


# **МОДЕРНИЗАЦИЯ**

**СИСТЕМЫ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ  
НА ОСНОВЕ РЕГУЛИРУЕМОГО  
ЭВОЛЮЦИОНИРОВАНИЯ**



**Материалы  
XVIII Международной заочной  
научно-практической  
конференции**

**14 ноября 2019 г.**

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Министерство образования и науки Челябинской области  
Международная академия наук педагогического образования  
Государственное бюджетное учреждение  
дополнительного профессионального образования  
«Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации  
работников образования»

# **Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования**

Материалы XVIII Международной  
научно-практической конференции

Москва – Челябинск, 14 ноября 2019 г.

Челябинск  
ЧИППКРО  
2019

УДК 371  
ББК 74.5  
М86

Ответственный редактор  
*Д. Ф. Ильясов, доктор педагогических наук, профессор*

Редакционная коллегия:  
*А. В. Хохлов, А. Г. Обоскалов,  
Е. В. Коваленко, Н. О. Николов, А. А. Севрюкова,  
Е. А. Селиванова, Д. Н. Погорелов, Е. С. Красницкая,  
К. С. Буров, А. О. Шарухина, В. В. Кудинов*

**М86** **Модернизация** системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования : материалы XVIII Межд. научно-практ. конф. / Межд. академия наук пед. образования ; Челяб. институт перепод. и пов. квал. работ. образ. ; отв. ред. Д. Ф. Ильясов. – Москва ; Челябинск : ЧИППКРО, 2019. – 348 с.

ISBN 978-5-503-00333-8

В сборнике материалов научно-практической конференции опубликованы доклады, отражающие опыт реализации основных принципов государственной политики в развитии образования, результаты исследований в области профессионального и дополнительного профессионального образования в контексте непрерывного образования. Представлены сообщения, касающиеся различных аспектов психолого-педагогического обеспечения образовательного процесса в учреждениях общего, профессионального и дополнительного профессионального образования.

УДК 371  
ББК 74.5

*Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов. Материалы публикуются в авторской редакции.*

ISBN 978-5-503-00333-8

© МАНПО, 2019  
© ГБУ ДПО ЧИППКРО, 2019

Ministry of education and science of the Russian Federation  
Education and science ministry of the Chelyabinsk region  
International academy of pedagogical education sciences  
Chelyabinsk institute of retraining and improvement  
of Professional skill

# **Modernization of professional education system based on the controlled evolution**

Materials of XVIII International  
Scientific and Practical Conference

Moscow – Chelyabinsk, 14 November 2019

Chelyabinsk  
CIRIPS  
2019

UDC 371  
BBC 74.5  
M86

Managing editor  
*D. F. Ilyasov, Doctor of Educational Sciences, Professor*

Editorial board:  
*A. V. Hochlov, A. G. Oboskalov,  
E. V. Kovalenko, N. O. Nikolov, A. A. Sevrykova,  
E. A. Selivanova, D. N. Pogorelov, E. S. Krasnitskaya,  
K. S. Burov, A. O. Sharuhina, V. V. Kudinov*

**M86** **Modernization** of professional education system based on the controlled evolution: materials of XVIII international extramural scientific and practical conference. / International academy of pedagogical education sciences; Chelyabinsk institute of retraining and improvement professional skill ; ed. D. F. Ilyasov. – Moscow ; Chelyabinsk : CIRIPS, 2019. – 348 p.  
ISBN 978-5-503-00333-8

The collections of materials of scientific and practical conference contains articles about realization of basic principles of educational policy in development of education, results of scientific studies at the area of professional and vocational professional education in the context of lifelong education. There are articles about different aspects of psychological and pedagogical maintain of educational process at institutions of common, professional and vocational professional education.

UDC 371  
BBC 74.5

*Authors of published materials are responsible for the authenticity and accuracy of citations, names, titles and other information and for the compliance with intellectual property laws. All materials are published in author's edition.*

ISBN 978-5-503-00333-8

© IAPES, 2019  
© CIRIPS, 2019

# **РАЗДЕЛ 1** | **Реализация основных принципов государственной политики в развитии образования**

**А. В. Хохлов**  
Россия, г. Челябинск

## **Потенциал активно-динамических методов в развитии у руководителей общеобразовательных организаций культуры командной работы**

Актуальность применения активных форм обучения в повышении квалификации не вызывает сомнения. Положения акмеологического подхода обуславливают учет активной роли личности взрослого обучающегося в процессе повышения профессиональной квалификации. При этом образовательная практика свидетельствует о том, что активные формы вызывают определенный интерес слушателей курсов повышения квалификации [2].

При развитии у руководителей общеобразовательных организаций культуры командной работы мы сталкиваемся с необходимостью реализации неформального повышения квалификации, направлении его в нужное русло. С этой целью можно использовать динамическое обучение, т. е. обучение, осуществляемое в ходе решения профессиональных задач. Как отмечает К. Фопель, проживание опыта способствует формированию ценностного отношения к его элементам, освоению знания на уровне понимания и применения в реальной деятельности [5]. Основатель стратегии динамического обучения Р. Б. Дилц указывал на то, что такой способ обучения учитывает закономерности мышления человека, и является естественным и недирективным [1]. В отечественной образовательной практике такая форма образования используется, например, в системе профессионального образования. Н. В. Мельченкова пишет об успешном опыте применения группового динамического взаимодействия

при обучении деловому общению на иностранном языке студентов-менеджеров [3].

Тот факт, что динамическое обучение направлено на освоение реального опыта и реализуется в командной работе, позволяет утверждать о целесообразности интеграции методов активного и динамического обучения. Активно-динамические методы обучения можно понимать как командное взаимообучение, осуществляемое в ходе решения конкретных профессиональных задач.

Эти формы можно применять при организации взаимодействия руководителей образования, различных категорий образовательных работников, будущих специалистов: на форумах конференциях и т. д. В плане характеристики рекомендуемых к использованию методов стоит отметить, что они должны быть ориентированы на активное взаимодействие. Это методы группового анализа образовательных проблем: SWOT-анализ, бенчмаркинг, анализ причинно-следственных связей и т. д. В плане обсуждения инициатив можно рекомендовать метод групповой дискуссии, коллективной рефлексии.

Проектные методы, организация фокус-групп, кейс-метод, проектирование способствуют вовлечению участников в процесс активного взаимодействия. В качестве средств, поддерживающих реализацию данных методов, можно назвать иллюстративный материал, содержание презентаций, подготовленные для анализа данные (графические способы представления данных, инфографика). Образцы проектных решений, дорожные карты поддерживают проектную деятельность. Видео-конференц-связь, ресурсы интернета являются техническими средствами, позволяющими расширить пространственные рамки взаимодействия.

Наиболее применяемой формой, при которой раскрывается потенциал активно-динамических методов обучения, является «воркшоп». Это практико-ориентированная организация обучения, содержанием которой является конкретная проблема, проект, идея, а методом реализации – командная работа, основанная на обмене знаниями. Среди методов, поддерживающих данную форму, можно назвать генерацию идей с помощью мозгового штурма, игровые методы, «воркшоп-круз», рефлексия и т. д. «Воркшоп» обладает определенными преимуществами: взаимообмен информацией; активизация участников группы, взаимответственность, эмоциональное проживание опыта; возможность для обучающихся открыть новые знания, полученные в результате практического опыта других

участников группы [5]. Данные преимущества «воркшопа» являются характеристиками командной работы.

При освоении практических навыков организации командной работы следует обратить внимание на различные формы стажировки руководителей образовательных организаций. Метод «шедоунг» заключается в наблюдении за работой вышестоящего руководителя. Метод «секондмент» основан на освоении опыта работы руководителя организации-партнера. При этом руководитель имеет возможность освоить иные, кроме руководящей, «роли»: специалиста, организатора, наставника, эксперта [4].

Внутриорганизационные формы также могут использоваться для раскрытия потенциала активно-динамических форм обучения. Метод «инбаскет» предлагает имитацию сотрудником работы руководителя, который решает важную проблему. Данный метод содействует развитию готовности к работе в команде у ее членов, а руководителю позволяет четче осознать свою роль. Метод «баддинг» основан на формулировании отношения сотрудников к принимаемым решениям [4].

Метод коллективной рефлексии также будет хорошо поддерживать командную деятельность по проектированию инноваций. Следует обратить внимание на командные методы принятия управленческих решений.

При этом используются технологии групповой и межгрупповой работы: экспертный метод, метод мозгового штурма, метод Дельфи, метод «шесть шляп мышления», метод номинальной группы и т. д.

В совокупности активно-динамические методы предполагают влияние на элементы культуры командной работы. Использование данных методов будет способствовать обновлению содержания и технологий преподавания общеобразовательных программ. Инициативный руководитель сможет мотивировать своих коллег на активную деятельность по внедрению современных методов обучения. Развивается структура социальных связей, умение контактировать с разными людьми. Данные методы способствуют внедрению инновационных технологий.

Таким образом, будет осуществляться содействие руководителям в освоении необходимых знаний и умений для реализации практик сочетания лидерства и партнерства. Также будет накапливаться опыт применения методов командной работы в управленческой практике.



## **Библиографический список**

1. Дилц, Р. Б. Динамическое обучение / Р. Б. Дилц, Т. А. Эпстайн ; пер. с англ. А. А. Рунихина. – Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 416 с.

2. Емельянова, О. В. Акмеологический подход к подготовке управленческих кадров (на примере Президентской программы подготовки управленческих кадров) / О. В. Емельянова, Ю. П. Емельянов // Вестник КемГУ. – 2015. – № 4-2 (64). – С. 18–21.

3. Мельченкова, Н. В. Динамическое обучение деловому общению на иностранном языке студентов будущих менеджеров средствами мультимедиа / Н. В. Мельченкова // Известия Самарского научного центра РАН. – 2010. – № 5-1. – С. 58–61.

4. Семина, А. П. Обучение персонала в современных компаниях: проблемы и новые направления / А. П. Семина, М. А. Федотова, А. И. Тихонов // Московский экономический журнал. – 2016. – № 3. – С. 134–145.

5. Фопель, К. Психологические принципы обучения взрослых. Проведение воркшопов: семинаров, мастер-классов / К. Фопель. – Москва : Генезис, 2017. – 360 с.

**Г. В. Яковлева**  
Россия, г. Челябинск

## **Инновационные проекты как условие профессионального развития специалистов дошкольного образования**

Современная образовательная политика в сфере дошкольного образования сегодня направлена на реализацию требований к обеспечению его высокого качества. Обеспечить высокое качество традиционными методами и на традиционном содержании сегодня невозможно. В этой связи актуализируется проблема развертывания инновационной деятельности в ДОО, которая нормативно закреплена следующими документами в сфере образования.

В федеральном законе «Об образовании в РФ» определены цели и особенности инновационной и экспериментальной деятельности [1].

Государственная программа «Развитие образования» на 2018–2025 годы в содержании Национального проекта «Образование» включает проекты федерального и ведомственного уровней, связанные с инновационными направлениями [2].

Содержание профессионального стандарта «Педагог» включает также проектировочную деятельность педагогов, связанную с обновлением содержания дошкольного образования, заложенного в ООП и АООП для детей с ОВЗ. А такая проектировочная деятельность для педагогов является сегодня инновационной [3].

ФГОС ДО направлен также на включение проектной деятельности в содержание образовательного процесса в ДОО [4].

Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года напрямую связана с инновационными проектами [5].

Национальная стратегия учительского роста закрепляет участие педагогов в проектной деятельности, формирование проектной культуры педагога.

Таким образом, актуальные нормативные документы закрепляют участие педагогов в инновационной и проектной деятельности.

Ведя разговор об инновационной деятельности, целесообразно уточнить само определение феномена «инновация». И. О. Котлярова трактует данное понятие как «новшество в образовании». И, говоря об экспериментальной деятельности педагогов ДООУ, мы будем понимать ее как инновационную.

Сегодня в сфере образования существует несколько уровней инновационных проектов: от федерального до уровня самой образовательной организации. Но в любом случае инновационный проект рассматривается как условие профессионального развития педагогов. Одним из полномочий учреждений дополнительного профессионального образования является научно-методическое сопровождение экспериментальных проектов федерального уровня, совместных научно-прикладных проектов с ДОО по приоритетным направлениям развития сферы дошкольного образования.

Остановимся на конкретных мероприятиях по научно-методическому сопровождению инновационных проектов ГБУ ДПО ЧИППКРО.

Тематика инновационных проектов федерального уровня отражает приоритеты, выдвинутые федеральным законом «Об образовании в РФ» и в Национальной стратегии учительского роста.

Инновационный проект «Модель инклюзивного образования детей с ОВЗ» реализуется под кураторством Федерального института развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации. Цель экспериментальной работы: создание, апробация и внедрение модели инклюзивного образования детей дошкольного возраста с ОВЗ: с амблиопией и косоглазием, тотально слепых детей, с тяжелыми нарушениями речи, с задержкой психического развития, НОДА и ДЦП.

В ходе экспериментальной работы были созданы нормативные документы: локальные акты, обеспечивающие организацию и деятельность групп инклюзивной практики; выстроены модели методической работы с педагогами, участниками эксперимента, в ходе которой была обеспечена не только их готовность к организации коррекционной работы, но и наработан педагогический опыт для трансляции в ходе семинарских занятий, мастер-классов, педагогических мастерских и гостиных для более широкой педагогической общественности [6]. Цель вовлечения педагогов-практиков в экспериментальную деятельность – подготовка программно-методической продукции для педагогов общеобразовательных групп. В качестве такой продукции были определены:

- модельные адаптированные основные образовательные программы;
- рабочие программы воспитателей групп, которые посещают дети с ОВЗ, и специалистов;
- методические пособия, обеспечивающие качество профессиональной деятельности педагогов групп инклюзивной практики.

Все созданные методические продукты сертифицированы Центром сертификации продукции, услуг в области технико-экономических и социальных систем и процедуры оценки соответствия уровням знаний и компетенций.

В 2019 году организована вторая федеральная экспериментальная площадка по теме: «Инструменты наращивания профессиональных компетенций учителя в условиях введения профессионального стандарта»

Ученым советом ФИРО утверждена подтема экспериментальной работы: «Индивидуальная программа развития педагога и система наставничества как инструменты наращивания профессио-

нальных компетенций в условиях введения профессионального стандарта».

В качестве рабочей гипотезы данного проекта выдвинуто предположение о том, что эффективными инструментами персонифицированной методической поддержки педагогов в новых условиях профессиональной деятельности (в нашем случае это инновационная деятельность) могут стать:

- разработка и реализация педагогом индивидуальной программы развития;
- наставническая поддержка.

В качестве ожидаемых результатов от реализации проекта предполагаются:

- модельные программы индивидуального профессионального развития;
- модель управления проектированием и реализацией системы наставничества;
- методическая продукция для руководителей и педагогов.

Одним из видов экспериментальных проектов нами рассматриваются научно-прикладные проекты, реализуемые ДОО и кафедрой развития дошкольного образования ГБУ ДПО ЧИППКРО.

Тематика научно-прикладных проектов отражает приоритеты развития системы дошкольного образования:

- создание эффективных механизмов адаптации и социализации детей, нуждающихся в поддержке государства;
- создание единого воспитательного пространства для разностороннего развития личности ребенка;
- создание условий индивидуализации образования детей дошкольного возраста с ОВЗ.

НПП отражают:

- реализацию ФГОС ДО;
- реализацию профессионального стандарта;
- организацию образования детей с ОВЗ;
- профессиональные дефициты педагогов системы дошкольного образования в соответствии с требованиями ФГОС ДО;
- реализацию Национальной стратегии учительского роста.

Суть данного вида инновационного проекта в его практической направленности, то есть на создание той методической продукции, которая может быть использована широкой педагогической общественностью, что является инновационной деятельностью педагогов-участников проекта. С этой целью в сети научно-прикладных

проектов ГБУ ДПО ЧИППКРО выкладываются следующие материалы: «Модель развивающей предметно-пространственной среды для детей с ОВЗ» (МАДОУ «ДС № 440 г. Челябинска» и МБДОУ ДС № 398 г. Челябинска»), рекомендации по проектированию АООП, рабочие программы учителей-логопедов и учителей-дефектологов, методические пособия и методические рекомендации по основным направлениям развития ребенка дошкольного возраста.

На страницах Виртуального методического кабинета размещаются материалы:

- по нормативному обеспечению проектирования АОП для детей с ОВЗ;
- примеры календарно-тематического планирования образовательного процесса групп детей с ОВЗ;
- «Дорожные карты введения Профессионального стандарта педагога»;
- «Дорожная карта введения национальной системы учительского роста».

На GOOGL-диске для руководителей ДОУ предлагаются инновационные проекты для Программы развития:

- «Создание и реализация психолого-педагогических условий реализации адаптированной образовательной программы».
- «Модель инклюзивного образования детей дошкольного возраста с ОВЗ».
- Управление инновациями в условиях реализации ФГОС ДО.
- «Сетевое взаимодействие как ресурс развития кадрового потенциала».

На GOOGL-диске для воспитателей и специалистов ДОО предлагаются следующие материалы:

- модельные рабочие программы педагогов комбинированных групп;
- содержание проектов различной направленности;
- модели РППС в соответствии с реализуемой ООП и АООП для детей с ОВЗ;
- рекомендации по календарно-тематическому планированию и многие другие материалы.

Участие в научно-прикладных проектах дает свои ощутимые эффекты, проявляющиеся как в повышении уровня активности педагогов в инновационной деятельности, так и повышением уровня их профессиональной компетентности.

Что даст такая инновационная деятельность педагогам Челябинской области:

- более глубокое понимание технологий программы для использования в организации образовательного процесса;
- встречи с авторами – разработчиками программы с целью обучения;
- повышение рейтинга самого дошкольного учреждения (получение статуса инновационной площадки федерального уровня).

Таким образом, инновационные проекты различного уровня (начиная от федерального и заканчивая проектами ДОО) являются условием профессионального развития специалистов дошкольного образования. А системное научно-методическое сопровождение реализации проектов обеспечивает их качество и востребованность методических продуктов.

### **Библиографический список**

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – Москва : Омега-Л, 2013. – 134 с.
2. Постановление Правительства РФ от 26 декабря 2017 г. № 1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации „Развитие образования“» // КонсультантПлюс. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_286474/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/) (дата обращения: 13.10.2019).
3. Приказ Минтруда России №544н от 18 октября 2013 г. «Об утверждении профессионального стандарта „Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)“» // КонсультантПлюс. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_155553/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/) (дата обращения: 13.10.2019).
4. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // КонсультантПлюс. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_154637/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/) (дата обращения: 13.10.2019).
5. Распоряжение Правительства РФ от 8 декабря 2011 г. № 2227-р «О стратегии инновационного развития РФ на период до 2020 г.» // КонсультантПлюс. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_123444/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_123444/) (дата обращения: 13.10.2019).
6. Сваталова, Т. А. Нормативно-правовые основания реализации ФГОС ДО : учебное пособие для слушателей курсов профес-

сиональной переподготовки и повышения квалификации работников образования / Т. А. Сваталова, С. А. Ларюшкин. – Челябинск : ЧИППКРО, 2018. – 64 с.

**О. Г. Марчукова, Ю. К. Григорян**  
Россия, г. Тюмень

### **Проблемы реализации регионального компонента содержания образования в детском саду**

Потребность в реализации регионального содержания, интегрированного в программу дошкольного образования, традиционно определяется возрастными особенностями детей и принципом организации дошкольной педагогики «от ближнего к дальнему». В последние годы актуализация родиноведческого подхода (А. А. Майер) позволяет рассматривать краеведческую и этнокультурную составляющие дошкольного образования не столько материалом формирования патриотических ценностей, сколько в качестве средства эффективной социализации ребенка. Что заставляет переосмыслить цели реализации регионального компонента, расширяя и углубляя их от развития духовно-нравственной сферы личности ребенка, формирования ценностных ориентаций средствами традиционной культуры родного края – к обеспечению адаптации ребенка в социальных отношениях семьи, окружающего социума и инфраструктуры. В связи с чем отбор содержания и проектирование учебно-методических условий реализации регионального компонента является важнейшим направлением работы каждого детского сада при разработке основной образовательной программы дошкольного образования (далее – ООП ДО).

В своем содержании ООП ДО опирается на требования федерального государственного образовательного стандарта, связанные с учетом региональных, национальных и этнокультурных особенностей народов Российской Федерации. О их значимости свидетельствуют первые две формулировки целевых ориентиров освоения содержания образовательной программы дошкольника, описанные в виде личностных характеристик:

- человек, любящий свой народ, свой край и свою Родину;
- человек, уважающий и принимающий ценности своей семьи и окружающего его общества [1].

Казалось бы, накопленный опыт в отечественной дошкольной дидактике и традиции организации образования должны способствовать гармоничной реализации регионального содержания, интегрируемого в содержание образовательной программы. Однако, искомым гармоничности и целостности, как показывает практика собственной работы и опыт наблюдения, не следует. Ключевой проблемой выступает фрагментарность включения регионоведческой тематики, поверхностное ознакомление с этнокультурными характеристиками «малой родины». Наиболее типичным примером тому может служить явный уклон в освещение традиций и обрядов народов, населяющих территорию проживания ребенка, через игровые моменты вне смыслового рассмотрения обряда как источника понимания культуры. В еще более редуцированном виде представлен такой компонент духовной культуры, как литература. Книги для детского чтения, составляющие концепт национальных литератур, как и книги о национальной литературе (методические пособия для педагогов) – в последние годы не просто скудно представлены на книжных полках методических кабинетов в детских садах, а зачастую просто отсутствуют. Это в полной мере относится и к артефактам национальных искусств, с образцами которых познакомиться можно лишь посещая музей, что, очевидно, практически за гранью возможного для детского сада.

Недостаточность структурированной системы по реализации регионального содержания, безусловно, определяется недостаточностью соответствующего ясного научно-методического обоснования. Исследование, проведенное во взаимодействии с педагогическими работниками детских садов г. Тюмени, показало, что на вопрос «Какими методическими рекомендациями Вы пользуетесь, включая этнокультурное содержание в план работы с детьми?» – из 27 опрошенных воспитателей (2019 год) ответить смогли только трое, назвав источники 12–17-летней давности. Методисты (23 респондента, 2019 год) отмечают, что специально адаптированных под региональную специфику методических изданий практически нет, а имеющиеся в продаже – отражают принципы и подходы к включению регионального компонента в содержание программы, но не раскрывают само содержание в его преемственности и целостности.

Общение с педагогами и методистами детских садов показывает, что для современного дошкольного образования стала значимой проблема собственно понимания – что представляет собой ре-



гиональный компонент. На наш взгляд, это объясняется изменениями объективной реальности жизни: тенденции глобализма и процессы виртуализации размывают границы не только реальные, но и национально-культурные. Собственно определение понятия «регион» остается «не переведенным» на язык педагогики. В источниках последних лет региональный компонент определяется как «система, включающая в себя комплекс демографических, климатических, социально-экономических, а также экологических, исторических и культурных структурных элементов, связанных между собой региональными характеристиками, отраженными в образовательном процессе дошкольных учреждений, и направленными на сохранение и развитие единого образовательного пространства» [2, с. 60]. Традиционно понятие региона отождествляется с территориальным делением государства на субъектные единицы. В образовательной практике закрепились представления об отношении к региональному компоненту совокупности характеристик, отражающих национальную культуру и быт народов территории (субъекта РФ) проживания ребенка и соседних регионов в измерении округа. Однако ряд современных исследователей считает, что сформированная интерпретация понятия «регион» может и должна быть пересмотрена. Так, например, Н. М. Межевич отмечает: «...лишь территориальной составляющей явно недостаточно для того, чтобы какая-либо территория могла называться регионом. Главной особенностью формирования региона на определенной территории является факт наличия экономического, этнографического, конфессионального и социально-культурного своеобразия, а также особые характеристики политического строя на этой территории [3, с. 4]. Вышеизложенное свидетельствует о том, что в настоящее время нет возможности дать однозначную трактовку понятию «регион». На наш взгляд, необходимость переосмысления содержания понятия «регион» в педагогическом аспекте определяется еще и смешением национально-культурных атрибутов, специфицирующих ту или иную территорию. Все более терминология, характеризующая национально-культурную идентичность народов, населяющих регион, – приобретает черты историографического дискурса, черты далекого прошлого... Сложилась ситуация, когда в измерениях реального времени и пространства национально-региональный компонент дошкольного образования реализовать тем сложнее, чем более технологически и инфраструктурно развита территория. В сово-

купности это означает, что есть острая потребность в исследовании современного дискурса региональных особенностей в контексте образовательной практики, позволяющего изучать культуру и быт родного края не с позиций экскурса в историческое прошлое, а в динамике повседневности.

Потребность современного научно-педагогического и учебно-методического обеспечения регионального содержания определяется его ролью в образовательном процессе. Национально-региональная составляющая входит в содержание вариативной части ООП ДО, формируемой участниками образовательных отношений, что составляет 40% ее общего объема. Анализ содержания ООП ДО, реализующихся в некоторых дошкольных учреждениях различных субъектов РФ, показал, что у большинства из них региональный компонент занимает меньшую часть от нормативных 40% показателей (от 20 до 35%). Мы полагаем, что это связано, в том числе с тем, что до сих пор в нашей стране нет целостной системы внедрения регионального компонента в образовательный процесс дошкольных учреждений, а разрабатываемые модели реализуются фрагментарно на уровне экспериментальной инициативы. К сожалению, какие-либо данные статистической отчетности по реализации регионального компонента и оценке его эффективности в детских садах на сегодняшний день полностью отсутствуют. Программы и основанные на них проекты, содержащие региональный компонент ООП ДО, разрозненны по каждому отдельному детскому саду. В анализируемых нами программах из разных субъектов РФ прослеживаются общие черты:

- основной образовательной программой, реализуемой в детском саду, является программа: «От рождения до школы» под редакцией Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой;

- региональное содержание охватывает все области образовательной деятельности: физическое развитие, социально-коммуникативное развитие, познавательное развитие, речевое развитие и художественно-эстетическое развитие;

- преимущественные формы работы с детьми: беседы, экскурсии в музеи, просмотр презентаций, заучивание стихов, пословиц и поговорок, игры-драматизации, дидактические игры, чтение и рассказывание народных сказок, конкурсы рисунков, разучивание подвижных народных игр;

- региональный компонент находит свое отражение, как в краткосрочных, так и в долгосрочных проектах.

Примеры содержания регионального компонента и форм организации образовательной деятельности представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Содержание регионального компонента  
в образовательных программах детских садов**

Содержание регионального компонента	Формы организации образовательной деятельности	Объем
МАДОУ д/с № 135 города Тюмени		
<p>Цель: Социализация личности ребенка в социокультурной среде.</p> <p>Изучение детьми региональных особенностей, связанных с климатическими и экологическими особенностями, которые учитываются при организации режима деятельности и системы физического воспитания.</p> <p>Истоки народной культуры родного края отражены в содержании области познавательно-речевого развития (природа родного края, его история и пр.) и художественно-эстетического развития (национальная народная и профессиональная авторская культура и пр.); выборе и чтении художественных произведений авторов Тюменской области. Многонациональный состав Тюменской области представлен в диалоге культур русской, татарской, чувашской, немецкой и др.</p>	<p>Тематические праздники: Рождественские колядки, Масленица, Праздник русской березки, День города, День области. Реализация тематических проектов в соответствии с комплексно-тематическим планированием.</p> <p>Наблюдения за природными изменениями, растительным и животным миром, трудом взрослых.</p> <p>Тематические экскурсии по городу: знакомство с достопримечательностями города Тюмени. Ознакомление с художественными произведениями тюменских авторов.</p> <p>Реализация проекта «Тюмень многонациональная». Взаимодействие с социальными институтами: музей им. И. Я. Слоцова, Тюменским Драматическим театром, спортивными учреждениями города.</p> <p>Беседы, образовательная деятельность</p> <p>Предметно-развивающая среда.</p> <p>Знакомство с народно-прикладным творчеством Тюменской области.</p> <p>Знакомство с народными этническими играми</p>	25%

Содержание регионального компонента	Формы организации образовательной деятельности	Объем
МДОУ детский сад №4 «Красная шапочка» пгт. Джалиль, Республика Татарстан		
<p>Цель: позитивная социализация и всестороннее развитие ребенка.</p> <p>Включает направления:</p> <p>Воспитание культуры народов Татарстана.</p> <p>Расширение знаний дошкольников о своем родном крае.</p> <p>Создание условий, способствующих формированию толерантных черт личности, в том числе привитие любви и уважения к представителям другой национальности, к их традициям, обычаям, культурным ценностям.</p> <p>Знакомство с природой Татарстана, формирование экологической культуры дошкольника.</p> <p>В детском саду образовательный процесс дошкольников ведется на двух государственных языках – русском и татарском</p>	<p>Игровая деятельность, включая сюжетно-ролевую игру, игру с правилами и другие виды игры.</p> <p>Коммуникативная деятельность (общение и взаимодействие со взрослыми и сверстниками), познавательно-исследовательская (исследования объектов окружающего мира и экспериментирования с ними), а также восприятие художественной литературы и фольклора, самообслуживание и элементарный бытовой труд (в помещении и на улице), конструирование из разного материала, включая конструкторы, модули, бумагу, природный и иной материал, Изобразительная деятельность (рисование, лепка, аппликация).</p> <p>Музыкальная деятельность (восприятие и понимание смысла музыкальных произведений, пение, музыкально-ритмические движения, игры на детских музыкальных инструментах).</p> <p>Двигательная деятельность при помощи подвижных народных (татарских, русских, чувашских, мордовских, марийских, башкирских, удмуртских) и спортивных игр</p>	25%
МДОУ «Малыш» г. Ноябрьска, ЯНАО		
<p>Цель: Ознакомление дошкольников с родным краем, его природными, культурными, социальными и экономическими особенностями.</p>	<p>Познавательное развитие: экскурсии (в лес, парк, Детский музей), беседы, игры, наблюдение (Как лесотундра готовится к зиме, Кто живет и что растет на болоте), проектная деятель-</p>	20%

Содержание регионального компонента	Формы организации образовательной деятельности	Объем
<p>Включает разделы:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Поисковая деятельность младших дошкольников.</li> <li>2. Интегрированное планирование по теме «Мой дом – Север».</li> <li>3. Краснокнижные представители Ямала.</li> <li>4. Знакомство с пернатыми друзьями.</li> <li>5. Болото: что это такое?</li> <li>6. Растительный мир в тундре.</li> <li>7. Животный мир Ямала</li> </ol>	<p>ность (Путешествие по Ямалу, Знакомство с историей города, Дары нашего леса и др.).</p> <p>Социализация: игры, чтение произведений (сказки народов Ямала, легенды, пословицы), беседы.</p> <p>Физическое развитие: подвижные игры, спортивные состязания и развлечения.</p> <p>Художественно-эстетическое развитие: изготовление поделок, выставки, конкурсы, экскурсии, целевые прогулки, изобразительная деятельность, праздники («Мы – дети Ямала» и др.), развлечения (Разведка осенних примет, театрализованное представление «Зеленая аптека тундры»), драматизация.</p> <p>Экологические акции (Украшим землю растениями, Отходы – в доходы)</p>	
<p>МКДОУ «Детский сад № 15» Еманжелинского муниципального района Челябинской области</p>		
<p>Цель: способствовать обучению и воспитанию детей на идеях народной педагогики Южного Урала, помочь детям войти в мир народной культуры, сделать ее своим достоянием, через разные виды деятельности формировать представление о культуре Южного Урала, его традициях.</p> <p>Тематика направлений: «Окружающая природная среда и животный мир Южного Урала», «Тради-</p>	<p>Просмотр видеофильма «7 чудес Еманжелинска». Лэп-бук «Красная книга животных Южного Урала», макет «Подворье». Мини-музей «Русская народная изба». Сюжетно-ролевая игра «Дом» Развлечения («Ладушки в гостях у бабушки», «Мой Еманжелинск»). Проведение народных праздников: колядок, Масленицы, Сабантуя. Народная подвижная игра «Маленькие ножки – большие ножки». Словесные игры «Расскажи сказку», «Ладушки ладошки».</p>	<p>35%</p>

Содержание регионального компонента	Формы организации образовательной деятельности	Объем
ции и быт основных народов Южного Урала», «Факты об истории и культуре Южного Урала»	<p>Театрализованная деятельность народной сказки «Сказка о глупой мыши», Игровая деятельность (настольно-печатная игра «Вспомни сказку»).</p> <p>Дидактические игры: «С какого дерева лист?», «Чей малыш?», «Времена года», «Кто где живет?».</p> <p>Комплекс занятий-путешествий «Мастерами Урал славится» (по промыслам Южного Урала), рассматривание занимательной географической карты региона «Путешествие по уральским промыслам», беседы-интервью «О красоте», «О мастерстве», конкурс «Секреты малахитовой шкатулки».</p> <p>Реализация проектов: «Мы – жители Урала», «Фольклор для малышей», «Мой любимый город»</p>	

Проведение анализа подтверждает, что существует явная неоднозначность в понимании и оценке материала, подлежащего включению в ООП ДО под титулом «региональный компонент»: различно количество и качество содержания, отражающего национальное своеобразие края, этнокультурную компоненту и природно-климатическую.

Мы полагаем, что проблемы реализации регионального компонента могли бы быть существенно минимизированы при условии разработки единых установок, аналогичных федеральному стандарту.

Единство требований к условиям, содержанию и организации образовательного процесса по реализации регионального компонента позволило бы решить проблему мониторинга освоения регионального содержания, разрабатываемого каждым детским садом самостоятельно.

## **Библиографический список**

1. Приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 года № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». – URL: минобрнауки.рф (дата обращения: 10.10.2019).

2. Лопсонова, З. Б. Регионализация содержания дошкольного образования в условиях введения ФГОС / З. Б. Лопсонова // Вестник Бурятского государственного университета. – 2014. – № 1-4. – С. 12–17.

3. Межевич, Н. М. Определение категории «регион» в современном научном дискурсе / Н. М. Межевич // Псковский регионологический журнал. – 2006 . – № 2. – С. 3–8.

**Л. В. Туркаева**

Россия, Чеченская Республика, г. Грозный

### **Ценностное отношение к правовым нормам как важное условие профессиональной деятельности современных педагогов**

Правовые нормы регламентируют деятельность любого специалиста. Сегодня российское образование находится в центре пристального внимания общественности. Нарушение правовых норм педагогами серьезно обсуждается в средствах массовой информации, критикуется родительской общественностью и несет за собой определенные последствия. Если проанализировать информацию на новостных каналах, то часто можно встретить сообщения о том или ином некомпетентном поступке педагога.

Обнаруживаются сообщения о проявлении вербальной агрессии педагога (оскорбления школьников или родителей учащихся) или даже физической (побои). Другие ситуации связаны с тем, что педагог вовремя не выявил деструктивные поступки обучающихся, в результате чего появлялись пострадавшие.

В результате всего этого страдают все участники образовательных отношений: дети, родители, администрация и сам педагог. Учителю или административному корпусу может грозить административная или даже уголовная ответственность.

Все это связано с тем, что современные педагоги не компетентны в правовых нормах образовательной системы. Несмотря на

обновление законодательной базы, многие педагоги опираются на старые положения, либо имеют поверхностное представление о правовых нормах различных участников образовательных отношений. При этом родительская общественность может быть более просвещенной в данных вопросах. Поэтому она остро реагирует на несправедливость педагогов по отношению к их детям.

Мы полагаем, что такие ситуации появляются все чаще в связи с тем, что у педагогов не сформировано ценностное отношение к правовым нормам, регламентирующим их профессиональную деятельность. Ценностное отношение выступает комплексным явлением, включающим не только знание актуальной правовой базы, но и потребность в ее применении. Причем такое применение должно быть не формальным (теоретическим), а реальным (практическим).

Мы склонны утверждать, что необходимо в первую очередь сформировать мотивацию педагогов к применению правовых знаний в своей работе. Для этого как в самой образовательной организации, так и на курсах повышения квалификации педагоги периодически должны обсуждать вопросы правовой сферы. На педагогических собраниях, школьных конференциях, открытых уроках данная тема должна быть сквозной. Это позволит педагогам расширить собственные представления о правовых нормах. Кроме этого, в процессе самообразования или повышения своей квалификации учителя могут эту тему также активно изучать.

Мотивацию можно сформировать через обсуждение реальных ситуаций, возникающих в практике работы педагога, или происшествий, освещенных в средствах массовой информации. Многие статьи или передачи бывают посвящены определенным вопиющим случаям, связанным с нарушением педагогами правовых норм обучающихся. Поэтому они могут вызвать интерес у педагогов и в то же время насторожить, заставить задуматься о собственных реализуемых подходах в педагогической деятельности.

С другой стороны правовые нормы могут нарушаться не только педагогами, но родителями, учениками или администрацией. В таких случаях будут страдать другие субъекты или сам учитель. Поэтому важно во вторую очередь знакомить педагогов со статьями Федерального закона «Об образовании в РФ» (№ 273-ФЗ). Особое внимание уделять статьям, посвященным:



- правам обучающихся, в частности праву на получение образования, его содержанию и гарантиям;
- правам родителей, а именно правам, обязанностям и ответственности законных представителей обучающихся;
- правам педагогов, точнее, правам, обязанностям и ответственности педагогических работников.

Несмотря на то, что уже давно реализуются федеральные государственные образовательные стандарты общего образования, имеет смысл еще раз напомнить об их структуре, направленности, содержании, правовых нормах, регламентирующих их введение.

Особое внимание важно уделить обзору профессионального стандарта педагога, тем трудовым действиям, необходимым знаниям и умениям, которые важно сегодня реализовать. Уместно соотнести их со сформированностью у самих педагогов и применением в реальной практической деятельности. Отметить, что в каждой трудовой функции в разделе «другие характеристики» выделяется следующая позиция «Соблюдение правовых, нравственных и этических норм, требований профессиональной этики» [1]. Также данные вопросы можно рассмотреть не только с воспитателями и учителями, но и педагогами-психологами, социальными педагогами, педагогами-организаторами и другими педагогическими работниками образовательной организации. Для этого уместно обратиться к содержанию других профессиональных стандартов педагога-психолога [2], педагога дополнительного образования [3] и других специалистов, работающих в образовании [4].

Ценностное отношение к правовым нормам современных педагогов мы рассматриваем как важное условие их профессиональной деятельности. Имея мотивацию и знание к применению правовых норм, педагог может значительно повысить качество современного образования. Однако важно еще умение применять правовые нормы, интегрируя их с другими аспектами работы: методическими, психологическими, дидактическими. Это умение может развиваться только в практической деятельности учителя. Причем такая деятельность должна периодически рефлексироваться на предмет ее эффективности.

Критериями такой эффективности может быть:

- снижение конфликтных ситуаций в образовательной организации как между учащимися, так между педагогами и родителями, а также между педагогами;

- улучшение эмоционального состояния всех участников образовательных отношений, формирование благоприятного климата в школе;
- повышение имиджевой составляющей образовательной организации среди других школ;
- развитие инновационного типа мышления педагогов, готовность включаться в новые проекты;
- повышение качества образования.

Несмотря на то, что некоторые критерии на первый взгляд выглядят несколько пафосно, тем не менее, они могут быть индикатором сформированности ценностного отношения педагогов к правовым нормам. Таким образом, совершенствование нормативно-правовой культуры, а именно ценностного отношения педагогов к правовым нормам является важным условием обеспечения качественного образования в современных школах. Речь идет о профилактике конфликтных ситуаций в школе, выстраивании гуманного подхода в образовании, соблюдении принципов демократического стиля во взаимодействии. Эти условия способствуют повышению учебной мотивации школьников и соответственно получению более качественных образовательных результатов (личностных, метапредметных и предметных).

### **Библиографический список**

1. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта „Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)“». – URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 12.10.2019).
2. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 24 июля 2015 г. № 514н «Об утверждении профессионального стандарта „Педагог-психолог (психолог в сфере образования)“». – URL: <https://base.garant.ru/71166760/> (дата обращения: 12.10.2019).
3. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 05.05.2018 № 298н «Об утверждении профессионального стандарта „Педагог дополнительного образования детей и взрослых“». – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71932204/> (дата обращения: 12.10.2019).

4. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 10 января 2017 № 10н «Об утверждении профессионального стандарта „Специалист в области воспитания“». – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71495630/> (дата обращения: 12.10.2019).

## **РАЗДЕЛ 2 | Принципы непрерывного образования и акмеологический подход к образованию человека «через всю жизнь»**

**Е. А. Селиванова**  
Россия, г. Челябинск

### **Профессиональное развитие педагога средствами обмена знаниями в условиях актуальности повышения качества образования**

Качество образования любой страны является индикатором ее благосостояния. Экономические, социальные, политические процессы государства отражаются на системе образования и сами зависят от ее качественного функционирования. В этой связи одной из задач современного российского образования является к 2024 году вхождение в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования [1].

Государственная политика в области образования ориентирует современного педагога на обновление своей профессиональной деятельности. На это указывают как профессиональные стандарты у различных педагогических работников [2], так и другие государственные инициативы. Такие Федеральные проекты, как «Современная школа», «Успех каждого ребенка», «Учитель будущего», разработаны с одной стратегической целью – повышение качества современного образования, профессиональное развитие учителя и успешность каждого ученика.

Введение национальной системы учительского роста ориентирует педагогов на развитие предметной, методической, психолого-педагогической и коммуникативной компетентности [3]. Реализация федеральных государственных образовательных стандартов и внедрение профессионального стандарта педагога указывают на необходимость развития педагогов в различных областях.

Педагогу необходимо сегодня:

- владеть формами и методами обучения, не только традиционными, но выходящими за рамки учебных занятий;
- разрабатывать и применять современные психолого-педагогические технологии, которые основаны на знании законов развития личности и поведения не только в реальной, но и виртуальной среде;
- использовать специальные подходы к обучению, чтобы включить всех обучающихся в этот процесс (одарённых, мигрантов, обучающихся с ограниченными возможностями здоровья);
- владеть ИКТ-компетентностями (общепользовательской, общепедагогической, предметно-педагогической);
- организовывать различные виды внеурочной деятельности (игровую, учебно-исследовательскую, художественно-продуктивную, культурно-досуговую). При этом важно учитывать не только возможности образовательной организации, но и место жительства и историко-культурное своеобразие региона [2].

Мы привели только ряд позиций из трудовой функции «Общепедагогическая функция. Обучение» профессионального стандарта педагога. Всем педагогам известно, что в стандарте также выделяются такие трудовые функции как «Воспитательная деятельность» и «Развивающая деятельность». Это еще раз подчеркивает необходимость профессионального развития педагога для повышения качества образования.

В исследовании Д. Ф. Ильясова, Л. С. Науменко, Ю. В. Казаченок указаны трудовые функции, вызывающие наибольшее затруднение у педагогических работников в их реализации в рамках профессионального стандарта [4, с. 16]. Они относятся ко всем направлениям трудовой деятельности: обучение, воспитание и развитие.

В качестве одного из инструментов, который может выступать основанием профессионального развития педагога, нами видится обмен знаниями. Педагоги ежедневно осуществляют передачу знаний обучающимся, в обмен они также получают определенную информацию. Поэтому можно так сказать, что обмен знаниями в диаде педагог-обучающий осуществляется достаточно часто. То же самое можно сказать и об обмене знаниями с коллегами или родителями обучающихся. Несомненно, что не всегда этот процесс равноценный в аспекте: отдал – получил. Но тем не менее он существует. Вместе с тем, это явление носит в большей степени стихийный, нежели управляемый характер.

Мы считаем, что это связано с тем, педагоги не всегда осознают ценность обмена знаниями, так как не видят в этом определенной пользы, выгоды для себя. Кроме того, не разработаны управленческие механизмы, способствующие повышению активности педагогов к обмену знаниями. Можно сказать, что существуют внешние и внутренние барьеры. На основе анализа литературных источников по данной теме [5; 6] и собственных исследований аспекта этого вопроса [7] мы систематизировали такие барьеры (табл. 1).

*Таблица 1*

**Барьеры на пути к обмену знаниями между педагогами**

№	Внешние барьеры	Внутренние барьеры
1.	Отсутствие продуманной системы стимулирования к обмену знаниями	Недостаточная мотивация педагогов к распространению своих знаний
2.	Конкурентная педагогическая среда	Страх потерять свои конкурентные преимущества
3.	Неравноценный вклад каждого педагога при осуществлении обмена знаниями	Недостаточная профессиональная компетентность педагогов
4.	Отсутствие учета индивидуальных особенностей педагогов	Тревожность, связанная со страхом выглядеть нелепо, некомпетентно в педагогической среде
5.	Высокая педагогическая нагрузка, отсутствие времени на подготовки к презентации своих знаний	Профессиональная усталость, выгорание, деформации

Можно обнаружить, что данные явления взаимосвязаны. Поэтому важно выстраивать процессы, направленные на снятие таких барьеров, учитывая их взаимосвязь. Уместно понимать, что это должна быть комплексная пролонгированная работа, в первую очередь, руководителя образовательной организации. Учитывая то, что современные педагоги достаточно перегружены не только ведением уроков, но и другой работой (методической, отчетной и пр.), то им сложно осуществить эффективную подготовку к обмену знаниями. Хотя это может быть не только презентация своих наработок, но и просто совет (в таком случае не обязательно готовится к выступлению). Важно создать условия, способствующие повышению мотивации учителя к обмену знаниями. Со стороны

руководства образовательной организации это может быть стимулирование. Причем оно может выражаться в различных вариантах: материальное и нематериальное.

Кроме прочего, будет полезно определить в образовательной организации творческую группу, которая состоит из инициативных и мотивированных педагогов. Они могут курировать других своих коллег, постепенно заражая активностью и энтузиазмом. Здесь может сработать эффект эмоционального подключения, когда настроение людей меняется в зависимости от эмоционального состояния их ближайшего окружения.

Также обмениваться знаниями педагоги могут в тех форматах, которые удобны для них. Исходя из возрастных, личностных, профессиональных особенностей можно предлагать педагогам применять различные формы обмена знаниями. Демонстративные и наиболее активные личности могут принимать участие в публичных выступлениях. Тревожные педагоги могут презентовать свои знания в печатном варианте в виде статьи или другой публикации.

Уместно обращать внимание педагогов на то, что обмен знаниями это не всегда процесс одномоментный. Зачастую передав знания своим коллегам, педагог не сразу может получить равноценное знание взамен. В большинстве случаев пройдет определенный период времени. Также знание может быть получено в трансформированном виде от его коллег. Отличаться знания могут как по содержанию, так и по объему. На рисунке 1 символично представлен процесс обмена знаниями.



Рис. 1. Обмен знаниями между педагогами

Самое главное, что педагог в процессе обмена знаниями профессионально развивается или совершенствует свое профессио-

нальное мастерство. Это выступает сегодня важным требованием к деятельности современного учителя.

### **Библиографический список**

1. Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642 (ред. от 29.03.2019) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации „Развитие образования“» (с изм. и доп., вступ. в силу с 31.07.2019). – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_286474/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/) (дата обращения: 06.10.2019).

2. Профессиональный стандарт. «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» : приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 № 544н. (дата обращения: 07.10.2019). – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70435556/> (дата обращения: 08.10.2019).

3. Об утверждении плана мероприятия («дорожной карты») Министерства образования и науки Российской Федерации по формированию и введению национальной системы учительского роста : приказ Минобрнауки России от 26.07.2017 № 703. – URL: <http://минобрнауки.рф/новости/10657> (дата обращения: 08.10.2019).

4. Ильясов, Д. Ф. Совершенствование деятельности методической службы в образовательной организации в условиях введения профессионального стандарта педагога / Д. Ф. Ильясов, Л. С. Науменко, Ю. В. Казаченок // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров – 2019. – № 1 (38). – С. 14–23.

5. Сергеева, А. В. Как управленческие практики влияют на обмен знаниями между сотрудниками? Результаты исследования в средних школах / А. В. Сергеева, Т. Е. Андреева // Российский журнал менеджмента. – Том 12. – № 2. – 2014. – С. 67–98.

6. Андреева, Т. Е. Обмен знаниями между учителями средних школ: факторы, влияющие на его интенсивность / Т. Е. Андреева, А. В. Сергеева, А. А. Голубева, Я. Ю. Павлов // Вопросы образования. – № 2. – 2013. – С. 154–186.

7. Селиванова, Е. А. Развитие готовности педагога к обмену знаниями / Е. А. Селиванова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2019. – № 2 (39). – С. 38–46.



Л. А. Ашхотова

Россия, Кабардино-Балкарская Республика, г. Нальчик

## **Развитие коммуникативной мобильности сотрудников органов внутренних дел в институте повышения квалификации**

Приоритетом кадровой политики в системе МВД РФ является обеспечение органов внутренних дел сотрудниками с высокими профессиональными качествами, способными решать задачи, поставленные перед ними государством. Профессиональная деятельность сотрудников органов внутренних дел (ОВД), успешное выполнение ими служебных задач требуют высоких деловых, моральных и коммуникативных качеств, а также психологической готовности к соблюдению строгой служебной дисциплины в специфических условиях. В настоящее время для сотрудников правоохранительных органов важнейшую роль играют коммуникативные качества. Для коммуникации с людьми различного пола и возраста, национальностей и профессий требуется мобильность: умение быстро переключаться, обмениваться мнениями, подбирать нужные способы общения с учетом индивидуальных особенностей собеседника; обобщать разнородную информацию; грамотная, логически последовательная речь; навыки четкого изложения информации в устной и письменной формах. Совокупность этих качеств мы называем *коммуникативной мобильностью*, она становится важным компонентом системы профессиональных компетенций сотрудников органов внутренних дел, что актуализирует задачу ее развития в системе подготовки и повышения квалификации кадров ОВД.

Цель статьи состоит в теоретическом исследовании и обобщении практического опыта повышения уровня коммуникативной мобильности сотрудников органов внутренних дел при обучении в институте повышения квалификации.

Современные педагоги и психологи, обучающие сотрудников ОВД, уделяют внимание коммуникативной компетентности, мобильности в профессиональной деятельности [1; 2; 3]. Понятие «мобильность» относится к числу междисциплинарных понятий, активно используется в аппарате многих научных дисциплин, включает атрибуты: подвижность, изменчивость, способность к быстрому передвижению в социуме и готовность к действию. Под коммуникацией понимается активное взаимодействие между

субъектами, предполагающее информационный обмен. Навыки коммуникации обеспечивают сотруднику ОВД успех в выборе стиля общения с коллективом и с отдельными личностями. В связи с тем, что на практике коммуникативная деятельность занимает до 80% служебного времени сотрудника ОВД, коммуникативная мобильность значима в его профессиональной деятельности, во многом определяет профессиональную пригодность [4, с. 280].

Формирование коммуникативных компетенций предусмотрено федеральными государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования (ФГОС ВПО). Стандарты содержат требования к результатам освоения программы обучения в виде общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных и профессионально-специализированных компетенций. Коммуникативная мобильность базируется на общекультурной компетенции – способности к абстрактному мышлению, анализу, синтезу; готовности действовать в нестандартных ситуациях, нести ответственность за принятые решения. Она также включает элементы общепрофессиональных и профессиональных компетенций: грамотная, логически последовательная речь; навыки четкого изложения информации в устной и письменной формах и др.

Однако в настоящее время не утверждены профессиональные стандарты сотрудников ОВД, нет детально сформулированных квалификационных требований к их должностям, что не позволяет в рамках вузовского обучения подготовить специалистов, не только соответствующих требованиям ФГОС к качеству освоения программ ВПО, но владеющих спецификой деятельности различных подразделений ОВД (следственные, оперативные и т. д.) [5, с. 156]. На развитие коммуникативной мобильности не выделяется достаточно времени. Поэтому возрастает роль образовательных программ системы повышения квалификации ОВД.

Рассмотрим роль коммуникативной мобильности в структуре важных качеств сотрудника ОВД. Поисковая сторона профессиональной деятельности, сбор исходной информации требуют навыков работы с устной и письменной речью, в том числе в электронном виде. Коммуникативная сторона включает профессиональное общение для решения правоохранительных задач, а также общение с коллегами, должностными лицами в коллективе. Преобразование полученной информации в специальные формы (протоколы, постановления и т. д.) отражает достоверительную сторону дея-

тельности. Переработка и обобщение информации и принятие законного решения, осуществление профилактических, коррекционных мероприятий – это реконструктивная и социальная стороны правоохранительной деятельности. Каждая из названных сторон требует коммуникативной мобильности.

При достаточном развитии данного качества появляются способности располагать к себе людей, вызывать у них чувство доверия, быстро устанавливая контакты, находить нужный тон и форму общения. Это необходимо для оказания правовой, социальной, психологической поддержки граждан и выполнения иных служебных обязанностей [4, с. 279].

Коммуникативные качества необходимо формировать в целостной системе личных, моральных мировоззренческих качеств [1, с. 151]. Ведь стихийное развитие коммуникативных умений приводит на практике к проявлению авторитарных либо псевдодемократических стилей общения, порождает негативные последствия. Поэтому развитие коммуникативных качеств, коммуникативной мобильности становится актуальной задачей системы повышения квалификации. Данное направление включено в практику институтов повышения квалификации, но пока не выделено в качестве структурной составляющей программы, связанной с развитием профессиональных компетенций.

Для развития коммуникативной мобильности сотрудников органов внутренних необходимо использовать теоретико-методологические основы андрагогики, дополнительного профессионального образования, учитывать особенности и методы профессиональной подготовки сотрудников ОВД. Повышение квалификации – это процесс передачи новых профессиональных навыков и знаний сотрудникам. В современных условиях в подготовке квалифицированных кадров для правоохранительных органов используются личностно ориентированная парадигма образования, комплексный подход к организации педагогической системы, принцип обучения в течение всей жизни. Эти же идеи заложены в основу мировой практики повышения квалификации, целенаправленного процесса поддержания профессиональной компетенции сотрудников.

В системе повышения квалификации обучается взрослый человек, имеющий положительный для него опыт поведения, профессиональной деятельности и т. д. Однако этот опыт устаревает, входит в противоречие с новыми законами, навыками и требова-

ниями, передовым опытом. Трудности в обучении взрослого человека обусловлены также тем, что процессы восприятия и запоминания у взрослого протекают не столь продуктивно, как у ребенка. Поэтому особую важность приобретает выбор принципов, методов и способов обучения.

Обучение взрослых предполагает опору на принципы андрагогики: приоритетности самостоятельного обучения, совместной деятельности, использования имеющегося положительного жизненного опыта, корректировки устаревшего опыта и личностных установок, препятствующих освоению новых знаний, индивидуального подхода к обучению, востребованности результатов обучения практической деятельностью обучающегося, системности обучения, развития обучающегося [2, с. 23].

Большинство из них используются в процессе повышения квалификации сотрудников ОВД. Для эффективного развития коммуникативной мобильности полагаем особо важными следующие принципы андрагогики: системности и непрерывности, преемственности, открытости и вариативности, коллективной деятельности обучающихся.

*Принцип системности и непрерывности* заключается в соответствии целей и содержания обучения его формам, средствам и методам, достижению необходимых результатов, основывается на необходимости постоянного совершенствования профессиональных знаний, умений и навыков в правоохранительной деятельности сотрудниками ОВД [3, с. 24].

*Принцип преемственности* предполагает возможность изучения многоуровневой программы, модульное обучение с учетом полученных ранее знаний и продолжение обучения в другом образовательном учреждении [2, с. 21]. Коммуникативная мобильность может развиваться при освоении отдельного модуля или элемента модуля профессиональной культуры.

*Принцип открытости* в обучении навыкам коммуникативной мобильности выражается в открытости для инновационных идей и современных технологий, российского и мирового опыта [3, с. 20].

*Принцип вариативности* направлен на расширение возможностей компетентного выбора человеком образовательной траектории и на саморазвитие личности. Целью вариативного образования в системе повышения квалификации сотрудников ОВД является подготовка к эффективной деятельности в различных ситуациях, в том числе и ситуациях неопределенности [3, с. 19].

*Принцип коллективной деятельности* обучающихся в развитии коммуникативной мобильности позволяет обеспечить сочетание индивидуального саморазвития с потенциалом групповой деятельности. Различные методы активного обучения: кейс-метод, метод проблемного обучения, учебные дискуссии, ролевые игры по конкретным проблемам в малых группах позволяют решить проблемы несформированности, неразвитости коммуникативных навыков в служебном и личном общении, неумения устанавливать позитивные контакты с окружающими [1; 2; 4].

Особенности системы повышения квалификации сотрудников органов внутренних дел основаны на принципах профессиональной морали и определены организационно-правовыми актами МВД РФ в сфере подготовки кадров: прогнозирование текущей и перспективной потребности в кадрах и их перераспределении, обеспечение постоянно действующей системы подготовки и переподготовки кадров; формирование внутренних мотивов сотрудников в оптимизации профессиональной деятельности, использование деятельностного подхода, выбор современных форм и методов обучения.

Совершенствование коммуникативных компетенций реализуется в Северо-Кавказском институте повышения квалификации сотрудников МВД России, где ведется профессиональное обучение сотрудников органов внутренних дел по программам профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации, а также дополнительного профессионального образования. В институте применяются как классические формы организации учебного процесса – лекции, практические, семинарские занятия, промежуточная и итоговая аттестации, так и специфические – выездные практические занятия на полигоны и стрельбища, комплексные многодневные оперативно-тактические учения и другие виды работ [6].

Высокие показатели обучения обеспечивают методически обоснованное соотношение и последовательность преподавания дисциплин, планомерность образовательного процесса, единство обучения и организации досуга, внедрение новейших достижений науки и техники, передового опыта практической деятельности. Особое внимание уделяется практической направленности учебного процесса, в частности психологической подготовке, формированию коммуникативной компетентности, сочетанию традиционных методов передачи и закрепления информации с инноваци-

онными образовательными технологиями. Результаты доказывают, что программы профессионального обучения и повышения квалификации способствуют развитию коммуникативной мобильности как важного качества личности сотрудников ОВД. Так, высокий уровень составления профессиональных документов показывают 42% обучающихся, а средний – 53%; высокий уровень инициативности – у 56%, средний – у 42%; высокую организованность показывают 67% обучающихся, среднюю – 31%.

Таким образом, особенности повышения квалификации сотрудников ОВД определяют следующие подходы к обучению: прогнозирование текущего и перспективного движения кадров, адаптивность, выбор оптимальных форм и методов обучения [7].

Среди оптимальных методов обучения выделяется модульный. Учебный материал модуля представляется в виде структуры учебных элементов, неделимой, логически завершенной части учебного материала. Каждый элемент реализует частные цели обучения в учебном модуле. Это позволяет поставить перед обучающимся четкие цели и задачи, организовать входной контроль уровня знаний по данному модулю и обеспечить итоговый контроль после завершения работы. Применяется специальная методика, обеспечивающая межмодульную интеграцию при работе со сложными учебными модулями. Технология модульного обучения заключается в формировании учебных планов и программ дисциплин по различным направлениям подготовки из конечного набора унифицированных модулей. Одним из модулей или элементов модуля может стать развитие коммуникативной мобильности. Примером успешной реализации модульного обучения является подготовка сотрудников ОВД к обеспечению безопасности крупных мероприятий регионального и федерального уровня, например, международного чемпионата по футболу.

Качество обучения позволяют повысить компетентностные, активные методы обучения, такие как case-study (метод кейсов), деловые и ролевые игры, тренинги, что подтверждается нашей практикой. При использовании метода кейсов развиваются навыки мыслительной, аналитической деятельности: выявляется проблема, ставятся задачи для ее решения, уточняются детали, активизируются необходимые знания. Ситуации, описанные в кейсах, не предусматривают единственно правильного решения, предполагается возможность многовариантного решения проблемы. Поэтому использование кейс-метода позволяет не только осваивать кон-

кретные знания, но и способствует развитию проблемного мышления, самостоятельности, навыков оценки альтернатив, групповой работы, обработки значительного объема профессиональной информации. Использование данного метода оказывает позитивное влияние на общий интеллектуальный и коммуникативный уровень сотрудников ОВД.

Таким образом, теоретическое исследование и апробация его положений на практике показывают, что коммуникативная мобильность является профессионально важным качеством сотрудников ОВД, позволяет развивать эффективные отношения с коллегами, способствует успешной правоохранительной деятельности. Коммуникативная мобильность базируется на умениях обобщать разнородную информацию; быстро переключаться и подбирать нужные способы общения с людьми; на грамотной, логически последовательной речи; на навыках четкого изложения информации в устной и письменной формах. Эти качества определяются спецификой и функционалом деятельности сотрудника ОВД.

Необходимо обращать особое внимание на развитие коммуникативной мобильности в ходе подготовки и повышения квалификации, опираясь на определенные педагогические принципы, с учетом передового российского и зарубежного опыта. Для совершенствования коммуникативной мобильности требуется системный подход, основанный на принципах андрагогики, дополнительного профессионального образования, учет особенностей профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел. Требуется использование активных и адаптивных методы обучения, в том числе модульного и метода кейсов. На основании данной системы совершенствуется образовательный процесс в институте повышения квалификации, что дает положительные результаты обучения.

### **Библиографический список**

1. Броев, А. Х. Подготовка сотрудников органов внутренних дел и требования к их профессионально значимым качествам на современном этапе / А. Х. Броев // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2016. – Т. 8. – № 3. Ч. 2. – С. 151–154.

2. Закатов, В. В. Совершенствование специального профессионального обучения сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации : автореф. дис. ... на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.01 / В. В. Закатов. – Москва, 2007. – 26 с.

3. Котлярова, И. О. Формирование мобильности личности в системе непрерывного образования : обзор / И. О. Котлярова, Ю. В. Найданова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование». – 2017. – Т. 9. – № 2. – С. 6–26.

4. Родин, В. Ф. Коммуникативное общение в профессиональной деятельности сотрудников ОВД РФ / В. Ф. Родин, В. Л. Цветков // Вестник Московского университета МВД России. – 2017. – № 5. – С. 278–281.

5. Бавсун, И. Б. Проблемы стандартизации высшего образования в системе подготовки кадров для органов внутренних дел Российской Федерации / И. Б. Бавсун, В. А. Гусев // Труды Академии управления МВД России. – 2019. – № 3. – С. 153–159.

6. Программы дополнительного профессионального образования в 2019 году // Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал) Краснодарского университета МВД России : официальный сайт МВД РФ. – URL: <https://нкф.крду.мвд.рф/document/13405473> (дата обращения: 22.09.2019).

7. Федулов, Б. А. Направления совершенствования управления процессом повышения квалификации сотрудников полиции / Б. А. Федулов, В. А. Морозов, А. А. Левченко // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2018. – № 3 (74). – С. 43–47.

**О. Б. Дударева, О. А. Сташкова, И. Д. Борченко**  
Россия, г. Челябинск

### **О содержании образовательных программ в системе дополнительного профессионального образования педагогов**

На сегодняшний день все большую актуальность приобретает проблема подготовки специалистов, способных оперативно реагировать на нововведения в профессиональной сфере, повышать уровень своей образованности [1]. В системе дополнительного профессионального образования формирование новых и развитие имеющихся компетенций происходит через реализацию дополнительных профессиональных программ повышения квалификации или переподготовки.



Главным критерием при отборе конкретных тем для их включения в перечень изучаемых вопросов в рамках реализации дополнительных профессиональных программ для педагогов является актуальность. Очевидным является то обстоятельство, что направления использования информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ), являясь, несомненно, актуальными в контексте обеспечения реализации ключевых задач развития образования, определяемых стратегическими документами, в том числе, федеральными программами Национального проекта «Образование», требуют дидактического и методического сопровождения.

Педагог, работающий в системе общего образования, сам должен не просто обладать набором определенных компетенций в данных условиях, но и создавать систему информационного взаимодействия участников образовательных отношений и обеспечивать эффективные условия ее реализации.

Уровень профессиональной компетентности современных педагогических кадров в сфере информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ-компетентность), необходимый для успешной работы педагога в условиях цифровизации образования, определяется, в первую очередь, информационно-образовательной средой образовательной организации (ИОС ОО). Авторы разделяют позицию Д. В. Деккерта, проанализировавшего взгляды ученых на определение понятия «образовательная среда» и выделившего общие моменты рассмотренных им определений. А именно: цель деятельности по организации образовательной среды заключается в повышении эффективности обучения; образовательная среда предусматривает создание эмоционального климата для благоприятного протекания образовательной деятельности; четкая и логичная структурированность [2]. При этом нельзя забывать, что ИОС ОО – уникальная и специфичная среда, являющаяся необходимым условием реализации основных образовательных программ, разработанных конкретными образовательными организациями. Поэтому реализация дополнительных профессиональных программ предпочтительна для педагогических работников, объединенных в школьные команды.

Для формирования ИКТ-компетентности при реализации дополнительных профессиональных программ необходимо учитывать, какими именно компетенциями должен обладать современный педагог, работающий в условиях цифровизации образования.

Одной из самых необходимых компетенций для педагога является умение организовать личное информационно-образовательное пространство. Данное умение мы рассматриваем как многоаспектную задачу, включающую: установку программного обеспечения на персональный компьютер; создание текстовых, графических и других документов; перенос информации (в т. ч. фотографии, фильмы, тексты, музыку) на свой компьютер; сохранение ссылок на сетевые ресурсы на своем компьютере. При этом важную роль играет организация индивидуального интерфейса: настройка скорости работы компьютера, скорости доступа к данным, внешний вид и содержание окон.

Создание личного информационно-образовательного пространства не возможно без овладения педагогом ИКТ-компетенциями, которые определены профессиональным стандартом.

Образование, находясь в авангарде развития информационного общества, определяет необходимость осознания всех рисков, связанных с использованием информационной среды, которая представляет собой безграничную базу знаний, используемой не только во благо; в ней содержатся и угрозы для общества, в том числе информационные (технические и идеологические). Несомненно, вопросы безопасности приобретают особую значимость в реалиях сегодняшнего дня [3]. Социальным заказом объективирована необходимость введения в содержание общего образования новых тематических блоков, которые направлены на формирование у обучающихся компетенций, связанных с обеспечением информационно-личностной безопасности. Таким образом, обеспечение сформированности у обучающегося умений безопасной работы с различными источниками информации, а так же готовности и способности противостоять информационным угрозам мы рассматриваем как новую педагогическую цель. Острую необходимость приобретает решение задачи педагогического осмысления развития личности ребенка в современном информационном обществе, а также определения теоретических основ и практических решений при оказании помощи в обеспечении информационной безопасности личности, так как на сегодняшний день произошел переход от образования в условиях ограниченного доступа к информации к образованию в условиях неограниченного доступа к информации. Этим можно объяснить несоответствие ранее сформировавшихся и став-

ших традиционными представлений самих педагогов современной педагогической практике.

В этой связи проблема повышения квалификации педагогов по вопросам информационной безопасности приобретает особую актуальность.

Позитивным опытом реализации дополнительных профессиональных программ с учетом всех описанных выше особенностей может служить опыт ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» (далее – Институт). Во всех реализуемых в Институте дополнительных профессиональных программах рассматриваются вопросы, так или иначе направленные на формирование новых и развитие имеющихся ИКТ-компетенций слушателей в контексте развития ИКТ-компетентности педагога.

Имеющийся опыт позволяет сформулировать задачи, решаемые в процессе обучения, в частности: сформировать у слушателей мотивационную потребность и необходимые компетенции по созданию личной безопасной информационной среды; готовность реализовывать полученные знания и умения в профессиональной деятельности, а также транслировать их участникам образовательных отношений при реализации основных образовательных программ (вопросы обеспечения информационной безопасности при работе в сети Интернет, проблемы авторского права, сетевого этикета и др.).

