФГБОУ ВО Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Копейск, Россия).

Антонова Надежда Анатольевна – студентка 5 курса физико-математического факультета ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Челябинск, Россия).

Архипова Анна Андреевна – ведущий архитектор АО «ЦНИИЭП жилища - институт комплексного проектирования жилых и общественных зданий» (г. Москва, Россия).

Архипова Татьяна Николаевна – кандидат технических наук, доцент, Технологический университет (г. Королев, Россия).

Асадулаева С.А. – кандидат педагогических наук, старший преподаватель ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала, Россия).

Астраханцева Ирина Владимировна – кандидат педагогических наук, и.о. доцента, проректор по финансово-правовой деятельности и управлению персоналом ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова» (г. Ульяновск, Россия).

Басис Людмила Борисовна – директор МБОУ «Лицей «Созвездие» № 131» городского округа Самара (г. Самара, Россия).

Батухтин Иван Юрьевич – студент 4 курса факультета филологии и межкультурных коммуникаций ФГБОУ ВО «Бирский филиал Башкирского государственного университета» (г. Бирск, Россия).

Байбородова Людмила Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, директор института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д.Ушинского» (г. Ярославль, Россия).

Бирюкова Виктория Викторовна – преподаватель, Детский образовательный центр «Чудо-Остров» (г. Волгоград, Россия).

Бобылёв Юрий Владимирович – доктор физико-математических наук, доцент, профессор ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого» (г. Тула, Россия).

Бугайчук Татьяна Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики профессионального образования ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет имени П.Г.Демидова» (г. Ярославль, Россия).

Воропаева Юлия Габдрафиковна – учитель физики МБОУ СОШ № 75 (г. Челябинск, Россия).

Выскребенец Александр Степанович – доктор технических наук, профессор, зав. кафедрой технологических машин и оборудования, и.о. проректор по образовательной деятельности ФГБОУ ВО «Северо-Кавказского горно-металлургического института (государственного технологического университета)» (г. Владикавказ, Россия).

Гаврилова Юлия Александровна – кандидат медицинских наук, доцент кафедры общей гигиены с экологией ФГБОУ ВО «Ярославский государственный медицинский университет» Минздрава России (г. Ярославль, Россия).

Гаврилов Дмитрий Владимирович – кандидат медицинских наук, врач ГУЗ ЯО Станция скорой медицинской помощи (г. Ярославль, Россия).

Гавриловец Виктория Николаевна – студент ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Россия).

Гайнетдинова Фания Марсовна – учитель лицея г. Янаул; магистрант 2 курса факультета филологии и межкультурных коммуникаций ФГБОУ ВО «Бирский филиал Башкирского государственного университета» (г. Янаул, Россия).

Галушкин Александр Александрович – кандидат юридических наук, доцент, член-корреспондент РАЕН, лауреат международной премии в области науки и техники (Швейцария), гл. научный сотрудник лаборатории макроэкономического регулирования и планирования АННИО «МИИГУ им. П.А. Столыпина»; доцент международного уровня кафедры муниципального права ФГБОУ ВО «Российский университет дружбы народов»; доцент кафедры юридической психологии и права ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (г. Москва, Россия).

Гальченко Наталья Александровна – кандидат педагогических наук, преподаватель ФГБОУ ВО «Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск, Россия).

Головихин Евгений Васильевич – доктор педагогических наук, тренер-консультант БУ ЦСП СКЮ (г. Нижневартовск, Россия).

Грибков Александр Иванович – кандидат физико-математических наук, доцент ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого» (г. Тула, Россия).

Гузева Наталья Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема» (г. Биробиджан, Россия).

Денисенкова Виктория Вячеславовна – студент ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Россия).

Джикаева Фатима Зауровна – кандидат юридических наук, доцент, доцент кафедры гражданского права и процесса ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова» (г. Владикавказ, Россия).

Джуманиязова Азиза Султанбековна – учитель физики и математики МАОУ «ОЦ № 1 г. Челябинска» (г. Челябинск, Россия).

Донина Ирина Александровна – доктор педагогических наук, доцент, доцент кафедры профессионального педагогического образования и социального управления ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Россия).