Резюмируя выше изложенное, можно отметить следующее: современная система образования ориентирована на удовлетворение социального запроса, формирующегося из индивидуальных образовательных потребностей обучающихся. Одним из векторов ее развития становится насыщение информационно-образовательной среды все новыми технологическими решениями. При этом очевидно, что адекватная реакция со стороны системы образования на потребности социума возможна только при наличии соответствующих компетенций у педагогов.

Поэтому, как никогда остро, встает проблема изменения профессиональных качеств педагога в контексте развития его профессиональной компетентности [4]. В данной связи объективной необходимостью является включение в дополнительные профессиональные программы вопросов, связанных с развитием ИКТ-компетентности педагогов, осуществляющих свою профессиональную деятельность в условиях цифровизации образования.

## Библиографический список

1. Елсакова, Р. З. Конструирование модели формирования готовности будущих магистров программной инженерии к профессиональной коммуникации / Р. З. Елсакова, Е. В. Батина, Я. В. Семенова, Б. Б. Раимбаев // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2019. – Т. 11. – № 2. – С. 101–113.

2. Деккерт, Д. В. Специфика образовательной среды организаций дополнительного профессионального образования МВД России // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2019. – № 1 (38). – С. 64.

3. Быкадорова, А. С. Всероссийский научно-практический форум «Информационная безопасность в науке и образовании» (7–8 декабря 2016 г.) / А. С. Быкадорова. – URL: <https://mephi.ru/special/press/news/1810/120958/> (дата обращения: 14.11.2019).

4. Смирнова, С. В. Преодоление профессиональных дефицитов педагогов в системе дополнительного профессионального образования / С. В. Смирнова, А. К. Киселева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2017. – № 3 (32). – С. 29–34.

**Н. О. Николов**  
Россия, г. Челябинск

### **Принципы формирования научного стиля мышления у преподавателей учреждений дополнительного профессионального образования**

Знаменитое картезианское высказывание «Я мыслю, следовательно, существую» в рамках высокой конкуренции среди современных молодых специалистов можно прочесть в новом онтологическом контексте. В данном случае имеется в виду, что онтологический уровень данного высказывания можно проинтерпретировать и в рамках складывающейся сегодня философской парадигмы образовательной системы. Дополним, что мышление бывает различных видов: научное, эвристическое, творческое и т. д.

Сформированное научное мышление для современного специалиста из сферы дополнительного профессионального образова-

ния является весьма значимым конкурентным преимуществом на рынке труда.

При этом в силу содержания современного профессионального стандарта педагога дополнительного профессионального образования эта компетенция у преподавателя должна активно формироваться и развиваться (Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 8 сентября 2015 г. № 608н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования”» (с изменениями и дополнениями)). Положения этого приказа подразумевают, что только пассивная трансляция научных знаний, пусть даже и высоко технологичных не достаточна. Современный специалист дополнительного профессионального образования сам должен быть творцом новых концепций, научных теорий, новейших технологий. Имеются в виду и активное познание преподавателем закономерностей процесса обучения и воспитания; формулирование принципов новейших технологий обучения и воспитания; разработка моделей реализации разработанных указанных технологий.

Вместе с тем для того чтобы данный творческий и прежде всего научный процесс носил инвариантные и нормированные формы, принятые в конкретном научном сообществе у педагога должен быть сформирован научный стиль мышления.

Научный стиль мышления как надстройку собственно научного мышления различные отрасли знаний понимают по-своему.

**В языкознании** понятие научный стиль мышления зачастую анализируется с позиций его формы выражения, его предметной коммуникативной функции, его адресатов (Е. В. Вохрышева) [2].

**В философии науки** (В. А. Устюгов [13], Ж. С. Садыков [9], А. В. Деникин [3]) разрабатываются аксиологические и наддисциплинарные закономерности его формирования.

**В педагогике** (И. С. Жукова [5], Т. А. Дронова [4]) активно изучаются способы его развития и формирования.

**В культурологических исследованиях** (П. А. Куличкин [7]) изучаются его социокультурные аспекты проявления, его опосредованность различными формами духовной и материальной деятельности людей.

**В психологических исследованиях** (Д. Н. Узнадзе [14], А. К. Белоусова [1], М. А. Холодная [15]) этот процесс изучается в контексте изучения когнитивных функций психики человека.

**В социологических исследованиях** (Н. Д. Товмасын [11]) данный аспект интересует исследователя со стороны его встроенности в различные общественные формации, ее роли в эволюции сознания индивидов.

Вместе с тем его инвариантная часть универсальна. Стоит отметить, что даже в силу действия одного из устойчивых принципов всеобщих законов бытия – историзма, верифицируемость научного познания всегда останется характерной чертой научного стиля мышления. Также инвариантной основой научного стиля мышления являются идеалы научного познания [16]. Следуя суждениям В. Цанковой идеалы научного мышления необходимы для предельно ясной формулировки целей исследования. При этом можно вступить в дискуссию с В. Цанковой и указать, что собственно целевая компонента научного мышления, впервые осмысленная в трудах Аристотеля, порой элиминировалась в ту или иную эпоху научной рациональности, однако это не является предметом нашего исследования.

Наиболее близкой нашей методологии исследования, исходя из представленного краткого обзора подходов определения сущности научного стиля мышления является позиция Ж. Т. Туленова [12]. В частности он отмечал, что научный стиль мышления это собственно не само мышление, а характер протекания этого процесса.

Исходя из данного определения рассматриваемого феномена, определенно точно можно указать, что разумнее говорить о возможности формирования, а не развития научного стиля мышления.

При этом стоит отметить, что существует различные пути по формированию научного стиля мышления.

И. С. Жукова указывает на эффективность включения в образовательный процесс профессиональных задач. По ее мнению этот подход будет способствовать совершенствованию научно-методического обеспечения, что позволит в свою очередь совершенствоваться и научный стиль мышления у обучаемых [5].

Ю. В. Сенько сообщает о необходимости объяснения учащимся сущности методологических знаний и их роли в становлении научного мышления. Также он отмечает, что придание научному стилю мышления аксиологического статуса также будет способствовать его активному формированию [8].

Н. В. Кочергина относительно вопроса формирования научного стиля мышления указывает, что наибольшим эффектом обладает

подход, подразумевающий включения методологических знаний в процесс обучения [6].

В. Э. Тамарин сообщает, что обобщение знаний жизненного опыта обучающихся в рамках образовательного процесса также позволит продемонстрировать принципы формирования научного стиля мышления. Имеется в виду, что умение гармонично использовать все возможные формы эмпирического или теоретического опыта является основанием для формирования научного стиля мышления [10].

Также стоит отметить, что встречаемые нами подходы, в которых базовым основанием по формированию научного стиля мышления заявляются методологические знания, подразумевается именно методология научного познания.

По итогу обзора различных методов формирования научного стиля мышления примем во внимание интерес ученых к методологии научного познания. Имеются в виду в первую очередь его элементы, к которым относятся: законы, закономерности, принципы, теории и категории.

При этом в большей степени в соответствии с темой исследования нас будут интересовать принципы формирования научного стиля мышления.

В качестве валидных принципов формирования научного стиля мышления разумно использовать: принцип историзма, принцип дополнительности и принцип «дверных петель».

**1. Принцип историзма.** Сущность данного принципа предполагает учитывать один из базовых законов диалектики и выстраивать в соответствии с ним научный стиль мышления. В частности имеется в виду закон перехода количества в качество. В частности это означает, что с течением времени происходит переход одного из исследуемых качеств на все более высокий уровень своей эволюции. Применительно к форме ведения научного познания (научному стилю мышления) это относится также непосредственно и аутентично, как к суждению об эволюции формы научного познания. Это означает, что для формирования научного стиля мышления, как правило, требуется определенное онтическое время. В научной литературе мы не встретили ни одного полноценного примера по этому вопросу исследования.

**2. Принцип дополнительности.** Этот принцип означает, что формирование научного стиля мышления только в рамках одной концепции, одного подхода к научному исследованию не вполне

достаточно. Научное мышление в частности характеризуется стремлением к объективации формируемого или отражаемого знания.

Вместе с тем объективация предполагает плюралистический, многогранный, многоаспектный подход к исследуемой проблеме. В этом контексте разумно уточнить, что современный научный стиль мышления уже в самом себе содержит моду на использование в научном объяснении одного объекта нескольких, порой даже противоречащих друг другу концепций (Н. Бор).

**3. Принцип «дверных петель».** Данный принцип является методологическим основанием для двух рассмотренных категорий. Сущность данного принципа состоит в том, что для того чтобы подвергать научному сомнению те или иные исследуемые факты необходимо, чтобы методология выстраивалась на аксиоматическом утверждении, верность которого не подвергается сомнению.

Применительно к процессу формирования научного стиля мышления этот принцип означает, что, указывая на дефицит иных подходов и их поддерживающих принципов научного исследования, мы опирались на аксиоматические положения всеобщих законов бытия (в частности имеется в виду диалектика).

Вместе с тем законы диалектики и имманентные им принципы в рамках философии образования нуждаются в усилении. В этом контексте несомненную помощь и оказывает принцип дополненности.

Он необходим в силу того, что процесс формирования научного стиля мышления нами рассматривается как сложный процесс, как сложная система. Также этот принцип объективизирует нами выбранный подход по формированию научного стиля мышления. Особенность этого подхода заключалась в том, что формирование культуры овладения методологией научного познания, знаний о сущности методологии как учении о методах позволит одновременно формировать собственно и сам научный стиль мышления.

Таким образом, было выявлено, что принцип дополненности и принцип историзма являются элементом надстройки над базисом формирования научного стиля мышления. В качестве базиса данного процесса нами выбраны теоретические следствия принципа «дверных петель» Л. Витгенштейна. Выделение валидных принципов процесса формирования научного стиля мышления, позволяет тиражировать их использование в иных научно-исследовательских работах.



### Библиографический список

1. Белоусова, А. К. Стиль мышления : учебное пособие / А. К. Белоусова, В. И. Пищик. – Ростов-на-Дону, 2010. – 152 с.
2. Вохрышева, Е. В. Коммуникативные стратегии диалогического взаимодействия в новоанглийском языке : диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук : 10.02.04 / Е. В. Вохрышева. – Санкт-Петербург, 2001. – 473 с.
3. Деникин, А. В. Русский консерватизм XIX века как социально-философский стиль мышления : диссертация на соискание ученой степени доктора философских наук : 09.00.03 / А. В. Деникин. – Москва, 2000. – 417 с.
4. Дронова, Т. А. Формирование интегрально-креативного стиля мышления будущих педагогов в образовательном процессе вуза : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Т. А. Дронова. – Воронеж, 2005. – 220 с.
5. Жукова, И. С. Педагогические условия развития научного стиля мышления в процессе профессиональной подготовки студентов-менеджеров : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.08 / И. С. Жукова. – Калуга, 2004. – 235 с.
6. Кочергина, Н. В. Формирование системы методологических знаний при обучении физике в средней школе : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук : 13.00.02 / Н. В. Кочергина. – Москва, 2003. – 406 с.
7. Куличкин, П. А. Эволюция художественной жизни и стиля мышления (Опыт количественного исследования) : диссертация на соискание ученой степени кандидата культурологических наук : 24.00.01 / П. А. Куличкин. – Москва, 2004. – 294 с.
8. Сенько, Ю. В. Формирование научного стиля мышления учащихся в процессе обучения : учеб. пособие / Ю. В. Сенько ; отв. ред. С. И. Архангельский. – Москва : МГПИ, 1985. – 102 с.
9. Сыдыков, Ж. С. Проблема определенности понятия «стиль научного мышления» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук : 09.00.01 / Ж. С. Сыдыков. – Бишкек, 1993. – 32 с.
10. Тамарин, В. Э. Взаимосвязь обучения с жизненным познавательным опытом учащихся : автореферат дис. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук (730) / Моск. гос. пед. ин-т им. В. И. Ленина. – Москва : [б. и.], 1969. – 20 с.

11. Товмасян, Н. Д. Стиль профессионального мышления современного российского чиновника: опыт социологического анализа : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата социологических наук : 22.00.08 / Н. Д. Товмасян. – Екатеринбург, 2008. – 22 с.

12. Туленов, Ж. Т. Взаимосвязь категорий диалектики / Ж. Т. Туленов. – Москва : Высш. шк., 1986. – 96 с.

13. Устюгов, В. А. Проблема стиля мышления в научном познании : диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук : 09.00.01 / В. А. Устюгова. – Красноярск, 2006. – 200 с.

14. Узнадзе, Д. Н. Общая психология / пер. с грузинского Е. Ш. Чомахидзе ; под ред. И. В. Имедадзе. – Москва : Смысл ; Санкт-Петербург : Питер, 2004. – С. 292.

15. Холодная, М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. – 2-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – С. 19.

16. Цанкова, В. Ц. Стиль работы ученого (философские и методологические аспекты) : диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук : 09.00.01. – Москва, 1983. – 194 с.

## **РАЗДЕЛ 3 | Внедрение процедур независимой оценки деятельности образовательных учреждений и процессов**

**Г. А. Таратута**  
Россия, г. Челябинск

### **Проблема проектирования оценочных средств мониторинга образовательного процесса с позиций компетентностного подхода в юридическом вузе**

Анализ состояния единого образовательного пространства, и проведение, в русле настоящего процесса, реформы высшего профессионального образования в России, позволили целому ряду исследователей, таких как Э. Ф. Зеер, В. П. Заводчиков, С. В. Коршунов, Д. Ш. Матрос, В. Б. Полуянов, А. И. Субетто, Г. Н. Стайнов и другие, отметить, что перед академическим сообществом и лицами, заинтересованными в улучшении качества отечественного образования, возникли принципиально новые задачи: ориентация педагогического процесса на измененные формы представления результатов образования – формирование компетенций выпускника; проектирование оценочных средств мониторинга образовательного процесса с позиций компетентностного подхода и соответствия оценочных средств технологиям обучения [4, с. 53].

Создаваемые многокомпонентные системы оценки качества подготовки обучающихся и выпускников, соответствующие новой парадигме стандартизации образовательных программ высшего профессионального образования в России, должны решать следующие задачи:

- контроль (с помощью набора оценочных средств) процесса приобретения студентами необходимых знаний, умений и владений, определенных в ФГОС ВПО по направлению подготовки;
- управление (с помощью элементов обратной связи) качеством освоения учебных модулей, дисциплин, практик и достиже-

нием целей реализации ООП, определенных в виде набора общекультурных и профессиональных компетенций;

– достижение такого уровня контроля и управления качеством образования, которые смогут обеспечить беспрепятственное признание квалификаций выпускников системой российского правосудия.

Актуальность разработки новых систем оценочных средств (оценки качества подготовки) обусловлена следующими причинами.

*Во-первых*, традиционные программы высшего профессионального образования и соответствующие им традиционные формы контроля структурируются по областям научных знаний, что соответствует ориентации высшего профессионального образования на привычную парадигму по дисциплинарному (предметному) принципу. Однако знания и умения, усваиваемые при изучении конкретных дисциплин, – это лишь отдельные элементы образовательной программы, не образующие интегративной целостности. В итоге выпускники чувствуют себя беспомощными при решении конкретных профессиональных задач.

*Во-вторых*, в ходе разрешения противоречий между деятельностным подходом к образованию (компетенции) и дисциплинарным структурированием его содержания, необходимо структурировать и само обучение, и оценочные средства контроля его качества одновременно по дисциплинарному и предметному принципам.

*В-третьих*, для контроля уровня компетенций, формируемого в процессе обучения, проектируемые оценочные средства должны отвечать требованию дифференциальности и интегративности включенного в них учебного материала.

*В-четвертых*, анализ ФГОС ВПО по направлению подготовки и примерных ООП показал, что оптимизация подхода к системе оценки качества подготовки студентов и выпускников, заключается в сочетании традиционного и компетентностного подхода.

*В-пятых*, создание методологии разработки и процедур внедрения современной системы оценочных средств и технологий для текущей и промежуточной (рубежной) и итоговой аттестации обучающихся как элемента вузовской системы непрерывного мониторинга качества образования.

*В-шестых*, при проектировании систем инновационных оценочных средств необходимо учитывать следующие положения:

– создание условий для максимального приближения системы оценочных средств к условиям будущей профессиональной деятельности, для чего, в качестве внешних экспертов, должны активно использоваться представители системы российского правосудия, студентов выпускных курсов РГУП, преподавателей смежных дисциплин и т. п.;

– в качестве дидактической единицы, предназначенной для формирования определенной компетенции (части компетенции) и позволяющей конкретизировать содержательные, технологические и оценочные требования к процессу и результатам познавательной деятельности студентов, необходимо использовать модуль соответствующего уровня;

– использование, разработанных на единой основе индивидуальных, групповых и творческих заданий, критериев оценки и самооценки (рецензирование обучающимися работ друг друга; оппонирование студентами проектов, дипломных, исследовательских работ и др.; экспертные оценки группами, состоящими из студентов, преподавателей и руководителей практики в судах, и т. п.);

– оптимизация технологий проектирования и применения оценочных средств для всех типов контроля: входного, промежуточного, рубежного, итогового, взаимоконтроля и самоконтроля, а также видов и форм контроля и фиксирования уровня сформированности компетенций и профессионально важных качеств [6, с. 78].

Следовательно, возникла необходимость разработки системы оценочных средств и таких заданий, которые позволили бы оценить способность и готовность обучающегося и выпускника как интегративную целостность в совокупности ее компонентов, критериев, показателей, уровней и индикаторов, соотнесенной с применимостью специалиста в системе правосудия. Подобную *систему оценочных средств* можно определить как *интегративно-компетентностную*.

К наиболее значимым исследованиям в заявленном аспекте можно отнести работы В. И. Звонникова, Э. Ф. Зеера, Д. П. Заводчикова, С. В. Коршунова, Л. В. Львова [1, с. 52]. Анализ приведенных работ показал, что основой проектирования оценочных средств могут служить:

1. Структурные матрицы оценочных средств проведения текущего, промежуточного и рубежного контроля, а также итоговой

оценки компетенций выпускников в соответствии с требованиями ФГОС ВПО и примерным учебным планом ОПОП по направлению и профилю подготовки [3, с. 47].

2. Разноуровневые задания как эффективные средства для проведения процедуры диагностики с целью определения уровня сформированности компетенций (знаний, умений, обобщенных способов профессиональных действий) соответствующих модулей [2, с. 36].

На основе названных матриц в УФ РГУП были сформированы структурные матрицы оценки компетенций выпускников в соответствии с нашими учебными планами.

В соответствии с требованиями ФГОС по направлению подготовки оценка качества подготовки студентов и выпускников должна включать в себя следующие оценки (контроль):

- а) текущую;
- б) промежуточную;
- в) итоговую государственную аттестацию.

Кроме этого возможно рекомендовать при разработке ООП: пропедевтический; рубежный (модульный); контроль остаточных знаний (резидуальный контроль).

Модульное обучение предполагает наличие многократно повторяющейся диагностики, поэтому появилась необходимость в разработке структурной матрицы оценочных средств, которая позволит организовывать непрерывный мониторинг качества образования. Представляется наиболее перспективным использование понятия *тестового индикатора* как показателя, отражающего состояния и процессы их функционирования и развития, являющегося инструментом сравнения.

В широком смысле индикатор – это доступная наблюдению и измерению характеристика изучаемого объекта, позволяющая судить о других его свойствах, не доступных непосредственному исследованию. Таким образом, индикатор есть количественное значение, указатель (система указателей), позволяющий определить текущее состояние объекта оценки (уровень сформированности профессиональной компетентности или ее компонентов), осуществляющий сравнительный анализ фактических данных с установленными нормативами.

Качество управления образованием – адекватность организации педагогического процесса потребностям личности и социума, в результате которого устанавливаются цели, определяются спо-

события достижения, распределяются и интегрируются действия субъектов совместной деятельности, то есть *индикатор качества управления* – доступная наблюдению и измерению характеристика свойств управления профессиональным образованием (уровнем сформированности профессиональной компетентности).

Анализ выполненных исследований показал, что уровневая дифференциация профессиональной компетентности сводится в основном к двум позициям. Первая включает в себя низкий, средний, высокий уровни. Вторая – базовый, промежуточный, профессиональный уровни.

Обобщив вышеизложенное, можно сформулировать следующие положения:

– для итогового контроля названо четыре уровня подготовки выпускника: недопустимый (некомпетентность), допустимый (учебно-профессиональная компетентность), оптимально-адаптивный (конкурентоспособность и мобильность), локомотивно-продолжительный (конкурентоспособность, мобильность, успешность);

– допустимый уровень (учебно-профессиональная компетентность) подготовки выпускника является минимальным, то есть необходимым и достаточным;

– для остальных видов контроля существуют четыре уровня сформированности компетенций и профессиональной компетентности: недопустимый, пороговый (удовлетворительный), средний, высокий;

– удовлетворительный уровень сформированности компетенций и компетентности является пороговым, под ним понимается способность и готовность удовлетворительно, самостоятельно осуществлять деятельность, соотношенную с нормативными требованиями этапа обучения;

– уровни подготовки выпускника и уровни сформированности компетенций и компетентности взаимосвязаны: вторые предназначены для перманентного мониторинга на всех этапах обучения.

*Первый уровень (0–69%) недопустимый (допороговый).* Студенты показывают фрагментарные ответы на основные вопросы и не дают положительных ответов на дополнительные вопросы, мысли излагаются недостаточно ясно, сбивчиво без логической последовательности.

*Второй уровень (70–79%) удовлетворительный (пороговый).* Даны фрагментарные ответы на основные вопросы и не даны по-

ложительные ответы на некоторые дополнительные вопросы. Присутствуют несистематизированные, неточные умения по выполнению действий. Алгоритм сформирован частично. Самоконтроль слабо сформирован.

*Третий уровень (80–89%) средний.* Даны полные ответы на основные вопросы, однако дополнительные вопросы вызывают затруднения; прослеживается понимание, логика изложения материала. Сформирован алгоритм выполнения основных действий, однако не все действия выполняются точно и последовательно. Самоконтроль выражен хорошо.

*Четвертый уровень (90–100%) высокий.* Даны исчерпывающие, обоснованные ответы на основные и дополнительные вопросы, ответы отличаются лаконичностью, логической последовательностью, пониманием и определением главного. Высокая степень самоконтроля.

Шкала позволяет не только количественно оценить сформированные компетенции, их фрагменты (знания, умения, навыки), но и указать необходимость коррекции.

Анализ результатов апробации средств оценки формирования профессиональной компетентности студентов УФ РГУП для СПО позволил определить, что в 88% случаев, уровни компетенций в рамках каждой изучаемой дисциплины, достигли третьего уровня. В то время как уровень же остаточных знаний и учебно-профессиональных компетенций, у 84% первокурсников, в начале эксперимента, эксперты оценили как недопустимый (допороговый).

В качестве основной идеи исследования видится возможность построения таких педагогических технологий формирования профессиональной компетентности, которые предоставили бы будущим юристам условия для повышения уровня личностного и профессионального развития.

### **Библиографический список**

1. Львов, Л. В. Учебно-профессиональная компетентность: сущность, содержание и оценка : монография / Л. В. Львов. – Челябинск : ЧГАУ, 2006. – 134 с.
2. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 38 с.



3. Стайнов, Г. Н. Совершенствование педагогической компетентности преподавателя на инновационной основе концепции системного педагогического проектирования // Вестник МГУЛ – Лесной вестник. – 2013. – № 5 (97). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovershenstvovanie-pedagogicheskoy-kompetentnosti-prepodavatelya-na-innovatsionnoy-osnove-kontseptsii-sistemnogo-pedagogicheskogo> (дата обращения: 11.11.2019).

4. Субетто, А. И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций / А. И. Субетто. – Санкт-Петербург ; Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.

5. Таратута, Г. А. Структура понятия «профессиональная компетентность» и технология ее формирования в процессе подготовки студентов / Г. А. Таратута // XXXII Международная научно-практическая конференция «Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии». – Москва, 2014. – 8 с.

6. Таратута, Г. А. Проектирование оценочных средств мониторинга образовательного процесса с позиций компетентностного подхода / Г. А. Таратута // Международная академия наук и высшего образования. Конференция «Современные особенности формирования личности и ее социальной адаптации в условиях кризиса либеральных ценностей», 2016.

**Л. С. Дровалева, Е. В. Драгилев, Л. Л. Драгилева**  
Россия, г. Ростов-на-Дону

### **Значение самостоятельной работы студентов в повышении качества юридического образования**

Проблематика повышения качества образования постоянно находится в центре внимания педагогической общественности как в нашей стране, так и за рубежом (из числа интересных обобщающих публикаций последних лет см., например, [1, р. 19]). В настоящей публикации мы рассматриваем роль самостоятельной работы обучающихся применительно к юридическому образованию.

Самостоятельная работа студентов, как известно, является важным звеном учебного процесса. Она выполняет обучающую функцию, предполагая в качестве своей цели формирование само-

стоятельного мышления, и, кроме того, приучает будущего специалиста находить выход из кризисных ситуаций, нести ответственность за принимаемые решения, самостоятельно и конструктивно решать проблемы, выполняя тем самым и воспитательную функцию. Обе эти функции особенно значимы в профессиональной деятельности будущего юриста.

Пристальное внимание вопросам самостоятельной работы студентов стало уделяться в связи с отраженной в образовательных стандартах [3; 4] тенденцией к увеличению количества часов такой работы. К этому явлению следует в целом относиться положительно: еще в XIX в. прогрессивные педагоги подчеркивали преимущества иностранных университетов перед российскими, связанные с тем, что за рубежом на первый план уже тогда выходило самообучение студентов [2, с. 132]. Думается, что в современных условиях обучение без упора на самостоятельную работу невозможно, особенно если говорить о юридическом образовании: постоянно происходят изменения в политической, социально-экономической сферах, поэтому невозможно, прослушав даже самого квалифицированного лектора, раз и навсегда «заучить» всю необходимую информацию. При этом, безусловно, преподавателю приходится прикладывать больше усилий, чем раньше, поскольку самостоятельная работа обучающихся невозможна без методической поддержки, куда входит разработка соответствующей учебно-методической документации, дополнительное консультирование, контроль результатов работы обучающихся.

Исходя из нашего опыта, можно дать несколько рекомендаций относительно организации самостоятельной работы студентов – будущих юристов. В процессе преподавания истории, социологии, философии и других гуманитарных дисциплин хороший результат дают систематически выполняемые студентами контрольные задания, имеющие своей целью формирование навыков творческой научной деятельности и способствующие углубленному изучению отдельных тем. Такие задания обычно удается давать с учетом интересов студентов, тем самым повышая мотивацию к обучению. Контроль самостоятельной работы в этом случае можно осуществлять при помощи разнообразных форм отчетности (так, студентам предлагается составить комплект тестовых заданий по изучаемой теме; библиографию; алгоритмическое предписание по выполнению практической работы; опорный конспект лекции; хронологические таблицы; словарь терминов и др.). На занятиях

можно применить метод устного экспресс-тестирования студентов по использованию теоретических знаний для анализа конкретных ситуаций, явлений. Так, применение метода решения философских проблем на основе самостоятельного изучения классических философских текстов в предметной сфере философии права обеспечивает не только более глубокое усвоение учебного материала, но и сокращение затрат аудиторного учебного времени. Наряду с изучением учебной литературы студентам можно рекомендовать самостоятельный просмотр художественных, научно-популярных, документальных фильмов (в этом случае целесообразно предварительно выдать им задание с выделенными опорными пунктами, на которые необходимо обратить внимание при просмотре). На основании просмотренного фильма и изученной учебной литературы студенты могут выполнить, например, письменное эссе на заданную тему.

При изучении отраслей права целесообразно давать студентам задания по правовому анализу юридических ситуаций (при этом в качестве источников таких казусов можно брать как реальные судебные акты, доступ к которым в последнее время существенно упростился, так и известные произведения художественной литературы, кинофильмы и т. д.), по составлению документов (договора, протокола, векселя, расписки).

Отдельно остановимся на дисциплинах информационного цикла (информатика, информационные системы, информационные технологии). Здесь полезным представляется некоторый пересмотр сложившихся традиций в их изучении. Какое-то время назад в силу относительной недоступности компьютерной техники вузы были одним из немногих мест, где студенты могли осваивать информационные технологии. В силу этого обстоятельства на первый план выступало получение базовых навыков в области работы с компьютером, начальных сведений по использованию офисных пакетов программ и т. п. На сегодняшний день современная техника имеется практически во всех школах и у всех студентов, вследствие чего такого рода начальные навыки вполне успешно можно получать в условиях средних учебных заведений. Поэтому в условиях вуза следует уделять больше времени более сложным вопросам, знание которых тем не менее необходимо юристу в его дальнейшей деятельности: эффективная работа с офисными программами (форматирование и редактирование сложных документов, эргономика презентационных материалов),

практические методы обеспечения информационной безопасности. В условиях становления информационного общества резко возрастает и роль справочно-правовых систем, без которых работа юриста сегодня невозможна, а также навыки поиска информации в сети Интернет и вообще работы с интернет-ресурсами. Полезно давать студентам такие задания для самостоятельной работы, которые не только помогают освоить какие-либо функции прикладных программ, но и нужны в повседневной юридической работе (например, создать в MS Word шаблон судебной повестки; построить в MS Excel диаграмму на основе данных официальной статистики; решить юридический казус при помощи системы «Гарант» или «КонсультантПлюс» с пошаговым описанием действий; подобрать научную литературу по теме индивидуального проекта с помощью интернета).

Помимо этого, обширное поле деятельности открывается перед заинтересованными студентами в связи с появлением большого количества интересных и не решенных до конца проблем, находящихся «на стыке» информатики и права: правовой статус криптовалют и цифровых активов; электронное государство; регулирование искусственного интеллекта и его применение в юридической сфере; этические вопросы информатизации и пр. Студенты под руководством преподавателя могут выступать с сообщениями и докладами на конференциях разного уровня, готовить статьи соответствующей тематики.

В целом правильная постановка самостоятельной работы студента в учебном заведении существенно повышает мотивацию к обучению и повышает эффективность учебного процесса.

### **Библиографический список**

1. Rosenshine V. Principles of instruction. American Educator. 2012 (spring). P. 12–39.
2. Пирогов, Н. И. Чего мы желаем? / Н. И. Пирогов // Сочинения. – Т. 1. – Киев, 1914.
3. Приказ Минобрнауки России от 12.05.2014 (ред. 14.09.2016) № 508 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 40.02.01 Право и организация социального обеспечения» // Российская газета. – 13.11.2014. – № 258/1.
4. Приказ Минобрнауки России от 01.12.2016 (ред. 11.01.2018) № 1511 «Об утверждении федерального государственного образо-

вательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция (уровень бакалавриата)» // Официальный интернет-портал правовой информации ([www.pravo.gov.ru](http://www.pravo.gov.ru)). – URL: [www.pravo.gov.ru](http://www.pravo.gov.ru). (дата обращения: 10.10.2019).

**О. Н. Гулеватая**  
Россия, г. Челябинск

### **Использование результатов государственной итоговой аттестации при планировании и реализации мероприятий методического характера на муниципальном уровне**

Государственная итоговая аттестация в Российской Федерации, проводимая в форме ЕГЭ и ОГЭ, является широкомасштабной процедурой оценки качества образования, а значит, ее результаты – это один из ведущих источников информации как об уровне общеобразовательной подготовки школьников, так и о тенденциях развития общего образования в стране. Именно это позволяет использовать результаты национальных экзаменов для принятия управленческих решений. Остановимся на основных направлениях использования результатов ГИА для управления качеством образования на муниципальном уровне, а именно на использовании результатов ГИА при планировании мероприятий методического характера и их реализации.

Для этого обратимся к банку аналитических материалов на федеральном и региональном уровнях. Анализ результатов на федеральном уровне проводится по большому спектру направлений: анализ результатов по субъектам Российской Федерации в динамике за 3 года; анализ влияния изменений в структуре и содержании контрольных измерительных материалов на результаты ЕГЭ и изменение (повышение или снижение) качества КИМ как инструмента педагогической оценки; анализ качества контрольных измерительных материалов; тестологический отчет по каждому предмету, в котором анализу подвергаются статистические данные как для каждого из заданий, так и данные для каждого из вариантов в целом, оценивается сбалансированность вариантов КИМ и надежность измерения и др.

На протяжении существования единого государственного экзамена изменялись подходы к созданию аналитических материалов по итогам государственной итоговой аттестации. Так, в 2005–2009 гг. документ, поступивший в открытый доступ, носил название «Аналитический отчет ФИПИ», а в 2010–2012 гг. – «Аналитический отчет о результатах ЕГЭ». В 2013–2014 гг. аналитический отчет трансформировался в «Методические рекомендации по некоторым аспектам совершенствования преподавания общеобразовательных предметов (на основе анализа ЕГЭ)», а с 2015 года по настоящее время по итогам экзамена мы работаем с «Методическими рекомендациями для учителей, подготовленными на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ» [1]. Таким образом, наблюдается смена целевой аудитории, для которой предназначен этот анализ: от аналитического отчета для всех к адресным рекомендациям именно учителям-предметникам, то есть тем, кто в первую очередь ответственен за результат.

Почему это произошло? Начиная с 2015 года реализуется новый вектор использования результатов ЕГЭ, о котором неоднократно говорил руководитель Рособнадзора Сергей Кравцов: не для наказаний или, напротив, для необоснованного поощрения, а для принятия конкретных управленческих решений по совершенствованию преподавания учебных предметов [2].

Получаемые сегодня результаты государственной итоговой аттестации позволяют увидеть реальное состояние дел по каждому учебному предмету, что в свою очередь позволяет выстроить «дорожную карту» для конкретных действий каждого уровня образования: от школьного уровня до федерального уровня, для того чтобы обеспечить рост качества образования в стране.

Обратимся к структуре аналитических материалов. Методические рекомендации ФИПИ по всем предметам традиционно имеют единую структуру и включают аналитическую и методическую части. В аналитической части особого внимания, на наш взгляд, заслуживает следующая позиция: особенности выполнения экзаменационной работы выпускниками с различным уровнем подготовки. С 2017 года введена единая система групп с различным уровнем подготовки, базирующаяся на результатах экзамена по стобальной шкале. Выделяются 4 группы: группа 1 – не достигшие минимальной границы; группа 2 – набравшие баллы в диапазоне от мин. границы до 60 баллов; группа 3 – от 61 до 80 баллов; группа 4 – высокобалльники, набравшие от 81 до 100 баллов.

Проводится обобщенный анализ для каждой из этих групп, выделяются дидактические единицы и виды деятельности, усвоение которых и овладение которыми можно считать успешными, фиксируются наиболее типичные дефициты и даются рекомендации по устранению выявленных проблем. Знакомство с данными материалами позволяет учителю оптимально выстраивать для обучающихся индивидуальные образовательные траектории.

В методической части анализа особого внимания заслуживает анализ типичных ошибок. Несмотря на то, что подходы к такому анализу определяются, как правило, традициями предмета, наблюдается тенденция перехода от «знаниевой» парадигмы к «деятельностной», от анализа достижений по отдельным элементам содержания к анализу сформированности как групп умений, так и видов деятельности. Методическая часть анализа в обязательном порядке описывает причины, лежащие в основе возникновения типичных ошибок, и предлагает рекомендации по совершенствованию методики преподавания предмета, которые должны способствовать повышению уровня учебных достижений школьников.

Аналитические материалы регионального уровня («Статистико-аналитический отчет») создаются по общей структуре, утвержденной Рособнадзором. Данные аналитические материалы поступают в муниципалитеты по защищенным каналам связи.

Отчет представляет собой общую статистику и методический анализ результатов по предметам. С 2017 года в требования к статистико-аналитическим отчетам регионов введен раздел о содержательном анализе выполнения заданий группами экзаменуемых с различным уровнем подготовки. Такой анализ на уровне субъекта коррелирует с методикой выделения образовательных организаций, которые продемонстрировали наиболее высокие результаты, и школ, которые показали низкие результаты ЕГЭ по предмету. В первом случае отбираются учреждения с максимальной долей участников из группы 4 (т. е. высокобалльники), а низкие результаты фиксируются по максимальной доле участников из группы 1. Такой подход позволяет не только сформулировать рекомендации по использованию различных методик, обеспечивающих дифференцированный подход к обучению, но и распространить наиболее эффективные методики в целом на работу школ, которые продемонстрировали низкие результаты государственной итоговой аттестации.

Стоит обратить внимание, что в разделе « Анализ результатов выполнения отдельных заданий или групп заданий» помимо краткой характеристики контрольных измерительных материалов, содержательного анализа, проведенного на основе одного открытого варианта, в выводах представлен перечень элементов содержания, умений и видов деятельности, усвоение которых всеми школьниками региона в целом можно считать достаточным, и перечень элементов содержания, умений и видов деятельности, усвоение которых школьниками региона в целом нельзя считать достаточным. Аналитические материалы в обязательном порядке содержат рекомендации для системы образования Челябинской области в адрес руководителей муниципальных органов управления образованием и методических служб, руководителей муниципальных и городских методических объединений преподавателей, которые являются «одним из эффективных способов профессионального совершенствования деятельности педагогов в рамках обновления актуальных направлений в образовании» [3, с. 17].

В рекомендациях содержатся предложения в дорожную карту по развитию региональной системы образования. Данные предложения структурированы следующим образом.

1. Анализ эффективности мероприятий, указанных в предложениях в Дорожную карту по развитию региональной системы образования.

2. Работа с образовательными организациями с аномально низкими результатами ЕГЭ.

3. Повышение квалификации учителей .

4. Планируемые меры методической поддержки изучения учебных предметов на региональном уровне.

5. Планируемые корректирующие диагностические работы с учетом результатов ЕГЭ.

6. Трансляция эффективных педагогических практик образовательных организаций с наиболее высокими результатами ЕГЭ.

Абсолютно закономерно, что данные предложения будут коррелировать с мероприятиями в дорожной карте по методическому сопровождению подготовки и проведения ГИА в муниципалитетах, с разницей лишь в том, что на муниципальном уровне, возможно, будут выделены и обозначены дефициты и проблемы, выявленные именно на уровне данного муниципалитета.

Как работать с выявленными дефицитами? На уровне региона создана целая система методической поддержки. Частью этой



поддержки является широкий спектр модульных курсов ГБУ ДПО ЧИППКРО по проблемам подготовки обучающихся к внешним оценочным процедурам, в том числе к государственной итоговой аттестации: «Информационно-методическая работа учителя-предметника по подготовке учащихся к ГИА (по предметам естественно – математических дисциплин)», «Система оценки качества подготовки учащихся (НИКО, ВПР, ЕГЭ, ОГЭ, ГВЭ, ВСОКО)», «Профессиональная деятельность учителя русского языка и литературы в сфере оценивания учебных достижений обучающихся», «Технологии подготовки школьников к ЕГЭ и ОГЭ по литературе», «Совершенствование видов речевой деятельности при подготовке к ОГЭ по русскому языку», «Дидактические и методические аспекты подготовки учащихся к государственной итоговой аттестации (русский язык, литература)», «Современные подходы к контрольно-оценочной деятельности в обучении иностранным языкам». Это свидетельство того, что система повышения квалификации может и должна быть гибкой, реагирующей на конкретные потребности учителя. Обучение на данных модульных курсах позволит учителю – предметнику повысить не только методическую компетенцию, но и, в обязательном порядке, предметную, поскольку, как показывают последние исследования компетенции учителей, многие педагоги не владеют в достаточной мере именно предметной компетенцией.

На этих курсах могут пройти обучение не только учителя, испытывающие определенные дефициты, но и педагоги-тьюторы, которые впоследствии смогут транслировать полученные знания и практические навыки учителям-предметникам в своем муниципалитете.

В результате планомерной работы с аналитическими результатами экзамена у сотрудников муниципальных методических служб должно возникнуть следующее очень важное понимание: при планировании мероприятий необходимо исходить не из их количества, что зачастую приводит к бездумному и бесполезному использованию человеческих ресурсов, а из целесообразности проводимых мероприятий. Планирование должно быть выверенным, направленным на разрешение конкретного круга проблем. Возможно, это будет методический или методологический семинар, проводимый в течение года (например, 1 раз в четверть), по вопросам преодоления методических дефицитов педагогов-предметников по формированию тех умений и видов деятельно-

сти, которые отмечены в анализе результатов ГИА как недостаточно освоенные учениками. Предметом разговора на этих семинарах должны стать обобщенные виды деятельности. Такая планомерная работа позволит учителю овладеть технологиями обучения универсальным навыкам и видам деятельности вне зависимости от преподаваемого им предмета.

Таким образом, аналитические материалы по итогам государственной итоговой аттестации позволят создать на их основе дорожную карту по методическому сопровождению подготовки и проведения ГИА и оказать учителю действенную методическую помощь.

### **Библиографический список**

1. Аналитические и методические материалы // Сайт Федерального института педагогических измерений. – URL: <http://fipi.ru/ege-i-gve-11/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy> (дата обращения: 28.10.2019).

2. Глава Рособнадзора представил подходы к формированию единой системы оценки качества школьного образования в России // Сайт Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки. – URL: [http://www.obrnadzor.gov.ru/ru/press\\_center/news/index.php?id\\_4=5987](http://www.obrnadzor.gov.ru/ru/press_center/news/index.php?id_4=5987) (дата обращения: 25.10.2019).

3. Ильясов, Д. Ф. Совершенствование деятельности методической службы в образовательной организации в условиях введения профессионального стандарта педагога/ Д. Ф. Ильясов, Л. С. Науменко, Ю. В. Казаченок // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров: научно-теоретический журнал. – 2019. – № 1 (38). – С. 14–23.

**Е. Г. Боровкова**  
Россия, г. Челябинск

### **Изменение экзаменационной модели как стимул к совершенствованию профессиональной компетентности учителя русского языка**

Основной государственный экзамен (далее – ОГЭ) по русскому языку проводится с 2013 г. В течение нескольких лет, а именно с 2015 по 2019 г., структура и содержание экзамена не менялись.

В начале нового учебного года на сайте Федерального института педагогических измерений появились проекты документов, определяющих модель экзаменационной работы по русскому языку, в которой произошли существенные изменения. Профессиональное сообщество по-разному отреагировало на нововведения: одни учителя с опасением встретили эту новость, другие же, наоборот, восприняли ее спокойно, понимая, что контрольные измерительные материалы должны меняться и совершенствоваться.

Закономерен вопрос: чем вызваны изменения в экзаменационной работе по русскому языку? Основная причина заключается в том, что в 2020 году в государственной итоговой аттестации впервые будут участвовать выпускники 9 кл., освоившие образовательные программы основного общего образования, разработанные согласно требованиям федерального государственного образовательного стандарта (далее – ФГОС), который был утвержден в 2010 г. и дополнен в 2015-м. Все проекты экзаменационных моделей ОГЭ 2020 г. по учебным предметам подготовлены на основе ФГОС ООО. При этом обеспечена преемственность проверяемого содержания с Федеральным компонентом государственного образовательного стандарта.

В экзаменационной работе 2020 г. сохранена структура работы, задания 1 и альтернативные задания (9.1; 9.2; 9.3) и система их оценивания. Экзаменационная работа 2020 г., как и работа 2019 г., состоит из трех частей. Первая часть, как и прежде, – сжатое изложение по прослушанному тексту. Однако в работе 2020 г. текст, предлагаемый для изложения, тематически не связан с текстом для чтения (части 2 и 3 экзаменационной работы). Кроме того, в перспективе будут подбираться тексты разной жанровой специфики (это и путевые заметки, и дневниковые записи, и очерки). Третья часть экзаменационной работы – написание сочинения-рассуждения по прочитанному тексту. Несмотря на традиционный характер этого задания, нельзя сказать, что умения, необходимые для создания связного текста, сформированы у девятиклассников на хорошем уровне.

Значительным изменениям подверглась 2 часть экзаменационной работы, в которой предлагаются задания, направленные на выполнение различных видов анализа языкового материала. Часть 2 включает в себя 7 заданий: 4 задания (задания 2–5) проверяют умение выполнять орфографический, пунктуационный, грамматический анализ; 3 задания (задания 6–8) нацелены на ана-

лиз текста. Такой подход к разработке заданий, представленный в демоверсии, исключает натаскивание на экзамен, требует от учащихся понимания лингвистической основы правил правописания.

В сравнении с экзаменационной моделью 2019 г. в проектах контрольных измерительных материалов ОГЭ 2020 г. усилена деятельностная составляющая.

Изменен подход к контролируемым элементам содержания: проверяется не только освоение отдельных дидактических единиц, но и овладение способом действия. Несмотря на сокращение количества заданий с 15 до 9, экзаменационная работа позволяет оценить уровень сформированности всех компетенций языкового образования.

Рекомендуемые к принятию в субъектах Российской Федерации минимальные результаты выполнения экзаменационных работ, свидетельствующие об освоении федерального образовательного стандарта в каждой предметной области (минимальные баллы ОГЭ) в 2020 году, опубликованы на сайте ФИПИ. По русскому языку минимальный пороговый балл – 15. Максимальное количество баллов, которое может получить экзаменуемый, – 33 [1].

Максимальное количество баллов, которое может набрать экзаменуемый за всю работу, по сравнению с предыдущим годом уменьшилось, так как сократилось количество заданий (с 15 до 9), при этом минимальный пороговый балл, соответствующий отметке «3», остался прежним.

Учитывая тот факт, что изменено содержание заданий 2 части экзаменационной работы, а можно говорить об их усложнении, мы задаемся закономерным вопросом: изменится ли качество выполнения экзаменационной работы в 2020 г.? Возможно ли снижение результатов вследствие изменений в экзаменационной работе? Пока мы можем только предполагать, какими могут быть результаты ОГЭ по русскому языку в 2020 г. Еще есть время, чтобы выстроить систему подготовки к государственной итоговой аттестации, восполнить образовательные дефициты обучающихся.

Изменение экзаменационной модели требует от учителя русского языка проявления профессиональной мобильности, гибкости, умения перестроиться, скорректировать систему подготовки обучающихся к итоговой аттестации по русскому языку. Под мобильностью личности понимается один из показателей профессиональной востребованности субъекта, тип реагирования личности на профессиональную ситуацию в новых условиях жизнедеятельности [2,

с. 50]. А изменения в экзаменационной модели можно считать новыми условиями жизнедеятельности как учителя, так и обучающихся.

В этом проявляется профессионализм педагога, который нацелен на достижение высоких результатов своей деятельности, профессиональную самореализацию. Если учитель заинтересован в результатах своего труда, мотивирован на достижение высоких образовательных результатов, он быстро отреагирует на произошедшие изменения, в случае выявленных затруднений направит усилия на развитие и совершенствование предметной и методической компетенций. На наш взгляд, изменения в экзаменационной модели могут положительно повлиять на уровень профессионального мастерства учителя, так как они побуждают его к анализу результатов собственной профессиональной деятельности, поиску новых методических решений, самообразованию, повышению квалификации, продуктивному общению с коллегами, обсуждению проблем в сетевых сообществах педагогов.

### **Библиографический список**

1. Рекомендации по использованию и интерпретации результатов выполнения экзаменационных работ для проведения в 2020 г. основного государственного экзамена // Сайт Федерального института педагогических измерений. – URL: <http://fipi.ru> (дата обращения: 12.11.2019).

2. Девятова, И. Е., Формирование профессиональной мобильности педагога технологиями контекстного обучения / И. Е. Девятова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2018. – № 4 (37). – С. 50.

## **РАЗДЕЛ 4 | Внедрение и эффективное использование новых информационных сервисов, систем и технологий обучения, электронных ресурсов образовательного назначения**

**И. В. Иванов**  
Россия, г. Калуга

### **Виртуальный практикум по физике в вузе**

В настоящее время в некоторых средних и высших учебных заведениях активно применяются новые образовательные технологии, в частности интерактивные компьютерные программы, целью которых является сопровождение того или иного учебного курса [1; 2]. Понятно, что эти программы не могут заменить живого общения преподавателя с учащимися или реального эксперимента, но, тем не менее, могут использоваться как одна из дополнительных форм педагогической работы. Если программа составлена грамотно и интересно, она, несомненно, позволит учащимся глубже понять изучаемый материал и избавиться от стереотипа, что физика – это заведомо непознаваемая дисциплина [3]. В связи с этим хотелось бы поделиться своим опытом работы с использованием обучающей программы по физике [4].

В вузах, где физика не является профильным предметом, курс физики обычно рассчитан на два или даже на один семестр. В связи с этим довольно затруднительно углубляться в вопросы, выходящие далеко за рамки школьной программы (всего три-четыре темы являются совершенно новыми для студентов), тем более предлагать их для самостоятельного изучения. Применение компьютерного практикума поможет разнообразить столь сжатый курс и закреплять материал по изученным темам, а также позволит студентам самостоятельно работать с интерактивными моделями.

Используемая в нашем вузе (РГАУ–МСХА им. К. А. Тимирязева, Калужский филиал) на протяжении многих лет учебная ком-

пьютерная программа «Открытая физика 1.1» компании «Физикон» содержит все разделы, соответствующие требованиям федерального стандарта к дисциплине, поэтому может быть легко включена в учебный процесс.

Каждая тема раздела этой программы содержит теоретическое описание, интерактивную модель, в которой можно менять параметры и проводить виртуальные измерения, задачу с числовым ответом. Кроме того, в каждый раздел включены видеозаписи экспериментов с подробными комментариями.

Вариантов сочетания обычных семинарских и лабораторных занятий с виртуальными довольно много, – это зависит от количества часов на лабораторно-практические занятия, загруженности компьютерных классов и специфики конкретного вуза, кроме того, можно использовать время, отведенное на текущие консультации по дисциплине. Один из них может быть следующим.

Первые два раздела обычно приходятся на первый семестр, остальные – на второй. Тематика лабораторных работ подбирается ведущим преподавателем.

Компьютерные лабораторные работы с точки зрения проведения и сдачи практически не отличаются от обычных лабораторных работ: допуск к лабораторной работе, оформление конспекта для допуска к работе, цель работы, краткая теория, методика и порядок измерений, обработка результатов и оформление отчета. Модели, входящие в программу, являются наглядным представлением численных экспериментов, достоверно отражают физические законы, а диапазон регулируемых параметров позволяет получить достаточное количество экспериментальных точек. Эти модели могут дополнить реальные физические эксперименты, а при отсутствии лабораторного оборудования – временно заменить их.

Компьютерный семинар-практикум предполагает ознакомление и работу студентов с моделями и нацелен на закрепление пройденного материала. Его лучше проводить после какого-либо раздела, изученного на лекции. Модели позволяют студентам увидеть процессы, описанные на лекциях и семинарах, в реальном времени и даже предоставят возможность самим управлять ими. Методика проведения практикума может быть следующей: повторение теории, запуск модели, ознакомление и работа с моделью, ответы на вопросы преподавателя, решение задач. Все это помо-

жет студентам глубже усвоить суть физических процессов, а отстающим – понять, чему их учили на лекциях. Да и на самих лекциях для «оживления» теоретического материала желательно показывать видеозаписи экспериментов из обучающей программы «Открытая физика 1.1».

Таблица 1

Раздел	Тема занятия	Вид занятия	Используемые интерактивные модели
Механика	Определение ускорения свободного падения	Лабораторная работа	Свободное падение тел. Свободные колебания (маятник)
	Обобщающее занятие по механике	Семинар-практикум	Все модели раздела
Термодинамика и молекулярная физика	Реальный газ	Лабораторная работа	Изотермы реального газа. Испарение и конденсация
	Обобщающее занятие по термодинамике и молекулярной физике	Семинар-практикум	Изобарический, изохорический, изотермический и адиабатический процессы. Цикл Карно. Распределение Максвелла. Диффузия газов. Полупроницаемая мембрана
Электричество и магнетизм	Расчет цепей постоянного тока с помощью правил Кирхгофа	Лабораторная работа	Цепи постоянного тока
	Обобщающее занятие по электричеству и магнетизму	Семинар-практикум	Все модели раздела



Раздел	Тема занятия	Вид занятия	Используемые интерактивные модели
Оптика	Дифракция	Лабораторная работа	Дифракционная решетка
	Обобщающее занятие по оптике	Семинар-практикум	Все модели раздела
Квантовая физика	Фотоэффект	Лабораторная работа	Фотоэффект
	Обобщающее занятие по квантовой физике	Семинар-практикум	Все модели раздела

Таким образом, возможно полноценное сочетание компьютерных лабораторных работ с обобщающими виртуальными семинарами-практикумами, а также сопровождение лекций в рамках использования одного грамотно составленного программного продукта. Тем не менее никакой, даже самый полный интерактивный компьютерный курс физики не заменит реальных экспериментов и лабораторных работ, а может служить лишь хорошим дополнением к ним.

### Библиографический список

1. Леванова, Н. Г. Модульное построение курса общей физики с применением компьютерных технологий / Н. Г. Леванова, С. Н. Потемкина, С. В. Талов // Физическое образование в вузах. – 2006. – Т. 12. – № 1. – С. 38.
2. Толстик, А. М. Некоторые методические вопросы применения компьютерного эксперимента в физическом образовании / А. М. Толстик // Физическое образование в вузах. – 2006. – Т. 12. – № 2. – С. 76.
3. Кравченко, Н. С. Комплекс компьютерных моделирующих лабораторных работ по физике: принципы разработки и опыт применения в учебном процессе / Н. С. Кравченко, О. Г. Ревинская, В. А. Стародубцев // Физическое образование в вузах. – 2006. – Т. 12. – № 2. – С. 85.
4. Иванов, И. В. Современные подходы к организации электронного обучения в вузе / И. В. Иванов // Материалы международной научно-практической конференции «Наука и образование: опыт, проблемы, перспективы развития». Часть I. – Красноярск, 2018. – С. 24.

**Модель подготовки работников дошкольных образовательных учреждений к овладению ИКТ в образовательных областях «Речевое развитие», «Социально-коммуникативное развитие», «Познавательное развитие», «Художественно-эстетическое», «Физическое развитие»**

Современные требования к системе образования предполагают активное развитие инновационных процессов в образовательных учреждениях. Это отражено в Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Правовые нормы в части информатизации отражены в ст. № 16, № 29, № 18, № 97 [5].

Обновленные нормы в сфере образования приводят к необходимости для педагогов систематически повышать свой профессиональный уровень, проектировать рост профессиональной компетентности. Основой для такой работы служат стандартизированные требования в Профессиональном стандарте «Педагог»[4].

Все это актуализирует проблему формирования у педагогов ДООУ способов работы с ИКТ-средствами и информационно-коммуникационными технологиями.

Рассматривая суть понятия информационно-коммуникационных технологии необходимо сказать об инструментах и способах доступа к различным информационным источникам, базам данных и базам знаний (электронным, печатным, инструментальным, людским), другим элементам единой информационной образовательной системы (далее – ЕИОС).

В рамках нашей статьи описана модель подготовки работников дошкольных образовательных учреждений к овладению информационно-коммуникационными технологиями.

В структурно-содержательную модель подготовки работников дошкольных образовательных учреждений к овладению информационно-коммуникативными технологиями мы включили следующие компоненты: целевой, теоретико-методологический, содержательно-процессуальный, оценочно-результативный.

В состав целевого компонента входят: учет социального заказа на подготовку работников дошкольных учреждений к овладению информационно-коммуникативными технологиями (профессио-

нальный стандарт «Педагог»; цель подготовка работников ДОУ к овладению ИКТ; задачи по формированию у работников дошкольных учреждений основных знаний, умений, навыков использования информационно-коммуникативных технологий

Следующий компонент (*теоретико-методологический*) включает следующие подходы системный и личностно ориентированный. Принципы названных подходов направлены на обеспечение системы работы по формированию ИКТ-компетентности педагогов ДОУ. Мы выделяем в ней включающей две группы компетенций: первая группа компетенций – профессионального роста и развития. Вторая группа компетенций включает в себя значимые способы профессиональной деятельности, способствующие освоению педагогических средств, техник, методов и технологий.

**Содержательно-процессуальный компонент** содержит описание ядра структурно-содержательной модели, а именно комплекса условий.

*1. Условия, направленные на непрерывное методическое сопровождение формирования ИКТ-компетентности педагога во внутрифирменном повышении квалификации.*

*2. Условия, способствующие овладению собственно компетенциями ИКТ.*

Работа в рамках *первой группы условий*, работу целесообразно начинать в дошкольной образовательной организации. Чаще всего, первым мероприятием является педагогический совет ДОУ. На общее обсуждение выносятся проблемы, которые удалось обнаружить после тематического анализа ситуации в детском саду. Тематика анализа находится в плоскости тех или иных направлений информатизации ДОО. Коллектив принимает решение по устранению выявленных проблем. Например: разработать план повышения квалификации педагогов в области ИКТ; создать проблемные (творческие) группы по использованию ИКТ в образовательном процессе, в рамках методических объединений сгруппировать педагогов со схожими образовательными или профессиональными затруднениями.

Результатом такой работы будут являться план, проект, целевая программа профессионального роста педагогов в ДОУ. Можно отметить, что такая работа будет способствовать росту мотивации педагогов на повышение квалификации по обозначенной проблеме.

*Вторая группа условий, способствующих овладению собственными компетенциями ИКТ, включает в себя техническое и технологическое оснащение. Под техническим оснащением мы понимаем материально-техническую среду, включая помещение, оборудование и т. д. Технологическое оснащение подразумевает те технологии, которые используются при обучении педагогов.*

Логика индивидуализации образовательного процесса в учреждениях ДПО диктует необходимость уточнения уровня развития у педагога каждого компонента ИКТ-компетентности. Эта особенность учтена нами в оценочно-результативном блоке модели и от нее зависит выбор формы работы с педагогами. Стоит отметить, что формы работы с педагогами соответствуют уровню их компьютерной грамотности. На основе полученных данных предлагаются задания педагогам, которые ранжированы по уровням сформированности ИКТ.

Четвертый компонент модели – **оценочно-результативный** – включает в себя методы, которые позволяют выявить уровень подготовки дошкольных работников к овладению информационно-коммуникационных технологий:

- анкетирование,
- тестирование.

При использовании анкеты в рамках образовательной программы повышения квалификации (ПК) выявляются индивидуальные запросы, которые лежат в основе индивидуализации образовательного процесса. Тестирование проводится с целью уточнения уровня развития у педагога каждого компонента.

Таким образом, предложенная модель подготовки работников дошкольных образовательных учреждений к овладению информационно-коммуникационными технологиями позволяет применить комплекс условий, а также выявить уровни подготовки работников дошкольных учреждений к овладению информационно-коммуникативными технологиями, и выполнить требования, отраженные в профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» [1].

### **Библиографический список**

1. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта „Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного

общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)“» (Зарегистрирован в Минюсте России 06.12.2013 № 30550) // КонсультантПлюс. – URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (дата обращения: 10.10.2019).

2. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 03.07.2016) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 15.07.2016) // КонсультантПлюс. – URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=CMB&n=17292#085568427831901> (дата обращения: 10.10.2019).

**Г. Н. Романова, А. Г. Романов**  
Россия, Республика Татарстан, г. Казань

## **Использование программы Microsoft Office PowerPoint для создания презентаций лекций по дисциплине «Математика»**

Поиск новых форм подачи учебного материала и адаптация его к требованиям современных специалистов становится необходимым условием качественного профессионального образования.

Применение новых информационных технологий (НИТ) в учебном процессе ни в коей мере не является ни самоцелью, ни данью моде. Причины применения НИТ в процессе преподавания дисциплины «Математика» достаточно объективные.

Первая из причин – помочь студентам выделить в лекции главные положения, точно сформулировать в конспекте основные термины, определения, понятия.

Вторая причина состоит в том, что студенты первого курса трудно адаптируются к лекционной системе занятий, не успевают за темпом лекции, не имеют навыков конспектирования. Им достаточно сложно после урочной системы школы перестроиться на полтора часовую лекцию, в течение которой необходимо поддерживать постоянное внимание.

Незаменимым помощником в решении этих проблем являются мультимедийные презентации. Вырисовывающаяся на данный момент тенденция в области приложений мультимедиа связана не только с областью автоматизации, но и с улучшением условий работы, как преподавателя, так и студентов, повышением комфортности в работе, так как любые крупноплановые иллюстрации су-

щественно улучшают восприятие «сухого» теоретического материала.

Программой для создания мультимедийных презентаций является Microsoft Office PowerPoint. Она дает возможность обеспечить высокое качество создаваемых презентаций. Эта программа превращает введенную информацию (как текстовую, так и графическую) в профессионально выполненные слайды, пригодные для работы с весьма требовательной аудиторией современных студентов; способна оживить даже самую апатичную аудиторию.

Каждая презентация, созданная с помощью Microsoft Office PowerPoint, состоит из набора слайдов: текста или объектов, отображаемых на графическом фоне. Электронные презентации выводят созданные слайды один за другим на экран. Слайды могут содержать также картинки, звуки и графику, созданные в других приложениях.

Имеющиеся в наборе инструментария программы Microsoft Office PowerPoint эффекты анимации, позволяют выдавать информацию каждого из слайдов последовательно, в виде отдельных частей. Такая особенность презентаций особенно важна для представления материала по дисциплине «Математика», в которой особое внимание уделяется не только конечному результату, но и логической последовательности выполнения различных выкладок, рассуждений и построений. Эффекты анимации позволяют также в наглядной форме показывать студентам процесс выполнения различных расчетов, заполнения табличных данных, построения графиков. В результате представление материала в презентации становится наиболее приближенным к классическому способу чтения лекций с использованием доски и мела.

Преимущество презентации в отличие от обычных объектов на бумажных носителях заключается еще и в том, что многие презентации содержат «аварийные слайды», которые «вытаскивают» в ответ на определенные вопросы или темы, затрагиваемые во время демонстрации (так называемые проблемные ситуации). Создание, а затем скрытие слайда дает некоторую свободу маневра: если вопрос не задан, показывать слайд необязательно.

Безусловно, создание преподавателем презентаций требует больших затрат времени. Тем не менее, на кафедре «Математики» создается банк таких занятий практически по всем разделам. Это как раз тот случай, когда цель оправдывает средства. Презентация после ее создания существенно экономит время преподавателю, а также

студенту, когда он по каким-либо причинам пропустил занятия и ему необходима помощь в освоении взаимосвязанного теоретического материала. Электронный вариант лекции, находящийся в библиотеке, помогает студенту не только получить нужные теоретические знания, но и всю дополнительную информацию к ним. Таким образом, материал осваивается студентом с учетом множества взаимосвязей, а значит – более глубоко и эффективно.

Практика показывает, что в случае применения в преподавательской деятельности новых информационных технологий на различных этапах обучения студентов, существенно повышается их интерес к дисциплине, к самостоятельной внеаудиторной работе с литературой, к повышению уровня профессионального образования.

Информационные компьютерные технологии открывают поистине необозримые возможности в самых разных отраслях профессиональной деятельности, предлагают простые и удобные решения широкого круга задач.

Использование компьютера кардинально расширяет выбор материалов и форм учебной работы, делает занятия яркими и увлекательными, эмоционально и информационно насыщенными. Компьютер избавляет преподавателя от рутинной работы по подбору дидактического материала, составлению заданий, тестов, позволяет внести в работу новые творческие возможности.

**А. И. Тимошенко, Н. А. Карелина**  
Россия, г. Иркутск

### **Формирование профессиональной мобильности обучающихся в цифровой образовательной среде техникума**

Современные условия рынка труда требуют качественной подготовки специалистов, способных выполнять профессиональные задачи в постоянно изменяющихся условиях, в т. ч. в условиях экономического кризиса. Интересы работодателей связаны с их желанием получить «универсальных» работников, готовых быстро переходить к использованию новых технологий или менять квалификацию в зависимости от смены стратегии развития предприятия, т. е. профессионально-мобильных.

Приоритетной задачей профессионального образования является не передача знаний по конкретной компетенции, а подготовка профессионально мобильного выпускника, способного самостоятельно и оперативно определять дефицит профессионально значимой информации, находить ее, структурировать и овладевать актуальными знаниями и технологиями, готового связать свою карьеру с продолжением образования.

Профессиональная мобильность обучающегося рассматривается как совокупность личностных и профессиональных качеств, проявляющихся в готовности и способности будущего специалиста перемещаться в профессионально-квалификационной структуре [2].

В структуре профессиональной мобильности выделяют три компонента:

– *Когнитивный компонент* представляет собой совокупность базовых общепрофессиональных и фундаментальных знаний для профессиональной деятельности в определенной отрасли, которые не устаревают с течением времени, помогают ориентироваться в любой новой среде и являются универсальными по существу.

– *Интегративно-деятельностный компонент* предполагает способность обучающихся интегрировать базовые знания, систематизировать их и оперативно применять в новых нестандартных ситуациях будущей профессиональной деятельности, креативно подходить к решению поставленных задач, пользоваться профессиональной документацией, находить и получать необходимые данные, самостоятельно осуществлять поиск причинно-следственных связей, формулировать новые задачи и проблемы, умение увидеть поставленную задачу в разных контекстах (производственной ситуации, используемых материальных ресурсов, возможностей, материальных затрат и т. п.), делать выводы на основе полученных результатов.

– *Организационно-деятельностный компонент* включает такие качества личности, как самостоятельность, организованность и способность к самоорганизации, коммуникативность и организаторские способности, адаптивность и целеустремленность. Профессиональная деятельность в условиях современного производства предполагает большую инициативу, самостоятельность и высокую мотивацию к переобучению, а всякий производственный процесс совершается в совместной деятельности специалистов, поэтому требует умений работы в команде. В связи с этим органи-



зационно-деятельностный компонент можно считать систематизирующим и даже определяющим.

Основы профессионально мобильного поведения специалистов должны быть сформированы на этапе обучения в профессиональной образовательной организации. Одним из педагогических условий формирования профессиональной мобильности обучающихся является педагогическое сопровождение и построение индивидуальных образовательных траекторий. В образовательном процессе необходимо учитывать персональные образовательные потребности и запросы обучающихся, их индивидуальные психолого-педагогические и медицинские особенности, что достигается путем использования распределенных форм образовательного процесса в образовательной сети, адаптивных технологий обучения и создания насыщенной образовательной среды для самостоятельной работы, самообразования и саморазвития обучающихся.

Широкие возможности для эффективной реализации данного педагогического условия дает использование смешанного обучения в условиях современной цифровой образовательной среды.

Под смешанным обучением понимаем образовательный подход, совмещающий обучение с участием преподавателя с онлайн-обучением и предполагающий элементы самостоятельного контроля обучающимися пути, времени, места и темпа обучения, а также интеграцию опыта обучения с преподавателем и онлайн [1]. Для реализации смешанного обучения необходимо не только наличие преподавателя, студента и онлайн-среды, но их успешное взаимодействие, т. е. преподаватель должен владеть активными методами обучения и использовать их при проектировании индивидуальной траектории обучения каждого обучающегося.

Для реализации смешанного обучения с использованием онлайн-среды требуется изменение подхода к преподаванию, трансформации характера учебных заданий, создание условий для индивидуального подхода.

Для организации продуктивной работы обучающегося на учебном занятии с использованием онлайн-среды необходимо тщательно спланировать учебную деятельность, придать ей эмоциональную и профессиональную значимость, четко сформулировать познавательные задачи, обозначить используемые информационные ресурсы, алгоритм, метод выполнения и объем работы, формы отчетности, сроки представления работы, критерии оценки и методы контроля. Деятельность обучающихся должна носить не

только репродуктивный, но преобразующий характер, а учебное занятие гибкую структуру, т. е. обучающимся должна быть предоставлена возможность самостоятельно выбирать последовательность выполнения заданий, время их выполнения и используемые дидактические средства.

При эффективной реализации технологии смешанного обучения в цифровой образовательной среде изменяется роль преподавателя: происходит переход от организации деятельности преподавания к организации процессов проектирования, формирования и освоения индивидуальных образовательных траекторий [3].

*Таблица 1*

**Структура урока усвоения новых знаний с использованием онлайн-среды (смешанного обучения)**

Этапы урока	Содержание этапа
Мотивационно-целевой	<p>Возможно использование несколько вариантов формулирования темы и цели учебного занятия:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Тема и цели учебного занятия озвучиваются преподавателем (в т. ч. с использованием мобильных приложений, презентаций и др. средств обучения).</li> <li>2. Тема и цели учебного занятия формулируются обучающимися исходя из логики изложения учебного материала (наименование изучаемого раздела, темы ранее изученного занятия и др.).</li> <li>3. Использование ФГОС СПО, профессиональных стандартов или рабочих программ дисциплины для определения недостающих знаний (общих и профессиональных компетенций, дидактических единиц).</li> <li>4. Использование практической ситуации, для решения которой необходимо получить новые знания.</li> <li>5. Определение темы учебного занятия с использованием средств визуализация (видео, электронных пазлов, кроссвордов, мобильных приложений, компьютерных игр и др.)</li> </ol>
Организационный	<p>Обучающимся необходимо озвучить программные средства, мобильные приложения, электронные учебно-методические комплексы и информационные интернет-ресурсы, которые будут использоваться на учебном занятии. При необходимости выдать логины и пароли, выполнить регистрацию. Объяснить порядок выполнения заданий</p>

Этапы урока	Содержание этапа
Актуализация опорных знаний	Обучающийся может самостоятельно выбрать индивидуальную траекторию выполнения заданий: 1. Выполнить практическое задание по ранее изученной теме без повторения материала. Если задание выполнено не верно, то повторить попытку после повторения пройденного материала. 2. Повторить ранее изученный материал, используя конспект в рабочей или электронной тетради, заметки в электронном учебнике, презентацию учебного занятия, глоссарий или другие информационные источники, а затем приступить к выполнению задания
Изучение новых знаний	Обучающийся изучает новый материал с использованием различных информационных онлайн-источников. Обучающийся сам выбирает последовательность изучения материала, время изучения и дидактическое средство. На начальном этапе внедрения смешанного обучения преподаватель рекомендует дистанционные курсы, электронные онлайн-учебники, ссылки на сайты для изучения материала. В дальнейшем в качестве рекомендаций могут использоваться теги
Закрепление и проверка усвоения знаний	Выполнение аудиторной самостоятельной работы, практического задания, тестового задания в онлайн-среде
Рефлексивный	Анализ результатов деятельности, обсуждение полученных знаний на форуме, в социальных сетях, мессенджерах
Внеаудиторная самостоятельная работы	В качестве внеаудиторной самостоятельной работы могут быть задания не только на закрепление и повторение изученной темы, но и на освоение новых программных продуктов, платформ и приложений

Онлайн-среда позволяет максимально полно использовать новые возможности, возникающие в связи с использованием цифровых технологий и расширить образовательный процесс, ограниченный рамками классно-урочной формы к обучению в различных средах и пространствах, включая сетевое и виртуальное.

Использование технологии смешанного обучения на учебных занятиях позволяет обучающимся проявить самостоятельность, нацеленную на самообразование, самоактуализацию и саморазвитие, и там, где это возможно самостоятельно сформировать свой

образовательный маршрут. Как показал опыт реализации смешанного обучения, выпускники овладевают не только конкретными знаниями и умениями, сколько способностями самостоятельно определять дефицит профессионально значимой информации, находить ее, структурировать, тем самым адаптироваться к потребностям современного производства. Проектирование и организация учебных занятий с использованием технологии смешанного обучения процесс достаточно сложный, но именно он сегодня является тем педагогическим инструментом, который позволит подготовить профессионально мобильных, конкурентоспособных специалистов, способных ориентироваться в цифровом пространстве, способных осуществить многие социальные и экономические проекты, реализуемые в нашей стране.

### **Библиографический список**

1. ГОСТ Р 52653-2006. Национальный стандарт Российской Федерации. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/1200053103> (дата обращения: 10.10.2019).

2. Карелина, Н. А. Структура и содержание профессиональной мобильности студентов техникума / Н. А. Карелина // Современные тенденции развития науки и технологий. – 2016. – № 10-13. – С. 61–65.

3. Проект дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения / В. И. Блинов, М. В. Дулинов, Е. Ю. Есенина и др. – Москва : Перо, 2019. – 72 с.

**В. В. Свешников**

Россия, г. Санкт-Петербург

### **Интерактивные методы проведения занятий по инженерной графике**

В настоящее время остро стоит вопрос качественного изучения инженерной графики. Предлагаются новые интерактивные средства обучения, направленные на расширение возможностей современных специалистов, чтобы успешно решать сложные задачи в любой дисциплине. Предлагается при помощи интерактивных подходов к современному образовательному процессу перейти от простого накоп-

ления знаний к непосредственному становлению специалистов, способных к производительным решениям. Этого можно достичь путем привлечения студентов к творческой графической деятельности, которая благоприятно влияет на их творческое развитие, стимулирует на самостоятельность в освоении новых и интеграцию приобретенных знаний. Интерактивные методы основаны на установлении диалога между преподавателем и студентом, что значительно повышает уровень восприятия и понимания материалов занятия.

Однако возникает проблема практического отсутствия начальных знаний у студентов, из-за отсутствия изучения инженерной графики в школе. Поэтому появляется проблема обучения студентов на начальном этапе, изучения основ инженерной графики.

Современной тенденцией изучения инженерной графики является всепроникающее изучение и применение компьютеров. Именно компьютер сегодня – носитель и главный двигатель инноваций в эдукологии (наука об образовании), методологии, дидактики и технологии системы инженерного образования. Однако, тотальная компьютеризация неизбежно влечет за собой и издержки – компьютерную эйфорию. В результате выпускник университета – инженер «в белом халате», страшится реального производства и стремится работать только в офисах на компьютерах. Возникает задача совмещения традиционных методов обучения инженерной графике и компьютерной графики. Необходимо вернуть в обучение студентов принцип «руки растят голову», то есть умение выполнить на листе бумаги эскиз реального объекта.

В современных условиях на занятиях преподаватель должен создать интерактивную среду. Создается целая сеть режимов деятельности: лекция, дискуссия, работа в малых группах. На занятиях по инженерной графике студенты индивидуально или в группах выполняют графические задания разного уровня сложности. Предлагается обучение проводить в следующей последовательности. На первом этапе студенты изучают основные темы машиностроительного черчения: «Виды, разрезы, сечения», «Аксонметрические проекции». Одновременно студенты изучают графический пакет КОМПАС. Затем организуется работа параллельного сочетания ручной графики и выполнения чертежей на компьютере. Необходимо отметить, что студенты изучают компьютерную графику очень заинтересованно. Однако, хотя за информационными (компьютерными) технологиями большое будущее, но раз-

вение пространственного воображения невозможно с использованием только компьютера.

К сожалению, здесь мы сталкиваемся с проблемой выпускников школ, где очень небольшое количество часов выделяется на предмет «Черчение» или его вовсе нет. Учащиеся приходят в университет с очень слабо развитым пространственным воображением.

Поэтому при обучении студентов нужно все время придерживаться принципа от простого к сложному, что выражается в постепенном усложнении задачи. Необходимо учитывать, что если задача доступна учащемуся, если решения ее ясны, то он чувствует свое движение вперед, и создаются при этом положительные эмоции, то процесс обучения значительно ускоряется. Кроме того, при изучении инженерной графики, желательно создавать атмосферу соревнования, что дополнительно стимулирует студентов к освоению предмета.

Как применить интерактивный подход к изучению материала, покажем на примере изучения темы «Виды, разрезы» и «Аксонметрические проекции». На первом этапе нужно разработать ряд заданий с постоянно возрастающей сложностью. Разбить группу на маленькие подгруппы (состоят из одного или двух студентов). Деление участников на подгруппы первоначально производится на условиях добровольности, а затем по принципу случайного выбора. Каждой подгруппе дается одно задание, но способы его выполнения различны. Одна подгруппа выполняет задание «ручным» вычерчиванием, другая с применением графического пакета КОМПАС, третья – выполняет задание созданием 3D модели детали и автоматическим построением видов детали. В процессе выполнения работы фиксируется время ее выполнения. После выполнения работы происходит коллективное обсуждение результатов. При этом замечания отмечаются как студентами, так и преподавателем. В ходе обсуждения результатов работы преподаватель задает вопросы студентам, что позволяет более объективно оценить уровень их знаний.

Анализ работ первого этапа показал, что наиболее быстро справляется с поставленной задачей подгруппа студентов, создававшая чертеж детали на базе построения 3D-модели, затем следует группа студентов, выполнявшая задание «ручным» вычерчиванием, а затем студенты, выполнявшие работу на базе пакета КОМПАС. Однако, студенты выполнявшие задание на базе построения 3D-модели, столкнулись с рядом трудностей при редактировании видов детали (лишние виды детали, необходим поворот

видов, отсутствие местных разрезов). Группа студентов, выполняющая графическую работу на базе пакета КОМПАС, выполнила ее на самом высоком графическом уровне и в дальнейшем выполняла задания быстрее «ручного» вычерчивания. Студенты, выполнявшие работу «вручную» лучше других студентов отвечали на вопросы преподавателя.

В дальнейшем способ выполнения задания студентами определялся случайным образом, одновременно возрастала сложность детали, например, в первоначальной работе отверстия в пластинке были одного, а стали разного диаметра, появятся ребра жесткости и так далее. В дальнейшем указанный подход применяется для изучения более сложных тем инженерной графики.

Предлагаемый подход, случайный выбор способа решения задачи для подгруппы студентов, повышает их интерес к изучаемой дисциплине, что способствует и самостоятельному ее дополнительному изучению.

Использование различных технологий выполнения работ («ручное» выполнение, компьютерная графика), реализация принципов систематичности и последовательности (возрастание сложности задач) способствует не только повышению активности и сознательности студентов, но и повышению их познавательной и интеллектуальной активности, самоконтроля и самообразования.

**Д. Н. Погорелов**  
Россия, г. Челябинск

### **Осуществление социально-психологической помощи обучающимся, находящимся в кризисных ситуациях (на примере рисков интернет-среды и электронного обучения)**

Кризисные ситуации зачастую вызывают изменения в системе ценностных ориентаций ребенка. Кризис ставит личность учащегося перед необходимостью поиска, обретения новых, соответствующих ситуации способов взаимодействия с родителями, учителями, т. е. его социальным окружением [4]. Соответственно кризисное состояние – это психологическое состояние человека (в нашем случае учащегося), внезапно пережившего субъективно значимую и тяжело переносимую психическую травму (например,

вследствие резкого изменения образа жизни) или находящегося под угрозой возникновения психотравмирующей ситуации.

Сейчас на федеральном и региональном уровнях существенное внимание уделяется формированию в школах особой социокультурной среды. Основной характеристикой такой среды является свободный доступ учащихся к разнообразным источникам информации. Массовое распространение сети Интернет оказывает непосредственное влияние на процессы социализации представителей «Z-поколения» (как часто называют наших учащихся). Они проводят колоссальное количество времени в киберпространстве, при этом часто утрачивая способность реального личностного развития, утрачивая интерес к приобретению навыков реального взаимодействия и эффективных, ничем не опосредованных коммуникаций. Иными словами, интернет-среда характеризуется наличием рисков, актуализирующих кризисные состояния у учащихся.

В то же время вы сталкиваетесь с очевидной тенденцией развития системы, а именно наличием устойчивой взаимосвязи процессов обучения и воспитания детей и подростков с интернет-средой [1]. Безусловно, доступность информации, легкость ее получения, многообразие представленной в рамках интернет-среды литературы выступает несомненным плюсом киберпространства. Однако актуальным выступает вопрос: насколько опасна интернет-среда? Выступает ли она фактором актуализации кризисных ситуаций?

Учащиеся проводят колоссальное количество времени в социальных сетях, в которых, за масками «аватаров» и «ников», развивается виртуальная коммуникация. Педагоги обращают внимание на то, что чрезмерное погружение в виртуальное пространство приводит к снижению заинтересованности в реальном общении. Чрезмерное использование интернет-ресурсов приводит к повышенной утомляемости и раздражительности учащихся, к снижению внимания и ослаблению волевой регуляции. Сейчас наблюдается рост числа детей с расстройствами аутистического спектра, с синдромами дефицита внимания и гиперактивности. Одарённые учащиеся в интернет-пространстве попадают в особую группу риска, что связано характерной для них ценностью непрагматического риска, с интересом к непознанному, с ненасыщаемой жаждой познания.

Риски интернет-пространства можно разделить на ряд групп. Первая группа рисков – электронные риски (киберриски) – отражают возможности хищения персональной информации, риски



вирусных атак, онлайн-мошенничества, распространения спам-контента и установки на персональные компьютеры вредоносного программного обеспечения. Важным фактором безопасности выступает защита аккаунтов в социальных сетях, вследствие взлома которых возможно распространение спам-контента.

Особо обращаем внимание на вторую группу рисков, наиболее опасных с позиции актуализации кризисных состояний, а именно на контентные риски. Ряд материалов, а именно текстов, визуальных, аудио- и видеофайлов, содержат насилие, нецензурную лексику, информацию, разжигающую расовую ненависть, пропаганду суицида, нездорового образа жизни, наркотических веществ. Данная информация может нанести детям психологическую травму.

К третьей группе рисков относятся коммуникационные риски, в основе которых лежит опасность оскорблений и нападок со стороны других интернет-пользователей. Каждый из вас слышал о таком явлении как интернет-буллинг – травля детей и подростков в интернет-среде, что опасно актуализацией кризисного состояния и дезадаптацией поведения, тенденций суицидального поведения учащихся. Ложное ощущение безнаказанности может провоцировать недопустимый стиль коммуникации, который был бы неприемлем и опасен при реальном общении.

Четвертую группу рисков составляют потребительские риски. Учащиеся, совершая интернет-покупки могут потратить значительные суммы своих родителей, если мошенники получают к информации о платежах. Кража персональной информации опасна использованием данной информации в преступных целях, в том числе с целью шантажа.

Виртуальная реальность позволяет моделировать новый мир и конструировать новую идентичность, обладающую идеальным набором качеств и характеристик. Данный процесс значительно упрощается благодаря тому, что «идеальное Я» выстраивается из готового набора виртуального материала. Деформации идентичности в интернет-среде указывают на неудовлетворенность учащегося реальной идентичностью и являются следствием кризиса идентификации. Виртуальное пространство превращается в платформу для реализации тех качеств индивида, проигрывания тех ролей и переживания тех эмоций, которые оказываются фрустрированными в реальной жизни [2].

При работе с обучающимися, оказавшимися в кризисной ситуации, необходим комплекс целенаправленного педагогического воздействия. Деятельность педагога в должна быть направлена на ока-

зание влияния на поведение, чувства и эмоции обучающегося с целью воздействия на него и окружающую его социальную среду. Важно также отметить, что наличие неблагоприятного социального фона выступает «зоной риска» для общеобразовательной организации, которая может негативно сказаться на качестве общего образования и актуализировать кризисную ситуацию [1]. Педагогу важно проявлять эмпатию – способность сопереживать, оценить его потенциал прежде, чем применять ту или иную методику работы. Прежде чем оказывать какую-либо помощь, важно понять структуру кризисной ситуации, определить потребности обучающегося за помощью. Важно проявлять активность в установлении контакта с учащимся, переживающим кризис. Значимо обнаружить тот способ и уровень контакта, который доступен учащемуся [3].

Осуществление социально-психологической помощи обучающимся предполагает эмоциональную поддержку; направление (ведение), управление; информирование; психологическое вмешательство (интервенция); выявление негативных социально-психологических механизмов (психическое заражение, паника, слухи) и управление ими (нейтрализация). Педагогу важно понимать, что кризис – это процесс личностного развития, в том случае, если он будет преодолен позитивно, то личность перейдет на качественно новую ступень. Актуальна также методика регуляции на основе аутогенной тренировки.

Интернет-среда как хранилище разнообразной информации представляет собой не только образовательный ресурс, помогающий детям и подросткам более эффективно работать с информацией, но и комплексный фактор риска, подрывающий безопасность обучающихся. Социальное расторможение в интернет-среде существенно снижает морально-нравственный уровень коммуникации в социальных сетях и мессенджерах. Кроме того, среди учащихся не редкостью стало бесцельное времяпрепровождение, «виртуальное бродяжничество» в социальных сетях. Список интернет-зависимостей пополняется новыми их видами, такими как «лайкопристрастие» и «цифровые беспризорники».

### **Библиографический список**

1. Ильясов, Д. Ф. Идентификация общеобразовательных организаций, осуществляющих деятельность в неблагоприятных социальных условиях / Д. Ф. Ильясов, В. Н. Кеспинов и др. // Казанский педагогический журнал. – 2017. – № 3 (122). – С. 22–28.

2. Беркович, О. А. Личностные особенности людей с высоким уровнем социальной тревожности / О. А. Беркович, Н. В. Маркина // Человеческий фактор: социальный психолог – 2019. – № 1 (37). – С. 127–134.

3. Раимбаев, Б. Б. Регуляция предстартовых состояний юных футболистов / Б. Б. Раимбаев // Современные векторы развития образования: актуальные проблемы и перспективные решения : сборник научных трудов XI Международной научно-практической конференции. В 2-х частях. – 2019. – С. 128–131.

4. Эсмурзиева, М. М. Коррекция кризисных состояний в эмоционально-личностной сфере подростков группы риска / М. М. Эсмурзиева, // Вестник ЧГПУ. 2017. – № 5.

**Ю. С. Горшенина**

Россия, Челябинская область, г. Кыштым

### **Повышение самооценки обучающихся средствами ресурсов сети Интернет**

Одним из важнейших факторов повышения качества обучения в общеобразовательной школе является постоянное взаимодействие участников образовательного процесса, учителей, учащихся, родителей [2].

Требования ФГОС делают необходимым изменения технологии организации обучения. Особую значимость сегодня приобретают средства информационно-коммуникационных технологий, ориентированные на развитие межпредметных умений, связанных с организацией различных видов деятельности сетевого взаимодействия школьников [5].

Сама школа имеет достаточно ресурсов для деятельности – реализует образовательные программы начального общего, основного общего образования, программы внеурочной деятельности, организованы кружки, секции, студии. Уровень реализуемых программ соответствует федеральному государственному образовательному стандарту в 1–8 классах и федеральному компоненту государственного образовательного стандарта в 9 классах [4].

Для организации сетевого взаимодействия требуется обеспечить компьютерами с выходом в интернет для всех участников образовательного процесса как в школе, так и дома. Од-

нако территориально школа расположена в труднодоступной местности и имеет низкий уровень привлекательности территории для проживания и работы: окраина города, отсутствуют рядом учреждения культуры и спорта, жилой фонд состоит преимущественно из частного сектора с печным отоплением, слабая скорость интернет-связи, а в некоторых местах ее отсутствие. Поэтому для учащихся, у которых нет возможности пользоваться сетью в домашних условиях, предоставляется возможность работы в сети после уроков в кабинетах информатики и на базе школьной библиотеки. Школа имеет все необходимые условия для работы с ИКТ и сетью Интернет: компьютерный класс, оснащенный ноутбуками и интерактивной доской; каждый учебный кабинет оснащен АРМ учителя-предметника с принтером и телевизором для демонстраций; во всей школе проведен высокоскоростной интернет.

Учащиеся школы активно участвуют в дистанционных олимпиадах и изучают школьные предметы в интерактивной форме на образовательном портале Учи.ру. Ежегодно принимают активное участие в Международной игре-конкурсе «Инфознайка», в Международной олимпиаде по основам наук Уральского Федерального округа; в социально-образовательном проекте для школьников «Изучи интернет – управляй им!»

Старшие кадеты используют возможности ИКТ для создания видеороликов о школе, о жизни кадет, ведут видеодневник кадетских будней.

Эти мероприятия формируют положительную я-концепцию ученика, позволяют не чувствовать себя обделенным.

Несколько лет назад школа отказалась от использования бумажных журналов и полностью перешла на работу в АИС «Сетевой город. Образование». Это позволило создать единую информационно-образовательную сеть для основных участников образовательного процесса. С помощью сервисов АИС «Сетевой город. Образование» пользователи, оперативно получают всю необходимую им информацию, связанную с процессом обучения: это ведение электронного журнала и дневника, выдача и получение домашних заданий.

Данный сервис позволяет наладить эффективное взаимодействие между участниками образовательного процесса, позволяет оперативно получать самую свежую и достоверную информацию обо всех мероприятиях и событиях школьной жизни, ознакомить-

ся с новостями, имеется возможность интерактивного общения родителей с администрацией школы.

Создается дополнительная мотивация учащихся к повышению успеваемости и закреплению достигнутых успехов.

Учащиеся должны уметь проявлять самостоятельность, активность действий, принимать решения, быстро адаптироваться к изменяющимся условиям жизни, грамотно работать с информацией: сбор фактов, анализ, обобщение информации, выдвижение гипотезы решения проблемы, делать аргументированные выводы [6].

Всем наверняка известны различные средства организации сетевого взаимодействия учителя и обучающихся – это ставшие популярными в последнее время блоги и сайты педагогов, старая добрая электронная почта. У многих педагогов школы имеются персональные сайты. Организация сетевой учебной деятельности школьников помогает решить ряд важных задач: организовать дополнительную работу с обучающимися, стремящимися получить дополнительные знания по предмету или слабоуспевающими; организовать учебную деятельность детей со слабым здоровьем и одарённых детей; развивать познавательную активность школьников, используя их интерес к современным ИКТ; формировать у школьников компетентности, умения качества XXI века.

Для коммуникации между учителями-предметниками и родителями этих инструментов достаточно, так как обращение одной из сторон не предполагает мгновенной реакции другой. Но в работе классного руководителя зачастую требуется оперативное оповещение, общение в реальном времени и возможность организации общего диалога. Этим требованиям отвечают как социальные сети, так и мессенджеры.

Социальные сети предоставляют своим пользователям практически неограниченный набор возможностей для работы друг с другом. Ребята, имеющие доступ к социальным сетям с помощью телефона и домашнего ПК, общаются с одноклассниками и классным руководителем посредством групп классов и бесед в социальной сети ВКонтакте. Таким образом, для сервиса ВКонтакте были поставлены и успешно реализуются следующие задачи: оповещения учащихся в приватной беседе; объявление важных новостей в общей для учащихся, их родителей и учителей-предметников группе; осуществление опросов о внеклассной работе. Кроме того, ВКонтакте создана группа «МОУ «ООШ № 4» г. Кыштыма, она отражает творческую сторону жизни школы. В ней собирается фото и видео архив творче-

ства наших учащихся. Работа группы только набирает обороты, но уже сейчас в ней состоит 108 участников, это учителя, учащиеся, их родители и просто люди, интересующиеся деятельностью школы.

Использование социальных сетей в учебно-воспитательном процессе способствует обмену информацией, повышает мотивацию учащихся в учебной деятельности, стимулирует развитие творческих способностей и познавательный интерес. Все эти факторы положительно влияют на формирование положительной я-концепции у обучающихся. Не нужно забывать и о таком важном моменте образовательного процесса, как связь учителей и родителей. В условиях современного жизненного ритма родители не всегда имеют возможность быть в курсе всех событий школьной жизни ребенка. Использование сетевого пространства позволяет не потерять связь учителя с родителями. Социальные сети дают возможность непосредственного участия в образовательном процессе, в управлении, в оценке качества образования, в обсуждении и создании проектов, концепций, которые определяют стратегию развития образования в стране [1].

Все эти сервисы являются залогом взаимопонимания и доверия между учениками и классным руководителем. А в атмосфере доверия взаимодействие с учащимися в сетевом пространстве несет особую воспитательную функцию. Современные технологии позволяют классному руководителю стать предводителем учащихся в информационном пространстве, которое может содержать в себе множество аморальных, экстремистских и требующих цензуры материалов. Классный руководитель задает и корректирует вектор интересов учащихся, воспитывает в них духовно-нравственные ценности [3].

Используя ресурсы сети Интернет, педагоги более эффективно управляют познавательной деятельностью школьников; оперативно отслеживают результаты их обучения и воспитания; принимают обоснованные и целесообразные меры по повышению уровня обученности и качества знаний учащихся, обеспечивают индивидуализацию обучения, повышают самооценку обучающихся.

### **Библиографический список**

1. Букаева, А. А. Использование социальных сетей в образовательном процессе / А. А. Букаева, А. Т. Магзумова // Инновации в науке : сб. ст. по матер. XLII междунар. науч.-практ. конф. № 2 39). – Новосибирск : СибАК, 2015.

2. Елистратова, С. И. Взаимодействие учителей, родителей, и учащихся как фактор повышения качества обучения в общеобра-

зовательной школе / С. И. Елистратов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2013. – № 2 (2).

3. Клименко, О. А. Социальные сети как средство обучения и взаимодействия участников образовательного процесса / О. А. Клименко // Теория и практика образования в современном мире : материалы Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – Санкт-Петербург : Реноме, 2012. – С. 405–407.

4. Красницкая Е. С. Условия формирования положительной я-концепции обучающихся школы, находящейся в неблагоприятном социальном контексте / Е. С. Красницкая, А. Б. Зайцев // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров : материалы XX Межд. научно-практ. конф. / Межд. академия наук пед. образования; Челяб. институт перепод. и пов. квал. работ. образ. ; отв. ред. Д. Ф. Ильясов. – Москва ; Челябинск : ЧИППКРО, 2019. – С. 239–241.

5. Сетевое взаимодействие инновационных образовательных учреждений. – URL: <http://wiki.saripkro.ru/index.php> (дата обращения: 10.11.2019).

6. Яковлева, Е. В. Инновационные технологии как средство управления качеством образования / Е. В. Яковлева, А. С. Юлдыбаева // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров : материалы XX Межд. научно-практ. конф. (Москва – Челябинск, 22 апреля 2019 г.). – Челябинск, 2019. – С. 24–27.

**А. Н. Веряскина**

Россия, г. Нижний Новгород

### **Влияние интернет-технологий на самореализацию человека в сфере образования**

Обеспечение условий для раскрытия потенциала, развития и личностной самореализации человека в течение всей жизни является приоритетом Стратегии социально-экономического развития Нижегородской области до 2035 года [5].

В этой связи актуальной задачей становится, с одной стороны, философское осмысление самореализации как сущностной характеристики современного человека, а с другой стороны, измерение,

анализ и оценка степени личностной самореализации для эффективного решения практических социальных задач.

Термин «самореализация» является относительно новым (впервые упоминается в 1902 г.). Однако сам феномен самореализации традиционно находился в центре внимания ряда наук о человеке, выступая как процесс выстраивания уникального жизненного пути. В работах современных авторов указывается на необходимость междисциплинарного категориального синтеза, комплексного осмысления сущности, содержания, объективных и субъективных условий самореализации, обоснования методик измерения степени самореализованности человека в разных сферах [4, с. 11].

Остановимся на результатах изучения степени самореализации человека в сфере образования – приоритетной в информационном обществе и актуальной для всех опрошенных студентов Нижегородского института управления (343 чел.). 98,7% опрошенных выразили согласие с утверждениями, отражающими стремление к саморазвитию в аспекте «Образование». Доля студентов со средней степенью самореализации составляет 70,7%, для 19,3% опрошенных характерна низкая степень самореализации, для 10% – высокая. Таким образом, хотя для всех опрошенных (100%) существует возможность самореализации в сфере образования, большинство студентов продемонстрировало среднюю степень самореализации.

Можно предположить, что достижению высокой степени самореализации индивида способствует совокупность объективных и субъективных условий.

К первой группе условий относится обеспечение обществом доступности научных знаний и информации, что связано в современных условиях с поддержкой перспективных направлений научно-технического прогресса. Эффективность содержания образования напрямую связывается с изменениями в науке, технике и технологиях.

Эффективность применяемых методов обучения определяется степенью их соответствия современным методам познания научных и социальных закономерностей. В понимание результатов обучения включается владение основными средствами управления информацией, способность работать в глобальных компьютерных сетях [2].

Поиск образовательных технологий, соответствующих данным требованиям, приводит к проекту «Школа 4.0» (по аналогии с концепцией «Индустрия 4.0»), реализация которого – дело будущего. Однако можно с уверенностью утверждать, что применение



современных цифровых технологий в системе образования становится актуальным уже сегодня [3, с. 55].

В настоящее время используется «дидактика информатизации образования» (И. В. Роберт), «сетевая образовательная стратегия» (М. Н. Берулава), «Образование 2.0» (по аналогии с Web 2.0), основанное на привлечении обучающихся к непосредственному участию в создании новых коллективных документов [1].

В этой связи субъективными условиями самореализации может считаться осознание индивидом своих потребностей, мотивов, целей и задач, способов и приемов контроля и самоконтроля, а также развития познавательной самостоятельности. Последняя сегодня включает в себя стремление и готовность человека использовать преимущества виртуального образовательного пространства: инициативность получения информации; высокую мотивированность к ее усвоению; выработку соответствующих современному этапу научно-технического развития когнитивных, коммуникационных и аффективных стилей и стратегий.

Для формирования субъективных условий самореализации студентов при изучении дисциплины «Философия» были организованы различные виды продуктивной самостоятельной деятельности студентов с использованием интернет-технологий: создание паблик-страничек в социальной сети, коллективных документов (проект «Совместный реферат»).

Участие студентов в продуктивных видах деятельности с использованием средств ИКТ является значимым фактором формирования устойчивой мотивации обучения. Так, практическую пользу от использования интернет-технологий при изучении философии студенты оценили в 7–8 баллов (по десятибалльной шкале), свой интерес к предмету – в 9–10 баллов.

Что касается оценки степени самореализации студентов, участвовавших в продуктивных видах деятельности с использованием средств ИКТ при изучении дисциплины «Философия», для 79,2% опрошенных характерна высокая степень самореализованности, для 20,8% – средняя.

Тем самым под влиянием ИКТ современное образование получает мощный стимул для совершенствования своего содержания, форм, методов, технологий. Данное обстоятельство способствует достижению высокой степени личностной самореализации человека для эффективного решения практических социальных задач.

## Библиографический список

1. Веряскина, А. Н. Преподавание гуманитарных дисциплин в условиях современного технологического переворота / А. Н. Веряскина // Перспективы науки и образования. Сетевой научно-практический журнал. – 2014 – № 1 (7) – URL: [http://rnojournal.files.wordpress.com/2014/02/pdf\\_1401161.pdf](http://rnojournal.files.wordpress.com/2014/02/pdf_1401161.pdf) (дата обращения: 07.10.2019).
2. Веряскина, А. Н. Современный технологический переворот: методологический и дидактический аспекты / А. Н. Веряскина // Современные наукоемкие технологии. – 2015. – № 9. – С. 106–110. – URL: [http://www.rae.ru/snt/?section=content&op=show\\_article&article\\_id=10003726](http://www.rae.ru/snt/?section=content&op=show_article&article_id=10003726) (дата обращения: 07.10.2019).
3. Веряскина, А. Н. Информационные технологии как фактор жизненного пути современного человека: диалектика антропологического и технологического: монография / А. Н. Веряскина, Е. А. Романов. – Ставрополь : Логос, 2018. – 105 с.
4. Герасимова, К. Г. Самореализация в современном обществе: методологические и методические основания социологического измерения: диссертация на соискание ученой степени кандидата социологических наук : 22.00.01 / К. Г. Герасимова. – Самара, 2018. – 182 с.
5. Постановление Правительства Нижегородской области от 21 декабря 2018 г. № 889 «Об утверждении Стратегии социально-экономического развития Нижегородской области до 2035 года». – URL: <https://strategy.government-nnov.ru/> (дата обращения: 07.10.2019).

**А. Н. Плотников**

Россия, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра,  
г. Белоярский

### **Информационно-коммуникационные технологии как средство развития познавательной активности учащихся на уроках и внеурочных занятиях по математике**

Сегодня современный мир невозможно представить без компьютера. В любой отрасли промышленности, науке, технике; в повседневной жизни широко внедряется и применяется использование

возможностей компьютерной техники, компьютерных и коммуникационных технологий. В современном образовании все большую популярность приобретает компетентностный подход, под которым понимается реализация образовательных программ, направленных на формирование способности личности самостоятельно в определенном контексте применять полученные знания и умения в своей профессиональной деятельности. Исследования отечественных ученых (группа ученых Ярославского государственного педагогического университета, под руководством ректора Владимира Васильевича Афанасьева; В. И. Андреева, А. Л. Жохова) выявили актуальную *проблему* сегодняшнего дня – снижение познавательной активности в обучении у большинства детей, и как следствие, уровня усвоения учебного материала по математике и информатике в силу отсутствия стойких личностно значимых мотивов, работающих на перспективу. Известный педагог К. Д. Ушинский говорил: «Знания будут тем прочнее и полнее, чем большим количеством органов чувств они воспринимаются». И сегодня остро стоит необходимость в создании условий для формирования и развития позитивных установок на усвоение знаний при углублении информационно-практической направленности содержания урока. На своем личном опыте убедился, что одним из путей решения этой проблемы является широкое использование информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ) на уроках математики и во внеурочной деятельности. С этой целью было проведено исследование.

*Цель исследования:* выявить теоретико-методические основы развития познавательной активности учащихся средствами ИКТ и разработать методику использования ИКТ на уроках и внеурочных занятиях по математике.

*Объект исследования:* применение ИКТ в процессе обучения математике в средней школе.

*Предмет исследования:* развитие познавательной активности учащихся на уроках и внеурочных занятиях по математике средствами ИКТ.

*Гипотеза исследования:* если при обучении математике использовать ИКТ на уроках и внеурочных занятиях в школе, то это приведет к повышению уровня познавательной активности, учебной мотивации и качества знаний учащихся. В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой определены *задачи исследования:*

1. *Выявить педагогические возможности и условия применения ИКТ.*

2. Рассмотреть особенности и динамику развития познавательной активности учащихся на уроках и внеурочных занятиях по математике.

3. Разработать методическую систему применения средств и методов ИКТ, способствующую развитию познавательной активности учащихся.

4. Экспериментально проверить обоснованность выдвинутой гипотезы путем проведения педагогического эксперимента, обработки и анализа его результатов.

*Практическая значимость исследования:* теоретические выводы и результаты экспериментальной работы служат базой для разработки программ и учебно-методического обеспечения дисциплин, направленных на развитие познавательной активности учащихся на основе применения ИКТ. Накопленный к настоящему времени опыт применения информационных и дистанционных технологий позволяет говорить о ряде преимуществ этих форм организации учебного процесса:

- становится возможной принципиально новая организация самостоятельной работы учащихся;
- возрастает интенсивность учебного процесса;
- учебные материалы доступны в любое время;
- появляются дополнительные стимулы к познавательной деятельности;
- возможен самоконтроль степени усвоения материала по каждой теме неограниченное количество раз.

В учебном процессе могут применяться различные возможности сети Интернет:

- электронная почта для обмена информацией как внутри сети, так и с внешними абонентами;
- внутришкольная доска объявлений;
- участие в телеконференциях;
- доступ к открытым файловым серверам;
- доступ к базам данных;
- получение электронных периодических изданий;
- самостоятельное и контрольное тестирование;
- интерактивные (дистанционные) курсы
- работа в виртуальных лабораториях и др.

*Особенности и динамика развития познавательной активности учащихся на уроках и внеурочных занятиях*

В настоящее время исследования ученых убедительно показали, что возможности людей, которых обычно называют талантливými, гениальными – не аномалия, а норма.

Задача заключается лишь в том, чтобы раскрепостить мышление человека, повысить коэффициент его полезного действия, наконец, использовать те богатейшие возможности, которые дала ему природа, и о существовании которых многие подчас и не подозревают. Поэтому особо остро в последние годы стал вопрос о формировании общих приемов познавательной деятельности.

Познавательная активность (согласно определению многих ученых) – это состояние готовности, желание к самостоятельной деятельности, нацеленной на усвоение индивидом общественного опыта, добытых человечеством знаний и способов деятельности. Познавательная активность – это один из важнейших мотивов учения школьников. Ее действие очень сильно.

Под влиянием познавательной активности учебная работа даже у слабых учеников протекает более продуктивно.

Познавательная активность носит поисковый характер. Под его влиянием у человека постоянно возникают вопросы, ответы на которые он сам постоянно и активно ищет.

В процессе учебной деятельности школьника, большую роль играет уровень развития познавательных процессов: внимания, восприятия, наблюдения, воображения, памяти, мышления. Развитие и совершенствование познавательных процессов будет более эффективным при целенаправленной работе в этом направлении, что повлечет за собой и расширение познавательных возможностей детей.

*Методическая система применения средств и методов ИКТ, способствующая развитию познавательной активности учащихся.*

При планировании учебной работы по развитию познавательной активности на уроках математики средствами ИКТ учителю необходимо пройти следующие этапы:

1. Постановка дидактических целей цикла уроков и внеурочных занятий по математике.
2. Определение формы проведения уроков и внеурочных занятий.
3. Формулировка тематики уроков и внеурочных занятий.
4. Отбор ИКТ в соответствии с поставленными дидактическими целями и формой занятий.

5. Постановка целей и задач каждого отдельного урока и внеурочного занятия и в соответствии с ними – отбор содержания, методов и наиболее оптимальных форм работы с ИКТ.

При отборе ИКТ для организации и проведения занятий, следует также руководствоваться целесообразностью и полезностью их использования.

Основными *дидактическими принципами*, положенными в основу разработки методики проведения занятий с использованием ИКТ, являются:

1. Принцип доступности.
2. Принцип проблемности.
3. Принцип наглядного моделирования.
4. Принцип вариативности.

В соответствии с перечисленными принципами мною были выделены педагогические условия, оказывающие значительное влияние на развитие познавательной активности учеников на основе применения ИКТ:

– создание информационно-образовательной среды на базе взаимодействия форм и средств обучения на занятиях по математике с использованием ИКТ (стимулирование ситуации успеха, работа в малых группах; готовность к дискуссиям в процессе решения поставленной проблемы и т. п.);

– расширение и укрепление межпредметных связей математики и информатики на основе интеграции предметных знаний при выполнении творческих работ;

– информационно-технологическая поддержка творческой активности учащихся на занятиях по математике с использованием ИКТ.

На основе собственного практического опыта в ходе исследования мною выделены следующие направления применения информационных технологий на уроках:

– демонстрация слайдов (использование презентаций, интерактивных плакатов);

– использование информационных ресурсов интернета;

– создание интерактивных проверочных заданий.

Система работы по развитию познавательной активности обучающихся на внеурочных занятиях строится в двух направлениях:

1. Участие в конкурсах и конференциях.
2. Участие в олимпиадном движении.

В данной работе выделяются следующие этапы, направленные на подготовку учащихся к конкурсам, олимпиадам, конференциям по математике и информатике.

**На первом этапе учащиеся получают задание** по созданию творческого продукта по математике (реферат, доклад, презентация и т. д.), в котором должны быть отражены различные математические факты или открытия. Затем они выполняют поиск информации в различных источниках, оформляют работу с использованием ИКТ и выступают с подготовленными творческими работами.

**На втором этапе идет разбор индивидуальных работ учащихся:** происходит анализ возможностей применения ИКТ, умение выстраивать последовательность действий, выдвигать гипотезы. На данном этапе происходят такие процессы мышления, как абстракция, сравнение, анализ и синтез, обобщение, посредством которых учащиеся ставят и решают поставленные задачи.

**На третьем этапе учащиеся объединяются в малые группы и проанализировав результаты** получают задание по созданию нового творческого продукта.

**На четвертом этапе происходит защита работ,** выполненных в малых группах, делаются выводы о полученном результате, дается анализ использования ИКТ, рефлексивный контроль, оценка и возможная коррекция полученного результата.

Таким образом, прохождение данных этапов призвано способствовать развитию познавательной активности учащихся на внеурочных занятиях по математике с использованием ИКТ.

*Экспериментальная проверка обоснованности выдвинутой гипотезы путем проведения педагогического эксперимента, обработки и анализа его результатов.*

Показателями динамики развития познавательной активности учащихся можно считать:

1. Повышение качества знаний по предмету.
2. Участие в интеллектуальных конкурсах и олимпиадах.
3. Вовлечение учащихся в исследовательскую и проектную деятельность.

Результаты проведенного исследования, подтвердили гипотезу о том, что применение ИКТ в урочной и внеурочной деятельности положительно влияет на образовательный процесс, повышая уровень познавательной активности, учебной мотивации и качество знаний учащихся.

За период эксперимента произошли значительные положительные изменения в динамике развития познавательной активности учащихся, их заинтересованности в результатах своего труда, у учащихся проявляется тяга к творчеству и познанию, активность восприятия, ученики самостоятельно делают глубокие выводы на уроках, что свидетельствует о развитии творческого мышления.

*Распространение результатов исследования осуществляется:*

– через выступления на конференциях и семинарах, заседаниях методического объединения учителей математики, педагогических советах; путем проведения уроков и внеклассных мероприятий.

– через участие в конкурсах педагогического мастерства

Учителя на уроке заменить ничто не может, но и учитель не должен стоять на месте, он должен постоянно совершенствоваться и развиваться, в том числе в большей степени используя возможности информационно коммуникационных технологий.

В результате использования современных образовательных технологий, повышается качество обучения, у учащихся проявляется тяга к творчеству и познанию, активность восприятия, ученики самостоятельно делают глубокие выводы на уроках, что свидетельствует о развитии творческого мышления.

Применение современных образовательных технологий позволяет школе с уверенностью смотреть в будущее. Ведь все в школе подчинено единой цели – чтобы качество подготовки учащихся отвечало потребностям общества не только сегодняшнего, но и завтрашнего дня.

**Р. А. Шаухалова**

Россия, Республика Ингушетия, г. Назрань

### **Основы формирования цифровой культуры современных студентов бакалавриата**

Важность формирования цифровой культуры у будущих специалистов любого профиля не вызывает сомнения. Сегодня информационные технологии применяются практически во всех сферах жизни человека. Это связано с особенностями XXI века, который также называют цифровым. В связи с этим активно разворачиваются различные государственные проекты, которые ори-



ентируют как будущих специалистов, так и действующих активно расширять свои компетенции в области цифровых технологий.

В данном случае стоит обратиться к национальной программе «Цифровая экономика Российской Федерации» [1], в которой прописаны различные проекты. Перечислим их: «Нормативное регулирование цифровой среды», «Информационная инфраструктура», «Кадры для цифровой экономики», «Информационная безопасность», «Цифровые технологии», «Цифровое государственное управление». Такое количество различных проектов говорит о важности совершенствования цифрового пространства в нашей стране. Соответственно, нужны кадры для обеспечения и сопровождения активной цифровизации всего пространства Российского государства. Так, согласно проекту «Кадры для цифровой экономики» через пять лет необходимы будут действующие специалисты (до 270 тысяч), обученные по компетенциям цифровой экономики. Кроме того, в данном же проекте отмечается такая задача как обучение по программам высшего образования до 120 тысяч студентов в сфере информационных технологий.

Важно обратиться еще к одному национальному проекту «Образование», в котором также выделяется один из проектов, связанный с рассматриваемым в статье вопросом. Этот федеральный проект носит название «Цифровая образовательная среда». В данном проекте прописываются такие мероприятия как улучшение качества интернет-соединений, создание сети центров цифрового образования детей, внедрение целевой модели цифровой образовательной среды, формирование интеграционной платформы непрерывного образования и пр. [2]. Все перечисленное еще раз подчеркивает необходимость формирования цифровой культуры студентов вузов.

Цифровая культура понимается нами как грамотное, этически обоснованное и осознанное применение цифровых технологий для осуществления профессиональной деятельности и других процессов жизнеобеспечения.

Несмотря на то, что многие студенты отмечают у себя определенную просвещенность в области цифровых технологий, мы считаем, что этого недостаточно. В данном случае речь идет в основном о цифровой грамотности, нежели о культуре. Культура рассматривается нами как более высокий уровень развития цифровой грамотности.

Причем, если проанализировать публикации на данную тему, то можно обнаружить понимание цифровой культуры в более ши-

роком и узком смысле. В широком плане цифровая культура рассматривается как новый этап культуры цифрового общества. В статье Т. Ф. Кузнецовой анализируются определения цифровой культуры и делаются выводы о ее важности в связи с тем, что сейчас активно развивается цифровая экономика [3]. Приводятся работы, в которых подчеркивается возвышение роли цифры, но при этом отмечается, что система смысложизненных ценностей должна сохранять свою сущность. Нам импонирует подход автора, согласно которому цифровая культура в меняющемся обществе предохраняет человека от ухода к суррогатам общения.

Также можно обратиться к работе Д. В. Галкина, который раскрывает цифровую культуру в двух преломлениях: материальном и ценностном. В материальном плане цифровая культура понимается как создание артефактов, повышающих экономическую мощь страны. Во втором аспекте (ценностном) говорится об информации, содержащей культурное наследие, которая передается благодаря цифровым артефактам [4].

Мы согласны с позиции данного ученого, что цифровая культура может иметь разные проявления, которые взаимосвязаны. Мы считаем, что любые экономические выгоды должны учитывать нравственные основы применения цифровых продуктов. Эта позиция должна найти отражение и в основах формирования цифровой культуры студентов бакалавриата. Любое применение цифровых технологий необходимо осуществлять на принципах нравственности и морали.

В узком понимании, применительно к личности цифровая культура рассматривается как «информационное мировоззрение... совокупность знаний, умений и практического опыта информационной деятельности» [5]. Также такая культура рассматривается «как часть повседневной культуры гражданина» [6], который пребывает в информационном обществе.

К сожалению, сегодня встречается все больше случаев, когда использовать цифровых технологий, к примеру, виртуального взаимодействия приводит к страшным последствиям. Здесь можно вспомнить случаи доведения до суицида подростков, через так называемые «группы смерти». Или же отметить активность некоторых сетевых сообществ террористической направленности, так называемые «Колумбайны». В таких сообществах пропагандируется идея мести за обиды, причиненные ученикам. Это в свою очередь провоцирует физическое насилие со стороны обучающихся. Также важно пони-

мать, что существуют целые слои так называемого «темного интернета» (даркнет), в котором как в городе есть свои криминальные кварталы (или порталы). Вместе с этим можно отметить различные случаи мошенничества, сексуального развращения и прочих вредоносных действий в виртуальном пространстве.

Конечно, много ценной информации можно получить в том же виртуальном пространстве сети Интернет. При этом важно подчеркивать студентам этические и правовые основы применения заимствованной информации. Встречаются случаи, когда чужие интеллектуальные продукты выдаются за свои собственные. У студентов важно формировать некую субъектную позицию по отношению к различным цифровым продуктам.

Мы прекрасно понимаем, что оградить современную молодежь и детей от большого количества не подвергающейся цензуре информации достаточно сложно, практически невозможно. Однако сформировать понятия «что такое хорошо» и «что такое плохо» просто необходимо.

Поэтому важно формировать установку у студентов на умение противостоять различным соблазнам и опасностям в виртуальном пространстве. Не говоря уже о применении негативных явлений цифровых и виртуальных продуктов в своей жизни и будущей профессиональной деятельности. Необходимо показывать, что существует определенная правовая ответственность за определенные действия в сети Интернет. Обратит внимание студентов на определенные структуры, которые контролируют виртуальное пространство. Например, Федеральная служба по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Рекомендуется со студентами изучить материалы, расположенные на сайте данной службы [<http://rkn.gov.ru/>]. К примеру, ознакомиться с реестром информации, распространяемой с нарушением закона (в части ст. 15.3 Федерального закона № 149-ФЗ)[<http://398-fz.rkn.gov.ru/>]. Рассмотреть новости проекта, которые выдают актуальные изменения и регулирования деятельности различных цифровых пространств.

Таким образом, важно заложить у студентов основы безопасного (для себя и других) применения цифровых технологий. Это позиция является ключевой при формировании цифровой культуры студентов бакалавриата. Вместе с тем помимо безопасного, необходимо говорить и о помогающем поведении. Это такая деятельность, которая служит поддержкой различных граждан, нуждающихся в определенной помощи. Здесь уместно со студентами

рассмотреть деятельность различных благотворительных организаций, служб, центров социальной поддержки. Такая деятельность является основой формирования духовности личности студента, что также входит в понятие культуры.

И еще одним направлением является само освоение различных современных цифровых продуктов, которые позволят качественно улучшить как обучение, так и жизнь в целом будущих специалистов. Здесь речь идет о формировании ИКТ-компетентности. Отмечая данный момент можно сказать, что важно учитывать будущую специальность студента. Если речь идет о будущих педагогов, то это могут быть одни компетенции. Говоря же о студентах, обучающихся на кафедре «Математика и ИВТ», то это уже другая компетентность. Если речь идет о будущих информатиках, конечно, важно делать серьезные акценты на формирование компетентности в области освоения процессов промышленной автоматизации и необходимого программного обеспечения различных отраслей человеческой деятельности, сетевых технологий и другое.

Резюмируя отметим, что основами формирования цифровой культуры современных студентов бакалавриата являются следующие:

- формирование этических основ работы с информацией, которая находится в открытом доступе;
- ознакомление с правовой ответственностью, за неграмотное и противоправное пользование цифровыми технологиями;
- развитие духовности студентов в аспекте оказания помогающей деятельности с применением цифровых технологий;
- формирование цифровой компетентности с учетом специальности дальнейшей профессиональной деятельности.

Итак, формирование цифровой культуры современных студентов бакалавриата выступает важной задачей современной профессиональной подготовки будущих специалистов. Цифровая культура является сложным образованием, включающим информационную компетентность и нравственно-этические основы применения цифровых технологий. Основами формирования такой культуры выступают: совершенствование этических принципов освоения виртуального пространства, осведомленность о правовой ответственности за нарушение правил применения цифровых технологий, развитие духовности студентов в аспекте оказания помощи другим и формирование цифровой компетентности, исходя из содержания будущей специальности.

## Библиографический список

1. Паспорт национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации» (утв. президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам 24 декабря 2018 г. № 16). – URL: <https://base.garant.ru/72190282/> (дата обращения: 16.10.2019).
2. Паспорт национального проекта «Образование» (утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24.12.2018 « 16»). – URL: <https://base.garant.ru/72190282/> (дата обращения: 17.10.2019).
3. Кузнецова, Т. Ф. Цифровая культура / Т. Ф. Кузнецова // Знание. Понимание. Умение. – 2018. – № 4. – С. 233–237.
4. Галкин, Д. В. Digital Culture: методологические вопросы исследования культурной динамики от цифровых автоматов до технобиотварей / Д. В. Галкин // Международный журнал исследований культуры. – 2012. – № 3. – 11–12.
5. Павленко, Е. А. Цифровая культура современных студентов / Е. А. Павленко // Национальная ассоциация ученых. – 2015. – № 3 (2-8). – С. 137–138.
6. Гнатышина, Е. В. Педагогический инструментарий формирования цифровой культуры будущего педагога / Е. В. Гнатышина // Вестник челябинского государственного педагогического университета. – 2018. – № 3 – С. 46–54.

**И. А. Никитина**

Россия, Карачаево-Черкесская Республика, г. Черкесск

### **Прогрессивные педагогические технологии, активные формы и методы обучения и воспитания**

Важность познавательных способностей в жизни человека значительно повысилась в начале XI века, что обусловило значительный рост инновационных технологий в образовании.

Современный рынок труда нуждается в специалистах, готовых действовать в инновационном режиме, а это, в свою очередь, вызвало к необходимости существенно пересмотреть требования к их подготовке посредством разработки и внедрения в образование всех уровней гибкой системы педагогических технологий.

Специалист, которого ждет современное общество и производство, должен быть готов к анализу и оценке получаемой информации с различных сторон, умению действовать в практике, пользуясь результатами собственной умственной деятельности, что и составляет его компетентность.

Практика современного профессионального образования позволяет отметить, что достижение цели формирования компетентного специалиста требует от преподавателей внедрения современных педагогических технологий, которые:

- создадут условия для переориентирования фокуса внимания в образовательном процессе с «выдачи знаний» на обучающегося как субъекта познания;

- обеспечат стимулирование студентов на поиск различных способов действия при решении общеучебных и профессиональных проблем и задач;

- покажут будущим специалистам перспективы личностного и профессионального роста и развития.

В связи с этим процесс обучения в профессиональных образовательных организациях необходимо строить таким образом, чтобы студенты были активными участниками познания: не только осваивали необходимые знания, но и работали над своей личностью, переживая ситуацию успеха в учении.

Ученые под инновационными педагогическими технологиями предлагают понимать практическую реализацию системы взаимосвязанных подходов к организации обучения и воспитания, которые обеспечат достижение положительного результата посредством деятельного изменения процесса развития личности обучающегося в соответствии с современными социокультурными условиями.

Передовые педагогические технологии предполагают изменение или совершенствование методов обучения и воспитания, с одной стороны, а с другой – сочетание традиционной основы образования с уникальными педагогическими технологиями. Это и составляет сегодня суть обновления современной системы образования, ориентированной на вхождение российской системы образования в мировое образовательное пространство.

Данный процесс сопровождается значительными изменениями в современной теории и практике организации образовательно-воспитательного процесса.

Смена образовательной парадигмы повлияла на весь педагогический процесс: скорректировано содержание образования, опре-

делены иные подходы к его организации, что влияет и на поведение участников педагогического взаимодействия, и на педагогический менталитет.

В данных условиях учителю важно ориентироваться в широком многообразии современных педагогических технологий.

В условиях реализации ФГОС современному образованию приходится отказаться от традиционных представлений о результатах обучения, предполагающих формирование лишь знаний, умений и навыков, а возникает необходимость строить процесс обучения, обеспечивающий не только овладение обучающимися реальными видами деятельности, но и изменения в самой его личности.

Поставленные в ФГОСах задачи требуют перехода к новой системно-деятельностной образовательной парадигме, которая, в свою очередь, связана с принципиальными изменениями в деятельности преподавателей.

Произошедшие в образовании изменения повлияли и на имеющиеся в арсенале педагогов технологии обучения. Применение прогрессивных педагогических технологий и активных методов и форм обучения существенно расширяет возможности преподавания учебных предметов в образовательной организации.

На становление форм организации обучения естественным образом влияло развитие человеческого общества. Одной из современных форм обучения является интерактивное обучение.

Интерактивное обучение рассматривается как форма организации учебно-познавательной деятельности обучающихся, которая предполагает их совместную активную деятельность по овладению новыми знаниями и умениями в ходе обмена идеями, осуществления различных видов деятельности.

Интерактивное взаимодействие на занятиях состоит в организации и развитии диалогового общения, что должно привести к взаимодействию, взаимопониманию, совместному поиску способов решения общих задач, но значимых для каждого участника.

Внедрение интерактивного обучения на занятии предполагает организацию взаимодействия субъектов учебного процесс таким образом, чтобы все обучающиеся были вовлечены в процесс познания, имели возможность осваивать новые знания, рефлексировать по поводу того, что знают и о чем думают. Организация интерактивного обучения требует исключения доминирования не только одного обучающегося над другим, но и одного мнения над

другим. Вовлечение обучающихся в диалоговое обучение обеспечивает развитие умений критически мыслить, решать сложные проблемы посредством всестороннего анализа обстоятельств и найденной информации, анализировать и оценивать различные точки зрения на изучаемые явления, принимать взвешенные решения, участвовать в дискуссиях, взаимодействовать с другими людьми т. п. С этой целью в ходе уроков активно применяются такие формы работы, как: индивидуальная, групповые (парная, кооперированно-групповая, дифференцированно-групповая, индивидуализировано-групповая и др.), обучающимся предлагается принять участие в исследовательских проектах, ролевых и деловых играх, организуется работа с различными источниками информации, выполнение творческих работ.

Роль педагога при проведении интерактивных уроков существенно изменяется: с «транслятора» знаний на координатора учебно-познавательной деятельности обучающихся по достижению целей. Предлагаю рассмотреть, как можно использовать игровые формы интерактивного обучения на обобщающих уроках географии.

Урок-игра «Своя игра» Этот урок основывается на сюжете известной телевизионной игры «Своя игра». Он может быть проведен при завершении разделов по географии, в конце семестра или учебного года.

Данный урок определяется по типу как обобщения и систематизации знаний, отработки умений, по форме – игра. В структуре этого урока выделим несколько этапов:

- введение в учебную деятельность;
- постановка цели;
- оперирование знаниями и способами деятельности;
- подведение итогов и формулирование выводов,
- рефлексия;
- домашнее задание;

Целью данного урока является: обеспечение глубокого усвоения и систематизации знаний по учебной дисциплине «География».

На уроке решается комплекс задач:

- образовательные: анализ уровня и качества овладения знаниями и умениями по изученной теме;
- воспитывающие: формирование общей культуры, способности эстетического восприятия окружающего действительности, к



объективной самооценке знаний обучающимся, их профессиональной и личностной реализации;

– развивающие: развитие аналитического и пространственного мышления, умений классифицировать, устанавливать связи, формулировать выводы, формирование коммуникативных навыков эффективной работы в группах, развитие познавательного интереса и др.

Преподаватель – ведущий игры, заранее продумывает задания творческого характера, которые позволят обучающимся по-новому увидеть ранее изученный материал, поработать в группах.

Групповая форма работы позволяет обучающимся могут включиться в выполнение заданий различной направленности, что позволит полнее раскрыть различные стороны ранее изученного материала. Использование игровых методов обучения на занятиях позволяет более эффективно закрепить знания.

Развивающая функция обучения реализуется через включение обучающихся в различные способы анализа, систематизацию материала.

Воспитательные задачи решаются посредством включения обучающихся в коллективную деятельность. Учебная игра дает положительный результат, когда активный обучающийся и преподаватель. Особое значение имеет хорошо разработанный сценарий.

В настоящее время в педагогической практике имеется богатый арсенал игровых методов обучения: деловые, организационно-деятельностные, инновационные, ролевые, игры-викторины и др.

Своя игра относится к играм-викторинам, так как участники попадают в конкретную игровую ситуацию, где каждый может высказать свою точку зрения и продемонстрировать глубину знаний. Причем игроки могут быть специалистами и знатоками из различных предметных областей, иметь любые представления, несовпадающие социальные установки. Функцию координации действий всех участников осуществляет организатор-преподаватель или специально выделенная группа.

*Методика организации урока «Своя игра».*

1 этап – создание игрового поля.

Игровое поле должно содержать название тем или общих понятий, которые будут закрепляться и обобщаться на уроке. Для каждой темы или общего понятия формируются разноуровневые во-

просы – от простого к сложному. Также можно прибегнуть к помощи обучающихся, объявив конкурс на лучший вопрос.

Количество вопросов к каждой теме должно быть одинаковое. В зависимости от того, сколько приготовлено вопросов, составляется оценочное поле. Каждому вопросу присваивается оценочный балл.

2 этап – создание электронной презентации.

Презентация создается с помощью программы Microsoft PowerPoint.

На первом слайде располагается игровое поле, которое было спроектировано по описанному выше алгоритму.

На последующих сайтах размещается поочередно по одному вопросу. Если на игровом поле 20 ячеек, то соответственно должно быть 20 слайдов с вопросами, причем вопросы могут быть оформлены не только печатным текстом, но и с рисунками, схемами, видеосюжетами. С помощью функции «Гипперссылки» каждая ячейка игрового поля связывается со слайдом соответствующего вопроса, чтобы при нажатии на эту ячейку открывался конкретный вопрос.

3 этап – реализация проекта игры.

Реализация проекта игры происходит на уроке обобщения и закрепления знаний по избранной теме, как подготовка к итоговой работе. Презентация выводится с помощью проектора на большой экран.

*Ход игры:*

Группа делится на команды. Вопрос обсуждается всей командой, а отвечает один человек (алгоритм игры – «Брейн-ринг»). Подсчет очков ведется открыто на доске. Команда, которая представляется первой, выбрать вопрос определяется по жребию.

Если ответ дается верный, команда имеет право выбрать новый вопрос на свое усмотрение. Участникам команды, набравшей наибольшее количество очков ставится за урок «отлично».

В ходе игры преподаватель комментирует полноту и правильность ответов, а в конце игры анализирует ее результаты и дает рекомендации всей группе. Опыт показывает, что активное использование в процессе обучения интерактивных методов обучения и информационно-коммуникационных технологий обеспечивает достижение достаточно высоких образовательных результатов, важных для жизнедеятельности в информационном обществе:

– повышение познавательной активности и самостоятельности в процессе получения информации из различных источников;

– развитие активной позиции личности в ходе учебно-познавательной деятельности, включая самостоятельное создание образовательных информационных ресурсов;

– формирование и развитие навыков общения и взаимодействия в коллективе;

– освоение нравственными нормами и правилами коллективной и групповой деятельности, межкультурного взаимодействия.

Таким образом, интерактивное обучение решает задачи, главные из которых:

– развитие у обучающихся коммуникативных умений и навыков;

– установление эмоционально благоприятного взаимодействия обучающихся;

– формирование умения работать в группе, принимать мнение товарищей;

– снимает нервную нагрузку обучающихся;

– позволяет менять форму деятельности.

В основе ФГОС второго поколения лежит системно-деятельностный подход к образованию, в соответствии с которым процесс обучения должен строиться таким образом, чтобы обучающийся самостоятельно добывал знания, а педагог только помогал ему, направлял на нужный путь, чтобы раскрыть потенциал каждого и максимально подготовить его к будущей профессии.

Работая в педагогическом колледже, как преподаватель-предметник, в своей работе внедряю прогрессивные методы и эффективные педагогические технологии обучения и воспитания.

При организации учебных и внеурочных занятий ориентируюсь на систему современных педагогических принципов:

– принцип реализации лично ориентированного обучения;

– принцип деятельностного подхода в обучении, ориентированного на получение конкретного продукта;

– принцип организации межпредметных связей, обеспечивающих формирование целостной картины мира;

– принцип учета возрастных и индивидуальных возможностей и потребностей обучающихся;

– принцип развития мультимедийной грамотности и умения оценивать достоверность информации и др.

Успешная реализация этих принципов позволит достичь планируемых результатов только посредством внедрения в процессе обучения современных педагогических технологий.

Свою профессиональную деятельность я строю, используя комплекс инновационных образовательных технологий и методик.

Игровые технологии обучения на уроке – эффективная организация взаимодействия педагога и учащихся.

В игре обучающиеся вырабатывают умения сосредотачиваться, думать самостоятельно, стремиться к самостоятельному познанию.

Важная роль в современном образовательном процессе принадлежит информационно-коммуникационным технологиям, т. к. ИКТ в современных условиях можно признать именно тем новым способом передачи знаний, который отражает качественно новое содержание обучения и развития личности. ИКТ в процессе обучения помогает учиться с интересом, самостоятельно работать с различными источниками информации, способствует формированию самостоятельности и ответственности при овладении новыми знаниями.

Применение технологии проектов ориентировано на приобретение обучающимися новых знаний путем самообразования и их обобщение.

Работа обучающихся над созданием проектов создает возможность осваивать новые способы деятельности, активизирует познавательную деятельность, развивает творческое мышление.

Технология проблемного обучения в целом способствует развитию познавательной сферы обучающихся, адаптивных качеств личности, которые необходимы для осознанного выбора путей самореализации реализации и самоопределения в социуме.

Технология личностно ориентированного обучения обеспечивает развитие и саморазвитие личности обучающихся, на основе выявления его индивидуальных особенностей, опоры на его способности, склонности, интересы и ценностные ориентации.

Здоровьесберегающие технологии очень актуальны в современном образовании, т. к. от обучающихся требуется большая концентрация внимания и напряжение умственных сил, что приводит к усталости и утомлению. С целью предупреждения таких явлений у обучающихся, обеспечиваю в ходе занятий своевременное чередование различных видов деятельности, активизацию познавательной деятельности посредством активных и интерактивных методов обучения.

В заключение отметим, что использование современных образовательных технологий в процессе преподавания географии

обеспечивает гармоничное развитие личности, повышение познавательной активности, сохранение их физического и психического здоровья, обеспечивает достижение более высоких результатов в учебной деятельности.

Анализ опыта собственной педагогической деятельности позволяет сделать определенные выводы:

– игровые технологии создают возможность включить обучающихся в интересную и увлекательную работу на творческо-поисковом уровне, расширяют кругозор, развивают самостоятельность, самоопределение через ролевое экспериментирование;

– применение ИКТ на уроках способствует формированию информационно-коммуникационной компетентности обучающихся, активизации познавательной деятельности, готовности более эффективно работать с электронными образовательными ресурсами, повышению общей успеваемости и качества знаний;

– проектная технология развивает самостоятельность мышления обучающихся, умения продуктивно работать в команде, повышает уровень мотивации, стимулирует рост интереса к предмету, творческое применение полученных знаний на практике;

– здоровьесберегающие технологии обеспечивают формирование активной жизненной позиции на осознания ценности здоровья, ответственности за свое здоровье, жизнь и здоровье окружающих.

Педагогическая деятельность преподавателя с активным внедрением современных образовательных технологий помогает глубокому и прочному усвоению знаний, развитию познавательных способностей обучающихся, социализации личности и др. Считаю, что в современных условиях успешность организации обучения во многом зависит от готовности педагогов по-новому осмыслить собственную профессиональную позицию, понять, зачем и для чего необходимы изменения, и, прежде всего, измениться самому. Все вышесказанное приводит к пониманию того, что современный педагог просто обязан не только знать инновационные образовательные технологии, но и эффективно использовать их в процессе обучения, чтобы обеспечить одно из главных прав обучающихся – право на качественное образование.

### **Библиографический список**

1. Алексеева, Л. Н. Инновационные технологии как ресурс эксперимента / Л. Н. Алексеева // Учитель. – 2004. – № 3. – С. 78.

2. Бычков, А. В. Инновационная культура / А. В. Бычков // Профильная школа. – 2005. – № 6. – С. 83.
3. Дебердеева, Т. Х. Новые ценности образования в условиях информационного общества / Т. Х. Дебердеева // Инновации в образовании. – 2005. – № 3. – С. 79.
4. Клименко, Т. К. Инновационное образование как фактор становления будущего учителя : автореферат на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Т. К. Клименко. – Хабаровск, 2000. – 289 с.
5. Слостенин, В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. – Москва : ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 456 с.
6. Современные технологии обучения : тез. докл. IX Междунар. конф. – Санкт-Петербург : ЛЭТИ, 2003. – 631 с.
7. Уман, А. И. Технологический подход к обучению: теоретические основы : монография / А. И. Уман. – Орел : ОГУ, 1997. – 208 с.
8. Интерактивные технологии в образовательном процессе. – URL: [https://spravochnick.ru/pedagogika/interaktivnye\\_tehnologii\\_v\\_obrazovatelnom\\_processe/](https://spravochnick.ru/pedagogika/interaktivnye_tehnologii_v_obrazovatelnom_processe/) (дата обращения: 10.10.2019).