Егоров Владимир Николаевич – кандидат медицинских наук, доцент кафедры поликлинической терапии ФГБОУ ВО «Ростовский государственный медицинский университет» (г. Ростов-на-Дону, Россия).

Епхиева Марина Константиновна – кандидат педагогических наук, доцент, профессор РАЕ, заслуженный работник науки и образования РАЕ (г. Владикавказ, Россия).

Жигалик Марина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Россия).

Зарубина Юлия Николаевна – кандидат психологических наук, доцент ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет имени П.Г. Демидова» (г. Ярославль, Россия).

Земскова Елизавета Александровна – студент ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова» (г. Ульяновск, Россия).

Иващенко Людмила Ивановна – директор МБОУ «Лицей № 2» (г. Протвино Московской области, Россия).

Калашникова Марина Борисовна – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Россия).

Киселев Максим Владимирович – старший преподаватель, Мытишинский филиал МГТУ им. Баумана (г. Королев, Россия).

Климина Юлия Евгеньевна – учитель русского языка и литературы МБОУ «СШ № 12» г. Новый Уренгой; магистрант 1 курса факультета филологии и межкультурных ФГБОУ ВО «Бирский филиал Башкирского государственного университета» (г. Бирск, г. Новый Уренгой, Россия).

Колесова Валентина Михайловна – аспирант кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет» (г. Волгоград, Россия).

Комарова Ирина Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент, Институт педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск, Россия).

Кондрашихин Андрей Борисович – доктор экономических наук, кандидат технических наук, профессор кафедры государственных и местных финансов, профессор кафедры экономики и менеджмента, Институт экономики и права (филиал) ОУП ВО «Академия труда и социальных отношений» (г. Севастополь, Россия).

Коноплева Елена Владимировна – магистрант кафедры ФиМОФ ФГБОУ ВО ЮУрГГПУ «Челябинский механико-технологический техникум» (г. Челябинск, Россия).

Корольков Алексей Николаевич – кандидат технических наук, доцент ГБОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (г. Москва, Россия).

Коряковцева Ольга Алексеевна – доктор политических наук, кандидат педагогических наук, доцент, директор Института развития кадрового потенциала ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет имени П.Г. Демидова» (г. Ярославль, Россия).

Крулехт Мария Вадимовна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры дошкольного образования ГОУ ВО «Московский государственный областной университет» (г. Москва, Россия).

Куликова Татьяна Ивановна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого» (г. Тула, Россия).

Лобанова Елена Сергеевна – методист МАОУ ДО «Детско-юношеский центр «Импульс»; магистрант 2 курса ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Пермь, Россия).

Лысова Ольга Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры филологии ФГБОУ ВО «Бирский филиал Башкирского государственного университета» (г. Бирск, Россия).

Макеева Татьяна Витальевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» (г. Ярославль, Россия).

Матвиенко Людмила Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет» (г. Волгоград, Россия).

Медведева Анастасия Викторовна – доцент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Е. Бурденко» Минздрава России (г. Воронеж, Россия).

Мигунова Елена Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Россия).

Миронова Светлана Петровна – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой физического воспитания ФГБОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Екатеринбург, Россия).

Мокляк Денис Сергеевич – магистрант, документовед ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно- педагогический университет» (г. Челябинск, Россия).

Нагорнова Анна Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник научно-исследовательской части ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет» (г. Тольятти, Россия).

Назаренко Оксана Сергеевна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова» (г. Ульяновск, Россия).

Назаренко Александр Владимирович – доктор педагогических наук, директор Ульяновского строительного колледжа ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова» (г. Ульяновск, Россия).

Недоруба Елена Александровна – кандидат медицинских наук, ассистент кафедры поликлинической терапии ФГБОУ ВО «Ростовский государственный медицинский университет» (г. Ростов-на-Дону, Россия).

Омарова Наталья Юрьевна – профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры маркетинга и управления, Институт непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Россия).

Онишина Валентина Волевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры человековедения и физической культуры ГБОУ ВО МО «Академия социального управления» (г. Москва, Россия).