## **РАЗДЕЛ 5 | Многообразие форм обобщения и распространения инновационного педагогического (управленческого) опыта**

**О. В. Ялакаева**  
Россия, г. Челябинск

### **Система развития социальной ответственности обучающихся средствами разновозрастных объединений в составе Российского движения школьников**

Социальная ответственность – важнейший духовно-нравственный фактор сохранения общественной стабильности, независимости и безопасности государства. Для того чтобы наши школьники достигли высокого уровня социальной ответственности, нами разработана система развития этого качества средствами разновозрастных объединений в составе Российского движения школьников. В эту систему входят социальные кейсы, социальные пробы, социальное проектирование.

Основываясь на достоинствах технологии кейс-study, смоделировали алгоритм развития социальной ответственности школьников. Алгоритм состоит из трех взаимообусловленных этапов: подготовительного, реализационного, итогового и осуществляется в течение учебного года [3].

На первом этапе – подготовительном – педагоги рассматривают известные способы структурирования кейсов и отдают предпочтение какому-либо из них. Затем создают творческие группы по созданию кейсов социальной направленности. Содержательными линиями кейсов стали направления, предложенные государственно-общественной организацией «Российское движение школьников». Это личностное развитие (творческое развитие, развитие детских творческих проектов, а также популяризации здорового образа жизни в молодежной среде и профориентации), гражданская активность (волонтерство, поисковая работа, изучение исто-

рии и краеведения, безопасный образ жизни), военно-патриотическое направление и информационно-медийное. Банк ситуаций пополняется историями из реальной практики, поэтому вполне уместно привлекать к разработке кейсов самих школьников. Затем разработанные кейсы для обучающихся различных возрастных групп рассматриваются экспертным сообществом и утверждаются в общеобразовательной организации.

На втором этапе алгоритма – реализационном – происходит отработка кейсов с детьми. Это может происходить в рамках внеурочной деятельности. Здесь важно позаботиться о психологической составляющей: речь идет о создании благоприятной атмосферы сотрудничества, где педагог не выступает доминирующей фигурой, а вовлекает всех детей в заинтересованное совместное обсуждение и решение проблем. Начинается со знакомства с рекомендациями работы с кейсами: как осуществлять групповой поиск оптимальных решений. На реализационном этапе отрабатываются также варианты рефлексии. Форма рефлексии выбирается самостоятельно участниками из предложенных вариантов, она зависит от возраста и опыта работы с кейсами.

Третий – итоговый этап алгоритма – предусматривает тщательный педагогический анализ осуществленной деятельности по развитию социальной ответственности школьников средствами технологии кейс-study, презентацию лучших практик, в том числе, для широкой общественности (родителей, социальных партнеров), обобщение опыта в виде публикаций и выступлений на научно-практических конференциях различного уровня, в персональных профессиональных блогах.

В этом году в рамках реализуемого проекта мы отрабатываем социальные пробы. Социальная проба – это совокупность последовательных действий, связанных с выполнением специально организованной социальной деятельности на основе выбора способа поведения в этой деятельности и являющаяся средством соотнесения самопознания и анализа своих возможностей в спектре реализуемых социальных функций.

Например, социальная проба «Накорми птиц зимой», праздник «Масленица для малышей»...

Потенциал социальных проб в развитии социальной ответственности заключается в возможности:

– получать информацию о социальных объектах непосредственно через взаимодействие с другими людьми (представителя-



ми разных социальных групп и профессий, субъектами ответственности);

– обогащать свои представления о социальном окружении и роли социальной ответственности, в решении проблем, выборе способов деятельности и анализе ее последствий;

– проявлять и осознавать себя как субъекта ответственности.

Чтобы социальная проба удалась, важно соблюдать следующие требования применения метода:

1) добровольный выбор субъектом своего поведения;

2) реализация полного цикла деятельности в условиях социально активного образования;

3) обсуждение и рефлексия планируемой, реализуемой и осуществленной деятельности с позиций социальной ответственности.

Условие добровольности участия обеспечивается выбором школьниками, во-первых, группы (в составе которой реализуется проба), во-вторых, актуальных для них тем социальных проб, в-третьих, поручений, в-четвертых, способов реализации поручений.

Учащиеся, включаясь в социальные пробы, получают возможность от теоретического изучения содержательного наполнения социальной ответственности, перейти к осознанию ее роли в практической деятельности, в своей жизни, осмыслению ее как ценности и принципа деятельности.

И еще одним инструментом развития социальной ответственности мы считаем технологию социального проектирования. Социальное проектирование – это одна из форм вовлечения подростков в социальную активность, средством формирования политической и социальной компетенции подрастающего поколения.

Основной акцент в проектах делается на повышение уровня социальной ответственности детей на добровольческой основе. Создавая социальный проект, школьник сможет реализовать свой потенциал ответственности, развить личные качества. Направить их в конструктивное и в ответственное позитивное русло, и в будущем стать примером для сверстников.

Самое главное состоит в том, что вовлечение детей в социальное проектирование меняет уклад их жизни, обогащает жизнь детей новыми социальными связями, интересами, ценностями, жизненными ориентирами. Социальные проекты создаются как уроках, классными коллективами, так и отрядами в системе дополнительного образования.

Работа над социальной ответственностью строится через компетенцию педагогов согласно профессиональному стандарту. Каждый участвует в курсовой подготовке, вебинарах, семинарах, самообразовании [1]. Также совершенствование профессиональных умений происходит через систему дополнительного образования, внеурочную деятельность, что расширяет спектр используемых педагогом технологий, интерактивных методов [2].

Наш инновационный проект позволяет интегрировать школьные ресурсы (основные образовательные программы, программы внеурочной деятельности, дополнительные общеобразовательные общеразвивающие программы, кадровые, методические, материально-технические) и ресурсы социума на развитие социальной ответственности школьников для решения актуальных проблем с использованием кейс технологии, технологии социальных проб, технологии социального проектирования.

### **Библиографический список**

1. Севрюкова, А. А. Отражение аспектов стратегии развития воспитания школьников в содержании курсовой подготовки педагогических работников / А. А. Севрюкова // *Фундаментальные исследования*. – 2014 – № 5-1. – С. 199–202.

2. Севрюкова, А. А. Педагогические приемы и техники в экскурсионно-познавательных маршрутах младших школьников / А. А. Севрюкова, О. А. Костенко // *Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров : материалы XVIII Международной научно-практической конференции*. – Челябинск : ЧИППКРО, 2017. – С. 194–198.

3. Севрюкова, А. А. Развитие социальной ответственности школьников средствами технологии кейс-study / А. А. Севрюкова, Н. В. Широченкова // *Казанский педагогический журнал*. – 2018. – № 6 (131). – С. 121–126.

**Е. В. Коваленко**  
Россия, г. Челябинск

### **Роль делового общения в деятельности руководителя**

Жизнь человека на сегодняшний день сопровождается непрерывным процессом общения, с помощью которого осуществляется

преобразование внутреннего мира личности, а также познание других людей и формирование отношения к ним.

Умение общаться и обрести взаимопонимание в процессе выполнения профессиональных функций является ключевым требованием для высокой эффективности работы руководителя, особенно в ситуациях делового взаимодействия. Здесь большое значение имеют сопротивление и эмоциональная стабильность, способность правильно вести себя в конфликтных ситуациях, логическое построение и аргументация своей точки зрения, а также владение речевой культурой.

В процессе жизни каждый человек выполняет множество функций: должностных, семейных и прочих, в ходе реализации которых формируются и осуществляются личные и социальные отношения. Это приводит к наличию разных видов общения: личностного, делового и т. д.

Деловое общение определяется как тип межличностного взаимодействия, направленного на достижение какого-то материального соглашения. Деловое общение между людьми происходит при выполнении каких-либо действий. Кроме того, необходимость общения диктуется не только личными задачами, но и профессиональными.

Управленческое деловое общение – это, прежде всего, общение руководителя с подчиненными в процессе их профессиональной деятельности, обусловленное необходимостью своевременного и качественного выполнения стоящих перед ними задач.

Ученый А. Г. Самохвалова [2] убеждена, что с появлением совместной деятельности человеку стало необходимо договариваться, чтобы получить желаемый результат, поэтому образовалась необходимость эффективного общения, следовательно, начало формироваться деловое общение. Оно очень актуально и востребовано во все времена. Особенно важна эффективность деловой коммуникации для людей, профессиональная деятельность которых относится к типу профессии «человек-человек», то есть связана с постоянным общением с другими индивидами.

Исследователи В. А. Кузнецов, О. Ю. Кузнецова [1] делают акцент на том, что деловое общение является процессом взаимосвязи и взаимодействия, где происходит обмен деятельностью, информацией и опытом, который предполагает достижение конкретного результата, решение определенного вопроса или реализацию заданной цели. Все эти компоненты являются условием целесооб-

разности системного подхода, который представляет деловое общение как целостную развивающуюся систему, элементы которой определенным образом упорядочены, организованы и соединены между собой прямыми и обратными связями.

На современном этапе применяются разнообразные формы делового общения: деловая беседа, деловые переговоры, деловое совещание, педагогический совет, публичное выступление, конференции, семинары, деловая переписка, с помощью которых осуществляется, в том числе, управленческое деловое общение.

Одной из характеристик деловых коммуникаций в образовательной организации является ее направленность. Коммуникация ориентирована не только на взаимодействие, но и на обучающихся с точки зрения их личного развития, на организацию областей знаний и формирование навыков на этой основе. Деловое общение в преподавательском составе может быть представлено, с одной стороны, в форме обмена действиями, навыками и умениями в общей педагогической и административной деятельности работников образовательной организации, а также обмена познавательным, профессиональным, социальным и жизненным опытом. Деловое общение, с другой стороны, обеспечивает выборочную направленность действий педагогов, поощряет и поддерживает их поведение, связанное с выработкой духовных ценностей и созданием образовательных услуг, а также выступает в качестве особой формы реализации совместной деятельности социально-значимой деятельности учителей с моральной стороны [3].

Объективными условиями делового общения являются ситуация, время, освещение, пространственное положение партнера, внешние помехи и другие. Субъективные условия: пол, возраст, социальный статус, индивидуальные особенности, психическое и физическое состояние человека. Средствами делового общения выступают вербальные, мимические, пантомимические и паралингвистические средства. Способами общения могут выступать конкретные методы использования средств коммуникации в различных формах делового общения. Результат делового общения – поведение, эмоциональное состояние партнера, измененное в соответствии с идеальной целью коммуникации, а также информация, которую один партнер получил, а другой освоил (а также информация, полученная одним партнером и усвоенная другим). Если результат не соответствует цели действия, он может продолжиться.

В широком смысле, мы понимаем деловой разговор как голо-совой контакт для установления деловых отношений. Деловая речь имеет свои лексико-грамматические и стилистические детали. Во-первых, необходимо подчеркнуть различие между устной и письменной формой коммерческого дискурса. Устный деловой разговор, в отличие от письменного, предполагает прямое общение, что позволяет использовать невербальные средства (выражения лица, жесты, интонация и т. д.). Во-вторых, подразумевается наличие определенных психологических знаний (создание благоприятного психологического климата, умение слушать собеседников, разрядка негативных эмоций, приемы саморегуляции и т. д.). Прямое общение исключает возможность предварительного обдумывания, что дает возможность простых форм общения (непринужденных), возможен отход от принятых норм литературного языка.

Следует подчеркнуть, что наиболее важным требованием для любой формы делового общения является краткость. Лучше избегать ненужных повторов, излишней детализации. Основная цель деловой беседы – донести до слушателей суть вопроса как можно точнее и более кратко. Ведь экономия времени – одно из важнейших требований правильной организации работы делового человека. Поэтому слова и выражения, не содержащие семантической нагрузки, должны быть полностью исключены из делового разговора.

Чтобы успешно взаимодействовать в ситуациях делового общения, необходимо научиться слушать партнера, то есть обучать умению концентрировать восприятие информации. Знание норм литературного языка необходимо для полноценного делового общения и является не только ключом к успешному восприятию говорящего, но и доказательством его высокой внутренней культуры.

Обязательным условием выполнения профессиональных обязанностей руководителя является объективное и доброжелательное отношение к личным взглядам, служебным ожиданиям, притязаниям и профессиональным мнениям подчиненных. Особое место занимает справедливая моральная и материальная оценка личного вклада каждого работника, в коллективную работу, общее дело развития организации. Управленец постоянно сталкивается с моральным выбором, поэтому его моральная репутация не должна быть нарушена ни в глазах людей, ни перед его совестью.

Итак, отметим, что деловое общение в деятельности руководителя будет наиболее эффективным, если придерживаться некоторых перечисленных аспектов.

1. Применять педагогическую наблюдательность и чуткость. Умение распознать личностные особенности и состояние оппонента в конкретный момент общения.

2. Демонстрировать с помощью речи и невербальных средств общения позитивное психологическое общение, открытость, оптимизм, уважение, понимание, эмпатию и принятие личностных особенностей человека.

3. Соблюдать правила этикета.

4. Использовать способы избегания агрессии.

5. Использовать в монологической речи руководителя: обращение к конкретным лицам; правильность изложения материала в соответствии нормам современного литературного языка; точность (соответствие мыслям говорящего или пишущего); ясность (доступность пониманию); логичность (соответствие законам логики); простоту (естественность, отсутствие «красивостей» слога, наличие понимания информации слушателями); богатство и разнообразие используемых языковых средств; сжатость (отсутствие лишних слов, ненужных повторений); чистоту (отсутствие нелитературных, диалектных, жаргонных, вульгарных слов, а также, по возможности, избегания слов иноязычного происхождения); выразительность, отсутствие шаблонов, образность, эмоциональность; благозвучие (приятное для слуха звучание, подбор слов и сочетаний с учетом их звуковой стороны).

6. Использовать методы педагогического воздействия (убеждения, требования, стимулирования (поощрения и наказания)).

7. Владеть диалогом и полилогом, уметь создавать ситуацию успеха и организовывать коллективную работу: использовать разнообразие форм установления и поддержания контакта, речевых обращений; точность и ясность формулировки вопроса; использование приемов снятия тревожности; мотивирование деятельности педагогов; авансированное оглашение индивидуальных достоинств подчиненного; педагогическое внушение уверенности в себе; уточнение ответа; детализацию и поощрение любого достижения, факта активности, инициативности, самостоятельности подчиненных; умение увеличивать самостоятельность подчиненных посредством возложения полномочий и др.; умение слышать и слушать (соблюдение правил слушания и ис-

пользование различных способов эффективного слушания); умение осуществлять ценностное ориентирование, координирование, упорядочивание, комбинирование и сложение усилий всех участников общения; умение контролировать и корректировать характеристики психологического климата и хода групповой деятельности.

8. Использовать приемы скрытого управления для повышения эффективности административного воздействия: общение в предпочтительной для подчиненного системе восприятия; подстройка и синхронизация личностных сигналов по темпу и ритму; копирование (отзеркаливание) позитивных личностных сигналов подчиненного.

9. Использовать чувство времени. Умение рационально планировать и соблюдать порядок и регламент управленческой деятельности.

10. Владеть чувством дистанции, ситуативной обусловленностью вариантов организации пространства (зон, дистанций, уровней) общения.

11. Управлять своими эмоциями.

12. Быть креативным и способным к импровизации (степень свободы поведения в незапланированных коммуникативных ситуациях).

13. Быть требовательным, справедливым.

14. Внешний облик и манеры руководителя должны соответствовать характеристикам имиджа современного делового человека и специфике профессиональной деятельности.

Несомненно, деловое общение является важной составляющей для руководителя образовательного учреждения. Во многом от того, насколько мы владеем наукой и искусством общения, зависит успех нашей деятельности.

Коммуникация является условием и элементом управленческой деятельности, поэтому управленческое общение, обеспечивающее достижение цели управленческой деятельности посредством оперативной передачи информации, оптимального психологического воздействия, взаимопонимания между объектом и субъектом управления и их оптимального взаимодействия, будет считаться эффективным.

От качества делового общения зависят взаимопонимание, согласованность действий и четкость приоритетов у людей, занятых общим делом. Умения профессионального делового общения со-

ставляют существенную часть профессиональной компетентности специалиста в любой сфере деятельности.

### **Библиографический список**

1. Кузнецов, В. А. Деловое общение в педагогическом коллективе / В. А. Кузнецов, О. Ю. Кузнецова // Научная электронная библиотека «Киберленинка». – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/delovoe-obschenie-v-pedagogicheskom-kollektive> (дата обращения: 08.10.2019).

2. Самохвалова, А. Г. Особенности делового общения руководителей с различными копинг-стратегиями / А. Г. Самохвалова // Научная электронная библиотека «Киберленинка». – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-delovogo-obscheniya-rukovoditeley-s-razlichnymi-koping-strategiyami> (дата обращения: 09.10.2019).

3. Фефелова, С. А. Особенности управленческого делового общения в образовательной организации / С. А. Фефелова // Социальная сеть работников образования «Наша сеть». – URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/upravlenie-dou/2015/12/14/osobennosti-upravlencheskogo-delovogo-obshcheniya-v> (дата обращения: 07.10.2019).

**Г. Н. Кузнецова, С. Н. Обухова**  
Россия, Г. Челябинск

### **Проект «Спецдизайн» как средство реализации Концепции ТЕМП**

Развитие у детей компетенций о мире профессий взрослых является актуальной задачей в процессе социализации детей дошкольного возраста. Профессиональное самоопределение взаимосвязано с развитием личности ребенка на всех возрастных этапах, при этом, дошкольный возраст необходимо рассматривать как подготовительный, закладывающий основы для профессионального самоопределения личности в будущем.

Именно такое понимание проблемы мы находим в исследованиях педагогов прошлого (Н. К. Крупской, А. В. Луначарского, Н. П. Блонского, С. Т. Шацкого, А. С. Макаренко), а также современных ученых (Е. А. Климова, В. П. Кондрашова, Д. А. Шингаркиной, Л. И. Сайгушевой), подтверждающих пропедевтическую



направленность процесса профессионального самоопределения на ступени дошкольного образования. Представления о рабочих и инженерных профессиях Южного Урала у ребенка ограничены его жизненным опытом. Процесс ранней профориентации в дошкольном детстве связан с формированием у ребенка образа мира взрослых, что определяет становление социального опыта ребенка, посредством которого он приобщается к миру профессий.

В логике нашего исследования важно рассмотреть условия, способствующие формированию интереса к профессиям взрослых и ценностного отношения к их труду. Для нас представляют интерес научные выводы Л. И. Сайгушевой, которая утверждает, что формированию интереса у дошкольников к профессиям взрослых и уважительного отношения к их труду способствуют эмоциональная насыщенность средств воспитания, специальные методы воздействия на детей, затрагивающие их эмоциональную сферу. Данные изыскания подтверждают приоритет таких методов и приемов в работе педагога, которые бы способствовали погружению ребенка в мир профессий, в производственные сюжеты, в разнообразные модели профессионального поведения и межличностных профессиональных отношений.

Таким образом, организаторам проектов по ранней профориентации детей дошкольного возраста важно ставить перед детьми адекватные их возрасту задачи, реализовывать их посредством ведущих видов деятельности ребенка-дошкольника, учитывая логику возрастного и психомоторного развития ребенка, сохраняя самоценность дошкольного периода.

Реализация задач ранней профориентации детей дошкольного возраста нашла свое отражение в региональном проекте «ТЕМП +», в целевых установках которого предполагается повышение престижа рабочих и инженерных профессий на всех уровнях общего образования, начиная с дошкольного.

В уральском регионе существует достаточно много рабочих и инженерных профессий, которые могут быть понятны детям дошкольного возраста. Задача педагогического коллектива дошкольного образовательного учреждения показать многообразие рабочих и инженерных профессий, их значимость в развитии уральского региона. Ориентация ребенка в этих профессиях является важным звеном его социализации в обществе, где приоритетными являются, в основном, рабочие профессии.

Однако сегодня рабочую профессию следует рассматривать в соответствии с современными запросами общества, и востребованностью в рабочем, с техническим образованием, владеющим ИКТ-технологиями, электронными ресурсами, умеющим управлять современной техникой и оборудованием. Понимая, что социальная адаптация в обществе напрямую зависит от систематически организованной работы в образовательном учреждении, необходимо, на наш взгляд, помочь детям осознать труд взрослых рабочих и инженерной направленности, понять смысл их профессиональной деятельности. Сегодня активно обращается внимание на современное направление художественно-эстетической деятельности детей дошкольного возраста – детский дизайн, который дает широкий простор детскому творчеству. Включение детской дизайнерской деятельности в образовательный процесс ДОУ обусловлено возросшими культурными потребностями людей в современном мире, возможностями детей, запросами родителей воспитанников, а также методическими рекомендациями многих вариативных образовательных программ по художественно-эстетическому развитию детей дошкольного возраста.

Интересен взгляд на данную проблему педагогического коллектива Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 57 г. Челябинска», являющимся одним из лидеров регионального проекта «ТЕМП +». «Искусство – интересно жить» – таков девиз детско-взрослого сообщества МБДОУ «Детский сад № 57 г. Челябинска», в котором создаются педагогические условия для успешной реализации проекта «Спецдизайн» в рамках реализации Концепции ТЕМП.

В дошкольном образовательном учреждении функционирует центр «Детская Академия творческих наук «Швейная фабрика», в котором развернута деятельность факультета художественно-эстетического развития дошкольников через организацию проектов-студий, в том числе Студии «Профгалерея».

История человеческой цивилизации построена на постоянном стремлении окружать себя красивыми предметами, одеждой, получать чувство комфорта, защищенности. В первую очередь, дизайн предполагает создание нового и усовершенствование созданных ранее предметов спецодежды, интерьерных решений и т. д. Излюбленной моделью в дизайне всех времен остается человек, его стиль, чувства и настроения. Актуальность дизайна подтверждает стремление человека выразить свое «Я» через форму, спец-

одежду, костюм, интерьер, выработать свой имидж в профессии, развить эстетический вкус. Это и является основной идеей реализующегося в МБДОУ «Детский сад № 57 г. Челябинска» образовательного проекта.

Целью проекта является создание условий для развития творческих способностей детей, популяризация профессии посредством занятий в объединении «Спецдизайн» и приобщение дошкольников к решению проектных задач, овладению технологической грамотностью, к развитию творческих способностей, самостоятельности, познавательной активности.

Задачи проекта:

- развитие ценностной ориентации на рабочие и инженерные профессии;
- формирование у детей представлений о современном дизайне спецодежды;
- формирование компетенции детей в конструктивно-модельной и дизайнерской деятельности;
- обучение разнообразным приемам работы с разнообразными материалами (текстилем, кожей, бумагой, картоном и др.);
- создание условий для свободного экспериментирования с художественными материалами.

Проект «Спецдизайн» направлен на формирование у дошкольника желание изучать профессии, стремления видеть и создавать вокруг себя прекрасное. В процессе реализации проекта создаются благоприятные условия для знакомства детей с основными вопросами истории моды, законами цветового решения и художественной формы, спецификой текстильных материалов и оборудования, элементами технологии разработки и изготовления предметов спецодежды.

Проект рассчитан на детей в возрасте 6–7 лет. В условиях МБДОУ учитывается то, что именно в этом возрасте у детей появляется потребность в творчестве, желание утвердиться в собственном «Я». Дошкольники проявляют интерес к профессиям, пробуют себя в различных областях созидательной деятельности.

Проект «Спецдизайн» объединяет в одно целое такие понятия как образование, мода, творчество, которые нашли свое отражение в ее структуре, состоящей из трех взаимосвязанных модулей:

Первый образовательный модуль «Студии дизайна» включает в себя исследовательскую лабораторию, дизайн-проектную мастерскую спецодежды.

Второй образовательный модуль «Техноформ» включает в себя мастерскую по пошиву и изготовлению спецодежды для кукол.

Третий образовательный модуль «Галерея профессий» включает в себя «Музей истории специальной моды», «Школу культуры личности для детей».

Реализация Проекта «Спецдизайн» имеет свои особенности:

1. Использование модульного принципа построения образовательного процесса.

2. Включение социально-игровых мероприятий с детьми в образовательный процесс в количестве 1–2 раз в неделю.

3. Осуществление интеграции образовательных модулей проекта «Спецдизайн», что позволяет значительно увеличить продуктивность и результативность освоения содержания образования.

4. Использование образовательных технологий, связанных с поиском новых форм, конструктивных решений, нестандартного использования материалов при создании предметов спецодежды.

5. Организацию разнообразных форм образовательных мероприятий, нацеленных на выявление личностных достижений детей (конкурс мастерства, конкурс презентаций коллекций предметов спецодежды и др.).

В содержании каждого модуля проекта предусматривается проведение разнообразных форм культурных практик: практических занятий, экскурсий в музей истории моды, студийных конкурсов, конкурса мастерства, конкурса стилистов, конкурса авторских моделей, виртуальных экскурсий, мастер-классов, фотосессии, кинолектория, участия в выставках и др.

Реализация проекта создает благоприятные условия для знакомства детей с основными вопросами теории моды, законами художественной формы, цветового решения и спецификой текстильных материалов, технологией изготовления швейных изделий, формы, костюмов, приобщает детей к саморазвитию творческих способностей посредством расширения кругозора в области дизайна современной спецодежды. При работе над коллективным проектом возможно создание достаточно большого изделия, которое объединяет индивидуальные работы детей. Это важно, особенно при выполнении такой объемной работы, как создание коллекции спецодежды. Самостоятельная работа детей под руководством педагога проводится в целях привития им навыков исследовательского характера, навыков работы с литературой и другими источниками познания. Самостоятельная работа детей осуществ-

ляется с последующим представлением выполненной работы по собственному замыслу. Динамика интереса детей к деятельности в «Детском театре моды «Галерея профессий» фиксируется с помощью изучения продуктов детской деятельности и анализа степени участия детей в создании и презентации коллекций, при представлении проектов, в беседах с детьми. Предполагаемыми результатами реализации проекта ожидается получение следующих продуктов: эскизов предметов спецодежды в различных техниках, эскизов авторских коллекций, предметов спецодежды для кукол, выставок, коллекций «Культура внешнего вида», «Моя форма», энциклопедии профессий, коллекции тканей для моделирования рабочей одежды, банка презентаций «Я б в закройщики пошел», «Мода и профессия», «Доска почета» и др.

Таблица 1

**Тематический план образовательного проекта «Спецдизайн»**

Модуль	Темы занятий	Месяц	Количество занятий
«Студия дизайна»	«Классификация одежды, виды тканей»	сентябрь	1
	«Что такое спецодежда?»	сентябрь	1
	«Мир тканей»	сентябрь	1
	«Ознакомление с материалами и современным оборудованием на швейной фабрике»	сентябрь	1
	«Экскурсия на швейную фабрику»	октябрь	1
	«Я в модельеры бы пошел, пусть меня научат!»	октябрь	1
	«Как подготовить эскиз»	октябрь	1
	«Как подготовить коллекцию»	октябрь	1
	Итого		
«Техно-форм»	«Кем быть?»	ноябрь	1
	«Правила выбора стиля»	ноябрь	1
	«Выбор ткани для модели»	ноябрь	1
	«Правила ниточки с иголочкой»	ноябрь	1
	«Композиционный центр в костюме»	декабрь	1
	«Секреты спецодежды»	декабрь	1
	«Исследование материалов для спецодежды»	декабрь	1

Модуль	Темы занятий	Месяц	Количество занятий
	«Дизайн спецодежды»	январь	1
	«Разработка фирменного стиля предприятия»	январь	1
	«Обувь в спецодежде»	январь	1
	«Головные уборы в спецодежде»	февраль	1
	«Создаем модель»	февраль	1
	«Создаем коллекцию»	февраль	1
	«Нано технологии на службе человека»	февраль	1
	«Световозвращательные элементы в спецодежде»	март	1
	«Особенности женской и мужской спецодежды»	март	1
	«Лаборатория по тестированию спецодежды»	март	1
	«Утилизация спецодежды»	март	1
		Итого	
«Галерея профессий»	«История появления спецодежды»	апрель	1
	Мастер-класс: Развороты, повороты, перестроения	апрель	1
	Мастер-класс: Виды основного шага	апрель	1
	Постановка театрального представления коллекций	апрель	1
	«Моя форма»	май	1
	«Разработка моделей для профессий будущего»	май	1
	«Парад дизайн-моделей»	май	1
		Итого	

### Библиографический список

1. Карелина, Е. В. Объединение «Детский театр моды» как интеграция художественно-эстетического и познавательного развития детей в процессе вхождения в мир профессий взрослых / Е. В. Карелина, М. А. Усольцева // Современные технологии: актуальные вопросы, достижения и инновации : сборник статей XV Международной научно-практической конференции. – Пенза : Наука и просвещение. – 2018. – С. 200–203.

2. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Москва : Академия, 2010. – 304 с.

3. Лосев, В. В. Концепции стратегического развития системы образования: монография / В. В. Лосев и др. – Красноярск : Научно-инновационный центр, 2012. – 332 с.

4. Сайгушева, Л. И. Технологии приобщения дошкольников к труду / Л. И. Сайгушева. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2013. – 221 с.

**А. А. Толмачева**  
Россия, г. Челябинск

### **Проблема языковой адаптации и социализации детей-мигрантов дошкольного возраста и возможные пути решения**

В настоящее время в Российской Федерации остро стоит проблема переориентации дошкольного обучения и воспитания с учетом возможностей адаптации детей, для которых русский язык не является родным.

Интеграционные процессы предполагают, что с каждым годом количество таких детей будет только увеличиваться. Педагогическим работникам ДОО приходится работать в условиях, когда в одной группе находятся дети билингвы с разной степенью владения русским языком [1].

В научной и педагогической литературе процесс вхождения в новую культуру определяется терминами «интеграция», «аккультурация», «культурный шок». Вхождение в русскоязычное общество создает необходимость организации комфортной адаптации к новым для детей-мигрантов условиям [5].

Деятельность педагога в работе с данной категорией детей направлена на учет этих явлений и развитие личности ребенка на основе общечеловеческих и национальных ценностей – в этом заключается основная идея воспитания, развития и обучения детей-мигрантов. На сегодняшний день в Российской Федерации сложилась определенная геополитическая и социолингвистическая ситуация, которая во многом изменила традиционное представление о деятельности и функционировании ДОО.

В первую очередь необходимо отметить, что дети-мигранты – контингент, для работы с которым требуется особый подход со стороны педагогических работников ДОО. Именно понимание воспитателем проблем аккультурации является основным условием успешности социокультурной и психологической адаптации детей-мигрантов. Их интеграция в новые культурные условия и погружение в языковую сферу должны протекать в комфортных условиях, что в дальнейшем способствует успешному обучению и установлению контактов в новом социуме на следующем этапе – в школе[4].

Таким образом, можно выделить стратегические задачи в работе с детьми-мигрантами и требующими специального психологического обеспечения.

1. Включение детей в социокультурную среду ДОО.
2. Адаптация к социокультурной среде ДОО.
3. Создание условий для позитивного межкультурного общения в ДОО.

Эффективной формой реализации решения этих задач является разработка программ в рамках ДОО, ориентированных на коллективную деятельность. Фундаментом педагогического процесса должны стать мероприятия по формированию ценностных ориентаций детей, основанные на идеях межкультурной коммуникации, кросскультурализма (*кросс-культура* – от англ. cross – скрещивание + culture – культура – пересечение культур разных национальностей) и межличностного взаимодействия.

Программы психологической и педагогической поддержки детей-мигрантов должны быть ориентированы:

- на развитие коммуникативных навыков, формирование сензитивности;
- на формирование уверенного поведения и социальной успешности;
- на развитие готовности к самоопределению и способности к осуществлению морального выбора.

Психологические исследования наглядно показывают, что при воспитании и развитии детей опора на различные виды игровой деятельности обеспечивает единство его духовно-нравственного, психического и физического развития, оптимизирует процесс обучения и воспитания [2].

Было отмечено, что дети-мигранты на первоначальном этапе овладения неродным языком чаще используют невербальные



средства общения. Невербальный язык носит интернациональный характер и в период адаптации двуязычных детей в детском саду является основным средством общения с представителями другой культуры. Поэтому надо проводить с детьми специальные игровые упражнения, при помощи которых повышается уровень знаний детей об основных эмоциональных состояниях – радость, страх, гнев, удовольствие и т. п. Это можно сделать при просмотре иллюстраций, на которых изображены различные состояния персонажей, через игру «Повторяй за мной», где дети, вслед за воспитателем повторяют мимические и жестовые составляющие различных эмоциональных состояний, игры-драматизации, просмотр фильмов (мультфильмов), прослушивание музыкальных произведений и т. д.

Кроме того, психологи советуют повышать уровень знаний об эмоциональных состояниях детей и у их родителей, и у педагогов, научить их понимать чувства и настроение детей, узнавать их переживания в различных ситуациях, осознавать, что их тревожит или радует (через совместные тренинги родителей с детьми, тренинги с педагогами) [3].

Составление словарика наиболее часто употребляемых слов и выражений на русском языке также является хорошим способом языковой адаптации ребенка на начальном этапе. Сюда могут входить такие контактные слова: *здравствуй (здравствуйте), спасибо, до свидания, хорошо, плохо* и т. п.

На следующем этапе, когда ребенок усвоил минимальный словарный запас (50–100 слов), необходимо увеличивать лексический запас, используя не только бытовые предметы, но и литературные примеры, например, при чтении несложных сказок, картинок окружающего мира и т. п.

Обсуждение прочитанного/просмотренного в форме вопросно-ответного диалога также способствует развитию вербальных навыков на русском языке с дальнейшим выходом в открытую коммуникацию.

Таким образом, создание благоприятной языковой среды – успешный путь адаптации ребенка-мигранта и его дальнейшего вхождения в социум. Основой мягкой адаптации, а следовательно, и успешной социализации, может стать формирование межкультурной компетенции, которая по своей природе уже социальна. Поэтому сам процесс обучения детей-мигрантов должен строиться по формуле «язык плюс культура».

## Библиографический список

1. Ильина, Т. Б. Подготовка педагогов к работе с детьми-мигрантами в дополнительном профессиональном образовании / Т. Б. Ильина // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 12. – С. 158–162.
2. Кузнецова, Г. Педагогическое сопровождение социального развития ребенка-дошкольника: теоретико-методологический аспект / Strategiczne pytania światowej nauki, 2016 Materiały XII Międzynarodowej naukowii-praktycznej konferencji. – С. 75–90.
3. Колесова, Н. А. Организация социально-коммуникативного развития старших дошкольников / Н. А. Колесова // Современное педагогическое образование. – 2019. – № 7. – С. 93–95.
4. Смолина, Т. Л. Симптомы культурного шока: обзор и классификация / Т. Л. Смолина // Психологическая наука и образование. – 2012. – № 3. – URL: <http://www.psyedu.ru/> ISSN: 2074-5885 (дата обращения: 11.10.2019).
5. Хухлаев, О. Е. Интеграция мигрантов в образовательной среде: социально-психологические аспекты / О. Е. Хухлаев, И. М. Кузнецов, М. Ю. Чибисова // Психологическая наука и образование. – 2013. – № 3. – С. 5–18.

**Е. В. Коваленко**  
Россия, г. Челябинск

## Профилактика конфликтов в коллективе обучающихся

Наша социальная среда, наше общество, оказывают влияние на психологию и поведение человека, которые также зависят и от личных качеств конкретного индивида. В обществе люди связаны друг с другом в разных группах, больших и маленьких. Личность каждого человека зависит от психологии и отношений, которые существуют в небольших группах, отношения формируются по-разному: как позитивно, так и негативно. В процессе достижения взаимопонимания часто возникают трудности, поэтому могут возникать конфликты.

У каждого человека есть свои положительные и отрицательные стороны, свои сильные и слабые черты. Поведение человека в группе диктуют его личность и особенности социальной среды, в

которой в данный момент он находится. Негативные отношения в группе заслуживают особого внимания. Отрицательные взаимоотношения вызывают личностную тревогу, межличностные конфликты, разочарование и прочее. Это особенно характерно для школьников, чья психика особенно чувствительна к внешним воздействиям.

В детском коллективе всегда находятся обучающиеся с разным эмоциональным отношением и с разными возможностями. В результате каждый по-своему отвечает требованиям педагогов и сверстников и создает очень определенное отношение к себе с обеих сторон.

Конфликтные отношения содействуют существенным изменениям в поведении ребенка, в его отношениях со сверстниками и по отношению к себе. Это проявляется в комплексе негативных поступков, как правило, свидетельствующих о появлении у ребенка защитно-компенсаторных реакций в ответ на трудности в их взаимоотношениях с другими детьми.

Конфликт ребенка со сверстниками и вытекающие из этого негативные черты скрыты от наблюдения. Поэтому педагог может упустить источник конфликта, его причину. Педагогическая коррекция, применяемая на более поздней стадии, уже не так эффективна.

Конфликты очень разнообразны. Часто многие из них не похожи друг на друга. Есть конфликты, в которых мы сами являемся участниками, а есть конфликты, которые нас не касаются, т. е. конфликты нашего окружения.

Выделяют основные типы конфликтов:

- конфликт опасности;
- конфликт препятствия;
- конфликт власти;
- конфликт статуса.

По причинам, вызывающим конфликты, выделяют:

- конфликт интересов;
- конфликт по недоразумению;
- конфликт из-за конфликтного поведения сторон;
- конфликт из-за конфликтной личности и другие.

По областям протекания можно выделить:

- межличностные конфликты;
- внутриличностные конфликты;
- хозяйственные конфликты;
- межгосударственные конфликты и другие [2].

Важнейшее условие успешного обучения – это создание здорового и положительного социально-психологического климата в коллективе обучающихся, который непросто поддерживать при постоянных недопониманиях и конфликтных ситуациях.

По мнению С. Е. Мельниковой [3], вне зависимости от характера конфликта, его конкретного содержания и вида, он обязательно содержит в себе момент противостояния, столкновения противоречивых или несовместимых интересов, позиций, намерений. Это противоборство сторон, которое возникает в ходе разрешения конфликтной ситуации, является преградой для образовательного процесса, что сказывается на результатах учеников и их психологическом состоянии.

М. А. Процкая придерживается позиции, что в конфликты вступают те дети, которые не имеют близких друзей и не заинтересованы чем-либо вне школы. Им не хватает общения, увлечений и различных занятий. Следовательно, негатив накапливается, и в конфликтных ситуациях у них случается вспышка отрицательных эмоций, которые они никак не могут контролировать [5].

Как отмечает Е. А. Селиванова [7], учителю совместно со школьным психологом необходимо планировать и проводить мероприятия по профилактике формирования социальной дезадаптации, аддикций и девиаций поведения школьников. Предупреждение данных аспектов будет приводить и к предупреждению конфликтных ситуаций обучающихся школы.

Для разрешения конфликта важно видеть не только очевидные причины, но и скрытые, анализировать позиции и интересы сторон и фокусироваться на решении проблемы. Разрешение конфликтов – это процесс поиска решения проблемы, взаимоприемлемого для всех сторон в конфликте.

Не существует универсальных способов преодоления конфликта. Для его разрешения единственно возможным является тотальное участие в ситуации. Только привыкнув к ситуации, сложившейся в образовательной организации, мы можем изучить проблему конфликта и дать рекомендации по оптимальным поведенческим стратегиям и методам ее преодоления, о чем должен знать педагог.

Конфликты сами по себе никогда не появляются. Провокаторами конфликтных ситуаций чаще всего являются трудные или конфликтные дети. К. С. Бит-Мирза, А. В. Сидорова, А. А. Токарев [1] выделяют следующие категории (табл. 1).

Таблица 1

Тип провокатора	Характеристика
Агрессивисты	Задирают других, используют колкости и раздражаются сами, если их не слушают; подразделяются на категории «танки», «снайперы» и «взрыватели»
Жалобщики	Всегда чем-либо недовольны, на что-нибудь жалуются; обычно ничего не делают для решения проблемы, потому что считают себя неспособными ни на что или не хотят брать на себя ответственность
Молчуны	Спокойные и немногословные, но очень сложно узнать чего они хотят, о чем думают
Сверхпокладистые	Со всеми соглашаются, обещают поддержку; слова расходятся с делом: не выполняют своих обещаний и не оправдывают возложенных на них надежд
Всезнайки	Считают себя выше, умнее других, потому что они, как они сами полагают, знают все на свете; хотят, чтобы об их «превосходстве» знали другие; могут действовать как «бульдозеры», расталкивающие всех на своем пути со своими «знаниями», или как «пузыри», переполненные осведомленностью и сознанием собственной важности
Нерешительные	Медлят с принятием решений, боятся ошибиться
Максималисты	Хотят чего-то прямо сейчас, даже если в этом нет необходимости
Скрытые	Затаивают обиды, держат все в себе; неожиданно набрасываются на партнера с обвинениями и претензиями, когда он считает, что все идет прекрасно
Невинные лгуны	Вводят других в заблуждение ложью и обманом так, что партнер перестает понимать, во что верить, а во что – нет

Существует много разнообразных мнений о том, что может являться причиной конфликта. По данным анкетирования педагогов образовательных организаций выявлено: 51% учителей считают, что конфликтные ситуации между детьми возникают из-за каких-то событий, происходящих в их семьях, в том числе сюда включается неполная семья, воспитание под опекой, приемные семьи, низкое ма-

териальное положение, пьющие родители, конфликты в семье и прочее. 28% убеждены, что на конфликтность ребенка влияет его социальное окружение вне семьи (друзья, почитаемые лидеры, кружки, секции). Причиной конфликта называют внутренние переживания ребенка, личную неприязнь в коллективе сверстников, низкий социальный статус ребенка – 21% опрошенных.

Исследование показало, что независимо от того, что послужило причиной конфликта, он может захватывать разнообразные сферы детских отношений и саму личность ребенка. Кроме того, выявлено, что в школах проявляются не только конфликтные ситуации открытого характера (67%), но и скрытого (33%). К конфликтам открытого типа можно отнести ссоры, споры, открытое использование силы, нескрываемое неприятие и т. д. К скрытым – борьба за лидерство, ябедничество, инициирование конфликтных ситуаций (исподтишка) и т. д.

Безусловно, помощь взрослого в разрешении конфликтной ситуации наиболее эффективна для детей в возрасте 7–12 лет, так отмечают 62% респондентов. В возрасте 13–17 лет, по мнению 38% опрошенных, дети чаще всего самостоятельно решают возникающие у них спорные вопросы. Это временной промежуток является наиболее трудным, так как ребенок переживает кризис переходного возраста. Происходят резкие изменения в поведении, меняются взгляды, формируются установки, также наблюдается неравномерность физического и физиологического развития, отклонение самооценки. Все эти аспекты провоцируют конфликты с окружением ребенка.

Данные статистики свидетельствуют, что конфликтные ситуации между обучающимися школы происходят очень часто. Было замечено, что в образовательных учреждениях конфликты между одноклассниками проходят в 17% случаев стабильно раз в месяц, стабильно раз в неделю – 31%, каждый день – 52%. Причем наблюдается в 39% случаев физическая агрессия, в 23% – вербальная агрессия (угрозы, крики, ругань и т. п.), в 19% – косвенная агрессия (сплетни, злобные шутки, крики в толпе и т. п.), в 8% – негативизм (оппозиционное поведение), в 11% – раздражение (вспыльчивость, грубость).

Профилактика конфликтных ситуаций может сопровождаться следующими условиями [6].

1. Создать объективные условия, препятствующие возникновению и деструктивному развитию предконфликтных ситуаций.

2. Оптимизировать организационно-управленческие условия создания и функционирования организации.

3. Устранить социально-психологические причины конфликтов.

4. Заблокировать личностные причины возникновения конфликтов.

Не стоит забывать и про стрессоустойчивость. Путь к формированию стрессоустойчивости – это путь к интегральной личности, неразрываемой изнутри конфликтами мотивов, сомнений, неуверенностей в себе. На этом пути необходимо увидеть индивидуально-типологические свойства, особенности межличностных отношений в коллективе, владеть навыками релаксации [4].

Эффективным способом профилактики конфликтов и разрешения возникшего конфликта является введение правил (особенно в начальной школе). Когда человек сам устанавливает их себе, то он легче их принимает. Обсудить с детьми установки еще на первых уроках, помочь им выработать правильные решения (правила). Главное, чтобы правил было небольшое количество, иначе, они будут нерезультативны.

Конфликты не всегда плохи. Иногда можно применить их в свою пользу. В них есть не только минусы, но и иногда полезные и нужные моменты.

Конфликт вреден тем, кто не умеет вести себя в нем, и полезен в руках подготовленных людей.

Они помогают увидеть в человеке то, что, может быть, мы и сами никогда не замечали, не ожидали. Конфликт помогает понять, продолжать ли общение и сотрудничество с этим человеком или стоит это все прекратить. Также конфликтная ситуация поможет определить ведущую стратегию поведения как самого школьника, так и его оппонента.

Если есть возможность устранить предмет конфликта, снять объективный раздражитель, порождающий конфликт – устраните. Нужно постараться вывести из ситуации конфликтных людей, переключив их внимание на другие аспекты. Если причина таится в конфликте интересов, лучше перевести сложившуюся ситуацию в оперативные переговоры, постараться найти решение с помощью некой договоренности. Если же дело в недоразумении либо негативном восприятии происходящего, попробуйте взглянуть на ситуацию под другим углом, найти положительные стороны. Когда пройдет острая фаза конфликта, на будущее – поищите возможность изменить личные отношения между участниками конфликта.

Организация групповых мероприятий, в т. ч. игры, упражнения, техники и приемы на сплочение коллектива школьников, позволяет снять психологическое напряжение, способствует эмоциональной разрядке, помогает наладить позитивные отношения в классе.

С детьми важно проводить профилактические тренинги, беседы, дискуссии, круглые столы, проинформировать учеников о феномене агрессивности, конфликтности и способах борьбы с ними. Организовать родительские собрания, на которых указать, что конфликты могут быть не только в школе, но и дома, также и профилактика должна быть организована не только школьными педагогами, но и законными представителями.

Педагогическому коллективу образовательной организации для предупреждения или разрешения конфликта нужно знать психологические особенности обучающихся, учитывать их характер и темперамент в процессе педагогической деятельности, создать атмосферу уважения и доверия в коллективе. Эти элементы помогут более быстро и эффективно разрешить сложившуюся ситуацию.

### **Библиографический список**

1. Бит-Мирза, К. С. Детские конфликты: как их разрешить / К. С. Бит-Мирза, А. В. Сидорова, А. А. Токарев // Актуальные задачи педагогики : материалы V Междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2014 г.). – Чита : Изд-во «Молодой ученый», 2014. – С. 32–34. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/102/5297/> (дата обращения: 14.10.2019).

2. Конфликты, их причины и способы разрешения / Психологос. Энциклопедия практической психологии. – URL: <https://www.psychologos.ru/articles/view/konfliktyzpt-ih-prichiny-i-sposoby-razresheniya> (дата обращения: 12.10.2019).

3. Мельникова, С. Е. Стратегии и методы разрешения конфликтов в образовательной организации / С. Е. Мельникова // Социальная сеть работников образования «Наша сеть». – URL: <https://nsportal.ru/shkola/psikhologiya/library/2017/06/30/strategii-i-metody-razresheniya-konfliktov-v-obrazovatelnoy> (дата обращения: 14.10.2019).

4. Погорелов, Д. Н. К проблеме стрессоустойчивости в профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования // Дополнительное образование детей в изменяющемся мире: развитие востребованности, привлекательности, результативности. – Челябинск : ЧИППКРО, 2017. – С. 303–307.



5. Процкая, М. А. Профилактика школьных конфликтов между детьми / М. А. Процкая // Научная электронная библиотека «Киберленинка». – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/profilaktika-shkolnyh-konfliktov-mezhdu-detmi> (дата обращения: 17.10.2019).

6. Саламатов, А. А. Система непрерывного эколого-экономического образования молодежи / А. А. Саламатов // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2009. – № 7. – С. 5–17.

7. Селиванова, Е. А. Подготовка педагогов к осуществлению профилактики агрессивного поведения обучающихся в школах / Е. А. Селиванова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2018. – № 4 (37). – С. 78–87.

**Н. А. Колесова**  
Россия, г. Челябинск

### **Проектирование развивающей предметно-пространственной среды дошкольной образовательной организации**

В основе проблемы проектирования развивающей предметно-пространственной среды дошкольной образовательной организации лежат как практические так и теоретические аспекты проблемы. В основном они связаны с постановкой и решением конкретных задач. Наиболее эффективным является метод проектов, иными словами проектная деятельность, которая включает в себя совместную учебно-познавательную, творческую деятельность, объединенную общей целью, согласованными методами, способами деятельности, направленными на достижение общего результата. Также необходимо заранее иметь представление о конечном продукте и этапах такого проекта.

Деятельность, связанная с проектированием групповых помещений детского сада, является достаточно сложным видом деятельности в работе педагога детского сада. Так как воспитателю необходимо не только добиться отражения особенностей РППС в среде группы, но и знать основные требования к организации развивающего пространства детства, а также обладать дизайнерским творчеством, умением обобщать передовой педагогический опыт и работать в команде. Воспитателю в процессе проектирования

нужно сделать среду группы оптимальной, функциональной, современной с точки зрения организации пространства.

Работая над проектом группового пространства педагогу необходимо выделить основные зоны группы и их пространственное расположение. К проекту разрабатывается «Паспорт», в котором расписывается содержательное наполнение каждой зоны, уголка, центра, обосновывается выбор представленного материала и оборудования.

Паспорт проекта имеет определенную структуру: пояснительную записку с отображением целей, задач и концептуальных идей; основную часть, где раскрывается и обосновывается содержательное наполнение каждой зоны группы; прописываются педагогические условия; способы оценки реализации проекта, например, через шкалы для комплексной оценки качества образования ECERS-R или шкалы предложенные в мониторинге качества дошкольного образования в части оценивания РППС ДОО.

Проект создается по следующим этапам для этого необходимо:

- изучить нормативные документы;
- изучить передовой педагогический опыт;
- определить подход, лежащий в основе проектирования;
- разработать модель;
- определить условия и принципы, лежащие в основе проекта;
- отобрать оценочный инструментарий.

Рассмотрим содержание этапов создания проекта РПП среды группы детского сада. При изучении нормативно-правовых документов регламентирующих данную деятельность детского сада, таких как Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций (СанПиН 2.4.1.3049-13 от 15 мая 2013 г.) и федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования необходимо обратить внимание на следующие моменты:

- состав групповой ячейки;
- проектная мощность группы исходя из возраста детей;
- внутренняя отделка помещений и требования к ней;
- окраска стен групповой ячейки с точки зрения цветового решения и объемов декорирования;
- наличие отдельного входа на игровую площадку для детей раннего возраста и другое [1].

Исходя из требований, указанных во ФГОС дошкольного образования помещение группы не должно носить универсальный ха-

ракти, а должно отражать реализуемую образовательную программу, региональные, национально-культурные, климатические условия необходимые для осуществления образовательной деятельности детского сада [2; 3].

Индивидуальные особенности детей также играют не маловажную роль при проектировании предметно-пространственной среды группы, они могут быть учтены при оборудовании и содержательном наполнении уголков и центров группы, а также подборе специального оборудования и оборудования необходимого для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

После того как изучены основные требования, изложенные в соответствующих нормативных документах необходимо изучить передовой педагогический опыт путем знакомства с РППС других детских садов и методические рекомендации разных авторов по организации развивающего пространства детства. Данная деятельность поможет педагогу определиться с концепцией и основной идеей проекта, которая должна соответствовать образовательной программе детского сада.

В основание проекта РППС группы и детского сада может быть положен деятельностный подход предлагающий развитие личности ребенка в различных видах деятельности: игровой, поисково-исследовательской, продуктивной, двигательной активности, так как положение о развивающем и формирующем характере детской деятельности имеет особое значение для реализации проекта.

Ребенок рассматривается при этом как активный участник социальных преобразований, активный субъект воспитания, обучения, целенаправленного развития, умственной и предметной деятельности, а также творец и преобразователь предметной среды группы.

Основа проекта также может базироваться на идеях самообучения, саморазвития, отраженные в системе М. Монтессори, принципы развивающего обучения, теории обогащения детского развития А. В. Запорожца. Выбор концептуальной идеей определяется научными интересами педагога и основной образовательной программой детского сада [4]. Модель РППС группы предложенная О. В. Крежевских в учебном пособии по организации предметно-развивающей среды ДОУ, поможет лучше понять особенности проектирования (рис. 1).

Для эффективной реализации проекта необходимо соблюсти ряд педагогических условий таких как, рациональная организация

материалов и оборудования в пространстве и времени, эстетическое оформление среды, реализация личностно ориентированных технологий взаимодействия педагога и ребенка дошкольника. Набор и содержание педагогических условий может быть иным, в зависимости от задач и особенностей контингента воспитанников, стоящих перед педагогом и детским садом [5].



Рис. 1. Модель, лежащая в основе проектирования развивающей предметно-пространственной среды

Для реализации личностно ориентированных технологий могут выступать принципы основополагающей идеи гуманистической педагогики и психологии, такие как: принцип самоактуализации; индивидуализации; субъектности; принцип выбора; доверия и поддержки.

Таким образом, создание проекта и проектирование, развивающее предметно-пространственной среды группы и детского сада в целом по-прежнему остается для педагогов сложным и трудоемким процессом, который вызывает множество вопросов по части проектирования, реализации, а особенно оценивания, данного направления деятельности.

Наша задача оказать определенную поддержку педагогам в проектировании РППС и рекомендовать изучение темы: «Проектирование развивающей предметно-пространственной среды в ДОО» в рамках курсов повышения квалификации ГБУ ДПО ЧИППКРО, где освещаются нормативно-правовые акты, принципы и требования к проектированию и организации РППС ДОО, с точки зрения личностно и практико-ориентированного подхода, и учета особенностей образовательных организаций.

### **Библиографический список**

1. Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций (Санитарно-эпидемиологические правила и норы СанПиН 2.4.1.3049-13) утверждены постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 15 мая 2013 г. № 26. – Екатеринбург : Издательский дом «Ажур», 2018 – 59 с.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155. – Екатеринбург : Издательский дом «Ажур», 2018. – 23 с.

3. Обухова, С. Н. Декоративно-прикладное искусство Урала как средство становления эстетически развитой личности ребенка старшего дошкольного возраста : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.07 / С. Н. Обухова. – Челябинск, 2009.

4. Полякова, М. Н. Создание моделей предметно-развивающей среды в ДОУ : метод. рекомендации / М. Н. Полякова. – Москва : Центр педагогического образования. – 2008. – 96 с.

5. Крежевских, О. В. Организация предметно-развивающей среды ДООУ : учебное пособие для СПО / О. В. Крежевских. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт, 2018. – 165 с.

**Д. Н. Погорелов**  
Россия, г. Челябинск

## **Психолого-педагогические аспекты субкультуры пользователей сети Интернет**

Начиная с 90-х годов XX века, формируется новая социокультурная среда, которая характеризуется широким доступом к разнообразным источникам информации. Социальные сети, мессенджеры, форумы становятся площадкой для неформального и делового общения учащихся. Актуальным становится вопрос о формировании в интернет-пространстве особой субкультуры. Представители «Z-поколения» проводят колоссальное количество времени в социальных сетях, в которых, за масками «аватаров» и «никнов» разворачивается виртуальная коммуникация. Погружение в виртуальное пространство приводит к снижению заинтересованности в реальном общении, в рамках которого приобретаются навыки реальной коммуникации и формируются устойчивые отношения.

Термин «субкультура» впервые был введен в научный оборот Т. Роззакомт в 30-е годы XX века. Субкультура представляет собой особую форму организации деятельности, автономное и целостное образование внутри господствующей в обществе культурной традиции, отличающееся от нее нормами, ценностями, институтами и определяющее стиль жизни ее носителей [5]. Субкультура пользователей сети Интернет породила такие явления, как «блоги», «социальные сети», «форумы». Атрибутами субкультуры пользователей сети Интернет являются «смайлики», «лайки», «репосты», акронимы английских выражений.

Субкультура пользователей сети Интернет имеет ряд устойчивых отличительных черт. Общеизвестные правила, образцы поведения, стандарты деятельности в интернет-пространстве преломляются сквозь призму некоторых ее специфических черт.

*Виртуальное присутствие.* Пользователь физически не присутствует в интернет-пространстве. Он находится в нем вирту-

ально, что влечет за собой возможность быстро прервать коммуникацию.

Отсутствие физического нахождения в интернет-среде свидетельствует о невозможности физического воздействия на пользователя со стороны других пользователей. Это влечет за собой актуализацию чувства псевдобезопасности. Оскорбления, нецензурная лексика, буллинг в социальных сетях имеют в своей основе механизмы социального расторможения. Эти механизмы связаны с отсутствием страха физических повреждений. В связи с этим снижается уровень ответственности за коммуникацию. Это приводит к нормированию агрессии [7], нецензурной лексики на форумах, в мессенджерах и социальных сетях [2].

*Анонимность пользователей.* При регистрации в социальных сетях, на форумах или в мессенджерах не обязательно указывать истинные данные относительно фамилии, имени, даты рождения. Персональная информация искажается, аватары и ники могут неверно отражать реальную личность пользователя. В ряде случаев информация о пользователе может не иметь ничего общего с реальной личностью. Пользователи социальных сетей более толерантны к искажению личной информации другими пользователями в сравнении с реальной коммуникацией [1].

*Размытость пространственных границ.* Пользователи могут вступать в коммуникацию с представителями других городов или стран. Появление видеочатов позволяет создавать иллюзию реального общения с людьми, находящимися за сотни тысяч километров. Размытость пространственных границ позволяет вступать в такую коммуникацию, которая в реальной жизни оказалась бы невозможной.

*Доступность трансформации образа* – как физических, так и личностных свойств. Современные графические редакторы позволяют быстро и без специализированных навыков отретушировать фотографию. Личность имеет возможность примерить множество психологических масок, что облегчает процесс коммуникации, снимает психологические барьеры и высвобождает творческое «Я». Возможность самостоятельно выбрать собственное имя в интернет-среде изменяет структуру самоидентификации личности и актуализирует саморефлексию. Выбирая ник, участник коммуникации приписывает определенные характеристики или признаки [4]. Для субкультуры интернет-среды нормативным является сам факт искажений и трансформаций, направленных на идеализацию образа.

*Инверсия нормы.* В таких социальных сетях, как Facebook или Instagram отмечается рост числа профилей с подчеркнuto яркими и необычными фотографиями. Обычное фото без макияжа, фильтров и графических эффектов воспринимается как нечто более необычное, чем фото пользователей с ярким макияжем, фильтрами или искусственно увеличенными частями тела. Интернет-среда с этой точки зрения носит инверсионный характер. Избыток пользователей с яркими характеристиками формирует гиперболизированное представление о «норме». В последние несколько лет в интернете господствует избыточность, яркость и приукрашенность и нормой становится то, что традиционно считалось избыточностью.

*Отсутствие барьеров – доступность.* Повсеместное распространение интернета, отсутствие фильтров, в том числе возрастных, при регистрации в социальных сетях способствуют формированию разноплановой социальной группы. В группах в социальных сетях оказываются люди разных возрастов, социального положения, образования, которые в реальной жизни не были бы связаны неформальными отношениями по причине социальных барьеров.

*Новая форма речевого взаимодействия – письменная разговорная речь.* В социальных сетях, на форумах и в мессенджерах письменная разговорная речь определяется как смесь письменного литературного и устного разговорного языка. Это новый функциональный стиль, отличительными признаками которого являются письменное произношение, гиперинтертекстуальность и запечатленная разговорность [3]. В интернет-пространстве отсутствуют невербальные средства речи. Тембр речи, акцентирование частей высказывания, эмоциональная окраска, тембр и сила голоса, дикция, жесты и мимика недоступны в интернет-коммуникации. Это приводит к снижению надежности речевого общения, поскольку значительную часть информации при общении человек получает при помощи невербальных средств. Субкультура пользователей сети Интернет компенсирует это возникновением типизированных и упрощенных эмоциональных реакций – «смайликов». Роль педагога в данной ситуации – акцентировать внимание на необходимости следовать нормам языка даже в ситуации виртуального взаимодействия [6].

*Графическая визуализация.* Наиболее популярными становятся социальные сети, которые ориентированы на передачу информа-



ции посредством графических изображений. Социальная сеть Instagram ориентирована на постоянный поток графических изображений с минимальным количеством текста. Аналогичная ситуация характерна для наиболее крупной социальной сети в мире – Facebook. Для представителей поколения Z данная тенденция чревата потерей интереса к чтению, к текстовой форме общения и передачи информации.

*Социальная стратификация пользователей сети Интернет* «Сетикет» или «киберэтика» представляют собой общепринятые нормы работы в сети Интернет, направленные на то, чтобы деятельность каждого пользователя сети Интернет не препятствовала работе других пользователей. Правила использования любых ресурсов Сети определяют владельцы данных ресурсов. Одним из основополагающих принципов функционирования сетевых сообществ является принцип самоорганизации. Социальная стратификация в данном случае возникает по поводу доступа к информационным ресурсам и властных полномочий [8]. Администраторы обладают высшей степенью власти и являются наиболее квалифицированными в техническом отношении из участников сообщества: самостоятельно принимают решения о том, какие телеконференции доступны на их сервере, решают вопросы доступа пользователей к тем или иным информационным ресурсам, соответствия модераторов их функциональным обязанностям.

Следующую ступень в социальной иерархии электронных конференций занимают модераторы и ниже субмодераторы. Модератор – это ответственное лицо, либо назначенное, либо выбранное на основании голосования (тайного или открытого), основной задачей которого является слежение за тем, чтобы тексты соответствовали тематике группы и не несли в себе оскорбительных суждений и материалов. В круг его обязанностей также входит выполнение ряда действий, в случае нарушения пользователями установленного порядка.

Субмодератор представляет собой пользователя, отвечающего за порядок на форуме или форумах сервера. Субмодератор стремится поддержать и развить интерес к данной теме. Субмодератор является экспертом в вопросах, обсуждаемых в данном форуме. Модератор имеет право полного контроля над содержанием телеконференции и возможность применения санкций к нарушителям норм конференции. Модерирование осуществляется на любом сайте сетевого общения.

Степень модерирования варьируется в широких пределах: от авторитарного контроля за высказываниями участников до либерального. Неурегулированность социальных норм, на которых базируется то или иное решение модератора нередко приводит к межличностным конфликтам [8]. Конфликт сторон в виртуальном пространстве требует от модератора проявления лидерской позиции, поскольку ответственность за разрешение конфликта лежит именно на модераторе [9].

В большинстве социальных сетей существуют также группы постоянных участников, которые считают себя хозяевами на данной виртуальной «территории». Создатели интерактивных сервисов для пользователей вносят свою лепту в соответствии интернета реальному пространству, называя отдельные части своих продуктов «мирами», «комнатами» и «территориями». К каждому «маргиналу» в данном случае относятся с подозрением и в случае нарушения им неписаных обычаев и традиций предпринимают меры воздействия.

Модераторы задают образцы действий и даже формируют ожидания пользователей. Они поощряют, пока придерживаются их предписаний. На случай выхода за эти рамки в распоряжении интернет-сообщества имеется почти неограниченный арсенал рычагов контроля и принуждения. Санкции способны в любой момент изолировать, подвергнуть осмеянию, лишить «Ника» и возможности посещать данный ресурс.

Таким образом, стратификация в рамках локальных сетевых сообществ межличностного общения может не только закреплять сложившиеся в реальном мире внутригрупповые страты, но и способствовать формированию общественного мнения вокруг тех или иных групп, а также индивидов.

Повсеместное распространение интернета порождает особую субкультуру пользователей сети, которая выступает основой идентификации цифровой личности и оказывает влияние на формирование идеального образа развития, особенно в подростковом и юношеском возрасте. Специфика субкультуры пользователей сети Интернет обуславливает особенности самопрезентации и коммуникации в виртуальном пространстве. Сегодня ускоренное развитие информационных ресурсов ведет не только к изменению стратегий мышления нового поколения, к изменению структуры ценностей человека, по-иному происходит формирование идентичности. Виртуальное пространство становится

все более значимым для подростков и юношей, что грозит снижением приспособленности к реальной жизни. Важным остается вопрос: может ли виртуальная идентичность заменить реальный образ «Я».

### Библиографический список

1. Whitty, M. T. (2002). Liar, liar! An examination of how open, supportive and honest people are in chat rooms. *Computers in Human Behavior*, 18, 343–352.

2. Ильина, А. В. Психолого-педагогические аспекты выстраивания педагогом коммуникативного взаимодействия с учащимися, проявляющими склонность к отклоняющемуся поведению / А. В. Ильина, Д. Н. Погорелов // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2017. – № 3 (32). – С. 89–93.

3. Кочнова, К. А. Речевая культура интернет-среды / К. А. Кочнова // Актуальные проблемы обучения русскому языку, культуре речи и дисциплинам специализации. – Нижний Новгород, 2014. – С. 78–80.

4. Мишанкина, Н. А. Социальные нормы в интернет-коммуникации: социолингвистический аспект / Н. А. Мишанкина // Гуманитарная информатика. – 2013. – № 7.

5. Омельченко, Е. Л. Молодежные культуры и субкультуры / Е. Л. Омельченко. – Москва : Институт социологии РАН, 2000. – 261 с.

6. Селиванова, Е. А. Использование учителем методов психологического воздействия на подростков в образовательном процессе / Е. А. Селиванова // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 3-2. – С. 422–426.

7. Селиванова, Е. А. Профилактика суицида у подростков: как уберечь ребенка от игр со смертью / Е. А. Селиванова // Метеор-Сити. – 2017. – № 3. – С. 2–9.

8. Черемисин, А. Г. Интернет как новая социальная среда / А. Г. Черемисин // Психологические проблемы современной российской семьи. – 2005. – Ч. 3. – С. 498–507.

9. Яковлева, Е. В. Обеспечение бесконфликтного преподавания как залог успеха педагогической деятельности / Е. В. Яковлева // Конфликтология и конфликты в современном мире : материалы Всероссийской научной конференции «Конфликтология и конфликты в современном мире» (г. Омск, 28 апреля 2017 г.). – 2017. – С. 280–282.

**Презентация научно-прикладного проекта  
«Психолого-педагогические условия формирования  
положительной я-концепции у обучающихся  
школы, находящейся в неблагоприятном  
социальном контексте»**

Данная статья посвящена теме инновационного проекта «Психолого-педагогические условия формирования положительной я-концепции у обучающихся школы, находящейся в неблагоприятном социальном контексте».

Цель проекта: внедрение психолого-педагогических условий, формирующих положительную я-концепцию.

Задачи проекта:

– Совершенствование локальной нормативно-правовой базы образовательной организации в части закрепления инновации по использованию психолого-педагогических условий формирования положительной я-концепции у обучающихся школы, находящейся в неблагоприятном социальном контексте.

– Включение обучающихся 5–9 классов в кадетское движение для обеспечения проявления ими положительной я-концепции.

Научно-прикладной проект стал логическим продолжением работы образовательной организации по программе «Кадетское образование как один из аспектов социализации личности», которая позволила школе стать победителем конкурсного отбора лучших образовательных учреждений Челябинской области, активно внедряющих инновационные образовательные программы.

Актуальность проекта определяется ситуацией, которая характеризуется противоречием между заказом государства на достижение качества образования при реализации образовательной программы основного общего образования и практикой, слабо ориентированной на учет психологической составляющей у обучающихся школы и наличия у школьников сформированной положительной я-концепции.

Работа над научно-прикладным проектом позволила оценить имеющиеся возможности школы и совместно с кафедрой педагогики и психологии ГБУ ДПО ЧИППКРО решить проблемный вопрос: «Какими должны быть психолого-педагогические условия в школе для формирования положительной я-концепции».

Ресурсы кадетского движения являются ядром, сердцевинной школьной жизни, кадетское образование помогает совершенствовать систему патриотического и духовно-нравственного воспитания молодежи, формировать положительную я-концепцию, формировать личность гражданина, способного сделать верный выбор в начале жизненного пути и нести полную ответственность за принятое решение.

Хотелось бы выделить несколько основных принципов формирования положительной я-концепции:

- принцип ориентации на идеал;
- принцип следование нравственному примеру;
- принцип аксиологический принцип;
- принцип системно-деятельностного подхода.

1. *Принцип ориентации на идеал* в концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России подчеркивается, что воспитание ориентировано на достижение определенного идеала, то есть образа человека, имеющего приоритетное значение для общества. Идеалом для обучающихся школы стал Герой Советского Союза Николай Анатольевич Кузнецов, погибший в Афганистане. На стене школы открыта Мемориальная доска, надпись на которой гласит, что кадетскому отряду присвоено имя Кузнецова. В мини-музее кадетского класса хранится переписка обучающихся с сестрой Николая Анатольевича. В рамках мероприятий региональной инновационной площадки волонтерская группа кадет 9 класса провела для обучающихся 5–8 классов урок в музее «Пока есть Русь, она в душе хранит погибших на войне в Афганистане». В рамках проекта проведено традиционное мероприятие «День памяти Кузнецова». В звенящей торжественной тишине зала 21 апреля перед кадетским отрядом школы произносятся имена бойцов 334 отдельного отряда специального назначения, погибших в Афганистане 21 апреля 1985 года при выполнении боевого задания. Минута молчания, и на каждый удар метронома в сердце ребят звучат фамилии 31 советского солдата. Самым значимым мероприятием в школе является присяга кадет-пятиклассников. После присяги проходят уроки Мужества, перед ребятами выступают социальные партнеры – ветераны московской антитеррористической организации «Альфа», сослуживцы Николая Кузнецова, основатель кадетского движения, бывший директор школы М. И. Чирков, Почетный гражданин города, участник боевых действий в рес-

публике Афганистан, награжденный за героизм и мужество медалью «За Отвагу», Орденом «Красной Звезды». В рамках регионального инновационного проекта изменено оформление школы: привычную вывеску «Добро пожаловать» на здании школы мы заменили славами: «Войди, чтобы набраться мудрости и мужества», оформлен стенд, посвященный Героям Советского Союза Дмитрию Михайловичу Карбышеву и Николаю Анатольевичу Кузнецову. Материал стенда подчеркивает преемственность поколений. На стенде «Кадетское образование» появился девиз: «Сбили с ног – сражайся на коленях, встать не можешь – лежачий наступай», оформлен значок – логотип школы со словами: «В мышцах – сила, в сердце – отвага, в мыслях – Родина». На стенах лестничного марша расположили грамоты за победы в областной Спартакиаде «Юный Спасатель», «Зарнице», городском конкурсе «Битва хоров». Все это создает условия формирования положительной я-концепции у обучающихся школы.

2. Важным принципом является *принцип следования нравственному примеру*. Обучающийся включен в различные виды социальной, информационной, коммуникативной активности. Деятельность педагогического коллектива школы в организации социально-педагогического партнерства является ведущей, определяющей ценности, содержание, формы и методы воспитания и социализации обучающихся в учебной, внеучебной, внешкольной, общественно значимой деятельности.

Кадеты школы участвуют в Областной Спартакиаде кадетских классов, в 2019 году кадеты заняли на областной Спартакиаде почетное II место. Кадеты старших взводов шефствуют над младшими кадетами.

Такой принцип следования нравственному примеру требует от учителя переструктурировать всю систему ранее приобретенных знаний, найти верный способ гибкого решения проблем обучающихся из социально депривированных семей. Тем самым требуется повышать уровень психологических знаний педагогов [2].

3. *Аксиологический принцип* с ориентацией на идеал интегрирует социально-педагогическое пространство организации, осуществляющей деятельность. Аксиологический принцип позволяет его дифференцировать, включить в него разные общественные субъекты. В пределах системы базовых национальных ценностей общественные субъекты могут оказывать школе содействие в фор-

мировании у обучающихся духовных ценностей. Социальное взаимодействие – это сильнейший фактор формирования положительной я-концепции. Шефами кадетских классов являются Московская Ассоциация инвалидов войны в Афганистане и Международная Ассоциация ветеранов подразделения антитеррора «Альфа». Лучшие кадеты отправляются в город Рузу Московской области, чтобы отдохнуть в санатории имени Лиходея, увидеть достопримечательности столицы; ребята были участниками открытия аллеи памяти жертв Беслана.

4. *Принцип системно-деятельностного подхода.* Положительная я-концепция формируется у обучающихся и в учебной деятельности. Участие учеников школы в муниципальном этапе всероссийской, областной олимпиад показывает стабильную динамику результативности. В 2018/19 учебном году 2 ученика стали победителями областного этапа олимпиады по биологии, 11 учеников – призеры муниципального этапа олимпиад. Такие высокие показатели стали возможны, так как в школе в системе организована работа с мотивированными детьми.

Заканчивая статью, мы хотели бы отметить, что работа над научно-прикладным проектом позволила увидеть новые стратегии развития школы, сформировать мотивационную готовность к инновациям у педагогов, обрести новые смыслы в профессионально-личностном развитии. Основную идею нашей инновационной деятельности «Психолого-педагогические условия формирования положительной я-концепции у обучающихся школы, находящейся в неблагоприятном социальном контексте» возможно заключить в народной мудрости:

Если ты думаешь на год вперед, посади семя.

Если ты думаешь на десятилетие, посади дерево.

Если думаешь на век вперед, воспитай человека.

### **Библиографический список**

1. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / под ред. А. Я. Данилюк, А. М. Кондакова, В. А. Тишкова. – Москва : Просвещение, 2008.

2. Красницкая, Е. С. Условия формирования положительной я-концепции обучающихся школы, находящейся в неблагоприятном социальном контексте / Е. С. Красницкая, А. Б. Зайцев // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров : материалы XX Межд. научно-

практ. конф. / Межд. академия наук пед. образования, 2019. – С. 239–241.

3. Красюн, Г. А. Патриотическое воспитание личности – приоритетное направление воспитательной системы школы-комплекса / Г. А. Красюн, С. Н. Трошков, Т. В. Трапезникова // Великая Отечественная война в исторической памяти южноуральцев // Материалы обл. ист.-краев. пед. чтений, посв. 65-летию Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг. – Челябинск : АБРИС, 2010.

**Е. Ю. Сизганова**  
Россия, г. Владимир

### **Формирование коммуникативной компетентности студента как будущего государственного и муниципального служащего**

Проблема противоречивых взаимоотношений между властью и населением является одной из устойчивых и неоднозначных проблем в истории России. В ее основе, на наш взгляд, лежит не только и не столько многовековое противостояние российских граждан и государственных структур, но и особая критичность со стороны общества по отношению к деятельности государства как основная черта российского менталитета. Среди причин такого противостояния можно назвать недоверие чиновникам, коррупцию и множество других факторов, одним из которых является низкий уровень сформированности умения государственного служащего выстроить продуктивное общение с населением, недостаточная коммуникативная компетентность.

Коммуникативная компетентность предполагает наличие нескольких параметров: понимание сути коммуникации как процесса обмена информацией между участниками взаимодействия, готовность к осуществлению обратной связи, выстраиванию процесса передачи информации на основе диалога, умение выделять целевую аудиторию и строить общение с учетом ее особенностей, а также владение современными технологиями формирования общественного мнения [1].

Остановимся на основных понятиях темы. Общение чаще всего рассматривается как социально значимый процесс, представляю-



щий собой двусторонний обмен мыслями, чувствами и опытом с помощью вербальных и невербальных средств коммуникации, направленный на решение задач удовлетворения потребности человека в причастности к какой-либо социальной группе или деятельности [4].

Коммуникация также представляет собой интерактивный процесс, но направленный не столько на социальное взаимодействие, как на социально обусловленный процесс кодирования и декодирования информации субъектами взаимодействия как межличностного, так и массового характера с помощью вербальных, невербальных и технических средств [2].

В основе коммуникации и общения лежит речевая деятельность как система знаковых единиц взаимодействия людей в различных ситуациях социального контекста, при этом характер данной деятельности обусловлен нормами речи, сформированными в общественном сознании как отражение уровня развития общества и временного пространства коммуникации. Коммуникация – это целенаправленное общение, реализуемое в конкретных ситуациях согласно нормам речевой деятельности.

Сегодня существует несколько теорий коммуникации, однако их можно объединить в условные группы с наиболее общими подходами к анализу процесса формирования, передачи и восприятия информации. Это технократические концепции, ведущей идеей которых является рассмотрение технических средств коммуникации как мотива и средства, лежащего в основе развития общества.

Наиболее современной из них является концепция информационного обмена с помощью компьютерных средств информатизации и цифровизации социального взаимодействия [3].

Такого рода теории интересны, однако несколько ограничены, так как представляют собой обезличенное механистическое понимание процесса коммуникации, исключая влияние человеческого фактора и личностных характеристик коммуникаторов.

Противоположной технократической концепции является концепция социально и культурно обусловленного активного взаимодействия, построенного на знании законов психологии человека.

В этом ключе рассматриваются теория межкультурной коммуникации, предлагающая учитывать принадлежность коммуникаторов к какой-либо культуре (субкультура, этнос, социальные группы) и теория идентичности [5].

В отличие от технократических концепций коммуникации, здесь за основу берется так называемый социальный обмен или социальное взаимодействие. Согласно данной теории утверждается, что поведение индивида или социальной группы обусловлено социальной ситуацией.

Изучение студентами, обучающимися по направлению подготовки «Государственное и муниципальное управление», курса основ деловых коммуникаций на государственной и муниципальной службе направлено на достижение следующих образовательных результатов: овладение теоретическими знаниями и практическими навыками деловых коммуникаций; формирование личной коммуникативной культуры и навыков командообразования, умения вести переговоры с коллегами и представителями общественности в сфере государственного и муниципального управления.

Для достижения этих результатов мы предлагаем соблюдать следующие принципы взаимодействия со студентами.

1. Сотрудничество, в основе которого лежит искренний интерес к личности обучающегося. Предполагает совместное планирование содержания и форм практических занятий, исходя из предложений студентов, но с опорой на обязательное изучение всех дидактических единиц темы, обозначенных в программе дисциплины.

2. Включение студентов не только в обсуждение теоретических вопросов темы, но и в активную коммуникативную деятельность на занятии. Например, при изучении темы «Виды коммуникации» можно использовать упражнения, отражающие суть такесики, проксемики, кинесики. Формирование навыков самопрезентации провести через создание визитной карточки, или ввести как элемент event-менеджмента разработку сценария городского праздника. При изучении связей с общественностью использовать задания на составление пресс-релиза, разработки бренда организации, рефрейминга и краудсорсинга (привлечения неспециалистов и представителей общества к государственным или муниципальным проектам).

3. Использование информационных технологий – это принцип и необходимое условие современного обучения. Эффективнее в данном случае будет динамичное представление материала лекции, минимальное включение текста, сопровождаемое элементами опорных схем и интерактивных форм взаимодействия с аудиторией, чем применение презентации традиционного вида. Это могут

быть обучающие видеоролики по теме или проблемные вопросы в ходе лекции.

Примером использования возможностей компьютера при проведении практических занятий может быть монтаж видеофрагментов с героями какого-либо кинофильма, иллюстрирующих основные барьеры общения или поведение в конфликтной ситуации; создание электронной деловой переписки, составление списка электронных форм общения с населением (создание блога, страниц в социальных сетях, разработка проекта сайта администрации, предложения по созданию общественной приемной).

4. Учет возрастных особенностей молодежной аудитории посредством проведения дебатов и дискуссий по проблемам, интересующим студентов и имеющим отношение к сфере государственного или муниципального управления.

Например, вопросов эффективного взаимодействия служащих с общественными организациями и населением, стимулирования участия общества в формировании управленческих решений, определение стратегических и оперативных задач государственного управления.

Важно, чтобы вопросы были значимы для студента. Как правило, молодежи интересны возможности участия в разработке социально-экономических проектов, полезных для развития общества.

Обобщая вышесказанное, подчеркнем, что формирование коммуникативной компетентности студента в процессе подготовки к будущей профессиональной деятельности является необходимым условием совершенствования кадровой политики государства в сфере социального взаимодействия.

### **Библиографический список**

1. Балина, Т. Н. Развитие коммуникативной компетентности студентов-гуманитариев / Т. Н. Балина // Вестник Таганрогского института управления и экономики. – 2016. – № 1 (23). – С. 74–79.

2. Голуб, О. Ю. Теория коммуникации: Учебник / О. Ю. Голуб, С. В. Тихонова. – Москва : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2016. – 388 с.

3. Дорофеева, И. В. Модель Шеннона – Уивера и ее значение для развития теории коммуникации / И. В. Дорофеева // Языковой дискурс в социальной практике. – Тверь : Тверской государственный университет, 2013. – С. 49–53.

4. Леонтьев, А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – Москва : Смысл, 2005. – 410 с.

5. Триандис, Г. К. Культура и социальное поведение / Г. К. Триандис ; пер. В. Соснин. – Москва : Форум, 2011. – 384 с.

**И. Н. Мелитовская**  
Россия, г. Симферополь

### **Проектная технология в обучении химии: методические проблемы и возможные направления обновления**

В последнее время среди педагогов возрастает интерес к использованию проектной образовательной технологии. Если совсем недавно большинству учителей метод проектов был не знаком и не представлялся актуальным, то сегодня во всех школах созданы рабочие программы с обязательным включением дополнительного часа на проектную деятельность.

Теперь среди важнейших компетенций, приобретаемых учеником при выполнении учебных проектов, выступает умение решать поставленную проектную задачу, организовывать и проводить исследование, искать необходимые ресурсы для получения результатов. При этом существенно меняется *функция учителя*, ведь иначе строится обучающая и воспитательная деятельность. И здесь мы сталкиваемся с первой методической трудностью, связанной с отсутствием знаний у учителей химии по теории и методике проектирования, организации и проведения учебного исследования, проектной технологии в современных общеобразовательных учреждениях в контексте требований ФГОС.

Информатизация химического содержания привела к следующей методической трудности – педагоги ждут от учащегося умения формулировать цель и задачи к проекту, проводить химический эксперимент, оформлять содержание, составлять презентацию, делать выводы. Однако, как показывает практика, учителя все же львиную долю работы осуществляют за ученика, что не правильно. При таком подходе теряется истинный дидактический, воспитательный смысл проектной технологии. Как справедливо замечает методист Г. М. Чернобельская, если преобразование содержания не имеет места, то о технологии обучения говорить не следует [1, с. 65].

Понимание теории и методологии подготовки проектов, в том числе, исследовательских, формирование умений работы с научной литературой, информационными ресурсами, развитие оценочных умений, как со стороны учителя, так и со стороны ученика на практике – не происходит. Не ясно, задает учитель смыслопорождающие вопросы ученику на понимание задач, этапов предстоящей проектной деятельности? Учитывает ли учитель личные предпочтения ученика в выборе темы исследовательского проекта? Понимает ли сам ученик как формулировать цель к химическому эксперименту и как описывать полученные результаты? Научил ли учитель оформлять теоретическую часть исследовательского проекта, тщательно избегая компиляции информации из интернета? Что такое научная новизна проекта?

Не претендуя на исчерпывающее изложение ответов на обозначенные выше методические вопросы, мы ставим в данной работе лишь *общую методическую задачу* – раскрыть взаимодействие проектной технологии с концепцией смыслообразования А. Н. Леонтьева, Д. А. Леонтьева, Ю. М. Лотмана, С. Л. Рубинштейна. Подобное единство требует пересмотра прежних педагогических средств, методов обучения при использовании проектной технологии в обучении химии. Акцент переносится на *процесс осмысления* учеником предполагаемых действий с объектом анализа (научный текст, материальный объект). Проектная технология не может быть лишена главной цели – научить ребенка *решать учебную проблему* понятными ему способами.

Как показали результаты педагогической практики в Крымском регионе в период 2014–2018 гг., бакалавры как будущие учителя химии, испытывают сложности в работе с учащимися школ по подготовке краткосрочных учебных проектов. Исследовательские умения, навыки работы с литературой, оценочные суждения сформированы у школьников слабо; потребность в осмыслении химического текста, выявление смысла прочитанного развито не значительно, поверхностно.

Основными механизмами понимания с точки зрения психологов, является два взаимосвязанных процесса – это *процесс осмысления значений и процесс смыслопорождения*. Для возникновения данного механизма у учащихся мы используем эффективные методические приемы при кропотливой работе с темой проекта в контексте ключевых слов, анализа информационных ресурсов. Ценно научить ученика работать с любыми текстами, развить

умение выписывать незнакомые слова и определять их значение, самостоятельно формулировать основные этапы исследования, составлять реальный план, развить потребность высказывать свое мнение. Следует избегать простого сообщения учащимся выводов, умозаключений по проекту, выполнять за него химический эксперимент, следует проверять готовый текст проекта на плагиат. Важно научить ученика навыкам методологии исследования, развить самостоятельность в исследовательской деятельности.

*Понимание* есть процесс рождения смысла деятельности, ее важности и пользы для самой личности. При выполнении учебного проекта ученик стремится понять себя, сформулировать свою ценностно-смысловую позицию.

В данной работе сделана попытка обозначить «болевы́е точки» и сформулировать основные методические трудности в организации и проведении проектной работы.

Важнейшее требование современного образования – это выработка критического мышления, развитие умения давать оценку событиям. В связи с этим, использование проектной технологии в современных школах невозможно без знания учителем методики проектирования учебного исследования, без знания основ психодидактики, психологии, педагогики, а также без включения в ткань проекта концепции смыслопорождения.

По утверждению, С. В. Дендебера, *проектное обучение* – это вид обучения, базирующийся на последовательном выполнении комплексных учебных проектов с информационными паузами для усвоения базовых знаний [1, с. 65]. Современная классификация учебных проектов в методической литературе общеизвестна.

В данной статье рассмотрены *исследовательские проекты*, подготовка которых вызывает у учителей наибольшую методическую сложность. На наш взгляд, учителю, прежде чем формулировать проектные темы, задания, необходимо сначала проработать методологию исследования, изучить его категориальный аппарат: «исследование», «объект и предмет исследования», «цель исследования», «задачи исследования», «гипотеза» и т.д. Обратить внимание на этапы проведения научного исследования; на поиск ключевых слов по проблеме исследования. Нам представляется интересным, что сам *термин «исследование»* трактуется учеными *по-разному*. Вот лишь некоторые синонимы термина «исследование»: изучение, овладение, испытание, проработка, процесс, действие.

*Исследование* есть процесс поиска нового знания, выявление свойств изучаемого объекта. В данном ключе учителю полезно на этапе подготовке тем проекта, определиться с планом работы, ресурсами исследования, с типом и потребностями исследования, продумать результат работы над проектом. Таким образом, для того, чтобы мотивировать учеников к участию в проектной работе, учителю необходимо самому овладеть методологическими знаниями. Поэтому можно сформулировать следующие *стадии работы* над исследовательским учебным проектом по химии согласно данным *методическим рекомендациям учителям*: разработка методологии исследования; разработка проектного задания и формулировка тем проектов; выбор ресурсов исследования, формулировка трудностей и рисков; разработка порядка проведения исследования; проведение исследования учеником, консультирование; разработка предполагаемых результатов исследования; разработка презентационного оформления; разработка вопросов рефлексии.

*В заключение* следует отметить, что для реализации проектной технологии в обучении химии, необходимо, чтобы учитель свободно ориентировался и применял в работе обозначенные выше методические рекомендации; понимал педагогическую ценность концепции смыслопорождения, механизмы *возникновения смысла* в сознании ученика.

### **Библиографический список**

1. Современные технологии в процессе преподавания химии / С. В. Дендебер. – Москва : 5 за знания, 2007. – 112 с.
2. Чернобелская Г. М. Теория и методика обучения химии : учеб. для студ. педагогических вузов. – Москва : Дрофа, 2010. – 318 с.

**А. Р. Пантюхина**  
Россия, г. Челябинск

### **Направленность социальных проб на становление обучающихся**

Размышляя о подрастающем поколении, решили остановиться на использовании технологии «социальные пробы» в воспитании подрастающего поколения.

Под социальной пробой принято понимать особый вид социальной активности, в ходе которой подросток получает и присваивает информацию о социальных объектах и явлениях, приобретает и осознает опыт своего взаимодействия с другими людьми (разумеется, нередко такой опыт может иметь горький привкус). Но затем ребенок может проанализировать ситуацию и сделать определенные выводы, конечно, не без помощи классного руководителя.

Видами социальных проб являются: экскурсия; интервью; анкетирование; пресс-конференция; наблюдение; социологическое исследование; встреча с компетентным специалистом.

В ходе работы прорабатываются определенные этапы, все начинается с выбора темы пробы всего класса, затем определяются цели работы классного коллектива, формулируются задания учащимся и составляется план сбора информации о социальном объекте, далее учащиеся выполняют практические действия, анализируют и структурируют полученную информацию, коллективно обсуждают итоги работы.

В ходе социальной пробы учащийся сталкивается с социальными объектами (клуб, музей и т. д.), и он уже имеет какой-то опыт общения с этими структурами, явлениями (у него есть представление о том, например, что такое «детский алкоголизм», «как работает магазин»). Но эти представления подростка – обыденные, связанные с мифами общественного сознания.

Социальная проба должна помочь учащемуся отделить миф от реальности в своем сознании. Учащийся должен выйти на качественно новый уровень за счет расширения и углубления этого взаимодействия, выхода на более высокий уровень самостоятельности и ответственности в ходе такого взаимодействия.

Принципом выбора объекта социальной пробы является его близость к учащемуся, понятность и актуальность. Ему должно быть интересно то явление, которое выносится в тему социальной пробы.

Формулирование цели зависит от того, что хочет учитель проработать с учащимися. Например: учитель выявил, что ребята имеют неправильное представление о том, как продавец относится к покупателю? Важно помочь учащимся конкретно сформулировать цель своей социальной пробы. Также следует обращать внимание на то, что на этапе социальной пробы главной задачей является познание, а не преобразование социальной действительности.

При разработке плана действий будет лучше, если учитель является только наблюдателем и иногда координатором, важно реализовать



принцип самостоятельности и в результате его деятельности должно что-то получиться. План действий, таким образом, описывает шаги по получению информации, которая может быть преобразована в «продукт». Но если дети совершенно беспомощны в социальном проектировании, то не избежать проведения вводного урока: как выбрать тему, что это за тема, как и что можно делать, образцы возможных действий, алгоритм работы, как анализировать и обрабатывать информацию, что такое рефлексия и многое другое. Целесообразно проведение вводного занятия, посвященного как раз этим вопросам.

Ребят можно разделять на группы по интересам и навыкам. При этом совсем не обязательно, чтобы интерес подкреплялся навыком. Однако нельзя допускать ситуацию формирования группы, все члены которой не имеют необходимого умения.

Этап практических действий – это те реальные, конкретные шаги, которые предпринимают учащиеся, собирая и анализируя информацию. Важно, чтобы придуманы они были самими учащимися и учитель не препятствовал, даже если считает это примитивным.

Специальной задачей учителя на этапе разработки плана является экспертиза тех шагов, которые предлагают ребята. Экспертиза должна помочь отделить ту информацию, которую ребята предполагают получить из вторичных источников (например, материалов СМИ, мнений других людей) и которая является «продуктом» чужой деятельности, от собственной информации. Использование вторичных источников рассматривается как нежелательное. Главной задачей учителя, является постановка такого вопроса, который бы побудил, стимулировал учащегося увидеть и проговорить открывающуюся проблематику выбранного способа действий. За счет правильно поставленного вопроса не взрослый указывает проблему, а ученик сам ее обнаруживает.

Этап анализа информации включает в себя две группы действий.

1. Обработка и анализ фактических данных, полученных на этапе практических действий (обработка исследований, подготовка текстов, систематизация данных, оформление результатов).

2. Проведение групповых встреч, целью которых является сведение воедино данных, полученных разными микрогруппами, формирование единого группового мнения и осознание вопроса, насколько твое мнение совпадает или не совпадает с мнением твоих одноклассников (круглый стол, диспут, пресс-конференция и др.).

Важно в рамках социальной пробы выразить готовность и способность учителя к обсуждению действий учащегося в рамках социаль-

ной пробы. Целью этого обсуждения является не оценивание деятельности по критериям «правильно – неправильно», а выражение мнения учителя о шагах учащегося, выявление проблемных, трудных вопросов, определение перспектив.

В нашей школе сложилась практика по разработке групповых проектов в 5–6 классах. Тематика проектов предлагалась учащимся на их выбор. Пятые классы подготовили следующие проекты: проект о дружбе «Мы разные, но мы вместе». Целью проекта являлось научиться дружить и бережно относиться друг к другу. Задачами: узнать, что такое дружба; узнать правила дружбы; провести классный час на тему «Дружба»; способствовать развитию дружеских отношений в коллективе; создать музыкальную фото-презентацию о классе. Ее позитивной чертой является универсальность, так как деятельность учащихся может реализовываться как в рамках учебного процесса, так и во внеклассной работе. Залогом успешного развития ребенка выступает обучение школьников посредством методики социальной пробы.

**Л. О. Пронина**  
Россия, г. Челябинск

### **Воспитание социальной ответственности школьников посредством применения технологии кейс-study**

Как уже неоднократно отмечали многие педагогические вестники, воспитание ответственности – это актуальная проблема в современном мире. Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 107 г. Челябинска», являясь пилотной Региональной инновационной площадкой в составе Российского Движения Школьников с темой инновационного проекта по воспитанию ответственности у подрастающего поколения, активно погрузилась в поиски оптимального метода воспитания по данной проблеме.

Впервые работа с кейсами в рамках учебного процесса была реализована в 1908 г. для поиска решения финансовых проблем во время кризиса. Однако специалисты отмечают, что в гарвардских практиках приветствуется единственное решение кейса, тогда как европейские авторы предпочитают многовариантные решения. Сегодня и российские школы активно знакомятся с этим

методом, признавая эффективность данной технологии обучения. “Case” в переводе с английского означает множественный выбор. Возможно, поэтому неоднозначность решения – ключевая особенность кейсов. Но также у этого термина есть еще одна семантика – «ящик, чемодан», что позволяет интерпретировать кейс как ящик с набором вспомогательных заготовок-шаблонов для решения некоторой проблемы, вопроса из нашей жизни. Кейс может решать медицинские вопросы, социальные, юридические, финансовые – область их применения разнообразна. Проблема кейса закономерно вытекает из реальных фактов. Для решения кейса необходимо проанализировать ситуацию и найти из нее оптимальный выход, а возможно, и несколько. Так, врач решает кейс, анализируя симптомы пациента и ставя диагноз, назначая лечение. Или мы анализируем кредитные предложения банков и собственные финансовые возможности и риски, решаясь на дорогостоящую покупку.

Среди выделяемых в классификации М. Новик современных методов обучения именно метод “case-study” в большей степени способствует подготовке выпускников, способных быстро анализировать сложившуюся ситуацию, принимать решения и, главное, нести за них ответственность, что так необходимо в современных реалиях. Познакомившись с разнообразием современных методов обучения в рамках работы региональной инновационной площадки над проектом «Направленность деятельности разновозрастных объединений в составе Российского движения школьников на развитие социальной ответственности обучающихся», педагогический коллектив школы остановил свой выбор именно на методах кейс-обучения. Ведь если говорить о данном методе как о педагогической технологии, то он предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути, и является не репродуктивным, а продуктивным методом, что немаловажно в условиях деятельностного подхода. Безусловными плюсом данного метода является высокая степень активности обучаемых, Также кейсы удобно использовать на стадии контроля, в том числе метапредметных и личностных результатов обучения, ведь продукт кейса определяется не только наличием предметных знаний. Социальные кейсы эффективны и в воспитании, ведь в совместном разборе социальных проблем ученик сможет определиться со своей социальной позицией. При этом ученики и педагог ищут творческое решение в режиме диалога, разви-

вая коммуникативные навыки, необходимые для жизни в социуме. Но не будем лукавить: использование кейсов увеличивает объем методической работы учителя для его разработки. Опыт разработки наших социальных кейсов может дать некоторые общие рекомендации. Во-первых, необходимо определить воспитательные цели. Цель кейсов, разрабатываемых педагогами нашей школы – развитие чувства ответственности за свои мысли, слова, поступки, решения. Модель воспитательной системы, в рамках которой живет школа № 107 города Челябинска, называется «ЧТО» – Человек, Творчество, Отечество. В кейсах учителей находят отражение такие цели, как воспитание ответственного отношения к самому чуду жизни и своего здоровья, природы; гражданской ответственности перед своей Родиной; ответственность перед своими родителями и ветеранами; ответственность за сохранность шедевров музейного искусства; ответственность перед друзьями или сверстниками за комментарии в соцсетях, которыми активно пользуется современный мир...Источником наших воспитательных кейсов является сама современная жизнь в социуме.

Во-вторых, учитывайте уровень сложности; кейсы, созданные для учеников начальной школы, по содержанию и заданиям отличаются от кейсов для старшеклассников или родителей.

В-третьих, помните о возможности альтернативных решений; решение кейса – творческий процесс, который не может быть ограничен рамками единственно правильного решения.

А также, отметим, что в зависимости от объема кейса его можно использовать и на уроке, и в качестве домашнего задания или внеурочного мероприятия [1]. Некоторые, в том числе Уральские, ВУЗы используют кейс – чемпионаты для отбора лучших креативно мыслящих абитуриентов. Так, ученица нашей школы в 2017 году получила дополнительно 3 балла к сертификату ЕГЭ при поступлении в Уральский федеральный университет за победу в кейс-чемпионате в рамках научно-прикладной конференции по физике.

В настоящее время не существует конкретного стандарта представления кейсов. Опыт нашей работы с кейсами показал, что удобный для работы кейс состоит из текста – введения в проблему и вопросов-заданий. Фотографии, диаграммы, таблицы, а также применение мультимедиа технологий позволяют повысить наглядность кейса, учитывая особенность клипового мышления современных подростков. Эмпирическим путем педагогический

коллектив нашей школы остановился на такой модели конструктора кейсов.

1. Описание проблемы. Задача этого блока – вызвать эмоциональный отклик, интерес у учащихся. Фрагмент литературного произведения, видеоролик из соцсети, новостная статья в интернет-газете, фотография, статистический обзор или текст – введение в проблему должны соответствовать воспитательной цели данного кейса. Ответственность педагога в этом блоке очень велика – тактично, но четко подобрать доступный для восприятия материал.

2. Анализ ситуации. Этот раздел содержит задания, наводящие вопросы, позволяющие школьникам проанализировать вышеозначенную проблему. Задача педагога – поддерживать взаимодействие участников, их активность и интерес обучающихся к проблеме и заданиям.

3. Практическое решение кейса может быть как индивидуальным (например, придумать свой комментарий к новости, написать сочинение и т. д.) или коллективным (например, представить свой проект в виде сценки, коллажа и т. д.).

4. Оценка ситуации, продукт кейса. Данный этап сложен для начинающих работать по кейс-технологии педагогов. Ведь легко оценивать решение, если оно единственно верное. Но кейсы тем и хороши, что возможен миллион вариантов – и все они будут правильны. Для каждого кейса необходимо продумать критерии оценки – применимость продукта в жизни, простота или, наоборот, сложность его реализации, эрудированность и грамотность изложения и т.д. Защита своего проекта может быть как публичная, так и заочная.

Наша практика работы над темой инновационного проекта показала, что создание и решение кейсов – интересный и творческий процесс. Но, изучая и совершенствуясь в кейс-технологиях для развития социальной ответственности школьников (и родителей), не стоит забывать об ответственности педагога за созданный кейс. Во-первых, как педагоги мы, конечно, знаем, что личный пример – самый эффективный метод воспитания, поэтому развивая ответственность, начни с себя. А во-вторых, хочу отметить, что мера ответственности решений медицинского кейса, когда доктор по жалобам и симптомам больного и по объективному осмотру и показателям анализов ставит диагноз, здоровье пациента, а от педагогических кейсов зависит здоровье страны.

## **Библиографический список**

1. Севрюкова, А. А. Педагогические приемы и техники в экскурсионно-познавательных маршрутах младших школьников / А. А. Севрюкова, О. А. Костенко // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров : материалы XVIII Межд. научно-практ. конф. / Межд. академия наук пед. образования; Челяб. институт перепод. и пов. квал. работ. образ. ; отв. ред. Д. Ф. Ильясов. – Москва ; Челябинск : ЧИППКРО, 2017. – С. 194–198.

**Е. С. Тушева**  
Россия, г. Москва

### **Актуальность внедрения дистанционных образовательных технологий в образовательную практику дополнительного профессионального образования педагогов инклюзивных образовательных организаций**

Современный этап развития российской системы дополнительного профессионального образования коррелирует с развитием электронного и смешанного обучения, включающих использование дистанционных образовательных технологий. Внедрение дистанционных образовательных технологий в практику повышения квалификации педагогов полностью соответствует запросам времени и обусловлено новым характером взаимодействия между субъектами образовательного процесса.

Достаточно высокая готовность педагогов инклюзивных образовательных организаций к перестроению образовательных алгоритмов, сопряженных с расширением сферы профессиональной деятельности посредством совмещения профилей подготовки, подтверждается их потребностью в дополнительном профессиональном обучении (ДПО). Наиболее востребованным оказывается формат повышения квалификации на расстоянии, а значит с большей долей самостоятельности и ответственности. Немаловажную роль в этом играет интернет, предоставляющий возможность открытого обсуждения как проблем, так и успехов в продвижении инклюзии. При этом цифровая грамотность и цифровая компетентность педагога является неотъемлемым условием про-

фессионального совершенствования. Сказанное, на наш взгляд, определяет актуальность внедрения дистанционных образовательных технологий (ДОТ) в процесс повышения квалификации педагогов, работающих в условиях инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

К мотивирующим факторам, поддерживающим вовлеченность педагога в образовательный процесс повышения квалификации с использованием ДОТ, мы относим:

- повышение индекса цифровой грамотности педагогов, выступающих в качестве обучающихся;
- сформированную цифровую компетентность педагогов, проявляющуюся в умении самостоятельно осуществлять поиск информации в электронной образовательной среде, определять ее достоверность и оценивать качество полученных сведений;
- доступность электронной информационно-образовательной среды.

К мотивирующим факторам, поддерживающим внедрение ДОТ в образовательный процесс ДПО, следует отнести:

- достаточно высокую степень теоретической и практической разработанности вопросов электронного и смешанного профессионального обучения [1; 2];
- системный подход к реализации обозначенных форм профессионального обучения на материально-техническом, педагогическом, психологическом, методическом, организационном уровнях [5];
- преемственность в организации электронного и смешанного обучения на всех образовательных уровнях, включая дополнительное профессиональное образование.

Доминирующим ракурсом нашего исследования являются вопросы, определяющие преимущество внедрения ДОТ в процесс повышения квалификации педагогов инклюзивных образовательных организаций, и подтверждающие необходимость разработки коррекционно-ориентированного образовательного контента, поиск электронных образовательных ресурсов, выбор дидактических единиц, стимулирующих познавательную активность педагогов, обучающихся в условиях ДПО.

Внедрение ДОТ в процесс повышения квалификации обусловлено исходным разнообразием инклюзивированных обучающихся и невозможностью педагога в сжатые сроки охватить весь спектр научно-практической информации относительно особенностей

нарушения развития, специфики учебной деятельности, поведения, характера коммуникации и психолого-педагогического сопровождения детей с различными нозологиями. Предугадать заранее, сколько обучающихся с особыми образовательными потребностями и с какими именно нарушениями будет обучаться в классе практически невозможно. Поэтому, предлагая педагогу выбор ДПО с использованием ДОТ, мы преднамеренно расширяем объем образовательного контента программ повышения квалификации, тем самым прогнозируя возможность:

- персонифицировать ДПО, формируя целевые группы, ориентированные на адресные программы повышения квалификации по запросам образовательных организаций или самих педагогов;

- персонализировать ДПО, наделяя педагога возможностью самостоятельно проектировать образовательный контент, цели и ожидаемые результаты повышения квалификации;

- индивидуализировать траекторию образовательного маршрута.

Относительно инклюзии в большей степени волнует умение педагога, не имеющего специальной (дефектологической) подготовки, интерпретировать и генерировать дидактический материал из области специальной педагогики и психологии в инклюзивную практику. Логично полагать, что решающая роль отводится конструированию организационно-методических и дидактических компонентов курса – целеполаганию, содержанию, электронным образовательным ресурсам, формам ДПО с использованием ДОТ.

Разработка целевого компонента имеет свою специфику вовлечения обучающихся в учебную деятельность. Исходя из общей направленности совершенствования профессиональных компетенций педагогов в области специальной педагогики и психологии, при формулировке целей ДПО с использованием ДОТ акценты расставляются на усилении учебной мотивации и стимулировании познавательной активности, развитии навыков самообучения, формировании личностных качеств педагога. Также характерной особенностью целевого компонента в схеме ДПО с использованием ДОТ является конкретизация учебной деятельности по видам заданий, выполняемых на каждом занятии.

Пристального внимания требует создание образовательного контента. Для ДПО педагогов инклюзивных образовательных организаций эта позиция оказывается крайне важной. При выборе эффективного инструмента для структурирования коррекционно-образовательного контента, следует ориентироваться на процеду-



ру кластеризации в распознавании и обработке цепочек текстовых данных. Вариант кластеризации коррекционно-образовательного контента может быть представлен на базе исходных учебных материалов (базы знаний), отражающих вопросы:

- нормативно-правового сопровождения образования лиц с ОВЗ;

- категоризации коррекционного образования (развитие, обучение, воспитание, социализация), образовательных областей специальной педагогики (логопедия, олигофренопедагогика, тифлопедагогика, сурдопедагогика, дошкольная дефектология) и специальной психологии (логопсихология, тифлопсихология, сурдопсихология, психология лиц с нарушениями интеллекта), категоризации нарушений и степени их выраженности в развитии лиц с ОВЗ;

- истории специальной педагогики, логопедии, олигофренопедагогика, тифлопедагогика, сурдопедагогика, дошкольной дефектологии;

- психолого-педагогической диагностики, вариативности диагностических процедур, рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК);

- психолого-педагогического обследования актуального уровня психофизического развития лиц с ОВЗ различных нозологий и их потенциальных возможностей с учетом темпа развития, особенностей высших психических функций, ведущих видов деятельности;

- закономерностей психофизического развития лиц с ОВЗ с учетом структуры нарушения (констатации первичных и предупреждения вторичных отклонений в развитии), соотношения психологических достижений детей с ОВЗ с возрастными физиологическими показателями;

- реализации принципов коррекционно-развивающего обучения и воспитания;

- специальных методов обучения и воспитания;

- использования коррекционно-ориентированных технологий;

- комплексного медико-психолого-педагогического и социального сопровождения лиц с ОВЗ;

- социально-педагогической системы и ее структурных компонентов;

- стандартизации образования лиц с ОВЗ;

- условий формирования адаптивной образовательной среды;

- выявления особых образовательных потребностей лиц с ОВЗ;

- разработки адаптированных образовательных программ (АОП);
- разработки специальных индивидуальных программ развития (СИПР);
- особенностей применения специальных технических средств обучения;
- реализации задач коррекционно-образовательной деятельности педагога;
- психолого-педагогического взаимодействия специалистов образовательной организации;
- работы с родителями, воспитывающими детей с ОВЗ;
- статистики дифференцированного и инклюзивного образования.

Систематизация материалов на основе кластеризации коррекционно-ориентированного контента, принимает форму обучающего конструктора, связующего дидактический материал и взаимодействие обучающихся между собой и электронными образовательными ресурсами.

Следует признать, что на сегодняшний день в процессе дополнительного профессионального обучения превалирует тенденция визуального подкрепления учебного процесса. В арсенале каждого преподавателя имеются дидактические материалы, улучшающие качество преподавания. Как правило, учебные занятия сопровождаются показом презентаций, видеороликов, графическими выкладками, которые безусловно повышают продуктивность восприятия излагаемой темы. Несмотря на то, что учебный процесс с использованием ДОТ считается «более трудоемким и многоаспектным» [3, с. 54], возможности ДПО с использованием ДОТ значительно расширяют границы образовательного контента, представляя собой набор дистанционных образовательных технологий, поддерживающих взаимодействие с обучающимся по заданному сценарию. В умелых руках педагогическое сценирование выводит обучающихся на новый уровень профессионализации, предоставляя возможность выбора адаптированных к использованию ДОТ:

- виртуальных технологий вовлеченности педагога в учебный процесс (интерактивное взаимодействие; включение небольших по объему упражнений, выполняемых в офлайне; использование флеш-анимации, символов, притч, «дорожной карты» занятия; обсуждение ожиданий; устные комментарии записей чата; проведение ролевых игр) [4];

– технологий практико-ориентированного обучения (демонстрация образцов взаимодействия детей с ОВЗ, специалистов, родителей с объяснением преимуществ и недостатков взаимодействия; разработка кейс-заданий с обсуждением предложенных ответов; дискуссии на площадках форума или вебинара; ситуационный анализ событий из школьной жизни по заданным параметрам; демонстрация вариантов решения профессиональных проблем; отработки навыков поиска ошибок; викторины или конкурсы для усвоения теоретического материала; работа с текстами программных документов, заключений, характеристик (вставить нужное/убрать не нужное); диалоговые рабочие отношения (звонок родителям, e-mail от директора) и др.);

– средств обучения, которые вбирают в себя огромное количество узловых элементов (обращение к электронным образовательным ресурсам, учебникам, библиотеке, видео-коллекциям и др.);

– форм организации обучения, представление учебного материала научной обобщенности в виде систематизированной информация, разделенной на смысловые единицы (лекции, практические занятия, задания, дистанционное консультирование, тестирование, видеоконференция и др.);

– форм контроля (аргументированное балльно-рейтинговое оценивание, шкалирование ответов, опрос, комментарий ответа обучающегося, защита проектов, благодарности (лайки), портфолио).

Подводя итог вышесказанному, можно констатировать, что потребность современного педагога в освоении новых способов взаимодействия с детьми с ОВЗ актуализирует вопросы внедрения дистанционных образовательных технологий в практику дополнительного профессионального образования. С использованием ДОТ перед педагогами инклюзивных образовательных организаций открываются новые возможности, расширяются границы профессиональной деятельности. Сформировавшееся на сегодняшний день видение основных подходов к ДПО педагогов, работающих в инклюзии, ускорит разработку коррекционно ориентированных программ повышения квалификации с использованием ДОТ.

### **Библиографический список**

1. Андреев, А. А. Дидактические основы дистанционного обучения / А. А. Андреев. – URL: <https://clck.ru/Hqjqu> (дата обращения 13.09.2019).

2. Вайндорф-Сысоева, М. Е. Методика дистанционного обучения: учебное пособие для вузов / М. Е. Вайндорф-Сысоева, Т. С. Грязнова, В. А. Шитова ; под общ. ред. М. Е. Вайндорф-Сысоевой. – Москва : Юрайт, 2017. – 194 с.

3. Инновационная система повышения квалификации руководителей и специалистов технологических факультетов педвузов : монография / Н. А. Шайденко, А. А. Карачев, А. А. Потапов. – Тула : Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2011. – 138 с.

4. Павлова, С. А. Дистанционный репетитор / С. А. Павлова. – URL: [prezi.com/rpheae70mwua/newtutorru](https://prezi.com/rpheae70mwua/newtutorru) (дата обращения 05.10.2019).

5. Снегурова, В. И. Подготовка сетевого учителя в системе многоуровневого образования / В. И. Снегурова // Вестник северного (арктического) федерального университета. Серия: гуманитарные и социальные науки: педагогика и психология. – 2013. – № 6. – С. 154–158.

**Н. В. Петрушина**  
Россия, г. Челябинск

### **Использование технологии «социальные пробы» в воспитании подрастающего поколения**

Понимание общества, в котором мы живем, исключительно важно для современных школьников. Без этого «оснащения» им будет исключительно трудно встраиваться в новую жизнь, тем более положительно изменять ее. Трудно предположить, что сегодня появится учебник обществознания, который удовлетворит всех возможных потребителей. Сегодня эти потребности разнообразны, современные школы имеют разные возможности и запросы. Вот почему, на наш взгляд, данная тема достойна внимания, а появляющийся опыт необходим, как необходим и постоянный обмен мнениями по этой проблеме.

Одним из способов решения проблемы социального образования, а через него и социализации школьников является внедрение в школьную практику социальных проектов. Создание в школе системы работы над социальными проектами является важным фактором формирования творчески мыслящей личности ученика, отличающейся мобильностью, инициативностью, кон-

структивностью, способной к самостоятельному принятию решений, обладающей развитым чувством ответственности за свою судьбу и судьбу страны. Первым шагом в обучении школьников социальному проектированию является овладение методикой социальной пробы.

В своих тезисах остановлюсь на использовании технологии «социальные пробы» в воспитании подрастающего поколения.

Методика социальной пробы – действия социальной активности, в ходе которых подросток получает и присваивает информацию о социальных объектах и явлениях – знакомится с «внешней средой», получает и осознает опыт своего социального взаимодействия. Социальная проба – это довольно непродолжительное, законченное действие, продуктом которого являются социально значимая информация и знание [1, с. 45].

Целями социальной пробы являются:

- осознание подростком информации о своем социальном окружении, способах взаимодействия с социумом, уровне своей социальной эффективности;

- получение качественно нового опыта социального взаимодействия и овладение им (опытом);

- присваивание информации о своем взаимодействии с социумом как составной части мировоззрения.

Задачи социальной пробы:

- собрать информацию о социальном явлении, социальном учреждении, социальной среде;

- познакомиться с функционированием социального объекта;

- проанализировать полученную информацию;

- вступить с социальным объектом в прямое взаимодействие способом, новым для подростка;

- отрефлексировать полученный опыт взаимодействия.

Виды социальной пробы: экскурсия; интервью; анкетирование; пресс-конференция; наблюдение; социологическое исследование; встреча с компетентным специалистом.

Объектами социальной пробы могут выступать:

- 1) социальные институты (инспекция по делам несовершеннолетних; отделение пенсионного фонда; отделение социального обеспечения граждан; центр психологической работы с детьми, подростками; районная администрация; магазин; дворец культуры; учреждение здравоохранения; центр досуга – клуб, дискотека, выставка и др.);

2) социальная среда (мой двор; территория школы; улицы микрорайона; детская площадка; съезд (пандусы) на тротуар, ступеньки подъезда; реклама на остановке; места отдыха; спортивные площадки и др.);

3) социальные явления и отношения (проблема курения, алкоголизма, наркомании, токсикомании; политическая борьба в районе; употребление ненормативной лексики в общении – сквернословие дома, в школе, на улице); беременность девочек-подростков; отношение к потребителю (старикам, молодежи, клиентам, детям); фанаты и др.) [2, с. 134].

В ходе социальной пробы подросток сталкивается с социальными объектами, и он уже имеет какой-то опыт общения с этими структурами, явлениями (у него есть представление о том, например, что такое «детский алкоголизм» или «как работает магазин»). Но эти представления подростка – житейские, обыденные, связанные с мифами общественного сознания. Социальная проба должна помочь учащемуся отделить в своем сознании представление о социальном объекте, основанное на чужом мнении или на неполном, однобоком восприятии действительности, от собственно своего мнения – результата осмысления проблемы, перерастающего в убеждение.

В ходе социальной пробы опыт общения подростка с каким-то социальным явлением должен быть переведен на качественно новый уровень за счет расширения этого взаимодействия, за счет углубления его, в результате открытия подростком противоречивости объекта, неоднозначности своей собственной позиции, выхода на более высокий уровень самостоятельности и ответственности подростка в ходе такого взаимодействия [5].

В нашей школе сложилась практика по разработке групповых проектов в 5–6 классах. Тематика проектов предлагалась учащимся на их выбор. Пятые классы подготовили следующие проекты: проект о дружбе «Мы разные, но мы вместе». Целью проекта являлось научиться дружить и бережно относиться друг к другу. Задачами: узнать, что такое дружба; узнать правила дружбы; провести классный час на тему «Дружба»; способствовать развитию дружеских отношений в коллективе; создать музыкальную фото-презентацию о нашем классе. Еще один проект учащиеся другого класса подготовили на тему: «Правила дорожного движения». Цель проекта: пропаганда безопасного образа жизни в сфере дорожного движения. Задачи проекта: изучить правила и знаки до-

рожного движения; провести анкетирование среди учащихся 5в класса «Мое поведение на дороге»; Создать мини спектакль «Путешествие колобка!» Умение донести через спектакль до зрителя необходимость изучения правил дорожного движения. Результат проекта: создание мини спектакля «Путешествия колобка» для пропаганды правил дорожного движения для младшего звена.

Информационно-познавательный проект «От школьного порога». 6 класс.

Цель проекта: информационно-познавательного проекта предполагает: собрать и систематизировать информацию о культурных достопримечательностях Тракторозаводского района, расположенных на Т-образном перекрестке проспекта имени Ленина и улицы Героев и ознакомить с ней учащихся школы. Для успешного достижения цели нам предстояло решить ряд задач: составить и провести соцопрос, обработать полученные результаты и сделать выводы; изучить литературу и интернет-ресурсы по теме проекта; подготовить презентацию по теме; разработать маршрут пешеходной экскурсии об объектах, расположенных рядом со зданием школы № 107 города Челябинска.

Таким образом, среди форм организации практической деятельности учащихся в контексте компетентностного образования существенное место принадлежит технологиям компетентностно ориентированного обучения [4], среди которых выделим технологию социального проектирования. Ее позитивной чертой является универсальность, так как деятельность учащихся может реализовываться как в рамках учебного процесса (на уроках социально-гуманитарного цикла), так и во внеклассной работе (социальные проекты в рамках класса, школьной детской организации и т. д.). Залогом успешного освоения данной технологии выступает обучение педагогов [3] и школьников посредством методики социальной пробы.

### **Библиографический список**

1. Колеченко, А. К. Энциклопедия педагогических технологий / А. К. Колеченко. – Санкт-Петербург, 2002.
2. Прутченков, А. С. Социальное проектирование в воспитательной работе школы : практикум / А. С. Прутченков, Л. Ю. Иванова. – Москва : Новая цивилизация, 2009.
3. Севрюкова, А. А. Отражение аспектов стратегии развития воспитания школьников в содержании курсовой подготовки педа-

гогических работников / А. А. Севрюкова // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 5-1. – С. 199–202.

4. Севрюкова, А. А. Педагогические приемы и техники в экскурсионно-познавательных маршрутах младших школьников / А. А. Севрюкова, О. А. Костенко // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров : материалы XVIII Международной научно-практической конференции. – Челябинск : ЧИППКРО. – 2017. – С. 194–198.

5. Чащина, А. А. Социальное проектирование и социальная практика / А. А. Чащина // Вестник Красноярского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2006. – № 3/2. – С. 43–46.

**Е. И. Гаврилова**  
Россия, г. Челябинск

### **Формирование безопасного поведения учащихся с ОВЗ в начальной школе**

Современная школа должна быть безопасным пространством, где должны быть созданы условия личной безопасности учащихся с ОВЗ на основе как нормативно-правовой базы, так и использования современных достижений науки и техники в этой области. Особенно это актуально в начальной школе, поскольку дети 7–10 лет в большей степени могут оказаться в ситуации опасности, особенно психологической.

С введением ФГОС начального общего образования ответственность педагога возросла. В соответствии со стандартом при получении начального общего образования осуществляется укрепление физического и духовного здоровья обучающихся с ОВЗ. Стандарт ориентирован на становление личностных характеристик выпускника, в том числе о выполнении им правил здорового и безопасного для себя и окружающих образа жизни [6]. Ответственность за формирование этих навыков возложена на педагога. При этом педагогический процесс строится на сотрудничестве – совместной работе учащихся с ОВЗ и педагога в ходе овладения знаниями.

Формирование навыков организации безопасного поведения учащихся с ОВЗ может реализовываться в нескольких предметных областях.



1. Обществознание и естествознание, когда ребенок с ОВЗ знакомится с целостностью окружающего мира, осваивает основы экологической грамотности, элементарных правил нравственного поведения в мире природы и людей, норм здоровьесберегающего поведения в природной и социальной среде.

2. Физическая культура, где формируется система знаний об основах здорового и безопасного образа жизни.

Учитель в процессе формирования навыков безопасного поведения учащихся с ОВЗ должен осуществлять деятельность, в результате которой развиваются и формируются варианты их поведения: деструктивное поведение (делинквентное, девиантное, суицидальное т.д.); безопасная жизнедеятельность, направленная на профилактику и минимизацию ущерба от вредных и опасных факторов (социальная среда, информационное поле и т. д.) [3].

В учебном процессе совместные действия педагога и учащихся с ОВЗ приводят к различным изменениям деятельности, способностей и личностных качеств школьников, в том числе к формированию опыта «неправильного поведения», который является причиной возникновения опасных ситуаций или потерь в опасных ситуациях; формирование опыта неуспешного поведения в опасных ситуациях; формирование опыта успешных действий по профилактике, минимизации последствий, преодолению опасных ситуаций; психотравмирующее влияние деятельности учащихся с ОВЗ в опасных ситуациях, развитие черт тревожности, формирование склонности к неадекватным эмоциональным реакциям на факторы риска; сохранение личности учащихся с ОВЗ от внутренних и внешних влияний с использованием различных видов психологической защиты [5].

Приведенные результаты учебного процесса проявляются в случае, если формирование безопасного поведения учащихся с ОВЗ сводят к теоретическому изучению возможных источников опасности и поведению в опасных ситуациях. Однако в действительности подготовка к безопасной жизнедеятельности, по нашему убеждению, должна осуществляться в процессе деятельности, в которую вовлечены различные элементы культуры безопасности и контркультуры деструктивности.

Как считает Т. Ю. Давыдова (2001), в процессе обучения навыкам безопасного поведения учащиеся с ОВЗ должны взаимодействовать с элементами культуры безопасности, суть которых в том, что они содержат правила, нормы, традиции безопасной жизнеде-

тельности, но не содержат информации об опасности и тем более реальных опасных ситуаций [2].

Что касается формирования безопасного поведения, то этот процесс, как отмечает ряд авторов (Т. Ю. Давыдова, 2001, Э. Я. Егорова, 2004, Н. Н. Авдеева, О. Л. Князева, Р. Б. Стеркина, 2007, Л. А. Акимова, Е. Е. Лутовина, 2008 и др.), включает: общую теоретическую подготовку к безопасной жизнедеятельности, формирование предметных умений и навыков, психологическую подготовку к безопасной жизнедеятельности, а также развитие качеств личности с ОВЗ, необходимых для безопасной жизнедеятельности [1; 2; 4]. Таким образом, в составе формирования безопасного поведения присутствуют составляющие: формирование предметных действий предстоящей деятельности и специальная подготовка к безопасности жизнедеятельности.

Разделяя точку зрения специалистов, отметим, что формирование безопасного поведения – это компонент педагогического процесса, способствующий формированию личности, готовой действовать в непредсказуемых условиях, стремящейся к постоянному самосовершенствованию и реализации новых возможностей. В качестве такого компонента в учебном процессе выступает учебный курс основ безопасности жизнедеятельности, поскольку его содержание направлено на формирование культуры безопасности, осуществляет профилактику вредных и опасных факторов жизнедеятельности. Кроме того, процесс формирования безопасного поведения школьников с ОВЗ является важным этапом педагогического процесса, на котором осуществляется воплощение культуры безопасного поведения в личности учащегося.

### **Библиографический список**

1. Авдеева, Н. Н. Безопасность : учеб.-метод. пособ. по основам безопасности жизнедеятельности детей младшего школьного возраста / Н. Н. Авдеева, О. Л. Князева, Р. Б. Стеркина. – Москва : Детство-Пресс, 2007. – 144 с.

2. Давыдова, Т. Ю. Педагогические основы управления процессом формирования знаний и умений по безопасности жизнедеятельности : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Т. Ю. Давыдова. – Тула, 2001. – 208 с.

3. Иовенко, И. В. Теория и практика формирования у учащихся общеобразовательной школы культуры безопасности жизнедеятель-

ности в чрезвычайных ситуациях : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук : 13.00.01 / И. В. Иовенко. – Москва, 2003. – 408 с.

4. Теория и методика обучения ОБЖ в школе : учеб. пособие / сост. Л. А. Акимова, Е. Е. Лутовина. – Оренбург г: ОГПУ, 2008. – 268 с.

5. Топоров, И. К. Основы безопасности жизнедеятельности : учеб. для учащихся 5–9 кл. / И. К. Топоров. – Москва : Просвещение, 1996. – 158 с.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержден приказом Минобрнауки РФ № 373 от 06.10.2009. – URL: <https://base.garant.ru/197127/> (дата обращения: 13.10.2019).

## **РАЗДЕЛ 6 | Педагогическая поддержка научно-исследовательской и творческой активности обучающихся (воспитанников)**

**Т. В. Киселева**

Россия, Челябинская область, г. Кыштым

### **Способы формирования положительной я-концепции учащихся школы на уроках и внеурочной деятельности (на примере кадетских классов)**

Данная статья – продолжение темы «Психолого-педагогические условия формирования положительной я-концепции и попытка рассмотреть способы ее формирования у учащихся нашей школы на уроках и внеурочной деятельности.

Я-образ или я-концепция – это некая глобальная самооценка. я-образ может быть адекватным и неадекватным, реальным и идеальным и т. д.

Почти каждый из образов «Я» имеет сложное, неоднозначное по своему происхождению строение.

Я-образ, несмотря на устойчивость, не статическое, а динамическое образование. На формирование я-образа влияет целый ряд факторов, из которых особенно важны контакты со «значимыми другими», которые в сущности определяют представления о самом себе [1].

Представление человека о самом себе, как правило, кажутся ему убедительными независимо от того основываются они на объективном знании или субъективном мнении. Предметом восприятия могут, в частности, стать тело, способности человека, социальные отношения и множество других личностных проявлений. Формирование адекватной я-концепции является важным условием воспитания сознательного члена общества.

Подросток с положительной я-концепцией:

– проявляет оптимизм по поводу своих потенциальных успехов в будущем;

- уверен в своей компетентности;
- считает, что нужно напряженно трудиться;
- ставит перед собой реальные цели;
- принимает на себя ту или иную ответственность [4].

В своей работе мы убедились, что развитие психолого-педагогической компетентности учителя, в развитии положительной я-концепции, формирует в нем стремление к профессиональной самореализации, самосовершенствованию, что является ключевым моментом в успешной педагогической практике с учащимися и, как возможность, культурном развитии района [5].

Реформа современной школы предполагает повышение эффективности внеурочной воспитательной работы с учащимися. Ведущая роль в решении этой задачи принадлежит учителю, а также педагогическим коллективам [6].

Внеурочная деятельность может быть представлена различными видами: кружки, экскурсии, выставки, подготовка докладов, олимпиады, конференции, деловые игры, стенгазеты, факультативы, конкурсы и так далее [8].

В нашей педагогической деятельности в последние годы все чаще приходится сталкиваться с подростками из неблагополучных, малоимущих и многодетных семей, с опекаемыми и сиротами. Это зачастую эмоционально зажатые, или наоборот, слишком раскрепощенные учащиеся, создающие массу проблем не только другим, но и себе. Эта категория проблемных подростков страдает от неразвитости речевых умений, плохо осознает свой я-образ. Таким подросткам сложнее реализовать свои способности, что, естественно, отражается на дальнейшей самореализации.

Первостепенная задача для педагога на этом этапе жизни подростка: создать условия и ситуации, где бы способности учащихся, которые долгие годы были в позиции отшельников, могли бы реализоваться [3].

В настоящий момент в нашей школе организована вокальная группа из кадет 6–7 классов, которые относятся к проблемным подросткам. Группа успешно выступает, и в этом учебном году ребята заняли I место на всероссийском фестивале творчества кадет «Юные таланты России».

Кроме этого, в школе в рамках внеурочной деятельности ведутся хоровые занятия с младшими школьниками и кадетами. Оба хора в ежегодном муниципальном конкурсе «Битва хоров» регу-

лярно занимают призовые места. Вместе со старшим (кадетским хором) участие в конкурсе принимают и учителя.

Формирование положительной я-концепции ученика – это не разовое мероприятие, а постоянная кропотливая работа на уроках и во внеурочное время.

Школа активно сотрудничает с детской городской библиотекой им. К. И. Чуковского; в рамках этого сотрудничества у нас регулярно проводится библиотерапия, работники библиотеки активно отзываются на просьбы детей и учителей.

Так, в одном из кадетских классов сложилась ситуация, когда дети объявили бойкот девочке-однокласснице. Совместно классным руководителем и библиотекарем был проведен классный час, посвященный произведению В. К. Железникова «Чучело». Зачитывались отрывки из книги, были показаны фрагменты из фильма. Проблему удалось решить.

В программу кадетских занятий заложены часы, отведенные на кинолекторий. Ребята регулярно просматривают как советские, так и современные фильмы военной тематики, впоследствии обсуждая их.

Чем руководствуются педагоги нашей школы при работе с учениками над формированием я-концепции?

1. Во время занятий необходимо уделять одинаковое внимание всем ученикам.

2. Поведение учителя не должно быть спонтанным, а напротив – цельным, выдержанным, педагогически грамотным.

3. Объективно оценивать слова, действия, поступки учеников, не придираться, не ущемлять их достоинств.

4. По возможности найти повод похвалить ученика, поддержать его.

5. Всегда учитывать индивидуальные особенности ребенка [7].

Наша школа – школа полного дня. Во второй половине дня кадеты занимаются строевой и огневой подготовкой, борьбой, легкой атлетикой. Занятия по туризму проходят на станции юных туристов «Странник», знакомство с которой происходит еще в начальной школе. Таким образом, в течение всего года идет подготовка к одному из главных состязаний – спартакиаде.

В педагогике (и не только) хорошо известен «эффект Пигмалиона» – ребенок становится таким, каким мы ожидаем его увидеть. Если мы относимся к ребенку как к способному, ответственному, дисциплинированному, даем ему это понять –

мы создаем предпосылки для того, чтобы он и в самом деле таковым становился. И, наоборот, отрицательное отношение, указывание на недостатки приводит к формированию комплекса неполноценности, ущербности, уязвимости, заниженной самооценке [2].

В подтверждение сказанному можно привести следующий пример. В кадетском классе воспитатели назначают командиром взвода кадета, который не отличается дисциплинированностью, исполнительностью, особыми успехами в учебе, не имеет авторитета в классе. Восприняв это назначение правильно, подросток оправдал полученный кредит доверия, не подвел ни одноклассников, ни учителей.

Оценка педагога, в конечном итоге, сводится к системе поощрений и наказаний. Положительная оценка связана с поощрением, отрицательная – с наказанием.

Поощрение выражается в различной форме:

1. В виде одобрения.
2. В виде похвалы.
3. В виде благодарности.
4. В виде награды, которая может быть моральной или материальной. В конце учебного года при подведении итогов кадет, отличившихся в учебе, показавших высокие спортивные результаты, награждают значками «Кадет-отличник», «Кадет-спортсмен», а также происходит присвоение званий.

5. В виде ответственного поручения. В школе развивается наставничество: для проведения КТД (коллективно-творческие дела) в начальной школе выбирается кадетский взвод, которому поручается оказывать помощь и малышам, и учителям. Во время таких совместных мероприятий кадеты раскрываются с самой неожиданной стороны.

6. В виде проявления доверия, заботы и внимания и др.

В конечном итоге, цель поощрения – подкрепление позитивных действий и поступков учащихся, стимулирование новых правильных форм поведения.

Наказание также выражается в различных формах:

- в виде замечания, выговора;
- общественного порицания, осуждения, возмущения;
- упрёка или намека;
- лишения удовольствий;
- отстранения от важного и интересного дела.

Задачей наказания является сдерживание негативных побуждений и неправильных форм поведения.

Так, в одном из взводов после кадетских занятий произошла драка. Учителями и воспитателями кадет было принято совместное решение: за недостойное поведение отстранить ребят от кадетских занятий на неделю и на этот срок лишить права носить кадетскую форму. Произошедшее надолго запомнилось и самим провинившимся, и их родителям.

Повторюсь, формирование положительного образа Я ученика – это не разовое мероприятие, а постоянная работа на уроках и во внеурочное время.

И каждый из нас, из нашего педагогического коллектива, вносит свой вклад в этот важный воспитательный процесс.

В завершение хотелось бы сказать следующее. Формировать я-концепцию ученика может тот педагог, у которого выработана собственная положительная объективная я-концепция.

### **Библиографический список**

1. Бернс, Р. Развитие я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – Москва : Прогресс, 2002.

2. Гамолина, В. В. Влияние педагога на формирование я-концепции личности несовершеннолетнего / В. В. Гамолина // Электронный научно-практический журнал «Современные научные исследования и инновации». – URL: <http://web.snauka.ru/issues/2016/06/69321> (дата обращения: 13.11.2019).

3. Иващенко, Ф. И. Труд и развитие личности школьника / Ф. И. Иващенко. – Университетское, 1999.

4. Казакина, М. Г. Самооценка личности школьника и педагогические условия ее формирования / М. Г. Казакина. – Ленинград : ЛГПИ, 1981.

5. Красницкая, Е. С. Условия формирования положительной я-концепции обучающихся школы, находящейся в неблагоприятном социальном контексте / Е. С. Красницкая, А. Б. Зайцев // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров : материалы XX Международной научно-практической конференции, 2019 г. – С. 239–241.

6. Мартынова, Е. В. Формы организации внеурочной деятельности / Е. В. Мартынова, Е. В. Яковлева // Фундаментальная и прикладная наука. – 2016. – № 1. – С. 59.



7. Олейник, С. А. Особенности взаимодействия учителя и ученика в зависимости от типа учебной ситуации. Взрослые и дети в образовательном пространстве / С. А. Олейник. – Москва : Академия, 2002.

8. Тюнин, А. И. Внеклассная работа по экономике / А. И. Тюнин, Е. В. Яковлева // Наука, научно-производственный журнал, специальный выпуск «Общественные и точные науки». – № 4. – декабрь 2016 // Материалы VIII Международной научно-практической конференции: «Индустриализация – основа нового экономического роста государства», Казахстан, 2016.

С. Л. Блюмин, Г. С. Боровкова, А. С. Сысоев  
Россия, г. Липецк

### **Анализ конечных изменений переменных величин (поддержка научно-исследовательской активности)**

Цель данной работы – проследить формирование области прикладной математики, обозначенной в названии работы.

Прежде, чем говорить об *анализе конечных изменений переменных величин*, кратко напомним математическую трактовку самого понятия *величины*. В [1] проведен обстоятельный анализ этой трактовки, из которого можно сделать следующие выводы для целей данной работы:

– реальная и математическая величины являются связующими звеньями между реальностью и прикладной математикой;

– математическая величина может отождествляться с числом; в [1], п. V, сказано: «Вполне законно сами действительные числа называть величинами. Это особенно принято при рассмотрении *переменных величин*».