Певзнер Михаил Наумович – профессор, доктор педагогических наук, проректор по международной деятельности ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Россия).

Петренко Ольга Леонидовна – кандидат технических наук, зам. директора по научно-методической работе СОШ № 204 (г. Москва, Россия).

Петряков Петр Анатольевич – доктор педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики, технологии и ремесел, Институт непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Россия).

Порецкова Галина Юрьевна – кандидат медицинских наук, доцент, доцент кафедры детских болезней ФГБОУ ВО «Самарский государственный медицинский университет» Минздрава России (г. Самара, Россия).

Пташко Татьяна Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно- педагогический университет» (г. Челябинск, Россия).

Пчелкина Евгения Петровна – кандидат социологических наук, доцент, факультет психологии педагогического института, кафедра общей и клинической психологии ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород, Россия).

Романов Роман Васильевич – кандидат физико-математических наук, доцент ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого» (г. Тула, Россия).

Сергеева Галина Петровна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры методики преподавания гуманитарных и художественно-эстетических дисциплин ГБОУ ВО Московской области «Академия социального управления» (г. Москва, Россия).

Серебренников Лев Николаевич – доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» (г. Ярославль, Россия).

Симушкина Наталья Юрьевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет водного транспорта» (г. Новосибирск, Россия).

Смазнова Ольга Анатольевна – воспитатель МАДОУ № 7 «Детский сад комбинированного вида» (п. Пролетарий Новгородской области, Россия).

Стеблецова Анна Олеговна – зав. кафедрой иностранных языков ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Е. Бурденко» Минздрава России (г. Воронеж, Россия).

Степановских Елена Ивановна – кандидат химических наук, доцент, доцент кафедры физической и коллоидной химии ФГАОУ ВО «Уральский Федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина» (г. Екатеринбург, Россия).

Таятина Татьяна Владимировна – кандидат медицинских наук, доцент кафедры поликлинической терапии ФГБОУ ВО «Ростовский государственный медицинский университет» (г. Ростов-на-Дону, Россия).

Тихомирова Лариса Федоровна – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой олигофренопедагогики ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» (г. Ярославль, Россия).

Трунцева Татьяна Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры ГБОУ ВО МО «Академия социального управления» (г. Москва, Россия).

Усова Светлана Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент ГБОУ ВО МО «Академия социального управления» (г. Королев, Россия).

Файн Татьяна Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент ОГАОУ ДПО «Институт повышения квалификации педагогических работников» (г. Биробиджан, Россия).

Фахрутдинова Гузалия Жевдятовна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методологии обучения и воспитания Института психологии и образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань, Россия).

Федорова Светлана Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики языкового образования МГИМО МИД России, Одинцовский филиал (г. Москва, Россия).

Хасанова Алена Раисовна – учитель физики и математики МБОУ «Кунашакская СОШ» (г. Челябинск, Россия).

Хоменко Оксана Викторовна – заместитель директора по УВР МБОУ «Лицей № 2» (г. Протвино Московской области, Россия).

Черникова Елена Геннадьевна – кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно- педагогический университет» (г. Челябинск, Россия).

Шарапов Алексей Олегович – кандидат психологических наук, доцент, факультет психологии педагогического института, кафедра общей и клинической психологии ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород, Россия).

Шахбанова Патимат Габидуллаевна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры теории и методики обучения праву ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала, Россия).

Шерайзина Роза Моисеевна – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой профессионального педагогического образования и социального управления ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Россия).

Яншаева Диана Ивановна – магистрант 2 курса факультета филологии и межкультурных коммуникаций ФГБОУ ВО «Бирский филиал Башкирского государственного университета» (г. Бирск, Россия).

Научное издание

**ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РОССИЙСКОГО И ЗАРУБЕЖНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

коллективная монография

В авторской редакции

Подписано в печать 21.02.2018. Формат 60x84/16

Печать оперативная. Усл. п.л. 38,1

Тираж 1000 экз. Заказ № 16–07–12

Отпечатано с готового оригинал–макета в издательстве ЗЕБРА
432072, Россия, г. Ульяновск, ул. Жуковского, 83.