Таким образом, уже здесь упоминаются *переменные величины*, хотя статья не посвящена именно им. В основе лежит тот факт, что способность изменяться является неотъемлемым свойством реальных материальных величин, следствием движения материи: при движении неизбежно происходят изменения. Хорошо известно «...старое определение: величина есть все то, что способно увеличиваться и уменьшаться», а это значит – изменяться.

Тем самым мотивирован переход к рассмотрению математических *переменных величин*. В [2], в разделе «Математика пе-

ременных величин», об этом сказано столь определенно, что представляется целесообразным процитировать: «К XVI в. исследование движения стало центральной задачей естествознания. К исследованию движения, исследованию различных процессов *изменения* и зависимостей между *изменяющимися величинами* естественные науки были подведены запросами практики и всем развитием самих этих наук. Как отражение общих свойств *изменяющихся величин* и зависимостей между ними в математике возникли понятия *переменной величины* и *функции*, и это кардинальное расширение предмета математики определило переход к новому ее этапу – *математике переменных величин*. Как понятие действительного числа есть отвлеченный образ значения любой *величины*, так *переменная* есть отвлеченный образ *изменяющейся величины* – величины, необходимо принимающей в рассматриваемом процессе разные значения. *Математическая переменная величина*  $x$  есть не что иное, как «нечто», или, лучше сказать, что угодно, что может принимать разные численные значения».

Для цели данной работы следует отметить, что в основном разделе прикладной математики – математическом моделировании – *функции* представляют *математические модели* реальных зависимостей, их аргументы, независимые *переменные*, – *факторы*, их результаты, зависимые *переменные*, – *отклики*, на которые влияют факторы; те и другие могут быть векторами:

$$y = f(x), x \in \mathbb{R}^n, y \in \mathbb{R}^m.$$

Для цели данной работы следует в ее контексте охарактеризовать *меры изменения переменных величин*. Пусть факторы претерпели изменения от начальных значений  $x$  до финальных значений  $x'$ ; по заданной модели могут быть получены начальные и финальные значения откликов,  $y = f(x)$ ,  $y' = f(x')$ . Пусть сами изменения факторов и откликов обозначены  $\varphi x, \psi y$ . Наиболее популярными мерами изменения величин являются:

– *приращение*, или разность,

$$\varphi x = \Delta x = x' - x, x' = x + \Delta x;$$

– *индекс*, или частное,

$$\varphi x = ix = x' / x, x' = x \cdot ix;$$

– *относительное приращение*, их комбинация,

$$\varphi x = \delta x = (x' - x) / x.$$

Аналогично для  $\psi y$ .

Приращениям, причем малым и даже бесконечно малым, основное внимание уделяется в математическом анализе (см. ниже), индексам – в экономическом анализе, относительным приращениям, обычно исчисляемым в процентах, – в реальности.

Следует отметить, что в реальности бесконечно малых приращений не бывает; их важность для развития математики, как и многих других математических абстракций, хорошо известна и не требует пояснений.

*Основная задача анализа изменений переменных величин* может быть поставлена следующим образом: по имеющейся математической модели зависимости величин

$$y = f(x)$$

построить математическую модель зависимости *изменений* этих величин

$$\psi y = F(x) = \Phi \Psi f(\varphi x).$$

Здесь  $F = \Phi \Psi f$  – некоторая новая функция; часто она починается требованием линейности относительно изменений факторов  $\varphi x$ .

Классической является задача анализа малых и даже бесконечно малых изменений переменных величин, решаемая в математическом анализе. Так, в [3] отмечено: «Можно сказать, что математический анализ изучает функции и их обобщения методом *бесконечно малых*».

В реальности изменения переменных величин часто бывают не малыми, и в этом случае, для отличия, их представляется целесообразным именовать *конечными*. Этим и мотивируется развитие области прикладной математики, обозначенной в названии данной работы: *анализ конечных изменений переменных величин*.

Уже в математическом анализе есть основа анализа конечных изменений переменных величин – формула Лагранжа конечных приращений. Основанный на ней *лагранжесв аналитический подход* к анализу конечных не только абсолютных приращений, но и индексов и относительных приращений привел к эффективным результатам в экономическом факторном анализе [4], а затем и в других прикладных областях [5].

Правомочен и *прямой алгебраический подход* к анализу конечных изменений, который в ряде случаев может приводить к заслуживающим внимания теоретическим и практическим результа-

там. В качестве простого примера можно рассмотреть линейную модель зависимости величин

$$y = A \cdot x$$

Очевидно, что модель зависимости приращений величин воспроизводит модель зависимости самих величин:

$$\Delta y = A \cdot \Delta x.$$

Модель же зависимости индексов хотя и воспроизводит линейную структуру модели зависимости величин

$$ty = B \cdot tx,$$

но исходная матрица  $A$  заменяется в ней связанной с  $A$  стохастической матрицей  $B$ , сумма элементов каждой строки которой равна 1. Действительно, для каждого отклика начальное значение

$$y_k = \sum_{i=1}^n a_{ki} \cdot x_i, \text{ финальное значение}$$

$$y_k \cdot ty_k = \sum_{i=1}^n a_{ki} \cdot x_i \cdot tx_i, \text{ так что индекс}$$

$$ty_k = \frac{1}{y_k} \sum_{i=1}^n a_{ki} \cdot x_i \cdot tx_i = \sum_{i=1}^n \frac{a_{ki} \cdot x_i}{y_k} \cdot tx_i = \sum_{i=1}^n b_{ki} \cdot tx_i$$

– выпуклая комбинация, так как

$$\sum_{i=1}^n b_{ki} = \sum_{i=1}^n \frac{a_{ki} \cdot x_i}{y_k} = \frac{\sum_{i=1}^n a_{ki} \cdot x_i}{y_k} = \frac{\sum_{i=1}^n a_{ki} \cdot x_i}{\sum_{i=1}^n a_{ki} \cdot x_i} = 1.$$

Это и приводит к стохастической матрице  $B$ .

Таким образом, *прямой алгебраический подход* позволяет связать индексы векторного отклика и векторного фактора.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Липецкой области в рамках научного проекта 19-47-480003-р\_а.

### Библиографический список

1. Колмогоров, А. Н. Величина / А. Н. Колмогоров // Математическая энциклопедия. – Москва : Советская Энциклопедия, 1977. – Т. 1. – С. 651–653.
2. Александров, А. Д. Математика переменных величин / А. Д. Александров // Математика, ее содержание, методы и значение. – Москва: АН СССР, 1956. – Т. 1. – С. 41–52.
3. Никольский, С. М. Математический анализ / С. М. Никольский // Математическая энциклопедия. – Москва : Советская Энциклопедия, 1982. – Т. 3. – С. 591–595.

4. Блюмин, С. Л. Экономический факторный анализ / С. Л. Блюмин, В. Ф. Суханов, С. В. Чеботарев. – Липецк : ЛЭГИ, 2004. – 148 с.

5. Блюмин, С. Л. Основы лагранжева анализа конечных изменений / С. Л. Блюмин, Г. С. Боровкова, К. В. Серова, А. С. Сысов. – Липецк : ЛГТУ, 2016. – 81 с.

**Г. Н. Иванов, И. В. Кривенко, С. Р. Испирян**  
Россия, г. Тверь

### **Об организации учебно-исследовательской работы студентов в техническом вузе**

Подготовка специалистов, способных быстро адаптироваться на современных промышленных предприятиях или в научных учреждениях, оснащенных сложным технологическим оборудованием и приборами, предполагает наличие у молодых специалистов соответствующих компетенций. В современных условиях важны навыки в освоении нового оборудования, наличие опыта проектного мышления, компьютерная грамотность и опыт творческой работы. Полагаем, что развитие указанных навыков и приобретение опыта творческой научной и практической работы должно происходить во время учебы в вузе. И самое лучшее, что можно сделать для подготовки студентов к будущей самостоятельной деятельности – это привлечь их к научным исследованиям и опытно-конструкторским работам на кафедрах. Участие в качестве исполнителя в госбюджетной научной работе или в исследовательском проекте, финансируемом государством или негосударственным фондом, фактически дает обучающемуся бесценный опыт, включающий все этапы работы над конкретным научным или техническим проектом.

Однако привлечь к научной работе всех студентов, особенно младших курсов, не представляется возможным по различным причинам:

1. Научная работа преподавателей может быть связана со сложным для обучающихся математическим аппаратом.

2. В технических вузах будущая специализация студентов нередко отличается от специальности их руководителей – преподавателей общеобразовательных кафедр. Это приводит к тому, что

первокурсники не заинтересованы в научной работе по данному направлению. Например, проведенный на кафедре общей физики ТвГТУ опрос студентов факультета информационных технологий показал, что они не стремятся к исследованиям, связанным с физикой, т. к. во-первых, считают, что не очень хорошо знают этот предмет, а во-вторых, не хотят отвлекаться от выбранной основной специальности. В этом случае научный потенциал преподавателей общеобразовательных кафедр оказывается невостребованным, несмотря на их готовность руководить исследованиями студентов.

3. В настоящее время к исследованиям студентов (и даже школьников) принято предъявлять довольно жесткие требования научной новизны. Конечно, если исследования обучающихся отвечают самым высоким требованиям, это хорошо, но практически это трудно осуществить. Нередко и у преподавателя регионального вуза нет большого количества новых научных идей или соответствующего оборудования для проведения экспериментальных исследований. Получается, что углубленное изучение заинтересованными студентами каких-либо разделов физики или математики (помимо конкурсов и олимпиад) никак не поощряется, что также снижает мотивацию к научной работе как у студентов, так и у их руководителей.

Решению проблемы, по нашему мнению, способствовало бы развитие (или возрождение) УИРС – учебно-исследовательской работы студентов на базе оборудования обычных учебных лабораторий, связанной с самостоятельным углубленным изучением отдельных тем курса. Результаты такой работы могут быть представлены в виде пояснительной записки, отчета или реферата с последующим обсуждением (защитой) УИРС в группе или на потоке, с обязательным распределением призовых мест и соответствующим поощрением исполнителей. Так, в нашем вузе практикуется рейтинговая система оценки знаний, и студенты, участвующие в УИРС, получают соответствующие дополнительные баллы (в том числе, большие баллы за призовые места). Приведем примеры УИРС, выполненные в рамках курса «Специальные главы физики». Это, например, работа «Моделирование процесса теплопроводности в тонком стержне», представляющая собой создание математической модели такого процесса с последующим экспериментальным исследованием [2]. Другая работа «Исследование распределения

температуры в тонком стержне, нагреваемом внутренним источником тепла», где решалось уравнение теплопроводности с учетом нагрева стержня электрическим током с последующими расчетами распределения температуры по длине стержня в различные моменты времени с помощью программы Matlab [3]. Работа М. Б. Манькова «Исследование аккумуляторов и зарядных устройств: десульфатация аккумуляторов» это продолжение его исследований, начатых еще в школе, а затем продолженная в рамках курса «Физика» в университете [1]. Все эти работы были доложены на студенческой научной конференции и опубликованы.

Темы заданий для УИРС по курсам «Физика» (1–2 курсы) или «Специальные главы физики», посвященному изучению процессов переноса (3 курс) для студентов факультета информационных технологий подбираются таким образом, чтобы они были связаны с программированием, математическим моделированием, компьютерной обработкой результатов. Для будущих химиков, биотехнологов, экологов, как показала практика, интересны темы, связанные с экспериментальными исследованиями и измерениями параметров состояния вещества. Конечно, выбор тем связан с имеющимся в наличии оборудованием и методическим обеспечением, а также научными интересами преподавателей. Приведем здесь примеры некоторых заданий, предлагаемых студентам на кафедре общей физики:

- исследования молекулярных спектров (кислорода, азота и пр.) с помощью спектрометра;
- измерение длины волны лазера и показателя преломления различных сред с помощью интерферометра Майкельсона;
- расчет энергетической светимости абсолютно черного тела на основе графика спектральной плотности излучательности от длины волны при различных температурах (расчет интеграла, например, методом Монте-Карло);
- измерение концентрации сахара в растворе на основе явления вращения плоскости поляризации;
- экспериментальные методы измерения коэффициентов теплопроводности и теплоотдачи;
- математические модели переноса электромагнитного излучения в различных средах (в том числе, в дисперсной системе);
- изучение свойств различных сорбентов для нефтепродуктов и других загрязнителей.

В рамках УИРС обучающиеся приобретают опыт экспериментальных исследований, обрабатывают их результаты с помощью вычислительной техники, осваивают приборы и оборудование. Заинтересованные студенты стимулируются дополнительными баллами. Преподаватели кафедры используют результаты своих собственных исследований, и передают знания и опыт именно в той области, в которой они наиболее компетентны.

Таким образом, у студентов, участвующих в УИРС:

- появляется опыт освоения нового оборудования;
- расширяется знаниевое поле;
- развивается проектное мышление;
- повышается компьютерная грамотность;
- появляется опыт создания презентаций и публичных выступлений при защите своих работ.

УИРС в предложенном формате охватывает большое количество студентов, в том числе и студентов младших курсов. Организованная таким образом учебно-исследовательская работа студентов делает учебный процесс более эффективным.

### **Библиографический список**

1. Маньков, М. Б. Исследование аккумуляторов и зарядных устройств: десульфатация аккумуляторов / М. Б. Маньков // Теоретические, экспериментальные и прикладные исследования молодых ученых Тверского государственного технического университета: сборник научных трудов. – Тверь : ТвГТУ, 2017. – С. 357–362.

2. Мальков, Д. В. Моделирование процесса теплопроводности в тонком стержне / Д. В. Мальков, В. В. Иванов // Прикладные аспекты научных исследований студентов Тверского гос. ун-та: материалы тезисов докладов внутривузовской студенческой научно-практической конференции, приуроч. ко Дню российской науки. Ч. I. – Тверь : ТвГТУ, 2014. – С. 71–73.

3. Осипов, Р. А. Исследование распределения температуры в тонком стержне, нагреваемом внутренним источником тепла / Р. А. Осипов, О. Н. Ершова // Прикладные аспекты научных исследований студентов Тверского гос. ун-та : материалы тезисов докладов внутривузовской студенческой научно-практической конференции, приуроч. ко Дню российской науки. Ч. I. – Тверь : ТвГТУ, 2014. – С. 79–80.



**З. Д. Старченко, О. Ф. Титченко**  
Россия, Челябинская область, г. Кыштым

## **Развитие интереса младших школьников к литературному чтению средствами прикладного творчества**

Проблема снижения читательской культуры волнует не только учителей. Но именно учителя, в частности учителя начальных классов, первыми сталкиваются с проблемой, так как именно в первые годы обучения в школе происходит развитие эмоциональной сферы ребенка, создавая физиологические и психологические условия для формирования интереса к литературным произведениям, с одной стороны. С другой стороны – именно в первые школьные годы нарушается систематическое и полноценное общение ребенка с книгой, потому что резко сокращается чтение взрослого ребенку. Ребенку, еще полностью не овладевшему механизмами прочитывания, перевода зрительных знаков в звуки, осмысления полученных звуковых комплексов, трудно самому пробиться к эмоциональному осмыслению прочитанного. Отсутствие образцов «читательского поведения» для подражания со стороны родителей, возведенная современным обществом в культ культура гаджетов только усугубляют положение.

Существовавшие в дореволюционной России традиции семейного чтения, описанные в произведениях Н. С. Лескова, А. П. Чехова, И. А. Бунина, А. И. Куприна и многих других русских писателей, в настоящее время, к сожалению, утрачены. Совместное чтение – это не только чтение вслух, это обсуждение, анализ прочитанного текста, формирование собственного мнения, умения рассуждать, умения слушать и воспринимать мнение других. Нечитающий человек не способен анализировать. А тот, кто не способен анализировать, не может сделать осознанного выбора: будь то выбор жизненного пути или выбор книги для чтения.

В нашем учреждении дополнительного образования «Центр детского (юношеского) технического творчества» работает объединение «Конструирование и моделирование одежды», в котором девочки начинают заниматься с 7 лет. Обучение начинается с основ рукоделия и оформления швейных изделий: вышивание, бисеро-, и лентоплетение, аппликация, лоскутная техника и др.

Процесс рукоделия имеет значительную протяженность во времени. А что если это время использовать для совместного чте-

ния вслух детских книг? И мы попробовали. Прочли вслух «Мухомуху» К. Чуковского. И не только прочли, но и обсудили. Нашли старые и новые смыслы (Муха с гостями шумели-веселились до утра, разбудили паука, за что мухе от паука и досталось. Мораль: не шуми после 23 часов, не мешай соседям). При совместном обсуждении родилась идея: сплести героев сказки из бисера и показать сказку другим детям.

Воплощение идеи повлекло за собой развитие новых компетенций: читательской (посещение библиотеки, поиск книг, подходящих иллюстраций), ИКТ-компетенции (поиск в сети Интернет схем для плетения), коммуникативной (распределение объектов плетения в группе, согласование размеров, цветовых сочетаний) и др. Желающих участвовать в проекте оказалось больше, чем героев в избранном произведении – подобрали для "бисер-иллюстрации» другие произведения. Очень функциональными для нашей идеи оказались русские народные сказки («Колобок», «Теремок», «Репка», «Куричка Ряба») и басни И.А. Крылова («Свинья под дубом», «Стрекоза и муравей»): короткий сюжет, наглядная мораль, ограниченное число действующих лиц.

Сплетенные из бисера герои сказок и произведений оказались многофункциональны: визуально привлекательны (яркие, красивые), привлекательны кинестетически (их приятно трогать руками, держать в руках, ощущать соприкосновения), обладают коррекционным ресурсом (девочки, боящиеся пауков, с удовольствием брали в руки пауков сплетенных), а главное – они обладают гибкостью и подвижностью. Именно последнее качество позволило использовать сплетенных героев для постановки сказок в форме «бисерного театра» или даже снять мультфильм.

Развитие проекта вышло на новый уровень и позволило участникам в ролевой форме провести профессиональные пробы, а педагогу – реализовать принципы ранней профориентации.

Подведем итоги.

*«Читательские» результаты участников проекта*

Повышение интереса к литературному чтению, развитие навыков работы с текстом и иллюстрациями, анализа прочитанного, формирования собственного мнения, умения рассуждать, слушать и воспринимать мнение других, умения делать выбор, рост читательской культуры, эрудированности, начитанности, установление социальных связей с библиотекой.

### *Когнитивные результаты проекта*

Развитие мелкой моторики, речи, мышления, внимательности, памяти, концентрации внимания, терпения и настойчивости.

### *«Продуктовые» результаты проекта*

Созданы сказочные персонажи, написаны сценарии, отрепетированы роли. Поставлены сказочные спектакли, в сотрудничестве с объединением «Студия мультипликации» сняты мультфильмы. Созданные работы презентованы на выставке в детской библиотеке, созданные мультфильмы и спектакли показаны на встречах с ветеранами, воспитанниками детских садов, детского дома. Каждая творческая группа выполнила творческий отчет об участии в проекте, избрав отчетной формой лэпбук (с точки зрения авторов, наиболее приемлемая форма отчетности по проектно-исследовательской деятельности для обучающихся начальных классов).

### *Коммуникативные результаты проекта*

Созданы творческие группы для работы над различными произведениями. Внутри групп распределены «профессиональные роли»: сценариста, художника-оформителя, дизайнера, фотооператора, режиссера и др.). Каждый участник проекта смог получить опыт группового взаимодействия, примерить на себя понравившиеся профессии и выбрать наиболее подходящую.

### *Личностные результаты участников*

Рост самооценки и удовлетворение за качественно выполненную работу.

**М. Ф. Завьялова**  
Россия, г. Челябинск

## **Эффективные способы развития исследовательских умений учащихся основной школы**

Современное образование переживает период переосмысления стратегических направлений систем образования, общих целевых установок, а также методов и средств их достижения. Необходимость вызвана социальным развитием и стремительным изменением экономического положения современного общества, в результате которого информация стала главным продуктом цивилизации. Специалист любой области должен уметь работать с информацией, быстро находить ее в меняющемся потоке, а также владеть современными технологиями исследовательской деятельности. Главное

назначение исследовательской деятельности состоит не столько в получении научных результатов, имеющих объективную новизну, сколько в умении применять простейшие навыки.

Важными целями образования в этих условиях становятся подготовка обучающихся к решению проблем в различных ситуациях и овладение исследовательской деятельностью как особым видом мыслительной деятельности. Окружающий мир меняется со стремительной скоростью, вследствие этого, современному человеку все чаще приходится проявлять поисковую активность, именно поэтому интерес к исследовательским методам обучения в современной школе чрезвычайно высок.

Исследовательская деятельность позволяет изобретать, понимать и осваивать новое. Современных школьников обучают грамотно выражать свои мысли и принимать решения. Развитие исследовательских умений помогает обучающимся формулировать задачи и осознать собственные возможности.

Понятие «исследовательские умения обучающихся» трактуется в научных источниках как сложная система умственных операций и прикладных действий, осуществляемых обучающимися при сопровождении педагога, который мотивирует обучающихся к выполнению учебной исследовательской деятельности. Выполнение алгоритма заданий на различных этапах учебной исследовательской деятельности способствует формированию необходимых компетенций. Развитие исследовательских умений является наиболее интересной и результативной формой индивидуальной работы с учащимися, в ходе которой происходит:

- формирование исследовательских навыков (получение и обработка информации, обращение к различным источникам, представление и обсуждение различных видов материала в разнообразных аудиториях, использование документов и их систематизация самостоятельно организованной деятельности);

- расширение коммуникативных умений и навыков (выслушивать, принимать мнение, дискутировать и защищать свою точку зрения, выступать на публике);

- развитие личностно-адаптивных умений и навыков (использовать новую информацию и коммуникативные технологии, быть подготовленным к самообразованию и самоорганизации, проявлять гибкость, быть упорным и стойким в преодолении трудностей).

Следует отметить, что формирование и развитие исследовательских умений происходит на каждом этапе урока иностранного

языка и являются его неотъемлемой частью. Системность в применении разнообразных приемов и технологий, направленных на формирование и развитие исследовательских умений, гарантирует овладение обучающимися необходимыми компетенциями для широкого применения в различных направлениях человеческой деятельности. На основе анкетирования обучающихся и учителей по организации проектной деятельности в образовательном процессе, нами выделены следующие трудности:

1. Сложность нахождения подходящей информации.

В ходе работы над проектом, обучающимся требуется проработать большое количество различных литературных источников. Находить необходимую информацию, правильно подбирать ресурсы, анализировать полученный материал вызывает определенные трудности у обучающихся. Следовательно, задача учителя состоит в том, чтобы помочь обучающимся правильно организовать исследовательскую деятельность, что позволит им самостоятельно выполнить проект.

2. Неумение планировать процесс написания проекта.

Обучающиеся не всегда правильно распределяют время работы над проектом. К сожалению, имеет место тот факт, как стихийное или неорганизованное выполнение проекта, что ведет к грубым нарушениям сути проектной деятельности. Обучение «таймингу» сегодня необходимо для того, чтобы научиться верно распределять время на выполнение отдельных составляющих проекта, что на наш взгляд, будет способствовать получению лучших результатов в исследовательской деятельности при создании проекта.

3. Неумение выделять главную мысль.

Задача современного педагога помочь обучающимся научиться работать с научными источниками, далее текстами. Не всегда удастся обучающимся определить главную мысль в тексте, а ведь это необходимо для постановки цели проекта, для формулирования задач, для нахождения объекта исследования и т. п.

Исходя из выше обозначенных трудностей, нами выявлен ряд необходимых умений для организации, в том числе, и самостоятельной работы обучающихся над проектом.

1. Умение планировать деятельность.

Исходя из темы исследовательской работы (проекта) и ее сложности предлагается методика работы над проектом. Составляется график выполнения проекта, включая временную характеристику и количество этапов, т. е. продолжительность работы над

проектом. Подобная форма организации работы позволяет научить обучающихся правильно распределять время и ресурсы для создания успешного проекта, воспитывает ответственность и способствует развитию исследовательских навыков.

## 2. Умение самостоятельно сгенерировать идею.

Написание проекта подразумевает не только поиск информации, но и способность обучающихся правильно донести мысль проекта и уметь отстаивать свою позицию. Кроме того, это помогает устанавливать причинно-следственные связи, что, несомненно, является важным фактором в формировании исследовательских навыков.

## 3. Умение находить недостающую информацию.

Написание проекта предполагает полное погружение обучающихся в исследовательскую деятельность и более детальное рассмотрение многих объектов, связанных с тематикой изучаемой проблемы. При отсутствии достаточного количества материала, обучающийся стремится заполнить пробелы, формулируя гипотезы и выискивая ответы на собственные вопросы, обращаясь к другим научным областям.

Предлагаем комплекс заданий, который ориентирован на развитие необходимых исследовательских навыков для написания информационно-познавательного проекта.

Первая группа заданий направлена на развитие умения планировать деятельность. Примеры заданий:

1. *Прочитайте текст, выпишите незнакомые слова и ответьте на предложенные вопросы.* На выполнение задания дается 12 минут. Последовательность выполнения определяется обучающимися, что позволяет самостоятельно планировать процесс, учитывая время и индивидуальные трудности.

## 2. *Напишите распорядок дня на выходные.*

Составьте таблицу, в которой будут указаны время и вид деятельности. Обучающиеся планируют свой день, анализируют сколько времени им необходимо на выполнение того или иного деятельности.

Вторая группа заданий направлена на развитие умения самостоятельно сгенерировать идею. Примеры заданий:

1. *Придумайте рекламу тренажерного зала для привлечения клиентов.*

Информационно-познавательный проект – творческий вид деятельности, так как обучающиеся не просто повествуют о выбранном объекте, но и представляют его индивидуальные особенности.

Для того чтобы проект был интересен, школьникам приходится креативно подходить к разработке идеи защиты проекта.

*2. Разработайте идею улучшения окружающей среды вашего региона.*

Обучающиеся изучают материал о проблемах окружающей среды и находят способы их решения. В ходе работы над заданием, генерируют идеи по улучшению экологии планеты и аргументированно доказывают преимущества выбранной им модели.

Третья группа заданий направлена на развитие умения находить недостающую информацию. Примеры заданий:

*1. Ответьте на вопросы, используя текст.*

Учитель узнаёт у обучающихся их отношение к спорту и задает вопросы, касающиеся чемпионов Олимпийских игр. Не вся информация обучающимся известна, поэтому учитель предлагает самостоятельно ознакомиться с текстом, а затем просит ответить на предложенные им вопросы.

*2. Вставьте пропущенную информацию.*

Обучающимся предлагается текст с пропущенной информацией. Время на ознакомление с текстом не более двух минут, а затем включается запись, и школьники заполняют пропуски в тексте.

Подчеркнем, что для успешного выполнения информационно-познавательного проекта у обучающихся должны быть сформированы исследовательские умения и навыки, которые им необходимы для дальнейшего развития и самореализации в области будущей профессии. Следовательно, удовлетворяя потребности современного общества в высоко интеллектуальном гражданине, необходимо включать в процесс обучения школьников исследовательскую деятельность. По мнению С. В. Тетиной, «проектная деятельность в современной школе ведет к активизации познавательной мотивации и интеллектуальной инициативы учащихся вне зависимости от их успеваемости» [4, с. 186].

Проанализировав алгоритм применения индивидуального информационно-познавательного проекта на уроках иностранного языка, нами был разработан комплекс заданий по развитию исследовательских умений, реализованный в ходе опытно-экспериментального обучения. Опытное-экспериментальная работа подтвердила правильность выдвинутой гипотезы о том, что правильно организованная работа над индивидуальным проектом с использованием комплекса заданий является наиболее эффективным способом для развития исследовательских умений.

## Библиографический список

1. Гугкаева, И. Т. Метод проектов как педагогическая технология / И. Т. Гугкаева. // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 2. – С. 144–147.
2. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учебник / под ред. Е. С. Полат. – Москва, 2005. – 272 с.
3. Середенко, П. В. Развитие исследовательских умений и навыков младших школьников в условиях перехода к образовательным стандартам нового поколения: монография / П. В. Середенко. – Южно-Сахалинск : Изд-во СахГУ, 2014. – 208 с.
4. Тетина, С. В. Проектная деятельность в современном образовании / С. В. Тетина // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров : материалы XX Межд. научно-практ. конф. / Межд. академия наук пед. образования; Челяб. институт перепод. и пов. квал. работ. образ. ; отв. ред. Д. Ф. Ильясов. – Москва ; Челябинск : ЧИППКРО, 2019. – 184–186.
5. Яковлева, Н. Ф. Проектная деятельность в образовательном учреждении : учебное пособие для обучающихся по дополнительной профессиональной образовательной программе / Н. Ф. Яковлева // Современные образовательные технологии: Проектная деятельность в образовательном учреждении. – 2014. – 2-е изд. – С. 14–17.

Л. Н. Чипышева, Т. В. Соловьева  
Россия, г. Челябинск

### **Формирование у учащихся умений проектной деятельности с использованием ресурса модельной региональной образовательной программы среднего общего образования**

Модернизация содержания и технологий общего образования определила стратегические цели государственной политики в сфере образования, одной из которых является повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики. А обеспечение инновационных процессов в экономике невозможно без проектирования, и



работодатели сегодня заинтересованы в том, чтобы их сотрудники владели проектной культурой.

В связи с тем, что нашим выпускникам предстоит работать в условиях инновационной экономики, мы уже сегодня должны подготовить их к осуществлению проектной деятельности. Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации оказывает педагогам области научно-методическое содействие, ориентированное на подготовку к обучению проектной деятельности обучающихся в образовательных организациях. В частности, важным направлением деятельности института является «обеспечение педагогов недостающими учебно-методическими ресурсами для реализации инновационных проектов и программ» [1]. Отметим, что специалистами института совместно с педагогами ряда общеобразовательных организация Челябинской области разработана модельная региональная основная образовательная программа для всех уровней образования, доступная всем общеобразовательным организациям региона за счет использования качественного информационно-технологического сервиса. Она может стать важным методическим ресурсом для формирования у школьников умений проектной деятельности.

Слово «проект» латинского происхождения: *projectus* дословно переводится как «брошенный вперед, выступающий, выдающийся вперед». Смысл проектной деятельности – добиться прорыва в той или иной сфере, создав что-то свое, уникальное, задающее новое направление, вектор развития. Проектная деятельность всегда направлена на получение результата и имеет четкую структуру.

Проектная деятельность осваивается обучающимися на уровне основного общего образования, а первые пробы решения проектных задач делают дошкольники и младшие школьники. Но полноценное освоение навыков проектирования с ориентацией на профессиональные сферы деятельности и социальную сферу – прерогатива среднего общего образования. Если рассмотреть «портрет выпускника школы», в котором основными чертами являются такие, как: креативность и способность к критическому мышлению, познавательная активность, понимание ценности образования и науки, труда и творчества для человека и общества, значение профессиональной деятельности для человека и общества, готовность к сотрудничеству, готовность к осознанному выбору профессии,

то можно сделать вывод о том, что готовность к проектной деятельности является ключевым результатом образования на данном уровне.

В связи с этим федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования определяет необходимость включения в учебный план обязательной формы организации деятельности обучающихся – индивидуального проекта. Индивидуальный проект может быть выполнен в рамках одного учебного предмета или разрабатываться на стыке наук (что актуально для современного этапа развития научного знания), а может быть социальным или художественно-творческим.

Рассмотрим некоторые вопросы методики и технологии реализации индивидуального проекта.

Сроки выполнения индивидуального проекта. Стандарт определяет, что индивидуальный проект может выполняться в течение одного года или двух лет обучения, в Примерной основной образовательной программе среднего общего образования обозначено количество часов, которое должно быть выделено на сопровождение выполнения индивидуальных проектов обучающимися – от 70 до 140 часов за два года обучения. Таким образом, стандарт регламентирует обязательность проектной деятельности.

Цели реализации индивидуального проекта. У проектной деятельности две цели. Первая – создание условий для приобретения опыта проектной деятельности обучающимися, вторая – оценка уровня сформированности навыков проектной деятельности у выпускников. Результаты выполнения индивидуального проекта, определенные во ФГОС среднего общего образования, акцентируют внимание на том, что при оценке выполнения индивидуального проекта в центре внимания оказывается не полученный продукт, а качество деятельности, обеспечивающей создание данного продукта.

Формы реализации индивидуального проекта. При проектировании модельной региональной основной образовательной программы среднего общего образования в соответствии с перечисленными выше требованиями мы представили индивидуальный проект в двух формах: как оценочный материал, который позволяет оценить уровень достижения планируемых результатов, и как форму организации деятельности обучающихся.

Индивидуальный проект как инструментарий к оценочной процедуре содержит материалы для обучающихся и для педаго-

гов. Цель создания инструментария – организация целенаправленного длительного наблюдения за самостоятельной деятельностью обучающегося, применяющего проектные навыки.

По форме инструментарий близок к тому, который был представлен в модельной региональной программе основного общего образования. Содержательно он составлен в соответствии с требованиями ФГОС среднего общего образования и с учетом Примерной ООП СОО.

Материалы для обучающихся, с одной стороны, помогают учителю организовать их деятельность на этапах целеполагания, планирования и оценки проекта, с другой стороны, позволяют проанализировать и оценить уровень сформированности метапредметных и личностных результатов. Материалы составлены в двух вариантах – для проекта и для учебного исследования.

Ключевым компонентом инструментария является карта наблюдений, в которой фиксируются этапы выполнения проекта или учебного исследования, проверяемые универсальные учебные действия и показатели их сформированности. Карты также предложены двух видов – для проекта и для учебного исследования.

Использование индивидуального проекта в качестве оценочной процедуры позволяет оценить уровень сформированности большей части универсальных учебных действий. В структурном компоненте модельной региональной программы «Планируемые результаты» представлен перечень метапредметных и личностных результатов, сгруппированных по универсальным учебным действиям. В данном перечне конкретизируется состав УУД.

Итак, мы обозначили целесообразность использования индивидуального проекта как оценочной процедуры для оценки метапредметных и личностных планируемых результатов.

Рассмотрим более подробно вариативность форм организации проектной деятельности на уровне среднего общего образования.

Общеобразовательная организация самостоятельно проектирует учебные планы, выбирая с учетом запросов обучающихся состав учебных предметов по выбору из обязательных предметных областей, перечень курсов по выбору (элективных и факультативных), определяет уровень изучения предметов – базовый или углубленный. Также школа самостоятельно определяет форму организации проектной деятельности. В методических рекомендац

ях к учебному плану, представленному в модельной региональной образовательной программе, предложены две формы организации проектной деятельности – в рамках учебного предмета, изучаемого на углубленном уровне, и в рамках элективного курса, который реализуется в форме индивидуального проекта.

В форме индивидуального проекта могут быть реализованы элективные курсы любого вида: метапредметные, межпредметные и предметно-ориентированные.

В модельной региональной основной образовательной программе среднего общего образования в форме индивидуального проекта представлен один метапредметный курс – «Проектные технологии жизненного самоопределения».

Представленный в модельной программе элективный курс определяет порядок выполнения через состав и последовательность изучения тем. Логика представления тем совпадает с логикой проектной деятельности, что позволяет организовать проектирование в классе. От общеклассной дискуссии, освоения отдельных элементов проектной и учебно-исследовательской деятельности осуществляется переход к выполнению индивидуального проекта.

Для обучения школьников проектной деятельности в образовательной организации необходимо создать соответствующие условия, а также продумать меры поддержки педагогов в осуществлении инновационной деятельности. С. Н. Трошков и В. М. Кузнецов считают, что, прежде всего, нужно оказывать помощь педагогам в развитии и саморазвитии, в определении проблем и профессиональных дефицитов, создать «внутренние и внешние благоприятные условия для реализации инновационных проектов и программ [1, с. 122–123]. Обзор научно-педагогических публикаций последних лет показал, что «эффективная профессиональная деятельность выстраивается в командной работе специалистов», в то время как на практике недостаточно интенсивно используется командная работа для решения профессиональных задач», что делает необходимым «развитие культуры командной работы» [2, с. 5].

### **Библиографический список**

1. Трошков, С. Н. Система управленческого содействия педагогам общеобразовательной организации в реализации инновационной деятельности / С. Н. Трошков, В. М. Кузнецов // Научное

обеспечение системы повышения квалификации кадров : научно-теоретический журнал. – 2017. – № 1 (30). – С. 121–126.

2. Хохлов, А. В. Культура командной работы как конкурентное преимущество руководителя общеобразовательной организации / А. В. Хохлов // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2019. – № 2 (39). – С. 5–14.

## **РАЗДЕЛ 7 | Прогрессивные педагогические технологии, активные формы и методы обучения и воспитания**

**Т. Н. Павлова, С. Е. Павлов**  
Россия, г. Москва

### **Комплексный метод построения периода подготовки спортсменки к чемпионату мира по водным видам спорта среди ветеранов**

Эффективность тренировочного процесса в первую очередь зависит от методов, используемых для построения периодов подготовки спортсменов, специализирующихся в том или ином виде спорта.

На сегодняшний день разработано 46 методов построения периодов подготовки спортсменов – для различных видов спорта [7]. Доказана низкая эффективность широко используемого в практике отечественного спорта «универсального» периодизационного метода построения макроциклов подготовки спортсменов, разработанного Л. П. Матвеевым [7].

Многokратно доказана высокая эффективность использования в подготовке спортсменов, специализирующихся в циклических видах спорта, комплексного метода построения периодов подготовки атлетов (рис. 1), разработанного Заслуженным мастером спорта СССР, Заслуженным тренером СССР, доктором педагогических наук А. П. Бондарчуком и направленного на достижение каждым спортсменом максимально возможного (для данного периода развития индивидуума) уровня специальной тренированности (оцениваемой по уровню спортивных результатов) и состояния спортивной формы [2].

«Спортивная форма – состояние функциональной готовности спортсмена к совершению соревновательной деятельности на основе достигнутого на данный момент уровня тренированности». «Тренированность» – состояние специфической структурно-функциональной готовности атлета к совершению им соревнова-

тельной деятельности, которое является «количественной» составляющей состояния «спортивная форма» [3]. Состояние «спортивной формы» атлета характеризуется стабильностью демонстрируемых им спортивных результатов на достигнутом им уровне тренированности.

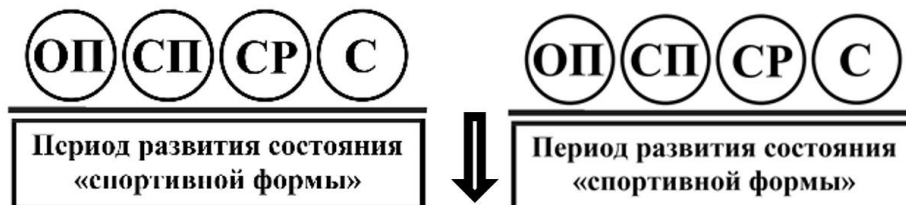


Рис. 1. Комплексный метод построения тренировочного процесса (по А. П. Бондарчуку, 2015).

Упражнения: ОП – общеподготовительные, СП – специально-подготовительные, СР – специально-развивающие, С – соревновательные.

Стрелкой указана смена комплексов упражнений

Комплексный метод построения периодов подготовки спортсменов был успешно использован А. П. Бондарчуком в собственной спортивной практике, что позволило ему стать Олимпийским чемпионом и призером Олимпийских Игр и в практике подготовки целой плеяды его учеников – Олимпийских чемпионов и призеров Олимпийских Игр, чемпионов и призеров Чемпионатов мира и Европы. Ранее сообщалось [8; 9; 11] об эффективности использования в подготовке пловцов комплексного метода построения периодов подготовки спортсменов. Заявлено о необходимости использования в подготовке спортсменов системных законов функционирования и адаптации организма человека к всегда комплексно действующим на него факторам среды [6], закона «перекрестной адаптации» (закон «переноса тренированности») [7] и закона суперкомпенсации [10], а также принципов оптимизации и целенаправленности тренировочных нагрузок [1, 7].

С. Е. Павловым (1998 и др.) доказана эффективность использования лазерной стимуляции в подготовке пловцов [5]. В исследованиях А. С. Павлова (2017) доказана эффективность использования в подготовке спортсменов, специализирующихся в хоккее с шайбой, дыхательных упражнений по методике А. В. Сидерского [4]. Оценена эффективность использования комплекса данных упражнений в подготовке спортсменки к чемпионату России по плаванию среди ветеранов [9].

В подготовке спортсменки (возраст 58 лет) к Чемпионату мира по водным видам спорта среди ветеранов 2019 года (Республика Корея, г. Кванджу) были использованы: комплексный метод построения периода подготовки, лазерная стимуляция и дыхательные упражнения по методике А. В. Сидерского. Спортсменка тренировалась через день, всего было проведено 53 тренировочных занятия. Тренировочная работа на каждом занятии состояла из разминки (200 м кролем на груди), двукратных проплываний 50-метровой дистанции кролем на груди «на технику», проплывания той же дистанции с максимальной скоростью, проплывания в полную силу дистанции 25 метров баттерфляем, серии выпрыгиваний из полуприседа и двукратного проплывания дистанции 50 метров кролем в  $\frac{3}{4}$  силы. Общий объем рабочей плавательной нагрузки каждого тренировочного занятия составил 475 метров. Нагрузки максимальной и субмаксимальной интенсивности занимали около 50% общего объема тренировочной нагрузки.

На рисунке 2 представлены промежуточные (тренировочные) и заключительный (соревновательный) результаты подготовки спортсменки к Чемпионату мира по водным видам спорта среди ветеранов 2019 года.

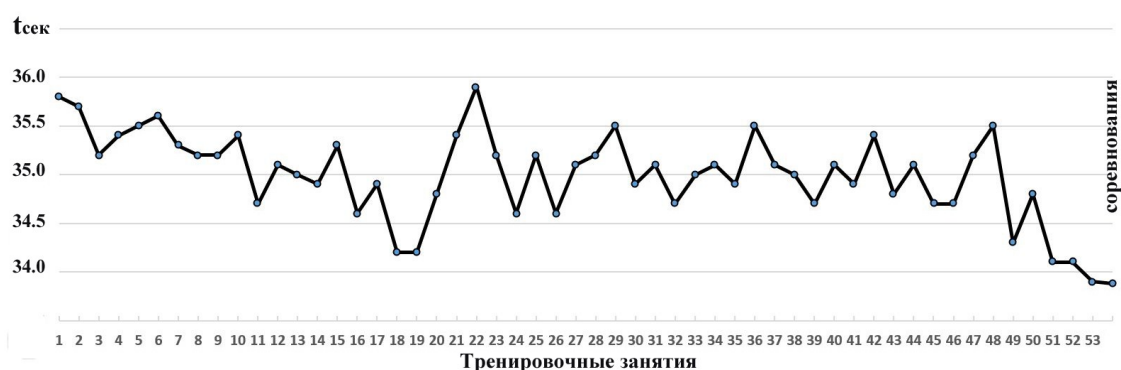


Рис. 2. Динамика результатов проплывания спортсменкой дистанции 50 метров вольным стилем в период подготовки и выступления на Чемпионате мира по водным видам спорта среди ветеранов 2019 года

Одной из проблем, помешавших спортсменке достичь лучшего результата на указанных соревнованиях стала проблема отсутствия современных стартовых тумбочек в бассейне, доступном ей для тренировок (бассейн СЗК РГУФКСМиТ, г. Москва). В связи с этим спортсменке не удалось отработать эффективный старт, который во многом определяет результат в



спринтерском плавании. Кроме того, в середине этапа подготовки к Чемпионату мира спортсменка стала «экспериментировать» с техникой проплывания дистанции, что привело к ухудшению результатов (20–36-е тренировочные занятия) и увеличению количества тренировочных занятий, необходимых ей для достижения состояния спортивной формы. Временное снижение спортивных результатов на заключительном этапе подготовки (47–50-е тренировочные занятия) было связано с приступом ишиаса, который удалось купировать лишь перед самым отъездом спортсменки на соревнования. В итоге к дате соревновательного старта спортсменка только начала входить в состояние спортивной формы. Учитывая то, что в состоянии развития спортивной формы спортсмены демонстрируют существенный рост спортивных результатов, в случае достижения нашей спортсменкой этого состояния следовало бы рассчитывать на гораздо более высокий результат в соревнованиях Чемпионата мира по водным видам спорта в Республике Корея. Но в данном случае спортсменка просто продемонстрировала тот результат, на который она «вышла» к моменту соревнований.

Кроме того, при переезде в Корею указанная спортсменка, как и прочие российские спортсмены, пытаясь решить проблему акклиматизации, ориентировалась на рекомендации «специалистов» из структур Министерства спорта РФ и ФМБА, никогда не изучавших динамику спортивной результативности атлетов при их перелетах в другие временно-поясные зоны. Ссылаясь в своих публикациях друг на друга и опираясь исключительно на несуществующие «показатели гомеостаза» [7], эти «специалисты» утверждают, что фаза острого десинхроноза длится 7–10–14 дней (именно на эти сроки ориентировались российские спортсмены при перелете в Корею). Но всеми напрочь игнорируется тот факт, что тренера и спортсмена интересует не нормализация гипотетического «гомеостатического равновесия», а возможность продемонстрировать на соревнованиях наилучший для себя спортивный результат. И вот здесь следует вновь обратиться к системным законам функционирования организма: любое существенное изменение условий жизнедеятельности человека обуславливает его «переход» на начальную стадию адаптации – на стадию первичной экстренной мобилизации предсуществующих компонентов системы. Организм человека в изменившихся условиях своей жизнедеятельности начинает выстраивать новые системы пове-

денческих (в том числе – двигательных) актов, ориентируясь в первую очередь на построение доминирующих в жизни человека функциональных систем [6]. В спорте одной из таких функциональных систем является тренировочная и соревновательная деятельность спортсмена. При этом короткая (3–4 тренировочных занятия) стадия первичной экстренной мобилизации предшествующих компонентов системы характеризуется повышением спортивной результативности. Вот этот физиологический феномен и следует использовать при перелетах на соревнования в другие временно-поясные зоны – в случае, когда нет возможности провести полноценный цикл подготовки спортсменов к соревнованиям в том месте, где состоятся эти соревнования [7].

И, наконец, вышеупомянутая спортсменка не взяла с собой в Корею портативный лазерный терапевтический аппарат, который она использовала на протяжении всего периода подготовки к чемпионату мира. Исключение лазерного стимуляционного воздействия из предстартовых тренировочных занятий неизбежно снизило эффективность последних. В итоге спортсменка на Чемпионате мира 2019 года заняла лишь 9 место, хотя могла претендовать и на более высокий результат.

Несмотря на допущенные спортсменкой ошибки, мы считаем, что результатами ее работы в очередной раз доказана эффективность использованных ею средств и методов спортивной подготовки. Опосредованно доказана истинность избранных нами теоретических позиций, которые и легли в основу построения процесса комплексной подготовки указанной спортсменки. В связи с этим мы не можем не указать на повальное игнорирование сплоченным легионом «спортивных ученых» многочисленных фактов, подтверждающих практическую значимость для спорта современных знаний о законах функционирования и адаптации человеческого организма. К сожалению «официальная» теория и методика физического воспитания давно уже стала не наукой, а религией, в которой абсолютно приоритетна слепая вера и отрицаются любые научные знания, ей противоречащие.

### **Библиографический список**

1. Блеер, А. Н. Пути развития теории и практики спорта / А. Н. Блеер, А. П. Бондарчук, С. Е. Павлов, М. М. Ковылин, А. С. Павлов // Экстремальная деятельность человека. – 2014. – № 3 (32). – С. 47–52.

2. Бондарчук, А. П. Способы построения периодов развития спортивной формы / А. П. Бондарчук // Наука и современность. – 2015. – № 1 (3). – С. 35–63.

3. Бондарчук, А. П. Тренированность и спортивная форма / А. П. Бондарчук, А. Н. Блеер, С. Е. Павлов // Сборник материалов II Международной научно-практической конференции «Физиологические и биохимические основы и педагогические основы адаптации к разным по величине физическим нагрузкам», Казань, 27–28 ноября 2014 г. – С. 193–195.

4. Павлов, А. С. Скорость и скоростная выносливость хоккеистов / А. С. Павлов. – Москва : ОнтоПринт, 2017. – 154 с.

5. Павлов, С. Е. Повышение физической работоспособности пловцов с использованием метода полизонального транскутанного лазерного воздействия : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата медицинских наук. – Москва : Принт-Центр, 1998 г. – 23 с.

6. Павлов, С. Е. Физиологические основы подготовки квалифицированных спортсменов: Учебное пособие для студентов вузов физической культуры / С. Е. Павлов; МГАФК. – Малаховка, 2010. – 88 с.

7. Павлов, С. Е. Современные технологии подготовки спортсменов высокой квалификации / С. Е. Павлов, А. С. Павлов, Т. Н. Павлова – Москва : ОнтоПринт, 2019. – 294 с.

8. Павлова, Т. Н. Опыт предсоревновательной подготовки спортсменки к Чемпионату мира по плаванию среди ветеранов с использованием комплексного метода построения тренировочного процесса / Т. Н. Павлова, Е. А. Мехтелева, С. Е. Павлов // Олимпийский бюллетень № 16. – Москва : Человек, 2015. – С. 191–197.

9. Павлова, Т. Н. Результаты автоэксперимента по использованию комплексного метода построения тренировочного процесса в подготовке спортсменки к чемпионату России по плаванию среди ветеранов / Т. Н. Павлова, С. Е. Павлов, А. С. Павлов // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2017. – Том 12. – № 2. – С. 67–73.

10. Сергеев, Ю. П. О некоторых теоретических разработках и опыте внедрения в спортивную практику достижений биологической науки / Ю. П. Сергеев // Научно-спортивный вестник. – 1980. – № 5. – С. 14–19.

11. Юшина, П. В. Принципы повышения эффективности тренировки юных пловцов / П. В. Юшина, Т. Н. Павлова, И. Н. Тумилович, С. Е. Павлов // Олимпийский бюллетень № 12. – Москва : Русь-Олимп, 2011. – С. 123–129.

**Е. Н. Шафоростова, А. А. Валова**  
Россия, Москва

### **Компетентностная модель выпускника как средство подготовки востребованных специалистов**

В настоящее время наиболее актуальной задачей высших образовательных учреждений является формирование процесса качественного образования. Основными инструментами для решения задачи повышения качества образовательного процесса являются новые федеральные государственные образовательные стандарты, которые имеют существенные отличия от предыдущих версий ФГОС [1].

Новые стандарты ставят целью ориентироваться в образовательном процессе не только на получение качественных результатов освоения дисциплин, но и на реализацию социальных процессов личностного роста обучающихся, и овладение ими универсальными компетенциями в процессе учебно-образовательной деятельности. Основным вектор новых федеральных образовательных стандартов сместился с рассмотрения результатов образовательного процесса через классические понятия знать, уметь, владеть к пониманию обучения, как качественного процесса подготовки обучающихся к будущей профессиональной деятельности. Следует отметить, что новые федеральные стандарты не исключают формирование этих понятий, а лишь смещают вектор с получения результатов учебной деятельности и на социально-личностные, т. е. на получение необходимого объема знаний в процессе всего обучения, а не в рамках лишь конкретной дисциплины.

В качестве личностной составляющей образовательной деятельности обучающегося понимают его систему ценностных отношений не только к результатам учебного процесса, но и к другим участникам образовательной деятельности. Данное понятие раскрывает такие качества, как самоорганизация и самоопределе-

ние, мотивация к учебной деятельности, профессиональная направленность, умение работать в команде и т. д. [2].

В связи с изменением целей нового федерального образовательного стандарта высшего образования, изменилась и его структура. Основными компонентами направлений подготовки обучающихся является получение общепрофессиональных компетенций, а в соответствии с основными видами деятельности направления подготовки формируются профессиональные компетенции. Современные образовательные программы направлены на формирование видов профессиональной деятельности, которые получает обучающийся, исходя из профессиональных потребностей современного рынка труда, научно-исследовательских и материально-технических ресурсов образовательных организаций. Планируемые результаты обучения соотносятся с полученными результатами освоения образовательной программы.

Таким образом, целью построения компетентностной модели выпускника является не только повышение процесса качества образования, но и подготовка востребованных на рынке труда специалистов. Достижение поставленных целей предполагает тесное взаимодействие с работодателями по разработке и созданию эффективной компетентностно ориентированной образовательной программы [1].

Основными составляющими построения компетентностной модели выпускника с учетом образовательных стандартов высшего образования являются сформированные в процессе обучения универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции и полученные при этом знания, умения и навыки, которые повышают качество высшего образования и позволяют проектировать и организовывать учебный процесс, решая следующие задачи:

- определение целей обучения и содержания учебного материала, которое обеспечивает взаимопреемственность учебных дисциплин;

- представление структуры и содержания образовательных результатов в доступном виде;

- привлечение экспертов для оценки образовательных результатов и повышения эффективности процессов контроля за их формированием и качеством.

Формирование компонентов компетентностной модели выпускника представлено на рисунке 1.

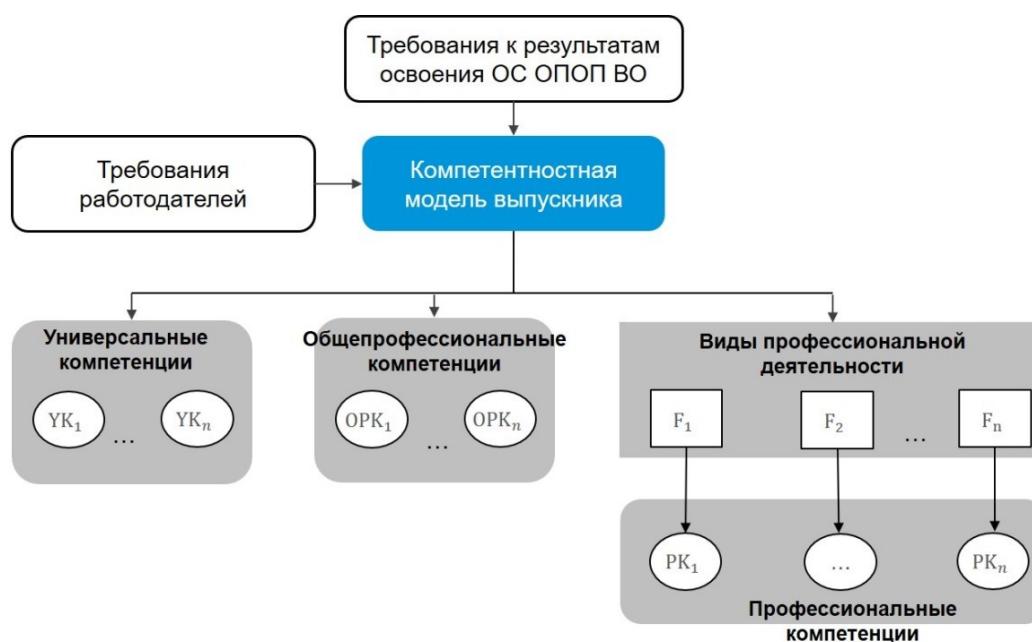


Рис. 1. Схема формирования компонентов компетентностной модели выпускника

Процесс разработки компетентностной модели выпускника включает в себя следующие этапы. На первом этапе в соответствии с образовательными стандартами высшего образования НИТУ «МИСиС» формируется список необходимых компетенций, которыми обучающийся должен овладеть в процессе обучения. На втором этапе – формируется перечень учебно-образовательных дисциплин компетентностно ориентированной образовательной программы, для овладения обучающимися необходимыми компетенциями. Для оценки процесса качества обучения на заключительном этапе формируется фонд оценочных средств.

Учебно-образовательный процесс, построенный на основе компетентностной модели выпускника, должен гарантировать достижение обучающимся компетенций, соответствующих его будущей профессиональной деятельности. Основная цель построения компетентностной модели выпускника – обеспечение качественного поэтапного формирования необходимых компетенций в процессе обучения и создание объективной системы контроля и оценки полученных результатов, с учетом формируемых компетенций [2].

Таким образом, в качестве результатов освоения образовательной программы направления подготовки рассматривается освоение необходимых компетенций, определенных стандартом и обра-

зовательным учреждением, что является основой построения математической компетентностно-дисциплинарной модели оценки уровня сформированности компетенций обучающихся. Разработка компетентностно-дисциплинарной модели выпускника с учетом социально-личностных качеств обучающихся позволит учесть как количественные, так и качественные составляющие уровня сформированности компетенций обучающихся.

Построение данной модели позволит достичь поставленной цели и подготовить востребованных на рынке труда специалистов.

### **Библиографический список**

1. Шафоростова, Е. Н. Наука, образование, инновации: апробация результатов исследований / Е. Н. Шафоростова, А. А. Валова. – Нефтекамск: Научно-издательский центр «Мир науки», 2018. – С. 297–301.

2. Николаева, Д. Р. Обобщенная математическая модель формирования и оценивания профессиональных компетенций / Д. Р. Николаева // Материалы III международной научно-практической конференции «Современные проблемы развития фундаментальных и прикладных наук». – Прага, 2016 – С. 61–64.

**В. В. Дроздов, Е. А. Евстифеева**

Россия, Челябинская область, г. Магнитогорск

### **Смысловое чтение как необходимый фактор культурного развития личности**

В настоящее время в развитии нашего общества можно наблюдать одну, на первый взгляд, парадоксальную тенденцию, а именно, противоречие между абсолютной грамотностью населения и явно недостаточно высоким уровнем культуры. Да, наша страна по-прежнему входит в тройку самых читающих стран мира [3], но, к сожалению, количество прочитанных книг вовсе не гарантирует наличие прогресса в общекультурной сфере.

На наш взгляд, проблема здесь лежит не в том, что и сколько мы читаем (хотя качество современных книг – это отдельная тема), а в том, как мы читаем. Понимаем ли мы прочитанное, становится ли полученная нами информация частью нашего сознания, можем ли мы дальше транслировать те знания, которые получили

путем чтения и т. д. Все эти вопросы, так или иначе, связаны с таким понятием, как «осмысленное чтение».

В основе осмысленного чтения лежит герменевтика – философское направление, которое исследует теорию и практику истолкования, интерпретации и понимания.

Сама герменевтика корнями уходит в античную философию и филологию, где она понималась как искусство толкования иносказаний, многозначных символов, интерпретация произведений древних поэтов, прежде всего Гомера.

В средние века толкователями текстов были средневековые теологи-схоласты (Фома Аквинский и другие), которые занимались «расшифровкой» смысла божественных идей, заложенных в тексте Библии.

Ключевое отличие смыслового чтения от других видов чтения заключается в том, что читатель посредством определенных интеллектуальных усилий выходит за технические рамки текста и проникает в его глубинную сущность, познает заложенный в нем смысл. Такая работа требует от читателя, с одной стороны, определенных умственных усилий, а с другой стороны, – наличия достаточно развитого уровня культуры.

Один и тот же текст может восприниматься различными читателями по-разному, так как у каждого имеются свои потребности, способности, свой уровень образования и развития. Другими словами, для каждого читателя текст раскроется настолько, насколько он готов принять и осмыслить полученную информацию.

При работе с текстом стоит отличать такие понятия, как «значение» и «смысл». Под значением текста мы будем понимать сумму значений отдельных слов, между которыми существует грамматическая и лексическая связь. Смысл – это новое образование, которое не сводится к простой сумме значений слов, более того смысл может «высвечивать» новые значения тех или иных слов текста.

О том, что «смысл» и «значение» – это разные понятия, указывал в своих работах Л.С. Выготский. В частности, он отмечал следующее: «Если «значение» слова является объективным отражением системы связей и отношений, то «смысл» – это привнесение субъективных аспектов значения соответственно данному моменту и ситуации» [2, с. 44].

Исходя из вышесказанного, в самом процессе чтения можно выделить две стороны: техническую и смысловую.



Задача технического освоения текста состоит в том, чтобы посредством оптического восприятия декодировать систему знаков и перевести их в устно-речевую форму.

Смысловая сторона требует от читателя понимания смысла как отдельных слов и высказываний, так расшифровки смыслового кода автора.

В контексте обозначенной нами темы диалектика развития данной проблемы заключается в том, что, для того чтобы понять смысл прочитанного текста, необходимо уже иметь определенный уровень культуры, а для того, чтобы повысить свой культурный уровень, необходимо понимать прочитанный текст.

При анализе взаимосвязи качества литературы с уровнем культуры самого читателя возникает логичный вопрос: что первично? Запрос на качественную литературу со стороны читателей стимулирует дальнейшее развитие литературного жанра и требует создание произведений более высокого уровня, или наоборот: поверхностная литература формирует менее взыскательного читателя.

Как показывает опыт, овладение приемами осмысленного чтения помогает человеку решать сразу несколько проблем. С одной стороны, работа над пониманием отдельных текстов или произведений обогащает человека бесценным опытом аналитического мышления, который он может использовать дальше по своему усмотрению. С другой стороны, сам человек становится более понятным для окружающих, так как теперь он может четко и ясно излагать свои мысли.

Иными словами, осмысленное чтение – это особый вид деятельности, осваивать который необходимо уже со школьной скамьи. На это указывает и федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: «Метапредметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования должны отражать: овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами» [4].

В настоящее время проблема формирования осмысленного чтения для нашей страны приобретает особое значение. Учитывая многонациональный состав населения и географические размеры, вопрос выстраивания эффективных информационных коммуникаций сегодня стоит достаточно остро.

Обмен необходимой информацией между государством и обществом, между центром и регионами, между жителями различных регионов и областей, представителями различных культур и конфессий, жителями сельской местности и мегаполисов – вот далеко неполный список вопросов, без решения которых сегодня невозможно ни экономическое, ни социальное, ни политическое развитие нашей страны.

То, что проблема непонимания стоит в нашем обществе достаточно остро, говорит и новая инициатива зампреда думского комитета по образованию и науке, который предложил создать у нас в стране специальную комиссию, которая должна заниматься разъяснением смысла высказываний чиновников населению.

Сегодня руководство нашей страны в лице президента ставит перед системой школьного образования вполне конкретные задачи: к 18 годам, то есть как раз к окончанию школы, молодой российский гражданин должен быть гармонично развитой и социально ответственной личностью.

Этого можно достичь только при условии, если у граждан будет сформировано умение полноценно работать с информационными источниками, т.е. осмысливать прочитанное, стремиться повысить свой культурный уровень, проводить анализ получаемой информации, как из различных СМИ, так и из произведений художественной литературы.

Несмотря на бурное развитие технического процесса, чтение сегодня продолжает выступать основным источником приобретения и передачи знаний и социального опыта. В отличие от других каналов распространения информации (ТВ, радио, межличностное общение), имеющих, как правило, поверхностный и развлекательный характер, именно чтение несет на себе основную смысловую нагрузку.

Благодаря осмысленному восприятию текстов у человека происходит личностный рост, интеллектуальное и духовное развитие, понимание сущности происходящих процессов.

Без освоения навыков смыслового чтения наше общество не сможет в полном объеме освоить общекультурные и профессиональные компетенции, что с неизбежностью приведет к накоплению нерешенных проблем, которые в начале как минимум необходимо будет правильно и грамотно сформулировать, а уже в дальнейшем на основе осмысленного опыта выработать пути их решения.

## Библиографический список

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Изд. 5-е, испр. – Москва : Лабиринт, 1999. – 352 с.
2. Лурия, А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия ; под ред. Е. Д. Хомской. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с. – URL: [http://pedlib.ru/Books/1/0170/1\\_0170-1.shtml](http://pedlib.ru/Books/1/0170/1_0170-1.shtml) (дата обращения: 10.10.2019).
3. Россия вошла в тройку самых читающих стран мира / Н. Новопашина, А. Папандина. – URL: <https://www.rbc.ru/business/27/03/2017> (дата обращения: 10.10.2019).
4. Федеральные государственные образовательные стандарты // ФГОС начального общего образования (1–4 кл.). – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 10.10.2019).

**Е. Н. Кривошеева, С. К. Кривошеев, Г. С. Кривошеев**  
Россия, Белгородская область, г. Старый Оскол

### **Патриотическое воспитание школьников на интегрированных уроках технологии и литературы**

Владимир Иванович Даль в своем словаре трактует понятие «патриот» как «любителя Отечества, ревнителя о благе его, отчизнолюба, отечественника или отчизника» [3, с. 169].

Патриотизм как личностное качество проявляется через любовь к своей Родине, преданности и готовности ей служить. В патриотизме заложена идея солидарности, уважения к соотечественникам, к представителям разных народов.

Академик Д. С. Лихачёв писал следующее: «К патриотизму нельзя только призывать, его нужно заботливо воспитывать – воспитывать любовь к Родине, ее истории, к родным местам» [3, с. 169].

Современная система воспитания обучающихся может претендовать на эффективность только при наличии благоприятных социально-педагогических условий. В них входят такие факторы, как гуманизация образовательной деятельности, эффективное управление, социальная и этническая обусловленность воспитания, а также патриотическое воспитание.

В настоящее время проблема патриотического воспитания является крайне актуальной. Если в советский период развитие пат-

риотизма как качества личности реализовывалось через организации октябрят, пионеров и комсомольцев, с помощью слетов, движения тимуровцев и др., то на данный момент это позабыто.

Модернизация образовательной системы основывается на выполнении требований к осуществлению основной образовательной программы образовательными организациями. Из этого следует необходимость в рассмотрении структуры, условий реализации и результатов занятий, проводимых учителем. Данные компоненты непосредственно влияют на разработку современных уроков. Как известно, ФГОС реализует системно-деятельностный подход.

В основе этого подхода лежит принцип, согласно которому обучающимся предоставляется от 70% самостоятельного усвоения образовательной программы. Учитель же выполняет функцию организатора. Цель учителя заключается в направлении деятельности обучающихся на уроке [2, с. 36].

Одним из видов современных уроков является интегрированный урок. Данный тип урока представляет собой непосредственное взаимодействие двух и более педагогов, направленное на организацию целостного представления учащимися определенной темы в рамках нескольких дисциплин.

В процессе патриотического воспитания в основном используются лишь классные часы или внеурочные занятия. Однако не стоит недооценивать роль уроков литературы и технологии в патриотическом воспитании школьника. Исходя из действующих программ и учебников по технологии и литературе, появляется возможность выделить патриотический потенциал. Но для его реализации необходимо использовать дополнительный материал, что отмечалось классиком-методистом Т. В. Браже и современным методистом М. А. Гончаровой.

Так, кроме традиционных уроков следует использовать интегрированные уроки, как заключительные по теме, стихотворения патриотической направленности в сочетании с различными творческими заданиями и минипроектами.

В своих трудах Л. В. Бурая и Г. В. Телицына отмечают интеграцию в образовательной деятельности как способ отстранить рассмотрение различных проблем в изоляции от общей картины.

Мы выражаем свое согласие с Т. В. Браже в том, что при использовании интегрированного обучения (с учетом возрастных групп) проявляется возможность показать обучающимся много-

гранность и разнообразие при изучении выбранной проблемы, в том числе и при патриотическом воспитании[1, с. 152].

А. В. Хуторской полагает, что использование научных знаний, литературы и творческой деятельности в комплексе способствует инсайту, поскольку применяет принцип эвристического обучения.

С помощью интеграции можно показать школьникам, что изучаемая тема состоит в непосредственной связи с другими темами предмета и дисциплинами образовательной организации. Так, тема «Патриотизм» находит свое отражение в обществознании, истории, а также в литературе (через стихотворения и прозу разных авторов), и в технологии (через творческие проекты и изделия).

Именно интегрированные уроки – это шаг к успешному патриотическому воспитанию обучающихся. И. В. Кошмина и Л. В. Бурая, опираясь в своих трудах на принципы вертикальной интеграции, акцентируют внимание на то, что процесс интеграции представляет высокую степень воплощения между различными дисциплинами (информационными полями) и непосредственно влияет на результативность[4, с. 147].

Так с помощью интегрированных уроков знания образуют единую систему, умения начинают образовывать единый универсальный комплекс, происходит усвоение мировоззрения, личность развивается всесторонне и становится способной адресно создавать свой продукт творчества.

При организации интегрированных уроков технологии и литературы у обучающихся развивается воображение и образное восприятие. В таких условиях воспитываются эстетические чувства, появляется любовь к Родине, что необходимо для патриотического воспитания.

На интегрированном уроке могут активно применяться загадки, пословицы, стихотворения и отрывки из прозы в совокупности с проектной деятельностью на тему «Отечество. Родина». Данный метод преподавания будет характерен для 5–6 классов.

Ушинский называл загадки «картинным описанием предмета». Он верил, что поданный таким способом материал будет усвоен эффективно. Народное творчество детям понятно и знакомо, сегодня такие уроки сопровождаются ИКТ-технологиями, что воздействует на усиление внимания к теме урока.

Произведения Л. Н. Толстого, Б. Васильева и других писателей способны внести свой вклад в развитие патриотического сознания обучающихся.

Особое место в патриотическом воспитании школьников занимают обучающие игры и задания, направленные на обобщение знаний о взаимосвязях отношений человек – Родина.

Таким образом, интегрированные уроки технологии и литературы могут решить следующие проблемы:

- воспитание патриотизма в школьнике;
- закономерная связь человека с Отечеством;
- комплексное усвоение материала в рамках нескольких дисциплин.

Интеграция необходима для формирования всесторонне развитой личности и является основным средством межпредметного взаимодействия. Патриотическое воспитание школьников является приоритетным в современном Российском образовании.

### **Библиографический список**

1. Браже, Т. Г. Интеграция предметов в современной школе / Т. Г. Браже // Литература в школе. – 1996. – № 5. – С. 150–154.
2. Гафарова, А. Р. Актуальные вопросы модернизации Российского образования / А. Р. Гафарова. – Москва : Перо, 2015. – С. 36–40.
3. Телицына, Г. В. Актуализация ценностно-целевого аспекта содержания образования в процессе формирования познавательной активности и самостоятельности школьников (на материале естественно-научных дисциплин) : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Москва, 2000. – С. 24.
4. Фоменко, В. Т. Построение процесса обучения на интегративной основе / В. Т. Фоменко. – Ростов-на-Дону : ГНМЦ, 1994. – 270 с.

**И. Е. Зубова**

Россия, Челябинская область, г. Кыштым

### **Взаимодействие педагогического коллектива с семьями обучающихся в процессе реализации инновационного проекта по формированию положительной я-концепции у школьников**

Первые жизненные уроки ребенок получает в семье. Его первые учителя и воспитатели – отец и мать. Благодаря их любви, заботе и поддержке ребенок растет и получает жизненный опыт [5].

Роль семьи безмерно велика. К сожалению, в наше время существует много проблем в процессе взаимодействия с семьями. Наиболее распространенные из них – абсолютная занятость родителей, ведущая к сокращению времени на воспитание детей; наличие собственных взглядов и мнений по поводу воспитания, отличающихся от общепринятых; невысокая оценка школьного образования и воспитания; низкий уровень образования и культуры самих родителей [6].

Семья является главным и неотъемлемым компонентом в образовании ребенка, некой точкой опоры. Как бы подростки ни стремились к самостоятельности, ощущение поддержки со стороны взрослого для них, безусловно, играет огромную роль. Школьники всегда хотят ощущать плечо, на которое всегда можно положиться [8]. В силу обозначенных проблем работа с родителями очень важна в современном образовательном учреждении, а в нашем особенно. Сделать родителей активными участниками педагогического процесса – одна из главных задач нашей школы в рамках формирования положительной я-концепции у обучающихся. Взаимодействие с семьями учащихся – процесс сложный и многоуровневый. Он включает несколько этапов, первый из которых – изучение семьи. Дифференцированный подход в работе с родителями строится на выделении 5 основных типов семей, сгруппированных по принципу возможности использования их потенциала для развития своего ребенка [2].

1-й тип: семьи с высоким уровнем нравственных отношений, в которых царит здоровая моральная атмосфера, дающая детям возможность для развития способностей.

2-й тип: семьи, характеризующиеся нормальными отношениями между родителями, но при этом не дающие положительной направленности в воспитании детей.

3-й тип: конфликтные семьи, в которых родителям не до детей, поэтому ни о каком воспитании нет и речи.

4-й тип: внешне благополучные семьи, в которых тем не менее процветает бездуховность, подмена истинных ценностей.

5-й тип: неблагополучные семьи, для которых характерны грубость, скандалы, аморальное поведение. Таких семей немало в нашей школе. Это предмет особого внимания педагогов, т.к. необходимо защищать интересы детей [3].

К сожалению, в нашей школе преобладают семьи 2, 3 и 4 типов, поэтому выстраивать линии взаимодействия приходится

именно с ними, учитывая их особенности и дифференцируя подходы.

Также в школе есть дети с ограниченными возможностями здоровья.

Все дети должны иметь равные права и учиться вместе. Именно инклюзивное образование должно предполагать изменения образовательной системы школы, а не самого ребенка. Образовательное пространство должно стать опорой для каждого ребенка, а не барьером. Инклюзивное образование – это возможность создать гармоничное общество, в котором будет уютно чувствовать себя даже ребенок с серьезными проблемами [7].

В этом вопросе наиболее активно должно быть взаимодействие педагогического коллектива с семьями обучающихся, помогая формировать положительную я-концепцию детей.

Для того чтобы работа в школе или другая педагогическая деятельность была полезной, эффективной, требуется создать необходимые условия, в том числе создать ситуацию успеха. Надо дать каждому ученику возможность проявить себя в том или ином деле, оказать ему поддержку в его начинаниях, вследствие чего у ребенка проявляется повышение самооценки, что придает ему внутреннюю силу и уверенность [9]. Уже сегодня коллектив школы стремится применить психолого-педагогические знания в урочной и внеурочной деятельности для активизации познавательных мотивов школьников из семей, незаинтересованных в качестве образования, преодоления заниженной самооценки и состояния фрустрации детей из семей, где родители потеряли работу, формирования системы духовных ценностей у детей из семей с низким материальным достатком, преодоления модели иждивенческого поведения у обучающихся из семей, которые ведут асоциальный образ жизни, уменьшения агрессии подростков [4].

Система отношений школы с родителями, безусловно, выстраивается еще на этапе начальной школы, но особенно остро вопрос взаимодействия с семьей встает при переходе в среднее звено, когда ребенок проходит адаптацию в новом коллективе, с новыми учителями, предметами и требованиями. Поэтому важно наладить контакт с родителями, чтобы они помогли детям успешнее пройти адаптацию. Зачастую нам приходится сталкиваться с недопониманием, а иногда и неадекватной реакцией, но, умудренные опытом, педагоги не паникуют, понимая, что большинство родителей же-



лают добра своим детям, но часто не знают, как это сделать. Наша задача – им в этом помочь.

Содержание сотрудничества школы с родителями включает три основных направления:

- психолого-педагогическое просвещение родителей,
- вовлечение родителей в учебно-воспитательный процесс,
- участие в управлении в школе.

Психолого-педагогическое просвещение родителей осуществляется в следующих формах работы: родительский всеобуч, затрагивающий актуальные темы образования и воспитания; система индивидуальных консультаций со специалистами школы (учителями-предметниками, логопедом, психологом, социальным педагогом), единый день, проведенный в рамках работы над проектом (возможность проконсультироваться на территории школы не только со специалистами образовательного учреждения, но и других ведомств: полиция, соцзащита, поликлиника и прочее).

Вовлечение родителей в учебно-воспитательный процесс предполагает создание в рамках работы региональной инновационной площадки новых и продолжение уже сложившихся школьных традиций:

– Ярмарка ко Дню матери (не просто коллективное школьное дело, а праздник, сплачивающий несколько поколений семей. Ведь сначала нужно приготовить блюда, смастерить поделки на продажу, пофантазировать над оформлением торговой точки класса. Потом постараться выгодно продать товары. Затем придумать, как «благородно» потратить вырученную сумму: часть денег на «пожелания и нужды» класса, часть на подарки ко Дню инвалидов, который проходит через несколько дней.

– Присяга (священный праздник для школы и семей кадет, накануне которого родителям объясняется вся важность клятвы и самого момента, ведь кадетство – это не кружок, в который можно поступить, а при отсутствии интереса выйти. Родители приглашаются и на кадетские занятия, получая возможность посмотреть, чем заняты их дети, только ставшие кадетами. Несколько поколений семей присутствуют на празднике, волнуясь и проникаясь трепетным и в то же время строгим настроением мероприятия).

– День открытых дверей, прошедший в рамках работы над проектом, (активно вовлекает родителей в учебный процесс, давая возможность наблюдать успехи в обучении своих детей и ближе

познакомиться с учителями-предметниками, а не только классным руководителем).

– В связи с работой региональной инновационной площадки в 2018/19 учебном году прошел праздник «Мы носим имя гордое – кадет!», позволивший семьям кадет не просто увидеть еще раз детей в парадной форме, но наблюдать, насколько «выросли» их дети, совершенствовались в течение учебного года свои умения и навыки, и конечно, гордиться теми достижениями, которые есть у их детей.

– Праздник чести школы (объединяющий всех учащихся – кадет и некадет и их родителей. В отличие от торжественной строгости праздников, связанных с кадетством, он проходит в легкой, непринужденной, веселой атмосфере, и родители с удовольствием наблюдают за творчеством своих детей и радуются их достижениям в учебе).

– Мероприятия, вовлекающие семьи обучающихся в воспитательный процесс школы: День здоровья, проходящий на природе, праздник «Мама, папа, я – спортивная семья», походы (в течение одного дня и многодневные), экскурсии, поездки тоже не обходятся без активного участия родителей.

Третье направление взаимодействия с семьями учащихся предполагает их участие в управлении в школе. Так, общешкольный родительский комитет совместно с администрацией школы реализует следующие виды деятельности:

– В конце 2018/19 учебного года был составлен план работы на лето (родители оказывали помощь на пришкольном участке, на клумбах, вверенных администрацией города, на одном из гостевых маршрутов, обновляли материально-техническую базу школы (закупили цветочные кашпо в коридоры, вазоны на школьную площадку), помогали в уборке примыкающих к школе улиц).

– Инициативой родителей в рамках работы над проектом рождаются новые школьные традиции (на пришкольной территории появилась аллея Памяти имени героя Советского Союза Н. А. Кузнецова, имя которого носит кадетский отряд нашей школы. Она была высажена совместно родителями и детьми, а теперь учащиеся будут ухаживать подрастающими дубочками и кленами.

– В минувшем учебном году в рамках работы над формированием положительной я-концепции негативную реакцию родителей (всегда находятся люди, активно выражающие свое недовольство) удалось обратить в конструктивное русло, благодаря привлечению

к приемке школы накануне учебного года. Так, в день приемки они не просто имели возможность увидеть и услышать о результатах подготовки образовательного учреждения к учебному году, но и задать вопросы представителям администрации города, Управления образованием и других ведомств.

Наша школа находится в неблагоприятных социальных условиях, но тесное взаимодействие семьи и школы, по нашему мнению, способствует формированию и развитию положительной я-концепции у обучающихся, что помогает улучшению эффективности учебно-воспитательного процесса в образовательном учреждении. Мы, педагоги, понимаем, что родители доверили нам самое дорогое – своих детей, и наша обязанность – оправдать это доверие. Ведь наша общая миссия – «оберегать детское сердце от горечи, бед и страданий» (В. А. Сухомлинский) [1].

### **Библиографический список**

1. Гранкин, А. Ю. Е. А. Аркин о семейном воспитании / А. Ю. Гранкин // Педагогика. – 2004. – № 6.
2. Карабанова, О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования : учебное пособие / О. А. Карабанова. – Москва, 2004.
3. Караковский, В. А. Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения / В. А. Караковский. – Москва, 1999.
4. Красницкая Е. С. Условия формирования положительной я-концепции обучающихся школы, находящейся в неблагоприятном социальном контексте / Е. С. Красницкая, А. Б. Зайцев // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров : материалы XX Межд. научно-практ. конф. / Межд. академия наук пед. образования; Челяб. институт перепод. и пов. квал. работ. образ. ; отв. ред. Д. Ф. Ильясов. – Москва ; Челябинск : ЧИППКРО, 2019. – С. 239–241.
5. Москвина, Н. И. Взаимодействие семьи и школы / Н. И. Москвина // Классный руководитель. – 2005.
6. Рычков, В. В. Проблемы воспитания детей в семье / В. В. Рычков. – Москва, 2011.
7. Яковлева, Е. В. Готовность педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья / Е. В. Яковлева // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров : материалы XIX Межд. научно-практ. конф. / Межд. академия наук пед. образования; Челяб. ин-

ститут перепод. и пов. квал. работ. образ. ; отв. ред. Д. Ф. Ильясов. – Москва ; Челябинск : ЧИППКРО, 2018. – С. 17–23.

8. Яковлева, Е. В. Роль семьи в профессиональном определении школьника / Е. В. Яковлева // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров : материалы XIX Межд. научно-практ. конф. / Межд. академия наук пед. образования; Челяб. институт перепод. и пов. квал. работ. образ. ; отв. ред. Д. Ф. Ильясов. – Москва ; Челябинск : ЧИППКРО, 2018. – С. 97–102.

9. Яковлева, Е. В. Обеспечение бесконфликтного преподавания как залог успеха педагогической деятельности / Е. В. Яковлева // Конфликтология и конфликты в современном мире : материалы Всероссийской научной конференции «Конфликтология и конфликты в современном мире» (г. Омск, 28 апреля 2017 г.) – Омск, 2017. – С. 280–282.

**О. Н. Леонтьева**  
Россия, г. Челябинск

### **Нетрадиционные средства осуществления взаимодействия с семьями воспитанников, имеющих тяжелые нарушения речи**

В МАДОУ «ДС № 23 г. Челябинска» функционируют 4 группы комбинированной направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи. Взаимодействие учителя-логопеда, воспитателей группы, родителей дает возможность положительно изменить групповую динамику речевого развития детей с тяжелыми нарушениями речи и осуществить индивидуальный подход к каждому из детей.

#### **Задачи работы дошкольного образовательного учреждения по взаимодействию с родителями**

1. Установить партнерские отношения с семьей каждого воспитанника.
2. Объединить усилия для развития и воспитания детей.
3. Создать атмосферу взаимопонимания, общности интересов, эмоциональной взаимоподдержки.
4. Активизировать и обогатить воспитательные умения родителей.

5. Поддерживать их уверенность в собственных педагогических возможностях

### **Работа с родителями**

Одним из требований к реализации основной образовательной программы является взаимодействие с родителями. Основная задача учителя-логопеда при организации работы с родителями – помочь им стать заинтересованными, активными и действенными участниками коррекционного процесса, проводимого в единстве требований педагогов и родителей.

Некоторые родители перекладывают свои функции воспитания на сотрудников дошкольных образовательных учреждений, не понимая важности единых требований к воспитанию ребенка со стороны родителей и педагогов. Невозможно помочь ребенку, если позиция близких ему людей лишь пассивная. Ни один ребенок не может полноценно развиваться вне семьи, и никакой даже самый профессиональный специалист не способен обеспечить ребенку всей полноты впечатлений и представлений об окружающем мире, как это смогут сделать родители. В начале учебного года необходимо выяснить уровень образования родителей, педагогической культуры и культуры речи, которые будут определять эффективность сотрудничества по речевому развитию, воспитанию звуковой культуры у детей в семье и ДОО. Для этого проводится специальное анкетирование, позволяющие познакомиться с семьей ребенка, выявить речевую среду и социальные условия воспитания, определить степень возможного участия родителей в оптимизации данного процесса. На протяжении учебного года систематически проводятся плановые консультации для родителей, консультации по запросу родителей, а также консультация в присутствии ребенка, на которой есть возможность показать приемы индивидуальной коррекционной работы, подчеркнуть его успехи и трудности, подсказать, на что необходимо обратить внимание дома.

Многие из родителей ссылаются на собственную занятость, на отсутствие специальных знаний. Поэтому одной из основных задач является оказание содействия родителям в освоении науки воспитания и обучения, подведение родителей к осознанию, что они являются полноправными участниками всей системы коррекционно-педагогической помощи.

Опыт общения с родителями показывает, что их отношение к речевым дефектам детей так же неоднозначно: одни видят лишь

недостатки произношения отдельных звуков (р, л, с, ш), другие считают, что все «само исправится к школе», а ведь нарушенное звукопроизношение – это только верхушка айсберга, которая видна родителям. Общее недоразвитие речи – различные сложные речевые расстройства, при которых нарушается формирование всех компонентов речевой системы, то есть звуковой стороны (фонетики) и смысловой стороны (лексики, грамматики) при нормальном слухе и интеллекте.

В сложившейся ситуации, когда пошатнулись все традиционные формы с родителями, логопед напоминает родителям невероятную важность самих родителей для детей в комплексе психолого-педагогических мероприятий, не просто в речевом развитии у ребенка, а развитии гармоничной всесторонней личности.

Комплекс мероприятий заключается в:

1) единстве требований к ребенку дома и в детском саду, разными специалистами и родителями;

2) активном участии во всех мероприятиях, проводимых для родителей в детском саду.

3) контроле выполнения заданий по рекомендации учителя-логопеда;

В работе с родителями нам помогает авторское дидактическое пособие «Детский альбом», в котором размещены задания для образовательной работы с ребенком в семье. Работа с альбомом ведется на протяжении нескольких лет. Задания добавлялись, видоизменялись, расширялись, добавились новые лексические темы (рассчитаны на весь учебный год – 40 недель). Задания рассчитаны на 3 года обучения детей (средняя, старшая, подготовительная группы) и соответствуют календарю тематических недель (праздников, событий, проектов) образовательного процесса МАДОУ.

### **Структура заданий**

Материал, собранный в альбоме, рассчитан на совместную деятельность детей и взрослых, с целью ознакомления взрослых с речевым материалом изучаемой лексической темы и закреплением его в домашней обстановке.

Данное пособие разработано на основе программного материала, предложенного Т. Б. Филичевой и Г. С. Чиркиной, дополнено речевым материалом З. Е. Агранович, Т. Ю. Бардышевой, Е. Н. Моносовой, Н. В. Нищевой, Н. Э. Теремковой, Г. А. Османовой, Т. А. Ткаченко, Т. А. Шорыгиной, Т. А. Алтуховой, Н. А. Егоро-

вой. На лицевой стороне листа предлагается картинный материал для развития графических навыков, формирование навыков пространственной ориентировки, зрительного внимания. На обратной стороне листа отмечается лексическая тема недели с учетом уровня познавательного развития детей данной возрастной группы. На начало учебного года проводим диагностику формирования графических навыков детей, обращаем внимание родителей на умение детей правильно держать карандаш, выявляем причины отсутствия навыка закрашивания (правильный оружейный захват).

В основу рекомендаций в альбоме положены дидактические принципы: от простого к сложному, последовательность и системность при изучении материала. Материал изучается концентрически, что способствует усвоению лексико-грамматической темы и познавательного развития ребенка средней, старшей и подготовительной к школе группы.

В **средней** группе задания способствуют обогащению словарного запаса, побуждению интереса к речевому высказыванию, видоизменению слов.

В **старшей** группе задания способствуют формированию обобщающих понятий, отрабатываются лексико-грамматические категории слов, исправление деформированных предложений.

В **подготовительной** группе совершенствуется грамматический строй речи, словесно-логическое мышление (выделение «лишнего», исправление неправильных оборотов речи), обогащение словаря словами более сложной слоговой структуры.

Главное, последовательная работа по речевому развитию способствует развитию познавательной активности детей.

Задания подобраны в соответствии с изучаемыми в группах комбинированной направленности лексическими темами. Выполняя с ребенком совместную работу по альбому (в тетради), родители могут оценить образовательную деятельность, осуществляемую в ДОУ.

У детей с тяжелыми нарушениями речи разные речевые диагнозы. В начале коррекционной работы они не могут ответить на предложенные вопросы, задания (с диагнозом алалия, общее недоразвитие речи 1–2 уровней). Постепенно словарный запас ребенка продолжает обогащаться, а его общение со взрослым способствует улучшению речевой функции, при этом совершенствуется его умение вслушиваться и понимать речевую конструкцию.

### **Задачи, решаемые в процессе работы с «Детским альбомом»:**

1. Обеспечить тесное сотрудничество учителя-логопеда и родителей в реализации коррекционно-развивающей поддержки детей с общим недоразвитием речи, поэтому структура и содержание данных рекомендаций позволяют родителям использовать дидактический и речевой материал для закрепления знаний, умений и навыков, полученных детьми на фронтальных и индивидуальных логопедических занятиях. Работа в альбоме позволяет привлечь к занятиям с детьми мам, пап, бабушек и дедушек, которые становятся активными участниками педагогического процесса.

2. Мотивировать детей на включение в речевую деятельность.

Работа в альбоме предоставляет дошкольнику возможность занять активную позицию, вступить в диалог с окружающим миром, найти ответы на многие вопросы с помощью взрослого. Выполняя с ребенком задания, наблюдая, рассматривая, играя, взрослые способствуют развитию речи, слухового внимания, памяти, мышления ребенка, что станет залогом успешного обучения ребенка в школе.

3. Закрепить у детей речевые умения на уровне самостоятельного применения их в ситуации общения.

Занятия с использованием альбома помогут родителям выяснить, каков словарный запас ребенка по данной теме, позволят уточнить и расширить его. Мы рекомендуем родителям записывать ответ ребенка (родители тоже не всегда могут правильно ответить, некоторые ответы прописаны) или отмечать «плюсом» правильность выполнения задания. Если ребенок не усвоил грамматическую форму слова, не усвоил понятия, то родители ставят «минус», давая правильный ответ ребенку, а впоследствии могут повторить данное упражнение, тем самым развивая память ребенка.

#### **Задания**

В заданиях использованы стихи, игры, загадки, упражнения: Заучивание стихов проверяют воспитатели группы. У каждого ребенка свои особенности памяти. Один учит и рассказывает самостоятельно, а другой рассказывает с помощью подсказок слов.

Заучивание стихов и потешек позволяет развивать память ребенка, закреплять в речи новые слова по теме. Стихи способствуют формированию слоговой структуры слова, развитию чувства ритма.

В средней группе используется заучивание четверостиший. Главная цель: формирование координации речи с движением. Ребе-



нок может не говорить, а добавлять слова текста соотнося с движением. Начало заучивания идет на занятии, где логопед показывает, как сопровождать текст, какие движения использовать. Дома родители закрепляют разученные ранее движения и слова.

В старшей и подготовительной к школе группах стихи предлагаются для заучивания. Но каждое стихотворение проговаривается предварительно на занятии логопеда. Зарисовка в мнемотаблице способствует его лучшему заучиванию.

Работа с графическими изображениями доставляет детям особое удовольствие: они с интересом рассматривают их, слушают комментарии и объяснения взрослого, пытаются рассказывать сами. Все это позволяет быстрее ввести в активный словарь ребенка новую лексику, стимулирует развитие связной речи. Также картинный материал рекомендаций избавляет родителей от поиска картинки для закрашивания.

Еженедельное обязательное закрашивание и, главное, доведение работы до конца, способствует воспитанию чувства ответственности.

Из опыта знаем, что, купив ребенку раскраску, родители отдают ее ребенку, мало обращая внимания на последовательность при закрашивании: ребенок «прыгает» от одного изображения к другому. Такой труд ребенок не ценит, раскраска забытая и никому не нужная может затеряться в доме. А когда все раскраски ребенка собраны в одном месте, а работу оценивает родной человек и радуется твоим успехам – это ли не стимул для детского развития.

**Наиболее часто встречаемые ошибки при работе с «Детским альбомом» дома:**

1. Родители не выполняют предложенные рекомендации вместе с ребенком, требуя от ребенка самостоятельности, ведь это его задания.

Приходится объяснять родителям: когда малыш учился ходить, вы держали его за руки, поддерживали, и, прежде всего, учили! Когда он учился есть, вы направляли его руку, держали ее, и, прежде всего, учили! То же касается и занятий. Важно научить ребенка, а только потом требовать от него самостоятельности.

Необходимо помнить, о том, что цель родителей – научить ребенка не только выполнять задания, но и чувствовать, что они всегда, в любой ситуации придете ему на помощь, что его неудачи с Вашей помощью будут успешно преодолены. Детям нужна не только родительская помощь, но любовь без условий, внимание

одобрение и поощрение, равное отношение и просто сами мамы и папы, проведенное время вместе с самыми дорогими и незаменимыми людьми.

2. Родители слишком многого требуют от детей.

Трудно опустится на уровень детских знаний и умений, забывая, что обучение – это развитие, а не констатация (контроль) знаний. Для этого на родительском собрании родители превращаются в детей, а логопед в родителя и дается показ разговора взрослого и ребенка.

3. Родители забывают напомнить ребенку про домашнее задание.

В индивидуальной беседе приходится объяснять о значимости общения взрослого и ребенка. Ответственные родители воспитывают ответственных детей.

4. Родитель: «Ребенок не хочет заниматься».

Возможно, ребенок просто чувствует равнодушное отношение к его обучению. Такие родители водят детей заниматься в дополнительных секциях, платных курсах по развитию детей. Говоря: «Мы ходили в сад, а чему же наш ребенок научился? Зачем нам «А», «О», когда мой ребенок не говорит «Л», «Р», и начинают искать другого логопеда, который будет соответствовать их представлениям. Из опыта работы знаем, что в конечном итоге пройдя несколько обучающих центров и не видя результатов, родитель пересматривает свою позицию, но время упущено.

**Развитие момента заинтересованности:**

Дети любят похвалу. И когда в понедельник приносят альбом, то им важно услышать ваше мнение о его работе. Не пожалейте времени, собрав альбомы, проверьте их при детях, найдите для каждого слово одобрения, пусть работа сделана не полностью, не совсем аккуратно, но ведь ребенок старался, он не забыл про вас в свой выходной день.

**Общение с ребенком:**

– Нельзя ругать ребенка за отсутствие альбома.

– «Рома, как здорово, что ты пришел. Жалко, что альбома нет. Он, наверное, тоже в детский сад хочет».

– Нельзя ругать ребенка за невыполненное задание.

– «Понимаю, что времени не было, мама была занята. Но я знаю, что ты его обязательно сделаешь (выучишь стихотворение)».

– Нельзя ругать за неаккуратное закрашивание, хотя дети сами видят разницу в закрашивании и говорят об этом.

– «Сережа старался, не все получилось, вышел за контур, но он молодец и с каждым разом будет лучше, правда?»

### **Значение «Детского альбома»:**

Данное дидактическое пособие имеет большое воспитательное, обучающее и коррекционное значение: при правильной организации его выполнения у дошкольников вырабатываются новые знания и умения, а также навыки самостоятельного мышления, умение себя контролировать, воспитывается ответственное отношение к своим новым обязанностям, отрабатывается весь пройденный материал на занятиях у логопеда.

Еженедельная работа подготавливает ребенка к школе, так как, усваивая программу детского сада, воспитывая в них чувство ответственности, родители способствуют лучшей адаптации ребенка к требованиям школы.

Логопед не волшебник, логопедия – это труд долгий и кропотливый. Работа логопеда не ограничивается постановкой звуков, она способствует развитию целой речевой системы ребенка, его психических функций: внимания, памяти, мышления. И, главное, обучение строится на доверии.

Ребенок заболел, а родитель пришел в детский сад за альбомом? Значит, он поверил Вам, как специалисту, он заинтересован в общении со своим ребенком.

Вовлечь родителя в образовательный процесс, а значит донести до него необходимость выполнения рекомендаций специалиста, одна из важнейших задач учителя-логопеда и в этом нам помогает авторское дидактическое пособие «Детский альбом».

**Т. В. Фёдорова**

Россия, г. Новосибирск

## **Когнитивные педагогические технологии в контексте цифрового будущего**

Современное общество живет в среде технологий, и цифровое будущее уже давно стало настоящим. Цифровая революция стремительно меняет глобальную экономику, запуская новый этап гонки технологий. Не так давно в России была принята программа «Цифровая экономика», которая подразумевает поддержку развития существующих сквозных цифровых технологий: «большие

данные», нейротехнологии и искусственный интеллект, виртуальной и дополненной реальностей и т. д. Одним из важных направлений программы являются кадры и образование, потому что разрабатывать и обслуживать цифровую экономику смогут квалифицированные кадры технической сферы. В данном контексте приоритетными выделяются такие предметы как математика, информатика, физика, которые являются сложными для многих учеников, потому что интеллектуальная работа на этих предметах очень напряженная. Удовольствие от решенной задачи, составленной программы это результат многих часов интеллектуального труда.

Образование в своей качественной характеристике – это не только ценность, система или процесс.

Это еще и результат, фиксирующий факт присвоения личностью всех тех ценностей, рождающихся в процессе образовательной деятельности, которые так важны для экономического, нравственного, интеллектуального состояния государства, общества и каждого человека.

Актуальной вновь становится концепция развития математического образования в РФ, цель которой – вывести российское математическое образование на лидирующее положение в мире. Ее задачи давно известны: это и модернизация программ всех уровней, установка на то, что «нет неспособных к математике детей», повышение качества работы преподавателей математики, популяризация математических знаний. Как эти задачи сопоставляются с практикой подготовки к ЕГЭ вопрос риторический. Почему в базовой части ЕГЭ есть задачи, с которыми легко справиться пятиклассник. Может это похоже на деградацию математического образования. Конечно, данный вопрос требует детального исследования, но в этой статье.

Мы считаем, что использование когнитивных образовательных технологий помогут решить ряд проблем математического образования. Необходимо отметить, что индивиды с высоким уровнем когнитивного развития характеризуются высоким уровнем внимания, памяти, настойчивости, организованности и более высокой различительной чувствительностью по некоторым параметрам движений и их показателям (Т. А. Ратанова, 1989). В исследованиях С. И. Прежесецкой (1995), С. В. Гриценко (1997), В. И. Завалиной (1998) была установлена и показана тесная взаимосвязь когнитивного и личностного развития, зависимость между интеллектуальным уровнем и степенью дифференцированности когнитив-

ных структур человека. Исследования в области нейронауки доказали, что в процессе любого обучения, т.е. получения новой информации через органы чувств, образуются новые нервные клетки коры головного мозга, формируются новые межуровневые нейронные связи (Данилова Н. Н., 2000). Высокий интеллектуальный потенциал, умение работать с большими объемами информации позволяют человеку так же легко ориентироваться в любой информационной среде, в том числе социальной [3].

Под когнитивными педагогическими технологиями мы понимаем учебный процесс интеллектуального развития обучаемых, основанный на модульном представлении учебной информации. В рамках когнитивного подхода учащийся считается активным и сознательным участником процесса учения, а не объектом обучающей деятельности педагога, то есть реализуются субъект-субъектные отношения между учащимися и учителем, а процесс учения имеет личностно и социально обусловленный характер. Данный подход не только не противоречит педагогике сотрудничества и интерактивным методам обучения, которые так актуальны в современной педагогике, а наоборот, берет их на вооружение.

Одно из центральных понятий когнитивной технологии – понятие когнитивные схемы. Человек воспринимает информацию с помощью доступных ему когнитивных схем, если же эти средства отсутствуют, то информация, либо воспринимается, либо частично искажается. Для встраивания новой информации в уже имеющуюся у обучаемого систему знаний необходимо, чтобы в его сознании существовали когнитивные схемы, способствующие каждой применяемой процедуре. Поэтому обучение следует рассматривать как процесс формирования когнитивных схем, релевантных тем видам информации, которые необходимо научиться воспринимать и перерабатывать для адекватного реагирования на требования окружающих. Когнитивная технология имеет модульную структуру. Каждый модуль – это система занятий, объединенных общей дидактической целью. Нами были разработаны дидактические материалы по дисциплине «Математика» для специальности «Библиоковедение» с учетом когнитивных стилей студентов. Например, при изучении нового материала мы используем схематическую формулировку определений, визуализацию данных, применяем блоки стратегий, чтобы усвоение материала было эффективно для студентов с разными ведущими мо-

дальностями. Блок входного мониторинга необходим для самооценки знаний и умений студентов, как на промежуточных этапах, так и после окончания изучения дисциплины. Содержит тестовые задания, контрольные работы, темы проектов, вопросы к коллоквиуму и экзамену. Теоретический блок включает рабочую программу дисциплины, ее цели и задачи, временной план. Здесь предлагаются различные индивидуальные траектории освоения дисциплины, по одной из которых студент будет работать. Выбор траектории позволяет реализовать студенту право на личностно ориентированное обучение. Процессуальный блок включает все ресурсы, необходимые для изучения дисциплины: курс лекций, методические рекомендации, справочный материал, электронные ресурсы, практический блок, индивидуальные задания. Все эти материалы постоянно дополняются и перерабатываются, наш путь еще не закончен [1; 2]. Внедрение когнитивных технологий способствует развитию широкого кругозора студентов, обучаемые самостоятельно стремятся к поиску истины, критически воспринимают противоречивые идеи. Основная задача обучения с учетом когнитивных стилей заключается в изменении профиля и уровня стилевых проявлений учащихся, расширение способов освоения информации не только в ситуации обучения, но и в окружающем мире. Все это позволит учащимся лучше адаптироваться к цифровому будущему, к решению новых профессиональных задач, которые ставит перед современным человеком государство и общество.

### **Библиографический список**

1. Методика и технология обучения математике. Курс лекций : пособие для вузов / под редакцией Н. Л. Стефановой, Н. С. Подходовой. – Москва : Дрофа, 2005. – 416 с.
2. Нагорнова, А. Ю. Характеристика когнитивной технологии обучения студентов технических специальностей / А. Ю. Нагорнова // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 6. – С. 12–16.
3. Фёдорова, Т. В. Когнитивные образовательные технологии в контексте информационного общества / Т. В. Фёдорова // Конструктивное обучение в образовательной системе школа-вуз: проблемы и решения : материалы Международной научно-практической конференции / под ред. проф. Н. П. Шаталовой. – Новосибирск, 2016. – 332 с.

**Э. Н. Яппарова, А. А. Карамова**  
Россия, Республика Башкортостан, г. Бирск

## **Развитие профессиональных компетенций студентов в условиях реализации ФГОС ВО**

Актуальность развития профессиональных компетенций студентов. Приведены аспекты развития профессиональных компетенций студентов при реализации федеральных образовательных стандартов. Реализация требований новых ФГОС ВО, поправок к Трудовому кодексу об обязательном применении профстандартов работодателями выдвигает на первый план вопросы формирования профессиональной компетентности выпускника. Современные профессиональные стандарты – нормативные документы, которые определяют набор требований к профессии по квалификационным уровням и компетенциям с учетом обеспечения качества и продуктивности выполняемых работ. Как известно, профессиональный стандарт является связующим звеном между сферами труда и образования. Он позволяет работодателям на языке компетенций по уровням квалификации взаимодействовать с образовательными организациями всех уровней. В целом система профессиональных стандартов, являющаяся результатом работы сообщества работодателей, а так же, созданная на их основе, система образовательных стандартов должны содействовать качеству подготовки выпускников в соответствии с требованиями современного рынка труда.

Компетентностный подход способен привести в соответствие профессиональное образование и потребности рынка труда. Другими словами, он связан с заказом на образование со стороны работодателей, тех, кто нуждается в компетентных сотрудниках, и позволяет акцентировать внимание на результатах образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях [1, с. 544; 2, с. 39].

Профессиональная компетентность выпускника во многом обусловлена эффективностью организации воспитательно-образовательного процесса в вузе. Под профессиональной компетентностью понимается единство теоретической и практической готовности студента к будущей профессиональной деятельности [3, с. 126].

В связи с этим актуально обеспечение реализации образовательных программ в соответствии с современными запросами и требованиями общества.

Развитию профессиональных компетенций студентов, как будущих специалистов способствует организация различных форм практических/лабораторных занятий и практик по дисциплинам, формирующим профессиональных компетенции.

С целью обеспечения соответствия между требованиями ФГОС ВО и требованиями работодателей к формируемым компетенциям разработка образовательных программ осуществляется при согласовании их с работодателями. При разработке карт компетенций, рабочих программ дисциплин, практик учитываются требования профессионального сообщества.

В рамках учебных дисциплин при проведении различных форм занятий формирование компетенций обеспечивается разнообразием видов учебной деятельности, способов оценивания их сформированности, отражаемых в фондах оценочных средств.

Эффективной формой повышения профессионально-педагогической компетентности педагогов является организация научно-исследовательской и экспериментальной деятельности. В связи с этим в Бирском филиале БашГУ большое внимание уделяется развитию навыков исследовательской работы студентов. В частности, это: студенческие научно-исследовательские работы, участие в конкурсах, проектах, оформление результатов НИРС и их публикация, организация НИРС в период проведения практик. Знания, полученные на учебных, производственной и преддипломной практиках, являются базой для самостоятельной оценки саморазвития, профессиональности будущего выпускника, готовности к профессиональной деятельности, формирования профессиональных компетенций.

Рабочие программы практик включают следующие виды деятельности: планирование, изучения методов и методик деятельности, наблюдение, постановка эксперимента, организация порученной деятельности, решение поставленных задач, решение задач, направленных на изучение различных экосистем, проведение мероприятий, составление аналитических описаний, сбор материала, формирование коллекций, работа с научно-популярной литературой и выполнение творческих работ, и оформление результатов работы в виде отчетов, статей, проектов.

Практическая работа является важным звеном в понимании взаимосвязи всех процессов профессиональной деятельности и является одним из основных аспектов обеспечения и организации практики в Бирском филиале БашГУ. Бирский филиал БашГУ



располагает необходимой базой для проведения практик: учебно-лабораторная база вуза, договора с организациями и предприятиями на проведение выездных и стационарных практик, Агробиостанция БФ БашГУ, Дендрарий БФ БашГУ, учебные мастерские, инновационные лаборатории и т. д.

Выездные практики студентов обеспечены долгосрочными договорами с органами управления различных районов республики Башкортостан, отделами образования, академией наук РБ, учебными организациями различного уровня, организациями и предприятиями Республики Башкортостан.

Организация образовательной деятельности регламентирована локальными актами БашГУ и Бирского филиала БашГУ. Рабочие программы практик, как и в целом – образовательные программы согласуются с работодателями. Традиционно проведению практик предшествуют установочные конференции, направленные на ознакомление студентов с основными задачами предстоящей практики. Итоги практик формируются в форме стандартных отчетов, обсуждаемых на итоговых конференциях по практикам. Организация практик способствует развитию профессиональных компетенций выпускника, что соответствует требованиям ФГОС, предъявляемым к реализуемым образовательным программам.

Таким образом, обеспечение формирования профессиональных компетенций возможно при условии интеграции системы профессионального образования России и работодателей. Такая интеграция призвана обеспечить формирование у обучающихся профессиональных компетенций, необходимых для эффективного исполнения установленных работодателем должностных функций, и их соответствие установленным профессиональным стандарта [4, с. 1; 5, с. 234].

### **Библиографический список**

1. Громова, Н. В. Компетентностный подход как основа становления профессиональных стандартов в России / Н. В. Громова // Успехи современного естествознания. – 2015. – № 9-3. – С. 543–546. – URL: <http://www.natural-sciences.ru/ru/article/view?id=35631> (дата обращения: 06.02.2019).

2. Рыбакова, О. А. Организация исследовательской деятельности на уроках биологии / О. А. Рыбакова, Т. Г. Рябова // Вклад психологии и педагогики в социокультурное развитие общества :

сборник статей Международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 39–41.

3. Сафиханов, Р. Я. Компетентностный подход в оценке результатов обучения студентов / Р. Я. Сафиханов, Э. Н. Яппарова // Педагогическое образование и наука. – 2014. – № 5. – С. 125–127.

4. Мишхожева, Л. Х. Развитие профессиональной компетенции педагога как фактор повышения качества образования в условиях реализации ФГОС / Л. Х. Мишхожева // Евразийский Научный Журнал. – URL: <http://journalpro.ru/categories/pedagogicheskie-nauki/> (дата обращения: 02.02.2019).

5. Миннахметова, Л. Т. Содержание творческой педагогической деятельности учителя физической культуры в процессе формирования спортивной культуры учащейся молодежи / Л. Т. Миннахметова, Н. В. Шувалова, А. С. Мартынова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-2. – С. 231–234.

**С. В. Тетина**

Россия, г. Челябинск

### **Критическое мышление: навыки, установки, стратегии**

Началась четвертая технологическая революция или эра роботов, которые будут выполнять работу за человека, что в свою очередь, приведет к конкуренции среди потенциальных претендентов на ту или иную должность, рабочее место или вообще «место под солнцем». Для того чтобы быть конкурентоспособным в современном мире необходимо развивать гибкие навыки *soft skills*, к которым и относится критическое мышление *critical thinking*. Умение ориентироваться в информационном потоке, выявлять причинно-следственные связи, вычленять необходимое, отсеивать ненужное, делать соответствующие выводы. Особое внимание следует уделить развитию навыков критического мышления, ведь они нужны не только тем, кто планирует карьерный рост, но и всем, кто хотел бы быть счастливой и гармоничной личностью.

Год от года количество неординарных задач увеличивается, и навыки критического мышления становятся востребованными.

Что же такое критическое мышление? В различных источниках даются разные трактовки этого понятия. Проанализировав литературу, мы пришли к выводу, что критическое мышление – это аккуратное, осторожное мышление, направленное на достижение цели. А что дальше? Такая банальная интерпретация критического мышления не дает полного представления об этом виде мышления. Нет готового рецепта, как развивать критическое мышление у современных школьников.

Для формирования и развития метапредметных результатов, как отмечено в федеральных государственных образовательных стандартах, требуются навыки критического мышления. Чтобы соответствовать требованиям стандарта, необходимо выполнять требования стандарта, и учителям необходимо развивать у школьников те или иные компетенции, связанные с критическим мышлением. Опять возвращаемся как вопросу, а что же это такое критическое мышление? Для понимания сути вернемся к различным толкованиям данного понятия. Джон Дьюи, американский философ и педагог в начале XX века предложил трактовать критическое мышление как «активное, настойчивое и тщательное рассмотрение любого убеждения или предположительного знания в свете оснований, которые его поддерживают, и дальнейших выводов, к которым оно может привести». Именно, Джон Дьюи констатировал, что развитие навыков критического мышления – это задача школьного образования. В начале сороковых годов XX столетия Эдвард Глейзер заявил о необходимости мыслить критически. По его мнению, критически мыслить предполагает наличие трех компетенций и включает последовательность следующих действий. Первое, заявляет Э. Глейзер – это склонность вдумчиво рассматривать проблемы и предметы, находящиеся в пределах моего опыта. Второе – это знание методов логического анализа и рассуждения, и наконец, третье – некоторые навыки применения этих методов. В конце 90-х годов XX века, Ричард Пол обозначал критическое мышление как «интеллектуально дисциплинированный процесс активной и умелой концептуализации, применения, анализа, синтеза и оценки информации, полученной в результате наблюдения, опыта, размышлений, рассуждений или общения, в качестве руководства к убеждениям и действиям». По сути, одинаковые трактовки давались критическому мышлению на протяжении всего XX века. Безусловно, у каждого автора есть свои акценты.

Современные исследователи выделяют навыки критического мышления, которые могут варьироваться, но базовая часть остается без изменений уже несколько лет. Многие авторы рассматривают критическое мышление как «использование когнитивных техник или стратегий... которые обоснованы и эффективны для конкретной ситуации и типа решаемой задачи» [1, с. 18].

Навыки критического мышления условно можно разделить на следующие группы: анализа, синтеза и рефлексии. Что можно отнести к навыкам анализа? К первой группе навыков относятся навык наблюдения и оценивания отчетов о наблюдениях; навык как правильно задать вопросы и найти ответы; навыки оценивания достоверности источников; навык анализа аргументов; нахождения и оценивания скрытых допущений; распознавания уловок. Таким образом, в группе анализа превалирует оценка свидетельств и оценка аргументов. Сформированные навыки анализа позволяют грамотно проверять информацию, т. е. можно ли доверять той или иной информации, тем или иным аргументам, насколько они последовательны, нет ли логических ошибок, на каких убеждениях подается информация и тому подобное.

Ко второй группе отнесем навыки понимания и использования простейших графиков и вычислений; формулирования определения и оценивания их; использования знаний; дедуктивного и индуктивного рассуждения; оценивания рассуждений; высказывания и оценивания суждений; а также навык мыслить гипотетически. В группе синтеза акцент делается на развитие чужой логики и формирование собственной позиции. Навыки синтеза – это попытка на основе проанализированной информации делать какие-то собственные выводы, использовать вычисления, знания, рассуждать и высказывать оценочные суждения.

К третьей группе навыков критического мышления относится рефлексия или качественное оценивание собственного мышления. Пожалуй, третью группу навыков можно отнести к ключевым, так как важно задумываться о том, как мы мыслим в той или иной ситуации. В конце каждого обсуждения, в конце каждого урока учитель должен спросить «как вы пришли к этим выводам», «почему вы думаете именно так, а не по-другому». «Мыслить, по мнению Дж. Дьюи, – это значит определенно связать вещи одну с другой» [2, с. 48]. Ведь, рефлексия предполагает обдумывание и обсуждение.

Под каждую группу навыков можно сформировать любую активность, но для начала нужно дать правильные установки. Какие установки необходимы для развития критического мышления? К ключевым установкам отнесем внимательность, пытливость, любознательность, уверенность в себе, интеллектуальную смелость, открытость, непредубежденность, готовность воздержаться от поспешных суждений, вера в разум, стремление к поиску истины.

Какие стратегии необходимо использовать учителю, чтобы развивать навыки критического мышления? Современной школе следует обратить внимание на обучение через дискуссию. Задача учителя при использовании стратегии «обучение через дискуссию» задавать вопросы, выступать в роли модератора и стимулировать работу обучающихся в группе или в классе. Следующей стратегией обучения критическому мышлению выступает стратегия «решение прикладных задач». Обучающимся предлагается найти решение общих, локальных или даже гипотетических проблем. Замыкает ведущую тройку стратегий обучения критическому мышлению – «ролевые игры».

Показатель роста критического мышления возможен только тогда, когда учитель разговаривает со своими учениками, задает вопросы и заставляет их рассуждать, учит находить верное решение, при этом, учитель исполняет роль модератора и фасилитатора дискуссии. Для проигрывания этих ролей в профессиональной деятельности педагогу необходимо самому развиваться, а также обращать внимание на «формирование субъектной позиции к своей деятельности» [3].

В заключение отметим, критическое мышление выходит на приоритетные позиции в образовании, а следовательно, его нужно развивать.

### **Библиографический список**

1. Халперн, Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – Санкт-Петербург : Питер, 2000.
2. Дьюи, Дж. Психология и педагогика мышления (Как мы мыслим) / Дж. Дьюи. – Москва : Лабиринт, 1999. – 192 с.
3. Борченко, И. Д. Персонифицированная программа повышения квалификации как эффективный инструмент адресной поддержки педагогов в преодолении их профессиональных затруднений / И. Д. Борченко, Е. В. Малютина // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2018. – № 2 (35). – С. 57–61.

## **Личностное развитие ребенка как стратегическая цель иноязычного образования в ДОУ**

В настоящее время обучение иностранному языку интегрируется в образовательное пространство дошкольных учреждений. Исследователи акцентируют внимание на значении иностранного языка в развитии мыслительных способностей детей, в формировании у них коммуникативной компетенции [8] и в целом развития личности с учетом мотивов, интересов, способностей. По мнению З. Никитенко, обучение английскому на ступени дошкольного образования определяет основы преемственности иноязычного образования детский сад – начальная школа и способствует успешному освоению предмета в школе [7].

Однако анализ массовой практики показывает, что специалисты не учитывают специфику дошкольного детства, особенности дошкольного образования, затрудняются в определении приоритетов иноязычного образования в условиях дошкольной образовательной организации. Мы согласны с мнением В. Т. Кудрявцева, что это приводит к форсированию темпов детского развития, к эксплуатации мыслительных процессов ребенка, вытеснению ведущих культурных практик детства [6, с. 10].

Мы считаем, что при отборе содержания обучения иностранному языку в дошкольном возрасте, специалисты должны ориентироваться на ключевые идеи ФГОС ДО, и прежде всего, на целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного детства, которые выступают основаниями преемственности дошкольного и начального общего образования [1]. Данные позиции актуализируют социальную сущность дошкольной ступени, которая заключается в создании условий для формирования психологической готовности ребенка к обучению в школе.

Многочисленными исследованиями установлено, что такая готовность [3] включает в себя:

- эмоционально-личностную готовность, которая проявляется в произвольности поведения, познавательной мотивации и самооценке;
- интеллектуальную готовность, связанную с развитием когнитивных процессов;

– социальную готовность, которая находит отражение в развитии иноязычного общения, интереса к общению и взаимодействию со сверстниками на новом языке.

Для нас представляет интерес исследование З. Никитенко, по утверждению которой, суть и смысл дошкольного иноязычного образования заключается в личностном развитии ребенка и формировании его культуры средствами иностранного языка: культуры речевой, коммуникативной и нравственной [6]. Таким образом, мы можем говорить о приоритетах дошкольного иноязычного образования с позиций когнитивного, речевого, коммуникативного и нравственного развития личности ребенка.

Когнитивное развитие предполагает развитие слухового внимания, оперативной памяти, фонематического слуха и вероятностное прогнозирование. Необходимо учитывать, что развитию фонематического слуха способствуют игровые ситуации, которые создает преподаватель и которые помогают дошкольникам научиться различать долгие и краткие звуки, зубные и межзубные согласные, а не просто предлагает повторить за ним (путем имитации) те или иные звуки и слова. Например: «Ребята, у Винни-Пуха часы то спешат, то отстают. Спешат они так: [i-i-i], а отстают по-другому: [i:-i:-i:]. Слушайте Винни-Пуха внимательно, он будет произносить слова. Если услышите долгий звук в слове, хлопните в ладоши, а если услышите краткий звук, сидите тихо: [it – i:t – mi:t – sit – stik – ni:d – stiks]». У детей при этом формируются слуховое внимание, оперативная память и самое важное – иноязычная фонологическая способность (к звуковому осознанию иноязычной речи), облегчающая освоение чтения и письма в начальной школе и являющаяся неременной основой орфографической зоркости [3].

Речевое развитие предполагает формирование языковой и речевой способностей. Психолингвистические исследования рассматривают языковую способность как способность использовать знаки языка в речевой деятельности [7; 8]; речевая способность к элементарной самостоятельной иноязычной речи рассматривается как умение формировать и формулировать свои мысли на новом языке [5], а не заучивания фраз, не понимая их значения, посредством многократного повторения за педагогом.

Чтобы обеспечить формирование языковой и речевой способностей, необходимо использовать развивающую технологию, направленную на овладение дошкольниками самостоятельной ре-

чью, психологические условия развития которой разработаны Е. И. Негневицкой [9] с учетом психолингвистических исследований. Ключевыми условиями развития иноязычной речи являются:

– создание мотивов всех речевых и неречевых действий ребенка посредством игровых коммуникативных задач, которые носят речемыслительный характер;

– осознанное овладение языковыми средствами иноязычного общения, с тем чтобы дети понимали, что речь на новом языке представляет собой не нагромождение фраз, а строится по правилам. Например, чтобы показать, что предметов много, нужно приклеить «хвостик» [z] или [s]; а словечко will помогает нам рассказывать о том, что мы будем делать завтра (летом, послезавтра и т. д.).

В своем исследовании мы ставим акцент на коммуникативном развитии, ориентированном на формирование способности к иноязычному общению, элементарных умений: начать разговор (Hello! How are you? Good morning! Are you fine?); поддержать беседу (I can dance. Can you dance?); вежливо попросить игрушку (Give me a dog, please); поблагодарить (Thank you); завершить разговор (Bye! Good-bye!).

Таким образом, суммируя изложенное, мы можем утверждать, что правильное целеполагание, и использование развивающей технологии иностранного языка позволит качественно изменить позицию педагога и определить приоритеты личностного развития ребенка как стратегическую цель иноязычного образования в ДООУ.

### **Библиографический список**

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – Москва : Омега-Л, 2013. – 134 с.
2. Постановление Правительства РФ от 26 декабря 2017 г. № 1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации „Развитие образования“». – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71748426/> (дата обращения: 13.10.2019).
3. Авдулова, Т. ФГОС дошкольного образования: обучение и/или развитие / Т. Авдулова, Т. Кротова // Дошкольное воспитание. – 2015. – № 11.
4. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли : пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. В. Володарская. – Москва : Просвещение, 2008.



5. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – № 6.

6. Горлова, М. А. Деятельностная стратегия обучения английскому языку детей дошкольного возраста / М. А. Горлова. – Москва : Изд-во МПГУ, 2000.

7. Зимняя, И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – Воронеж : Модэк, 2001.

8. Мильруд, Р. П. Ценности, нормы и стереотипы. Переключение культурного кода. Иностранные языки. – 2012. – № 5.

9. Негневицкая, Е. И. Иностранный язык для маленьких: вчера, сегодня, завтра / Е. И. Негневицкая // Иностранные языки в школе. – 1987. – № 6.

**А. А. Севрюкова**  
Россия, г. Челябинск

### **Социально-педагогические возможности уровневого обучения в реализации федеральных государственных образовательных стандартов общего образования**

Анализ федеральных государственных образовательных стандартов общего образования позволяет прийти к выводу, что индивидуализация становится приоритетом в области обучения и воспитания подрастающего поколения. Это обстоятельство ориентирует общеобразовательные организации на поиск оптимальных средств, обеспечивающих воплощение в жизнь идею индивидуализации. В теории и практике образования представлено многообразие точек зрения на пути реализации данной идеи (очно-заочная форма обучения, тьюторское сопровождение школьников, выполнение индивидуальных проектов обучающимися и др.). Одной из форм индивидуализации является дифференциация. Сегодня в образовательном процессе массовой школы дифференциация весьма успешно может быть осуществлена с помощью известного в педагогике уровневого обучения, речь идет об уровневой дифференциации. Далее целесообразно остановиться на раскрытии сущности этого вида обучения, рассмотрении его «сильных сторон» и возможностей для использования в основной общеобразовательной школе в условиях реализации

новых федеральных государственных образовательных стандартов общего образования.

В результате изучения литературных источников, в том числе авторефератов диссертаций, научных статей, учебников, учебно-методических пособий выявлено, что проблема дифференциации обучения давно находится под пристальным вниманием ученых, педагогов-практиков.

В российском образовании под дифференцированным обучением сначала понимали разделение учебных планов и программ. Так, например, в 1864 г. были созданы два типа гимназий (семи-классная и реальная) [18].

А. Н. Джуринский называет реперные точки в истории развития дифференцированного обучения. В послереволюционные годы оно пошло в направлении углубленного изучения профессий. Дифференциация сочеталась с новыми организационными формами обучения (студийная система, метод проектов, Дальтон-план). При всей значимости того периода, стоит подчеркнуть, что подобные нововведения столкнулись с отсутствием педагогических кадров необходимой квалификации, перегрузкой школьников, недостаточным научным и методическим сопровождением. Затем на рубеже 30–40-х годов появился еще один интересный вариант дифференциации – программы минимального и максимального уровней. Такое обучение предполагало выбор учащимся интересующих его предметов, которые затем изучались с максимальной нагрузкой. В другие предметы ученик погружался с минимальными усилиями. В целом, такое обучение привело к снижению качества образования. Идея дифференцированного обучения нашла свое продолжение и в 50-е годы. В это время в школах активно вводились факультативные занятия по выбору учащихся. В 60-е, 70-е годы многие школьные учителя стремились к применению различных методов обучения в зависимости от личностного развития своих подопечных [8].

Концепция дифференцированного обучения мощно пришла в отечественную школу в конце 80-х годов, которые характеризуются бурным всплеском поиска альтернативных форм и средств обучения, противостоящих жесткой регламентации. Это было время определения новой стратегии образования, центральным звеном которой было провозглашено развитие личности.

И совершенно естественно, что направленность на развитие природных задатков ребенка вышла на первый план, и как след-

ствие – внедрение дифференцированного обучения. Оно обеспечивает гуманистическую направленность образования, учет возможностей, потребностей и интересов детей. Эти позиции и сегодня выглядят весьма современно. В качестве доказательства целесообразно привести взгляды известных исследователей, среди которых М. Н. Скаткин, Ю. К. Бабанский, М. М. Поташник, Н. М. Шахмаев, О. С. Газмане, В. В. Гузеев.

В контексте нашей работы целесообразно остановиться на положениях дидактической теории М. Н. Скаткина, в которой подразумевается использование продуктивных методов обучения, усиление самостоятельной работы учащихся на всех этапах процесса обучения, применение лекционно-семинарской системы занятий в старших классах. Причем успехи в учении связываются с организацией процесса на основе интеллектуальных возможностей детей, что обязывает учителя работать по-разному с разными детьми [17].

Не вызывает сомнения необходимость диагностики реальных возможностей учащихся для достижения максимально возможных результатов в формировании знаний, умений и навыков школьников, обоснованная в теории оптимизации Ю. К. Бабанского. Этот ученый предложил стройную систему дифференциации нагрузок на уроке для детей. Она базируется на показателях здоровья, психического развития, в том числе интеллектуального развития учеников [4].

Достаточно логичным представляется мнение М. М. Поташника, которое согласуется с приведенными выше позициями и утверждает важность выбора учителем наилучшего сочетания различных методов и приемов обучения, исходя из содержания и задач образования, особенностей учащихся. Идея этого автора о целесообразности дифференцирования домашних заданий выглядит привлекательной [11].

Весомый вклад в развитие дифференцированного образования внес Н. М. Шахмаев. В своих трудах он ведет речь о двух видах дифференцированного обучения – факультативных занятиях и классах с углубленным изучением предметов. Предложенные данным автором педагогические основы работы в классах с углубленным изучением предметов и сегодня могут быть творчески использованы при организации классов и школ с дифференцированным обучением [21].

Для поддержки и развития единичного, уникального потенциала каждого ученика в образовательном процессе О. С. Газман

представил выдающуюся идею – использовать педагогическую поддержку. Это совместное с учеником определение его интересов, целей, возможностей и путей преодоления проблем. Основой педагогической поддержки выступают отношения равноправия, взаимоуважения и сотрудничества между учителем и учеником. Понятие педагогической поддержки обладает большой смысловой емкостью, может успешно применяться в дифференцированном обучении (группы детей поддерживаются по-разному) [5].

С учетом актуальных контекстов современного образования будет весьма уместным обращение к работам о трехуровневой дифференциации В. В. Гузеева [6].

Первый уровень назван автором стартовым, или минимальным (А). На этом уровне ученикам предстоит изучить основное содержание темы. Это обязательный минимум, позволяющий освоить фундамент, важные представления. Школьникам предлагаются простые задания, репродуктивного характера, которые можно выполнить по известному шаблону. В результате учащиеся получают только «удовлетворительно».

Второй уровень называется базовым, или общим (В). Этот уровень имеет целью расширение первого уровня, предлагает доказательства, конкретизацию, применение понятий. Он содержательнее и глубже первого. Ученикам предстоит показать, что они справляются с решением проблемных заданий на основе способов получения тех или иных фактов, их анализа фактов, задач с помощью определения подзадач с явно выраженным типом связи. Успешное освоение второго уровня гарантирует ученику получение отметки «хорошо».

Третий уровень носит название продвинутого (С). Он направлен на существенное углубление материала, ученики заняты его логическим обоснованием, затем творческим применением изученного. Продвинутый уровень предполагает наличие мотивации ученика заниматься дополнительно. Ученик справляется с проблемами путем самостоятельной постановки цели и выбора программы действий

Отрадно заметить, что многие положения концепции уровневой дифференциации были реализованы и реализуются в практике образования [1; 2; 3; 7; 22].

Известно, что в переводе с латинского языка слово «дифференциация» означает разделение, расслоение целого на различные части, формы, ступени.

Дифференцированное обучение – это:

– форма организации учебного процесса, при которой учитель работает с группой учащихся, составленной с учетом наличия у них каких-либо значимых для учебного процесса общих качеств (гомогенная группа);

– часть общей дидактической системы, которая обеспечивает специализацию учебного процесса для различных групп учеников [15].

Подобное толкование дифференциации делает необходимым создание гомогенных групп обучающихся. Анализ педагогической литературы выявил существование разных предлагаемых критериев дифференциации, среди которых: успеваемость; устойчивость интереса; особенности протекания психических процессов (преобладание того или иного типа памяти, мышления, соотношение наглядно-образного и словесно-логического компонентов мышления, наличие высоко развитого воображения); акцентуация характера; темперамент; темп работы; способности; межличностные взаимоотношения.

В современных российских школах обнаруживается дифференциация по возрасту; полу; области интересов; уровню умственного развития; уровню достижений; здоровью; психологическим доминантам [16].

Существуют новые формы дифференциации в образовании. Например, по окружающему социальному контексту. Так, выделяют школы, находящиеся в неблагоприятных социальных условиях и имеющие в этом случае определенные риски, связанные с недостаточно высоким уровнем привлекательности территории для проживания и работы, неразвитой инфраструктурой, включая низкокачественный доступ к интернету или его отсутствие. Также среди неблагоприятных факторов можно констатировать наличие в образовательной организации учащихся из семей, для которых остро стоит проблема трудовой занятости, из маргинальных семей, переживающих воздействие противоречивых норм, требований и ценностей в силу того, что позиционируют себя на стыке разных культур, социальных групп или систем, из семей с низким уровнем притязаний к качеству обучения и воспитания своих детей, в том числе обусловленное низким образовательным уровнем родителей, из семей с низким уровнем материального достатка, из неполных и неблагополучных семей, ведущих асоциальный образ жизни, другие факторы.

Выделяют также школы с высокими и низкими образовательными результатами. Исходя из этого, стратегии работы с учащимися строятся по-разному [12; 13].

Вообще, выделяют два вида дифференциации: внешняя дифференциация, внутренняя дифференциация.

*Таблица 1*

**Внешняя и внутренняя дифференциации образования**

	Внешняя дифференциация	Внутренняя дифференциация
Сущность	Специализация образования исходя из устойчивых интересов, склонностей и способностей школьников	Различное обучение детей в группе (классе) учащихся, подобранной по случайным признакам, основано на учете индивидуальных и групповых особенностей школьников
Форма	Дифференцированные учебные заведения (специализированные школы, очно-заочные школы). Профильные классы (математический, социально-педагогический и др.). Школа-комплекс. Факультативные занятия. Внеурочная деятельность	Вариативность темпа изучения темы. Дифференциация учебных заданий. Выбор разных видов деятельности. Разная степень самостоятельности
Достоинства	Повышение познавательного интереса обучающихся. Рост активности в учебной работе. Экономия ресурсов (сил, времени) на изучение предметов. Направленность на профессиональное самоопределение школьников	Преодоление трудностей в обучении. Повышение самооценки. Эргономичность образовательного процесса. Направленность на выбор направления обучения

В современной отечественной системе образования широко используются и внешняя дифференциация, и внутренняя дифференциация. Эти два вида имеют одну общую цель: способствовать

школьной успешности обучающегося, достижению высоких образовательных результатов (предметных, метапредметных, личностных), выбору будущей профессии.

Понятие «уровневая дифференциация» появилось недавно, в конце XX века. По мнению В. В. Фирсова, уровневая дифференциация базируется на планировании результатов обучения: выделении уровня обязательной подготовки и формировании на этой основе повышенных уровней овладения материала. Такой подход дает возможность ученику выбирать объем и глубину усвоения учебного материала, исходя из своих способностей, интересов, потребностей. Без сомнения, уровневая дифференциация обеспечивает реальный смысл, как для обучающегося, так и для педагога [20].

В последние годы были выдвинуты и развиты новые концептуальные идеи, позволяющие по-новому взглянуть на проблему дифференцированного обучения.

Так, диссертационные исследования по проблематике уровневой дифференциации обучения (А. И. Райляну, М. Б. Миндюк, Ю. А. Коновалова, и др.) направлены на решение проблем планирования обязательных результатов обучения и отработки конкретных технологических решений в рамках отдельного предмета [14; 10; 9].

Принципиальное значение имеет диссертационное исследование Н. Г. Филипповой, которая доказывает целесообразность организационно-педагогических условий для обеспечения уровневой дифференциации обучения. Этот ученый предлагает направленную подготовку учителя к внедрению образовательных стандартов и дидактическое обеспечение уровневой дифференциации обучения для организации работы по достижению учащимися уровня обязательной подготовки по предмету [19].

Итак, проведенный анализ литературных источников позволяет сделать следующие важные выводы:

1. Уровневая дифференциация создает условия для успешного обучения и развития каждого школьника.

2. Уровневая дифференциация осуществляется посредством деления учеников на гомогенные группы, выбора форм, методов, средств обучения в соответствии с общими учебными характеристиками групп.

3. В основе уровневой дифференциации находится учет индивидуальных особенностей, интересов и специальных способностей

учащихся и дифференциация помощи ученикам со стороны учителей.

4. Уровневая дифференциация может быть успешно введена в 5–8 классах, так как, согласно ФГОС ООО, на этом уровне образования организация профильных классов не предусмотрена, в то время как ученики имеют потребность в удовлетворении своих образовательных потребностей на разных предметах по-разному.

5. Предлагается внутренняя дифференциация, при которой развитие индивидуальности осуществляется в условиях работы учителей в обычных классах, где создаются группы обучающихся. Одна группа на уроке осваивает программу на базовом уровне, а вторая группа осваивает программу на продвинутом уровне. На разных предметах состав групп может быть разным.

6. Группы создаются на год. В основе разделения детей находится их интерес к предмету, результаты освоения предмета, рекомендации психолога по наличию преобладания того или иного типа интеллекта, мотивов.

7. Для успешного внедрения в практику уровневого обучения обучающихся 5–8 классов в соответствии с ФГОС в условиях массовой школы необходимо рассмотреть условия, ограничения и риски.

### **Библиографический список**

1. Акимова, М. К. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход / М. К. Акимова и др. – Москва, 1992.

2. Алексеева, С. В. Углубленное изучение курса геометрии 8–9 кл. средней школы на основе внутриклассной дифференциации : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.02 / С. В. Алексеева. – Орел, 1998. – 18 с.

3. Артюхов, М. В. Дифференцированное обучение учащихся в условиях промышленного развития региона : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.01 / М. В. Артюхов. – Новокузнецк, 1996. – 20 с.

4. Бабанский, Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю. К. Бабанский. – Москва : Просвещение, 1985.

5. Газман, О. С. Новые ценности образования: содержание гуманистического образования / О. С. Газман, Р. М. Вейсс, Н. Б. Крылова. – Москва, 1995.



6. Гузеев, В. В. Методы и организационные формы обучения / В. В. Гузеев. – Москва : Народное образование, 2001. – 128 с.

7. Гузик, Н. П. Обучение органической химии / Н. П. Гузик. – Москва, 1988.

8. Джурицкий, А. Н. История педагогики : учеб. пособие для студ. педвузов / А. Н. Джурицкий. – Москва : ВЛАДОС, 2000. – 432 с.

9. Коновалова, Ю. А. Реализация межпредметных связей курсов алгебры и физики основной школы в условиях дифференцированного обучения : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Ю. А. Коновалова. – Москва, 2003. – 216 с.

10. Миндюк, М. Б. Групповая работа как средство реализации уровневой дифференциации при обучении алгебре в VII классе : автореферат диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.02 / М. Б. Миндюк. – Москва, 1992. – 18 с.

11. Поташник, М. М. В поисках оптимального варианта / М. М. Поташник // Народное образование – 1986. – № 12.

12. Проектирование модельных программ поддержки школ с низкими результатами обучения, реализующих общеобразовательные программы в очно-заочной форме / Д. Ф. Ильясов, В. Н. Кеспилов, М. И. Солодкова и др. // Современные наукоемкие технологии. – 2018. – С. 142–148.

13. Разработка адресных программ поддержки школ, демонстрирующих низкие образовательные результаты и находящиеся в неблагоприятных социальных условиях / Д. Ф. Ильясов, В. Н. Кеспилов, М. И. Солодкова и др. // European Social Science Journal. – 2018. – № 10. – С. 238–246.

14. Райляну, А. И. Применение зачетной системы контроля обязательных результатов обучения математике : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.02 / А. И. Райляну. – Москва, 1987. – 142 с.

15. Селевко, Т. К. Дифференциация обучения. Учебно-воспитательный комплекс вариативного образования на базе № 26 / Т. К. Селевко и др. – Ярославль : ИПК, 1995.

16. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1 / Г. К. Селевко. – Москва : НИИ школьных технологий. – 2006. – С. 316.

17. Скаткин, М. Н. Совершенствование процесса обучения в школе / М. Н. Скаткин. – Москва, 1971.

18. Темербекова, А. А. История возникновения и развития идей дифференцированного обучения в России / А. А. Темербекова // Вестник ТГПУ. – 2002. – 2 (30). – С. 96–99.

19. Филиппова, Н. Г. Организационно-педагогические условия обеспечения уровневой дифференциации обучения : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Н. Г. Филиппова. – Москва, 2002. – 182 с.

20. Фирсов, В. В. Гуманизация и демократизация обязательного обучения на основе уровневой дифференциации / В. В. Фирсов // Уровневая дифференциация обучения. Из опыта работы. Выпуск 1. – Москва : Перспектива, 1993. – С. 4–14.

21. Шахмаев, Н. М. Учителю о дифференцированном обучении / Н. М. Шахмаев. – Москва : Просвещение, 1989. – 114 с.

22. Юркевич, В. С. Индивидуальные различия в саморегуляции и обучаемости / В. С. Юркевич // Вопросы психологии. – 1974. – № 4. – С. 84–85.

## **РАЗДЕЛ 8 | Теория и методика преподавания учебных предметов и курсов, проведения отдельных учебных занятий**

**О. Б. Кулижинских**  
Россия, г. Челябинск

### **Артикуляционная гимнастика для современных детей и родителей**

В последние годы многие специалисты отмечают увеличение роста количества детей с нарушениями речи. Это может быть связано со многими социальными, биологическими и экономическими факторами. В школах появилось много первоклассников с нарушениями речи. Нарушение устной речи закономерно ведет к нарушению письменной, результатом которой может быть низкая успеваемость ребенка, трудности в дальнейшем обучении. Меня как специалиста не может не волновать данная тенденция, и здесь остро стоит вопрос профилактических мероприятий в дошкольном возрасте. В решении некоторых вопросов на помощь могут прийти родители – самые близкие люди для ребенка.

Одним из направлений работы над звуковой стороной речи, к которому, можно привлечь родителей является артикуляционная гимнастика. Она служит основой для формирования фонем.

Артикуляционная гимнастика – это совокупность специальных упражнений, направленных на укрепление мышц артикуляционного аппарата, развитие силы, подвижности и дифференцированности движений органов участвующих в речевом процессе.

Цель артикуляционной гимнастики – это выработка точных движений и определенных укладов органов артикуляции, необходимых для правильного звукопроизношения.

На важную роль артикуляционной моторики в коррекции звукопроизношения указывали известные теоретики и практики, та-

кие как М. Е. Хватцев, О. В. Правдина, М. Ф. Фомичева. Решением проблемы развития артикуляционной моторики занимались такие авторы, как В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко, Л. Тимощук, Т. Гризик и другие. В работах этих авторов отражены цели проведения артикуляционной гимнастики, описание артикуляционных комплексов и отдельных упражнений.

Главная роль в работе по исправлению речевых нарушений принадлежит учителю-логопеду. Но только занятий с логопедом будет недостаточно для выработки прочных навыков правильного звукопроизношения, необходимы дополнительные упражнения – с родителями, воспитателями группы детского сада. Поэтому для достижения положительных результатов в коррекционной деятельности не только детям, но и воспитателям и родителям, необходимо иметь представление о строении речевого аппарата, о назначении каждого его органа, о необходимости сохранять органы речи здоровыми, уметь правильно выполнять упражнения артикуляционной гимнастики.

Артикуляционные упражнения можно разделить на несколько групп: это пассивные и активные, статические и динамические, для формирования укладов определенных групп звуков, упражнения с использованием нетрадиционных методик.

На сегодняшний день существует огромное количество различных артикуляционных гимнастик, которые могут использовать как специалисты, так и родители. Учитель-логопед может составить индивидуальный комплекс упражнений для конкретного ребенка с учетом его индивидуальных особенностей, возможностей и поставленных задач. Но при соблюдении некоторых простых правил, общие комплексы могут выполняться и родителями с детьми:

- Артикуляционная гимнастика проводится ежедневно, только при регулярном выполнении можно добиться положительного результата.

- Продолжительность упражнений не должна превышать 5–7 минут.

- Упражнения добавляются в комплекс постепенно, от простого к сложному.

- На начальном этапе гимнастика выполняется перед зеркалом, под зрительным контролем.

- Упражнения выполняются, сначала в медленном темпе, затем в нормальном.

- Количество повторений увеличивается постепенно от 3 до 10.
- Статические упражнения удерживаются под счет от 5 до 10.

Артикуляционную гимнастику можно начинать проводить уже с раннего возраста, в этом случае она будет носить профилактический характер. Для повышения интереса детей к выполнению упражнений используется различный наглядный материал: сказочные герои, игровые сюжеты, интерактивные виды гимнастики.

Последней новинкой в моей работе стало создание артикуляционной видео-гимнастики с участием воспитанников группы. Комплекс содержит 15 основных упражнений, которые являются базовыми для постановки звуков позднего онтогенеза. Каждое упражнение комплекса демонстрируется с описанием выполнения одним из воспитанников нашей группы, на видео файле. Данной методической разработкой могут пользоваться логопед, воспитатели и родители дома с детьми.

К преимуществам этого комплекса можно отнести то, что выполнять упражнения можно не только дома, но и в любом удобном месте, где есть смартфон или планшет. Ребенок может самостоятельно выполнять задания, выбирать их количество и последовательность. Необычная подача материала заинтересовывает ребенка, так как он является главным участником создания пособия.

Использование силы влияния ИКТ на современного дошкольника не сравнится с другими средствами воздействия. Сопричастность к проделанной работе позволяет формировать адекватную самооценку дошкольника и мотивирует его к дальнейшему использованию комплекса.

Артикуляционный видеокomплекс упражнений позволяет осуществлять:

- лично ориентированный подход к ребенку;
- сотрудничество организации с семьей;
- построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования;
- содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником образовательных отношений; поддержка инициативы детей в различных видах деятельности в аспекте реализации ФГОС ДО.

## **Обучение лексике на начальном этапе изучения английского языка**

Обучение лексике является важным компонентом при изучении любого иностранного языка. Проблема обучения лексике английского языка на начальном этапе является актуальной и стоит в настоящее время в числе первых. Для реализации ФГОС английский язык введен в школьную программу со второго класса. Перед преподавателями иностранных языков встают вопросы, как нужно правильно обучать детей лексике, что значит правильно обучить ребенка лексике, как правильно преподнести обучающимся лексический материал? Какие приемы, методы, средства использовать в процессе обучения? Исходя из чего их выбирать? Какие из них окажутся наиболее приемлемыми и эффективными при обучении?

Усвоение лексики – это означает знать перевод данного слова, словосочетания или устойчивого выражения (найти его в словаре, записать в свой рабочий «словарик»), уметь прочесть его, написать его самостоятельно без вспомогательных средств и подсказок и употреблять его в иноязычной речи, как в устной, так и в письменной.

Из психологической характеристики младшего школьного возраста к моменту поступления в школу словарный запас ребенка увеличивается настолько, что он может свободно объясниться с другим человеком по любому поводу, касающемуся его быденной жизни и входящему в сферу его интересов. Если трехлетний нормально развитый ребенок употребляет до 500 и более слов, то шестилетний – от 3000 до 7000 слов. Словарь ребенка в начальных классах состоит из существительных, глаголов, местоимений, прилагательных, числительных и соединительных союзов.

Наряду с расширением словаря расширяется и смысловая наполненность слов. Значение слова уточняется в детском возрасте постепенно. Вначале за словом стоит случайное объединение тех впечатлений, которые ребенок получает от внешнего мира в момент звучания этого слова. Затем в слове объединяются отдельные, не обязательно существенные, наглядные признаки конкретных практических ситуаций, и значительно позже, только подростком, человек начинает обозначать словами отвлеченные

категории. Слово – сосуд, который дан ребенку готовым, но наполняет он его содержанием самостоятельно, поэтому значения слов у ребенка иные, чем у взрослого человека. Ребенок ориентируется, главным образом, на свой личный опыт. Объединяя предметы в классы, он исходит не из существенных, а из наиболее бросающихся в глаза признаков. На первых порах слово у него обозначает не понятие, а комплекс, в котором предметы собраны по произвольным признакам.

Активный словарь младшего школьника на иностранном языке формируется при условии усвоения иностранных слов в речевой деятельности. В методической литературе принято подразделять процесс научения на две фазы: усвоение языкового материала (овладение действиями с материалом) и формирование речевой деятельности на изучаемом языке с использованием усвоенного материала. При работе с лексикой одним из центральных вопросов является вопрос об этапах усвоения слов, при этом процесс формирования речевой деятельности намного важнее, чем усвоение. Исследования психологов позволили определить этапы формирования умственных действий, в процессе которых действия из внешних предметных превращаются во внутренние, идеальные. Такое поэтапное формирование действий и составляет основное содержание процессов усвоения. Следовательно, устанавливать этапы усвоения младшим школьником лексических единиц следует исходя из динамики формирования предметных действий. На основании многочисленных опытов было доказано, что в предметном действии следует различать ориентировочную и исполнительную части. Применительно к обучению иностранным языкам можно сказать, что подготовка к употреблению конкретного языкового материала относится к ориентировочной части, а употребление его – к исполнительной. Если же эту теорию применить к лексике, то можно говорить о двух этапах: ознакомление с новыми словами (словосочетаниями), применении усвоенных лексических единиц для передачи и приема информации.

На уроках по теме “Family” введение лексических единиц происходило в игровой форме. Обучающимся был показан видеотрек по теме, где сказочные герои рассказывали в форме диалога о своих семьях. После фонетической отработки каждому ученику необходимо было составить свой диалог или монолог по теме (3–4 предложения). У всех пар получились мини диалоги. Всем понравилось рабо-

тать в паре. На дом было задание: подготовиться к фонетическому чтению слов, к диктанту и выучить диалоги наизусть.

Приступая ко второму этапу применения лексических единиц для передачи и приема информации, т. е. для автоматизации лексического навыка обучающимся было дано задание: используя приведенную лексику, придумать и зарисовать в стиле кроки ситуацию, в которой люди рассказывают о своей семье. Обучающиеся могли совещаться между собой. После того, как задание было выполнено, желающие проходили к доске и зарисовывали свой рисунок, читали мини-диалог. Всем понравилось такое задание, и было много желающих отвечать у доски.

Следующая тема “Cities and villages”. На первом этапе после фонетической отработки дети составляли свои мини диалоги по теме с изученной лексикой, а для автоматизации навыка обучающимся был задан мини проект. Обучающиеся сравнивали жизнь в городе и в деревне. Обучающимся было интересно такое задание, при чем у многих ребят есть загородные дома, и им есть с чем сравнивать с учетом своего личного опыта, незнание грамматического материала мы постарались восполнить грамматическими клише и дети их употребляя, не чувствовали неловкости, преодолевая языковой барьер в игровой форме.

По теме “Cinema in our life” был дан кроссворд с фамилиями кинозвезд. По кроссворду все сразу догадались кто это, но было дано задание: используя лексику урока дать описание (2–3 предложения) на английском, чтобы остальные обучающиеся могли отгадать о ком идет речь. Домашним заданием было составить разговорную тему, используя лексику урока.

### **Библиографический список**

1. Ариян, М. А. Методика преподавания иностранных языков / М. А. Ариян. – Нижний Новгород : НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2004. – 190 с.
2. Настольная книга преподавателя иностранного языка. – Минск, 1997. – 366 с.
3. Соловьева, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс / Е. Н. Соловьева. – Москва : Просвещение, 2005. – 239 с.
4. Цетлин, В. С. Работа над словом / В. С. Цетлин // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 3.
5. Щерба, О. В. Обучение иностранному языку в начальной школе / О. В. Щерба. – Москва, 2005. – 230 с.



## **Изучение особенностей стрессоустойчивости и копинг-стратегий педагогов, работающих с одарёнными детьми**

Нельзя не отметить, что последние десятилетия ознаменованы повышением интереса к проблеме стрессоустойчивости педагога как психологического феномена. Современный социум характеризуется рядом изменений – за короткий временной промежуток кардинально изменился характер деятельности человека, меняется специфика межличностных коммуникаций, а также уровень требований, предъявляемых социумом к личности педагога. Общество становится информационным, что, несомненно, находит отражение в специфике общественных отношений. В современных образовательных условиях формирование активной, целеустремленной, здоровой личности педагога является первоочередной задачей. В условиях внедрения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования на передний план выдвигается учитель, способный к проектированию педагогической деятельности, умеющий организовать и провести эффективные исследования [7]. В связи с этим актуализируется вопрос развития индивидуальных психологических особенностей личности педагога, способствующих эффективной деятельности в условиях информатизации современного общества. Особую значимость стрессоустойчивость приобретает при работе педагога с одарёнными детьми, которые требуют повышенного внимания.

Одарённые дети характеризуются высоким интеллектом, повышенной любознательностью, стремлением рисковать и «нарушать границы», а также активным поиском новых знаний [6].

Современные исследователи акцентируют внимание на особенностях возникновения стрессоустойчивости, на причинах, ее детерминирующих, на специфике ее проявления, на той роли, которую она играет в профессиональной деятельности современного педагога, работающего, в частности, с одарёнными детьми. Основная психологическая проблема в профессиональной деятельности педагога – это периодически возникающее состояние напряженности, связанное с необходимостью внутренней перестройки на определенное поведение, мобилизации всех сил на ак-

тивные и целесообразные действия, влияющее на адаптацию или стрессоустойчивость педагога.

Важно подчеркнуть, что особый интерес представляют особенности поведения личности педагога в трудных жизненных ситуациях, предъявляющих повышенные требования к ресурсам организма как на физиологическом, на и на психологическом уровнях. Речь идет о копинг-стратегиях поведения, объединяющих когнитивные, эмоциональные и поведенческие аспекты, которые используются личностью для преодоления воздействий среды.

Р. Лазарус вводит термин «копинг», интерпретируя его как стратегию совладания с тревогой и стрессом [2]. Р. Лазарус подчеркивает, что копинг предполагает предпринимаемые субъектом когнитивные и поведенческие попытки совладания со стрессогенными требованиями среды, которые воспринимаются субъектом как чрезмерные и превышающие его ресурсы. Копинг-поведение представляет собой совокупность механизмов эмоциональной и рациональной регуляции субъектом собственного поведения с целью наиболее оптимального взаимодействия с обстоятельствами жизненных ситуаций или их преобразования в соответствии с целями и задачами своей деятельности [2; 3].

Профессиональная деятельность педагога, работающего с перспективными и одарёнными детьми является одной из наиболее напряженных и сложных. На наш взгляд, профессиональная деятельность педагога сложна по ряду причин.

1. Социальная ответственность и непосредственная оценка результатов работы педагога.

2. Эмоциональная перегрузка, обусловленная многократностью ежедневного взаимодействия с большим количеством людей, в том числе с представителями различных социальных групп.

3. Большой объем работы, которая часто выполняется в рамках нехватки временных ресурсов.

4. Высокий уровень требований – как со стороны руководства и коллег, так и со стороны родителей и общества в целом.

В связи с этим целесообразно предположить, что стрессоустойчивость выступает как важнейшее качество педагога, залог успешной и продуктивной профессиональной деятельности. В данном контексте целесообразен анализ используемых педагогами копинг-стратегий, что позволит проводить эффективную профилактику профессиональных деструкций и выгорания.

В наиболее широком смысле копинг включает в себя весь спектр видов взаимодействия с задачами как внешнего, так и внутреннего характера. Главной задачей копинг-поведения выступает обеспечение и поддержка благополучия личности, физического и психического здоровья, удовлетворенности социальным статусом и отношениями.

В психологии и педагогике изучение феномена копинга выступает как актуальная проблема, поскольку стресс имеет непосредственное влияние на здоровье личности, производительность труда, качество социальных контактов. Для преодоления влияния стресса личностью вырабатывается система копинг-стратегий, направленных на организацию контроля над ситуацией и снижение вредоносного влияния стресса.

Важно отметить, что копинг нецелесообразно рассматривать как статичный феномен, это процесс, предполагающий динамику и изменения приемов совладания. Личность и среда образуют динамичную систему, элементы которой оказывают взаимное влияние друг на друга.

Изучение и анализ механизмов копинг-поведения выступает в качестве важной проблемы, поскольку именно копинг-поведение лежит в основе построения стратегий контроля и предотвращения острых форм поведения.

Говоря о копинг-поведении необходимо отметить существование таких механизмов преодоления стресса, которые, с одной стороны, приводят к адаптации к стрессогенной ситуации, с другой стороны – к дезадаптации. Копинг имеет проявления на поведенческом, эмоциональном и познавательном уровнях функционирования личности, более того, копинг зависит от особенностей личности педагога, от условий, в которых разворачивается ситуация, от особенностей социальной поддержки.

Р. Лазарус, говоря о структуре копинга, определяет ее следующим образом: восприятие стресса – когнитивная оценка – выработка стратегий преодоления – оценка результата действий. Р. Лазарус акцентирует внимание на существовании двух основных стадий когнитивной оценки: на первой субъектом осуществляется оценка стрессового воздействия, на второй – оценка ресурсов и возможностей собственного организма на пути преодоления проблемы. Рассматривая функциональные особенности копинг-стратегий, отметим следующие [3]:

1) регулятивная – благодаря копинг-поведению осуществляется регуляция эмоциональных проявлений в ситуациях стресса;

2) управленческая – благодаря копинг-поведению осуществляется поиск вариантов управления проблемой, вызывающей стресс.

Копинг-стратегии характеризуются наличием ряда отличительных черт [1]:

1) осознанность;

2) произвольность;

Позднее был выделен критерий направленности на искажение, то есть на изменение установок, в основе которого лежит неосознанное желание их отвержения и, в связи с этим, избегания негативных эмоций.

И. М. Никольская, Р. М. Грановская анализируя условия, в которых копинг-поведение будет успешным, выделяют следующие аспекты:

1) достаточный уровень осознания трудностей;

2) владение способами совладания с ситуацией данного типа;

3) умение своевременного практического применения данных способов на практике [4].

Стрессоустойчивость педагога – важнейший фактор обеспечения эффективности и надежности профессиональной деятельности. Стрессовые состояния, помимо угрозы физическому и психическому здоровью, существенным образом снижают успешность и качество выполнения работы, увеличивают уровень психофизиологической цены деятельности, а также могут иметь целый ряд неприемлемых социально-экономических и социально-психологических последствий: снижение удовлетворенности профессиональной деятельностью, деформация личностных и характерологических качеств личности педагога.

### **Библиографический список**

1. Cramer, P. & Block J. Preschool antecedents of defense mechanism use in young adulthood // *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, pp. 159–169.

2. Lazarus, R. S. Psychological stress in the workplace // *Occupational stress* / Eds. R. Crandall, P. L. Perrew. Washington, DC: Taylor & Francis, 1995. pp. 3–14.

3. Lazarus, R. S. *Psychological Stress and Coping Process* / R. Lazarus. Frydenberg, 2002.

4. Никольская, И. М. Психологическая защита у детей. – Санкт-Петербург : Речь, 2000. – С. 175–177.

5. Маркина, Н. В. Культурно-мифологические аспекты трансформации менталитета педагогов, работающих с одарёнными детьми / Н. В. Маркина, И. А. Менщикова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 6. – С. 138–145.

6. Маркина, Н. В. Психология и педагогика обучения и развития одарённых учащихся: от теории к практике : учеб. пособ. / Н. В. Маркина, Ю. Г. Маковецкая. – Челябинск : ЧИППКРО, 2016. – 227 с.

7. Севрюкова, А. А. Методика развития исследовательского потенциала учителя в системе дополнительно профессионального образования / А. А. Севрюкова // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 2.

**К. Н. Манатина**

Россия, Челябинская область, г. Еманжелинск

### **Образовательный потенциал квест-игры в музыкальном развитии старших дошкольников**

Одной из задач федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования является создание благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром [1]. Поэтому создание условий ребенку как субъекту музыкальной культуры и музыкальной деятельности, оказание помощи в освоении субъектной позиции (слушать, исполнять, импровизировать) является актуальной задачей современного музыкального развития детей дошкольного возраста. Исследователи музыкального развития детей дошкольного возраста А. Г. Гогоберидзе, В. А. Деркунская, И. Г. Галянт выделяют задачу интеграции разных видов искусств в процессе музыкально-творческого развития дошкольников [2]. Следует отметить, что и А. И. Буренина, Т. Э. Тютюнникова определяют особую функцию музыки как формы познания и рассматривают музыкальность как интеграль-

ное качество личности.[8]. Внимание ученых обращено к музыкальным способностям, влияющим на целостное восприятие музыки и изучение особенностей самовыражения и самопроявления ребенка с помощью музыки

Анализ образовательной практики свидетельствует о том, что одной из основных проблем музыкально-творческой деятельности является эмоциональная закрепощенность дошкольников, которая выражается в недостаточном проявлении артистических способностей, неразвитостью ассоциативно-образного мышления, фантазии и воображения при выполнении творческих заданий. Данные проблемы актуализируют поиск эффективных образовательных технологий, способствующих развитию субъектной позиции детей дошкольного возраста средствами музыкально-игровой деятельности, как наиболее близкой и интересной для ребенка. Мы согласны с мнением В. А. Деркунской, что субъектная позиция ребенка формируется и развивается в деятельности [7]. Согласно федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования, художественно-эстетическое развитие предполагает развитие самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.). В настоящее время в практике музыкального руководителя реализуются различные технологии, позволяющие реализовать деятельностный подход, сочетать игровые сюжеты и решение проблемных ситуаций с целью развития музыкальных способностей детей дошкольного возраста. Обобщая взгляды ученых, занимающихся исследованием проблемы музыкального развития, предполагаем, что данный процесс будет успешным при использовании квест-игры [3], поскольку в ней органично сочетаются:

- синтез искусств (выход за рамки одного искусства);
- обучение в действии: слышу – чувствую – делаю (перенос акцента с восприятия на творческое самовыражение);
- сотворчество (взаимодействие друг с другом);
- связь с ближайшим окружением (природой, традициями, культурой, семьей).

И самое главное – это игра с сюжетом, в процессе которой ребенок активно действует, исследует, моделирует, экспериментирует.

Целью нашего исследования явилась разработка комплекса квест-игр, направленных на развитие музыкально-творческой деятельности дошкольников.

При составлении данного комплекса мы учитывали особенности и уровень музыкально-творческой деятельности у детей старшего дошкольного возраста. В комплекс вошли квест-игры, которые были направлены на развитие певческих способностей, музыкально-ритмических движений, импровизационного мышления, воображения.

Особенное внимание мы уделили проектированию структуры образовательного квеста с учетом технологических требований:

- введение (в котором прописывается сюжет, роли);
- задания (этапы, вопросы, ролевые задания);
- порядок выполнения (бонусы, штрафы);
- оценка (итоги, призы).

Нами были разработаны и проведены такие квест-игры, как «Путешествие в Музыкальный город», «В поиске нот», «В поисках Деда Мороза», «Загадки нотного стана» и др.

Например, квест «Путешествие в Музыкальный город» знакомит детей с различными видами исполнительской деятельности. Используя карту, дети отправляются на поезде в Музыкальный город, на пути к которому на каждой остановке их ждет задание, позволяющее решить познавательные и творческие задачи в деятельности.

В квесте «В поиске нот» команда детей искала поссорившиеся ноты, которые разбежались по разным странам. В каждой стране нужно выполнить задание, направленное на определенный вид исполнительской деятельности, чтобы нота вернулась домой. В конце все ноты, вернувшись на нотный стан, говорят слова благодарности и передают гостинцы ребятам.

Квест «В поисках Деда Мороза» способствовал активизации тембрового и звуковысотного слуха, а также воспитанию чувства эмпатии и толерантности через сказки. Детям было предложено 5 интерактивных заданий, с помощью которых они помогли Снегурочке отыскать Деда Мороза. Содержание всех творческих заданий основано на практических способах освоения детьми различных видов музыкально-творческой деятельности, на активных организационных формах, что способствует формированию субъектной позиции дошкольников. Это предполагает, что музыка не звучит «сама по себе», а каждый принимает участие в процессе ее создания. Результаты апробации квест-игры с целью формирования музыкально-творческих способностей детей старшего до-

школьного возраста, позволили нам констатировать следующие положительные эффекты:

– в процессе восприятия музыки дети проявляют эмоциональную отзывчивость, интерес, желание включаться в музыкальную деятельность.

– творческие задания выполняют увлеченно, с удовольствием, проявляя инициативу и самостоятельности в выборе решений.

– проявляют способность к интерпретации музыкальных образов при помощи средств художественной выразительности (мимика, жест, движение, звук, слово, рисунок).

– дети чувствуют себя уверенно, проявляют лидерские качества, способность к применению знаний, умений в самостоятельной музыкальной – творческой деятельности.

Кроме этого, наше исследование выявило диагностический потенциал квест-игры с целью оценки музыкальной деятельности дошкольников. Игровые задания в рамках квеста позволили педагогу одновременно исследовать несколько критериев музыкальности (эмоциональная отзывчивость, чувство ритма, воображение, импровизационное мышление) и интегральных характеристик личности (активный, самостоятельный, коммуникативный) и решить задачи оценочной деятельности по музыкальному развитию детей. Обобщая результаты исследования, мы отмечаем положительный опыт использования квест-игры с целью формирования музыкально-творческих способностей детей старшего дошкольного возраста. Однако, дальнейшее изучение данной проблемы требует тщательного научного обоснования и комплексной апробации.

### **Библиографический список**

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования : приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155). – URL: [www.edu.ru/ab-minobr/mo/Data\\_13/ml155.html](http://www.edu.ru/ab-minobr/mo/Data_13/ml155.html) (дата обращения: 10.10.2019).

2. Гогоберидзе, А. Г. Музыкальное воспитание детей раннего и дошкольного возраста: современные педагогические технологии / А. Г. Гогоберидзе, В. А. Деркунская. – Москва : Феникс, 2008.

3. Игумнова, Е. А. Квест-технология в контексте требований ФГОС ОО / Е. А. Игумнова, И. В. Радецкая // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6.



4. Мерзлякова, С. И. Роль интегрированных занятий в развитии дошкольников / С. И. Мерзлякова // Музыкальный руководитель. – 2010. – № 2. – С. 2.

5. Скопинцева, О. А. Развитие музыкально-художественного творчества старших дошкольников / О. А. Скопинцева. – Волгоград, 2010.

6. Тарасова, К. В. Развитие музыкальных способностей в дошкольном детстве / К. В. Тарасова // Музыкальный руководитель. – 2010. – № 1. – С. 10.

7. Тютюнникова, Т. Э. Под солнечным парусом, или Полет в другое измерение : учеб.-метод. пособие для нач. муз. обучения / Т. Э. Тютюнникова. – Санкт-Петербург : Музыкальная палитра, 2008.

**Н. Х. Агаханов**

Россия, Московская область, г. Долгопрудный

### **Роль базовой школьной математической подготовки в развитии математически одарённых детей**

Проблематика базовой школьной подготовки в поддержке и развитии математически одарённых детей, как показывает многолетний опыт работы с группами учащихся при их подготовке к олимпиадам высокого уровня (в том числе заключительным этапам Всероссийской олимпиады школьников (далее – ВОШ) и международным олимпиадам), нуждается в своей актуализации и конкретизации в контексте изменений образовательных практик последних лет. Мы размышляем об этом, накопив личный опыт тренерской олимпиадной работы. В области исследований одарённости мы наблюдаем четко обозначившуюся тенденцию дистанцирования вопросов организационно-педагогического потенциала работы с одарёнными детьми от вопросов их математической подготовки в школе. Интенсивный поиск технологий, средств и форм подготовки детей к участию в олимпиадном движении закрепляет практику внешкольных организационных решений. При этом внутренние ресурсы обычной массовой школы практически не исследуются, что проявляется в явной недостаточности проектировочной деятельности по апробации внутришкольных моделей работы с одарёнными детьми.

Сложилось представление, что введение эффективных механизмов выявления математически способных детей, увеличение количества часов на их подготовку, улучшение качества сетевого взаимодействия решает проблемы поддержки и развития детской одарённости. В то же время взаимодействие с регионами показывает: разработка систем работы преимущественно ведётся вне муниципального и внутришкольного уровней. Институализация новых моделей по работе с одарёнными детьми выводится на уровень региона: возрождается опыт организации специализированных школ с углубленным изучением (в том числе с интернатным проживанием), разворачивается деятельность центров по развитию математического образования, налаживаются дистанционно-сетевые формы обучения. Позитивными и своевременными стимулами для детей и учителей становятся вариативно-разнообразные форматы образовательной мобильности – выездные лагеря, стажировки, профильные смены. В последние годы произошло структурирование и закрепление тактик партнерства вузов и региональных систем общего и дополнительного образования в реализации дополнительной углубленной подготовки математически одарённых школьников. Столь динамичные и во многом инновационные изменения исподволь привели к тому, что работа с одарёнными детьми осуществляется в отрыве от развития массового математического образования. Как следствие, на периферии административного и исследовательского интереса остаются вопросы, играющие ключевую роль в становлении и развитии математически одарённых детей, а именно:

- проблематика базовой школьной подготовки ученика,
- современные внутришкольные технологии и формы организационно-педагогической работы с одарёнными учащимися,
- дефицит профессиональной готовности учителей к работе с математически одарёнными детьми (во всех смыслах этой фразы).

Частично в решении этих проблем помогло бы привлечение творческого и организационного ресурса высшей школы. Однако школы не спешат вовлекать своих учеников в предлагаемые университетами и системой дополнительного образования математические образовательные проекты (онлайн школы, онлайн – олимпиады и проч.). Другой проблемой становятся многодисциплинарные способности математически одарённых школьников. Фактически для них срывается учебный план в силу обязательности

участия по требованию школы во всех интеллектуальных соревнованиях школьников.

### **Какова же роль школьной математики в развитии мышления математически одарённого ребенка?**

Новые школьные образовательные стандарты нацелены на формирование универсальных учебных действий и достижение метапредметных образовательных результатов. От этого страдает предметно-центрированное обучение, нацеленное на овладение математическим понятийным аппаратом и предметными умениями. И хотя любой учитель традиционно не удовлетворен отводимым количеством часов на свой предмет, следует признать, что эти новые нормативно закреплённые требования действительно сокращают количество и качество содержательной предметной работы на уроке, заставляя учителей увлекаться игровыми технологиями, цифровыми ресурсами и проектной деятельностью. Почему математически одарённых детей становится как будто бы меньше? – в том числе и потому, что количество времени на закрепление действий элементарной математики, с одной стороны, и образовательные ситуации на решение сложных задач, с другой, – на уроке или крайне мало, или отсутствует вовсе.

Данные размышления оформляются в следующие выводы.

1. Математика – это дисциплина, позволяющая развивать самостоятельное образовательное творчество, поэтому необходимо начать с осторожностью относиться к осовремениванию урока математики, а именно: включению в него интерактивных, цифровых и игровых приемов.

2. Необходимо переосмыслить ценность математической деятельности как деятельности субъектной, предельно индивидуализированной и личностной, – как следствие важно сконцентрироваться на индивидуальных, а не групповых формах работы, с одновременным сокращением количества рассматриваемых на уроке задач.

3. Следует восполнить лакуны в непрерывности и преемственности изучения математики: не фрагментарность отдельных уроков, а создание тематических вертикалей, связывающих изучение текущего материала с ранее пройденным, в том числе в начальной школе. Как связаны между собой обозначенные проблемы массового математического образования и работа с математически одарёнными детьми? По нашим наблюдениям, в последние годы вызревает достаточно новая для одарённости проблема: на момент

перехода в математические классы ученики не владеют в необходимой степени математическим аппаратом, который явился бы инструментарием при овладении математикой на углубленном уровне и тем более математическим аппаратом, необходимым для решения олимпиадных задач. Во-первых, это порой не позволяет увидеть способности ребенка, так как за исключением логических задач, в остальных задачах требуются хотя бы элементарное владение понятиями доказательства в геометрии, навыками алгебраических преобразований и пр. Во-вторых, это мешает работе с учениками в сформированном математическом классе, так как вместо углубленного изучения предмета педагогам приходится вести образовательный ликбез для части класса.

Важно отметить, что интерес современного школьника губится, в первую очередь, от косности и догматизма, когда школьная дисциплина математика рассматривается только как аккуратное выполнение стандартных арифметических и алгебраических действий. Урок математики подчинен требованию «пройти программу», а в последние годы преобразуется в занятие по натаскиванию учащихся выпускных классов на «успешное» выполнение заданий итоговой аттестации.

Как и в любой другой творческой сфере деятельности, математические способности – это дар природы. Другое дело, что этот дар можно развить, раскрыть его. Для этого необходимо триединство факторов.

1. Выработка современных внутришкольных моделей по работе с математически одарёнными детьми, которые включали бы в себя кружковое движение и дистанционное взаимодействие, с одной стороны, с другой – были бы альтернативны школьной предметности (математические соревнования, профильные смены). Шагом на пути к решению этой проблемы могло бы стать инициирование и поддержка усилий учителя математики по составлению календаря математических событий для своих классов, в котором будут отражены математические события от внутришкольного до федерального уровней как в реальных, так и в дистанционных форматах.

2. Как и в музыке, где даже самые великие исполнители не только для поддержания формы, но и для раскрытия своих способностей ежедневно упражняются в игре на инструменте, в математике необходима постоянная тренировка: занятия на углубленном уровне. Это возможно осуществлять только в общении с

высококвалифицированным педагогом, и в настоящее время складывается положительная практика организации такого общения через привлечение преподавателей из университетской среды и студентов – бывших олимпиадников.

Однако же этот опыт нельзя считать панацеей и оценивать его как компонент системы по работе с одарёнными детьми только потому, что количество специалистов-профессионалов не соотносимо не только с количеством детей, но и с количеством школ. Адресная работа с уже сложившейся группой детей – вот поле деятельности преподавателей вуза. Она могла бы быть и более эффективной, если бы более качественной была деятельность предшествующих ступеней выявления и развития одарённых детей. Однако нередко в категорию «одарённых» записываются дети, просто лучше остальных одноклассников осваивающие обязательную школьную программу.

Думается, что шагом на пути планомерной систематизации внутришкольной работы с одарёнными детьми в условиях небольшого количества классов-комплектов, малой наполняемости классов, может стать организация целевых групп детей. Объединение детей в группы, в том числе разновозрастного состава учеников, позволяет вести с ними дополнительную углубленную подготовку, преодолевая дискомфортное одиночество одарённого ребенка в своем классе. Резерв для такой подготовки есть: это часы на внеурочную деятельность, курсы по выбору, кружковые занятия. К занятиям с такими целевыми группами могут привлекаться не только свои школьные учителя, но и студенты вузов, курируемые преподавателем-наставником, – очевидно, что потенциал вертикальных взаимодействий в образовании остается еще не до конца осознанным и раскрытым.

3. Важнейшую роль играет и олимпиадная математика как живое творческое состязание, внутри которого предмет «Математика» предстает не в сухом остатке формул учебника, а живая реальная задача, проблема, требующая решения. Кроме того, подростковому возрасту свойственно стремление к состязательности, и мотивация значительно вырастает в случае достижения результата и возможности продемонстрировать себя.

**Какова роль математических состязаний и олимпиад в поддержке математически одарённых детей?**

Математические олимпиады являются эффективным инструментом поиска и отбора талантливых детей. Эффектив-

ность и качество математических олимпиад определяется двумя факторами:

- содержанием олимпиадных заданий,
- системой организации олимпиады.

Мы по-прежнему живем в традиции советской олимпиадной школы. Но изменилось многое. Первое и главное – сам характер олимпиадных задач. В советской школе начальные этапы олимпиады являлись продолжением на углубленном уровне школьного курса математики. То есть учитель знал: материала нужно дать чуть больше и значительно глубже. Современные олимпиады отошли от школьной математики по основной позиции: креативность. Еще двадцать лет назад это понятие не было закреплено в педагогическом лексиконе: в нем не было нужды. Сегодня: даже на внутришкольном уровне олимпиадные задачи принципиально нестандартны. То есть: базируются на содержании школьной программы, но не продолжая или углубляя ее, а именно оперируя математическими инструментами (понятиями, действиями, операциями). И для успешного выполнения нестандартных заданий требуется специальная подготовка, в первую очередь – психологическая.

Муниципальный этап ВОШ начинается с 7 класса, а школьный – с 4 класса. Это значит, что, начиная со второго-четвертого класса ребенок должен быть вовлечен в систему предолимпиадной подготовки. Находиться в группе таких же мотивированных детей – крайне важная ступень в развитии математических способностей. Следует отметить, что ошибочным является упование на включение всех мотивированных и обладающих способностями школьников в образовательный центр «Сириус» – он просто не способен принять такое количество детей. Следовательно, необходимо развитие региональных систем работы с одарёнными детьми, начиная со школьного уровня, то есть не оторванных от естественной среды обитания ребенка – школы. При этом не следует настраиваться на ставшие модными проектно-продуктивные формы работы, например, на так называемую проектно-исследовательскую деятельность учащихся. В подавляющем большинстве проекты школьников по математике – это компиляции материалов из интернета, при этом любой вопрос по теме доклада, заданный экспертами, показывает крайне низкое владение докладчиком темой своего исследования. Еще хуже обстоит дело с выполнением исследований по высшей математике, когда школь-

ник не владеет еще элементарным математическим аппаратом, необходимым для своего исследования.

Наиболее содержательной формой выполнения научных работ учащимися и выпускниками школ стали конференции Турнира городов, в которых юные математики из разных стран мира, объединившись в творческие группы, выполняют достаточно глубокие научные работы.

Обозначенные связи между базовой школьной математической подготовкой и развитием математических способностей детей представляют собой не только проблемное поле для научно-педагогических исследований, но и живой интерес для инновационной практики.

**Т. А. Покладова**

Россия, Челябинская область, г. Копейск

### **Психолого-педагогическое сопровождение заикающихся детей в дошкольном учреждении**

Овладение правильной, чистой речью имеет большое значение для формирования полноценной личности. Человек с хорошо развитой речью не закомплексован, он легко вступает в общение, может аргументировано обосновать свое мнение. И наоборот, неясная речь может затруднить взаимоотношения с окружающими, наложить тяжелый отпечаток на характер человека. Правильная, развитая речь – один из основных показателей готовности к школьному обучению. Недостатки речи приводят к неуспеваемости, порождают неуверенность ребенка в своих силах. Поэтому заботиться о правильности речи необходимо с раннего детства. К сожалению, количество детей, имеющих нарушения речи, неуклонно растет. Особое место среди них занимают дети, страдающие заиканием или логоневрозом. Заикание возникает у детей раннего возраста, чаще всего, в период наиболее активного формирования речи (от 3 до 5 лет), и в дальнейшем препятствует развитию многих качеств ребенка. Чем больше времени проходит с момента начала заикания, тем чаще оно переходит в стойкий дефект. По сравнению с мальчиками, у девочек заикание встречается в 3–4 раза реже, что объясняется их меньшей эмоциональной устойчивостью. Согласно определению, данному Л. С. Волковой и

С. Н. Шаховской, заикание – это нарушение темпо-ритмической организации речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата [2, с. 248]. В речи заикающегося наблюдается повторение отдельных слогов, звуков, вынужденные остановки. Основным внешним симптомом заикания являются судороги в процессе речевого акта.

Так как заикание имеет множество внешних проявлений, неоднородность клинических и психолого-педагогических особенностей, возникает необходимость комплексного воздействия. В российской логопедии разработаны и применяются методики по организации работы, направленной на преодоление заикания в рамках детского сада, основанные на взаимодействии специалистов. Наиболее распространенные среди них методики Н. А. Власовой и Е. Ф. Рау, которые опираются на нарастание усложнений речевых упражнений в зависимости от разной степени речевой самостоятельности детей. А также, они рекомендовали обязательные ритмические и музыкальные занятия с детьми и проведение разъяснительной работы с родителями [1, с. 7]. Также используется методика Н. А. Чавелевой. Которая предлагает последовательность речевых упражнений, состоящих в постепенном переходе от наглядных, облегченных форм речи, к отвлеченным, контекстным высказываниям.

Распространение получила и методика Г. А. Волковой, которая предложила систему комплексной работы, состоящую из следующих разделов: методика игровой деятельности; логоритмические занятия; воспитательные занятия; воздействие на микросоциальную среду детей.

И очень важно, чтобы в процессе комплексной работы ребенку оказывалась профессиональная поддержка, помощь в преодолении социальных трудностей, т. е. необходимо осуществление психолого-педагогического сопровождения. В настоящее время, тема сопровождения детей с заиканием разработана не в полной мере. Это обусловлено сложностью речевой патологии, и недостаточностью данных об особенностях и формах работы педагогов с данной категорией детей в условиях дошкольного учреждения.

Сопровождение – это сложный процесс взаимодействия педагога и ребенка, результатом которого, является решение и действия, ведущие к прогрессу развития ребенка. В связи этим, хотелось бы выделить основные принципы психолого-педагогического сопровождения, на которые необходимо опираться специалистам



в работе с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи, в том числе и заикание:

1. Отлаженные взаимодействия специалистов.
2. Профессионализм специалистов.
3. Ориентация на сохранные способности ребенка.
4. Адресность технологии.

Эффективность работы по устранению заикания у детей может быть достигнута только при тесном взаимодействии логопеда, воспитателя, психолога, музыкального руководителя, тренера по физической культуре, врача. Логопед, как основной специалист по борьбе с дефектами речи, организует необходимую работу всех вышеперечисленных специалистов, составляет план работы в соответствии с тяжестью нарушения речи и учитывая сохранные способности ребенка. Воспитатель на своих занятиях закрепляет навыки самостоятельной речи воспитанника. Музыкальный работник и тренер по физической культуре организуют занятия логоритмикой. Большое внимание уделяют формированию регуляторных механизмов общего и речевого поведения, развитию внимания. Включают упражнения, направленные на воспитание наблюдательности, умению последовательно воспроизводить ряд движений, способность переключиться с одного упражнения на другое, удерживать в памяти несколько движений. Врач и психолог определяют причины логоневроза и обеспечивают медикаментозное и психологическое сопровождение на протяжении всей работы. Необходимо постоянно, на каждом этапе сопровождения, отслеживать динамику развития ребенка, отмечать положительные и отрицательные стороны. И, исходя из этих данных, корректировать индивидуальный образовательный маршрут ребенка. В этом случае комплексная работа психолого-педагогического сопровождения заикающихся детей в дошкольном учреждении будет эффективной и ее необходимость не оставит сомнений.

### **Библиографический список**

1. Власова, Н. А. Методы работы по перевоспитанию речи у детей-заик дошкольного и преддошкольного возраста / Н. А. Власова, Е. Ф. Рау. – Москва, 1933. – С. 7.
2. Логопедия : учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под. ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – Москва : ВЛАДОС, 1998. – С. 248.

**Е. А. Пономаренко, А. В. Ермолаев**  
Россия, Санкт-Петербург

## **Современные технологии преподавания технических дисциплин в вузе**

Сейчас в условиях глобализации, перехода к научно-информационным технологиям, формированию общества знаний, возможно, существенно улучшить суть любого образования, а также изменить представление о ее качестве. Прежде всего, для того, чтобы качественно и эффективно научить студента, помочь ему приобрести знания, умения и навыки, с одной стороны нужны усилия педагогов, а с другой – техническая и технологическая обеспеченность учебного процесса. Для работы педагогов решение вопроса о повышении уровня отечественного образования ставит на первое место повышение качества самого процесса преподавания той или иной дисциплины [3, с. 174].

В нынешних условиях, чтобы эффективно и качественно научить студента, помочь ему приобрести знания, умения и навыки только усилий преподавателей и учебников недостаточно, нужна техническая и технологическая обеспеченность учебного процесса на всех его стадиях. Особенно это касается технических, строительных, военных и других дисциплин. Прежде всего, это касается проведения лабораторных занятий. Они главным образом проводятся на лабораторных моделях устройств, которые существуют в реальности. Приобретение и поддержка работы лабораторных моделей требует много средств. Кроме того, технический прогресс требует постоянного обновления лабораторной базы [4, с. 50]. Как известно, с развитием техники и науки существенно и быстро усложняются конструкции и технологии в любой отрасли. Все изменения должны быть также отражены в учебном процессе. Это особенно важно для подготовки качественного специалиста. Поэтому еще в предыдущие годы широко внедрялись и применялись так называемые технические средства обучения (ТСО). Среди них можно назвать слайды, плакаты, диафильмы, магнитофоны, на которых были изображены сложные конструкции, агрегаты, технологии и тому подобное. Для применения этих средств аудитории были оснащены экранами, проекторами, звуковыми колонками. Преподаватель, который применял ТСО, демонстрировал сложные схемы, конструкции, технологические процессы на экране и не тратил времени на их графические чертежи на доске и

имел возможность сосредоточиться на объяснении материала, который он демонстрировал на экране [2, с. 5].

В последнее время в связи с развитием информационных технологий применения ТСО считают устаревшим и уже менее применяют. Кроме того, его применение требует много затрат на переоборудование аудиторий и на приобретение соответствующих технических средств. Поэтому сейчас нужны новые современные средства и методы познания, связанные с современными техническими возможностями [1, с. 12].

Целью настоящей работы является разработка методологических подходов к созданию современного информационного обеспечения и технологий для образования. Эти технологии направлены на повышение качества преподавания технических дисциплин в учреждениях высшего образования. Авторы предлагают для проведения лабораторных и практических занятий по конкретной дисциплине применять анимационные модели работы устройств, изучающих в этом курсе.

Анимация устройства позволяет наглядно показать сам прибор, что невозможно сделать практически всегда в лабораторных условиях. Например, тепло-, и паропроизводящие котлы, атомный реактор, турбина и т. д. трудно и очень дорого сделать в виде лабораторной модели. Важным преимуществом анимации является возможность показать конструкцию устройства и рабочие процессы у них в трехмерном пространстве, в совокупности с большим количеством других устройств, которые составляют полный технологический цикл. Кроме того, анимация позволяет наглядно продемонстрировать протекание сложных и важных рабочих процессов в труднодоступных местах этих устройств, их последовательность и характер. Например, все стадии кипения жидкости в канале парогенерирующего котла, протекание охладителя через атомный реактор, протекание рабочего пара через различные лопасти турбины, а также показать рабочие процессы в недоступных местах, например, в середине ядерного реактора, парогенератора, турбины, цилиндра двигателя внутреннего сгорания и т. д. Это значительно улучшает уровень усвоения сложного материала. Кроме того, это не требует затрат огромных средств на приобретение и поддержку функционирования лабораторных моделей этих устройств.

Поэтому авторы этой работы предлагают применять современные информационные технологии для более глубокого изучения

этих дисциплин. Особенно этот подход будет ценным в рамках дистанционного обучения, когда студенты, применяя механизмы интернета, учатся без контакта с преподавателем. Практика показала, что после того, как студент ознакомится с работой сложного технического узла в режиме анимации, теоретический материал, описывающий, работу устройства усваивается, значительно лучше и глубже, чем без такого ознакомления [5, с. 142].

Для более наглядного представления о работе таких устройств желательно выполнять работу этих устройств в 3D анимации. Для повышения качества усвоения материала анимационный показ должен быть дополнен математическими моделями. Эти модели описывают работу сложных технических устройств, которые изучают в конкретном курсе. Кроме того, эти модели должны быть объединены с анимационной картиной работы этих устройств на различных режимах и влиять на анимационный показ работы.

Предлагаем разрабатывать такие алгоритмы работы этих моделей, которые позволяют охватывать не только рабочие, но и критические и разрушительные режимы работы устройств.

Дальнейшим развитием этого направления является математическое моделирование рабочих процессов в различных важных технических устройствах, которое будет связано с анимацией. То есть это будет комбинация анимации устройства, которое изучается, с совместимой с ним математической моделью, описывающей работу устройства в различных рабочих режимах. При этом сама анимация будет меняться в зависимости от параметров, которые задает студент. То есть студент будет управлять работой устройства и от этого, будет меняться картина анимации. Такой подход похож на компьютерные игры, которые так нравятся молодежи. В программу, которая базируется на математической модели, могут быть заложены факторы, при которых, как в реальных устройствах, может случиться авария, которую можно будет увидеть на компьютере в режиме анимации. Это хорошо будет усваиваться и будет очень полезным в дальнейшей практической деятельности специалиста. В программу возможно заложить такие параметры работы устройства, в случае достижения которых в реальности будет значительно ухудшена работа устройства или он выйдет из строя. Это будет продемонстрировано на экране компьютера за счет анимации или в виде цифр недопустимых параметров. Это позволит студенту отслеживать, как будут меняться важные параметры устройства при воздействии на него тех или иных фак-

торов. Эти факторы будет задавать сам студент. Такой подход к проведению лабораторных работ, по мнению авторов, надолго останется в памяти будущих специалистов. При создании программного обеспечения нужно закладывать в него возможность в будущем его модернизировать в соответствии с развитием техники [6, с. 7].

Анализ показывает, что принцип действия многих важных устройств в течение десятилетий не меняется, хотя внешний вид и параметры рабочих процессов существенно трансформируются. В качестве примера можно назвать автомобиль, самолет, паровую турбину, электрогенератор и другие. Это позволит студенту отслеживать, как будут меняться важные параметры устройства при воздействии на него тех или иных факторов. Эти факторы будет задавать сам студент.

Авторы понимают, что сборка модели, ее программирование, разработка анимации требует много средств. Для одного вуза это может быть сложно. Наличие облачных технологий позволяет объединить усилия различных технических вузов, которые имеют одинаковые специальности, объединиться для разработки компьютерных моделей соответствующих устройств. Таким образом, можно создать информационную облачно-ориентированную среду конкретной специальности для всей страны. Это значительно повысит уровень подготовки технических специалистов любой специальности. Уровень их подготовки будет всегда соответствовать требованиям современного развития техники той или иной отрасли.

Предлагается создавать такие модели, которые в дальнейшем, возможно, модифицировать и изменять в соответствии с развитием той или иной области техники. Для привлечения других вузов и распространение такого подхода для различных форм обучения предлагается в дальнейшем привлекать облачно ориентированные технологии, которые в дальнейшем, возможно, модифицировать и изменять в соответствии с развитием той или иной области техники.

Таким образом, за счет применения новейших информационных технологий в процессе преподавания технических дисциплин для углубления знаний требуется создание анимационных и соединенных с ними математических моделей, которые наглядно демонстрируют и моделируют работу сложных технических устройств. При применении облачных технологий возможна кооперация различных

вузов по одной специальности. Это уменьшит использование средств для одного вуза на разработку соответствующего программного обеспечения, позволит создать мощный банк компьютерных лабораторных работ по конкретной специальности. Применение этих работ во время обучения техническим специальностям повысит качество и уровень подготовки технических специалистов. Это повышение будет более качественным и продуктивным в случае создания облачно-ориентированной среды по обучению конкретной специальности в целом по стране.

### **Библиографический список**

1. Бондарева, Т. В. Аудиовизуальные средства обучения : учебно-методическое пособие / Т. В. Бондарева ; Министерство образования и науки Российской Федерации, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тихоокеанский государственный университет». – Хабаровск : ТОГУ, 2018. – 171 с.

2. Василькова, Н. А. Учебно-методическое обеспечение преподавания раздела «Учебно-методическое обеспечение и материально-техническое оснащение учебного процесса. Средства обучения» : учебно-методическое пособие / Н. А. Василькова. – Челябинск : Б-ка А. Миллера, 2018. – 45 с.

3. Джуринский, А. Н. Высшее образование в современном мире: тренды и проблемы : монографические исследования: педагогика / А. Н. Джуринский. – Москва : Прометей, 2017. – 184 с.

4. Кравец, И. В. Методика профессионального обучения : учебно-методическое пособие / И. В. Кравец ; Министерство образования и науки Российской Федерации, Оренбургский гос. педагогический ун-т. – Оренбург : ОГПУ, 2015. – 112 с.

5. Ларин, С. В. Использование компьютерной анимации при решении исследовательских задач / С. В. Ларин // Информатизация образования и методика электронного обучения : материалы II Международной научной конференции, Красноярск, 25–28 сентября 2018 г. В 2 ч. Ч. 2. – Красноярск : СФУ, 2018. – С. 139–143.

6. Новакович, В. И. Математическое моделирование систем и процессов : учебное пособие / В. И. Новакович, Е. В. Корниенко; Росжелдор, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ростовский государственный университет путей сообщения» (ФГБОУ ВО РГУПС). – Ростов-на-Дону : РГУПС, 2019. – 59 с.

## **Этнокультурный компонент в школьном иноязычном образовании**

Одной из задач процесса обучения (образования) является передача знаний и ценностей подрастающему поколению. В любой школе, в любой стране учителя говорят с детьми об одних и тех же вещах – о своей стране, великих и печальных событиях ее истории, выдающихся людях, духовных ценностях, укладе жизни, традициях и культуре. Разумеется, говорят они и о ценностях мировой культуры, ведь ни одна страна, ни один народ мира не существуют изолированно от других и вносят свою лепту в фонд мировой культуры.

Особенно актуален этот разговор для учителя иностранного языка, так как учитель должен не только владеть лингвистическими знаниями, иметь хорошую методическую подготовку, но и быть хорошим речевым партнером, способным передать свою увлеченность языком, любовью к культуре страны преподаваемого языка. По мнению А.А. Чивилева, «находясь в обществе, человек тратит на процесс ... коммуникации существенную часть своего времени» [1, с. 70]. Учитель иностранного должен научить своих учеников осуществлять межличностное и межкультурное общение, используя знания о национально-культурных особенностях своей страны и страны/стран изучаемого языка, полученные как на уроках иностранного языка, так и в процессе изучения других предметов (т. е. знания межпредметного характера) [2, с.18]. Он должен поддерживать интерес к языку как средству общения. Значит, современный учитель должен быть мультикультурной личностью, владеющим лингвострановедческим материалом, знающим наиболее распространенные образцы фольклора страны изучаемого языка. Он должен иметь представление сам и дать детям знания о сходстве и различиях образа жизни своей страны и страны изучаемого языка, их традициях, искусстве, этикете. Преподавателя иностранного языка отличают особый взгляд на мир, глубокое понимание действительности, широкая эрудиция, принятие иного культурного образца, толерантность, социокультурная компетентность.

На помощь в развитии социокультурной компетенции учителя иностранного языка приходит как формальное, так и неформальное образование. И если последнее реализуется большей частью за счет самообразования педагога, то получение формального обра-

зования происходит, в том числе, и в системе повышения квалификации учителей. Т. В. Соловьева отмечает, что «в рамках курсовой подготовки слушателей осуществляется подготовка учителей... к включению элементов содержания национального, регионального и этнокультурного образования в программы учебных предметов и курсов внеурочной деятельности» [3, с.76].

Говоря о социокультурной компетенции, мы имеем в виду межкультурную коммуникацию и диалог культур. При этом одним из ее компонентов является умение преподавателя включить в процесс обучения национальные, региональные и этнокультурные особенности [4]. Интерес к исследованиям национальных традиций, культуры страны в целом и каждой народности, ее населяющей, позволяет включить каждого ученика в социокультурное пространство места проживания, где он может проявить себя исходя из возможностей региона и творческих способностей как преподавателя, так и собственных, развиваясь в гармоничную личность, патриота. При этом чем меньше этнокультурная группа, тем интереснее, но в то же время и сложнее включать знания о ней в образовательный процесс.

Этнокультурный компонент необходимо включать в школьную программу обучения и как средство формирования личности учащегося – достойного представителя своей страны. Это предполагает не только знание культуры и традиций нашего государства, но и умение осуществлять диалог культур, позволяющий развить мировосприятие школьников, подготовить их к восприятию истории и культуры своей страны и всего человечества, а также коммуникативную культуру. Для выполнения этих задач учащиеся должны применять знания из литературы, географии, истории и обществознания, экономики и политики, музыки и изобразительного искусства, физики, что позволяет сформировать целостную картину мира у детей, а образовательному процессу – соответствовать «Национальной доктрине образования в Российской Федерации» [5], призванной обеспечить права и свободы граждан России в области сохранения и развития национально-культурного наследия каждого народа нашей страны.

При введении в образовательный процесс материала этнокультурной направленности необходимо обязательно включать региональный компонент, обеспечить его учебными, дидактическими, наглядными пособиями, а также повышать компетентность учителя в реализации процесса мультикультурного образования.



## Библиографический список

1. Чивилев, А. А. Межличностная коммуникация в системе образования и повышения квалификации / А. А. Чивилев // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров». – 2018. – № 2 (35). – С. 70–77.

2 Примерные программы по учебным предметам. Иностранный язык. 5–9 классы. – 5-е изд., дораб. – Москва : Просвещение, 2012. – 202 с.

3 Соловьева, Т. В. Разработка программы курса литературы с учетом национально-региональных и этнокультурных особенностей как результат повышения квалификации учителя-словесника / Т. В. Соловьева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2017. – № 1 (30).

4. Ст. 3 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 14.10.2019).

5 Национальная доктрина образования в Российской Федерации : постановление Правительства РФ от 04.10.2000 № 751. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_97368/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_97368/) (дата обращения: 14.10.2019).

**Н. В. Белорусова**

Россия, г. Новороссийск

### **Организация самостоятельной работы по домашнему чтению на уроках иностранного языка в старших классах**

Система образования стремится к демократизации и гуманизации, и многие методисты и педагоги говорят об автономии учащихся в учебной деятельности.

Сегодня, в связи с увеличением информационного поля, объем изучаемого материала значительно увеличился, в учебную программу добавлены темы, которые требуют серьезной детальной проработки, поиска дополнительного материала, который можно найти только в домашних условиях (интернет, библиотеки, газеты, журналы, различные пособия).

Поскольку временные рамки сегодняшнего урока оказываются слишком малы, педагог успевает дать только необходимый мини-

мум материала и у него нет возможности уделить каждому ученику достаточно внимания, то основная доля работы над материалом приходится на домашние занятия, т. е. на самостоятельную работу, в частности на работу с текстом по домашнему чтению. Умение самостоятельно работать позволяет ученикам выполнять задания грамотно, быстро, качественно, используя дополнительную литературу, различные словари, при необходимости пользоваться интернетом, многочисленными пособиями российских и зарубежных авторов и другими вспомогательными средствами. Таким образом, ученику приходится снова и снова прорабатывать и закреплять сложные грамматические и лексические моменты, детально изучать текст, чтобы свободно владеть его содержанием, поскольку в упражнениях, которые предлагаются, приходится искать синонимы, антонимы, интернациональные слова и т. д. Глубокое и детальное понимание текста позволяет грамотно и полно выполнить любое заданное упражнение.

В лингводидактике всегда существует проблема, связанная с организацией самостоятельной работы, которая очень важна для наилучшего усвоения учащимися требуемого программного материала и развития навыков, в частности чтения. Исследование данной проблемы считаем целесообразным начать с рассмотрения понятия самостоятельная работа.

В педагогической литературе самостоятельность учащихся как один из ведущих принципов обучения рассматривается с конца XVIII в. Вопрос о развитии самостоятельности и активности учащихся – центральный в педагогической системе К. Д. Ушинского, который обосновал пути и средства организации самостоятельной работы учащихся на уроке с учетом возрастных периодов обучения. В 70–80-е гг. методисты-естественники А. Н. Бекетов, А. Я. Герд предложили систему организации разнообразных практических самостоятельных работ (опыты, наблюдения и пр.).

В методической и педагогической литературе самостоятельная работа рассматривается как неотъемлемое обязательное звено процесса обучения, предусматривающее прежде всего индивидуальную работу учащихся в соответствии с установкой преподавателя или учебника, программы обучения. Электронный словарь методических терминов определяет самостоятельную работу как вид учебной деятельности, выполняемый учащимся без непосредственного контакта с преподавателем или управляемый преподавателем опосредованно через специальные учебные материалы.

При этом самостоятельная работа представляет собой особую, высшую степень учебной деятельности, она обусловлена индивидуальными психологическими различиями учащегося и личностными особенностями, требует высокого уровня самосознания, рефлексивности. Самостоятельная работа может осуществляться как во внеаудиторное время (дома, в лаборатории), так и на аудиторных занятиях в письменной или устной форме. Самостоятельная работа может быть индивидуальной, парной или коллективной. Набор заданий должен обеспечивать возможность индивидуального выбора и определения объема материала, необходимого для достижения учебной цели. Задания, предназначенные для самостоятельной работы, должны носить активный и творческий характер, стимулировать поиск самостоятельных решений. Наиболее полное, на наш взгляд, дано в книге Н. Ф. Коряковцевой «Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык». Самостоятельную работу она понимает «как форму, в которой организуется и осуществляется учебно-познавательная деятельность без непосредственного руководства со стороны учителя» [4, с. 5].

Самостоятельная работа является фоном всего процесса обучения и предполагает три основных вида учебной деятельности, организуемых на основе аутолингводидактики.

1. Самостоятельная работа подготовительного характера предполагает выполнение определенного набора учебных действий, позволяющих впоследствии реализовать себя в полной мере в учебной деятельности в присутствии преподавателя или под его руководством. Предлагаемые учебные действия гипотетично можно подразделить на три основные группы:

– задания, позволяющие подготовиться к учебной деятельности в присутствии преподавателя или под его руководством, иначе говоря, обучаемый выполняет набор заданий на печатной основе или с использованием аудио-, видеотехники, которые предоставляют ему возможность участвовать в условной речевой коммуникации, используя приобретаемый иноязычный код, в результате чего аудиторное занятие трансформируется в искусственно создаваемую языковую среду, где отсутствуют чисто тренировочные упражнения и преобладают задания ситуативного и симулятивного характера;

– задания, предусматривающие самостоятельное накопление знаний в рамках лингвистической и филологической компетен-

ции – обучаемый выстраивает для себя «свою» грамматику, «свой» словарный запас, «свою» систему самообучения;

– задания, направленные на развитие лингвистической и профессиональной компетенции.

2. Самостоятельная работа в присутствии преподавателя позволяет генерировать учебные действия, направленные в основном на реализацию индивидуального подхода в обучении иностранному языку. Кроме заданий программированного характера на печатной основе в этом случае рационально использовать задания аудитивного характера или с привлечением компьютерной технологии, а также широко известные дидактические/раздаточные материалы.

3. Самостоятельная работа креативно-оценочного характера является результативным компонентом, предлагаемой нами аутолингводидактической системы учебных действий, где происходит качественная самооценка и творческое переосмысление обучаемым своей лингвистической и речевой компетенции.

С точки зрения учебной компетенции по иностранному языку Н. Ф. Коряковцева выделяет следующие основные виды и типичные учебно-познавательные задачи по ведущим потребностям и по приоритетным объектам освоения иностранного языка:

– самостоятельная работа над языковыми средствами (языковым материалом) в целях накопления языковых средств;

– работа над иноязычным текстом как продуктом лингвокультуры;

– самостоятельная тренировочная работа над языковыми средствами;

– самостоятельная речевая практика [4, с. 25].

Анализируя методику организации самостоятельной работы, Н. Ф. Коряковцева очень точно определила роль чтения в самостоятельной работе в процессе обучения иностранному языку. По ее мнению, чтение по существу является одной из основных сфер иноязычного речевого общения в самостоятельной работе. При этом оно выполняет различные функции: цели практического овладения иностранным языком, средства изучения языка и культуры... средства информационной, образовательной и профессионально ориентированной деятельности учащегося, а также средства самообразования и креативной деятельности (чтение для отдыха) [4, с. 75]. Бесспорен тот факт, что практика в чтении способствует развитию других видов коммуникативной деятельности, т. е. текстовой деятельности в целом и выступает как ведущее

средство самостоятельной образовательной деятельности в данной предметной области в условиях школьного обучения иностранному языку. Именно на работе с текстом в основном базируется вся самостоятельная работа в школе.

В процессе изучения иностранного языка в средней школе для чтения под руководством учителя, а также для самостоятельного чтения дома в большом объеме используются тексты различных жанров. На заключительном этапе (в старших классах средней школы) учащимся предлагаются художественные, публицистические, газетные тексты, которые рассматриваются как источник не только содержательной, но и лингвистической информации.

Текст при этом является материалом и содержанием такого важного вида самостоятельной учебной деятельности по освоению языка как чтение и особенно домашнее чтение. В словаре методических терминов самостоятельное чтение – вид чтения по наличию инициативы со стороны учащегося; осуществляется человеком вне рамок обучения иностранному языку; практическое использование навыков и умений в чтении как средство познания и общения [1, с. 345].

Работа над текстом начинается с работы над языковым материалом. Вслед за Н. Ф. Коряковцевой в самостоятельной работе над языковой стороной текста можно выделить две основные цели:

1) наблюдение/анализ языковых средств, используемых автором, что предполагает использование словарей, толкование, комментирование языковых средств с точки зрения коммуникативной задачи, подбор эквивалентных, синонимичных языковых средств в связи с определенной задачей;

2) подбор/накопление языковых средств для последующего использования, реализующаяся в следующих видах работы: отбор языковых средств в тексте в соответствии с потребностями изучающего язык, отбор, фиксация и обработка информации о языковой единице, содержащейся в тексте, составление собственных справочных записей [4, с. 80].

Следующим этапом самостоятельной работы над текстом является тренировочная работа над языковым материалом. Для тренировки и автоматизации языкового материала методисты рекомендуют следующие упражнения:

– различные виды группировки языковых средств по различным признакам – формальному, логико-семантическому, коммуникативно-функциональному, ассоциативному;

- различные виды схематической систематизации языковых средств (выстраивание собственных опорных схем на основе текста, например логико-семантическая схема текста, смысловая карта, словообразовательное дерево, денотатная карта текста и т. д.);
- выполнение подстановочных, трансформационных, переводных упражнений;
- трансформация текста (расширение, сокращение, перифраз, пересказ с различными коммуникативными заданиями, дополнение, восстановление смысловых кусков и др.);
- изложение прочитанного текста с опорой на тренируемый языковой материал;
- корректирование и редактирование;
- составление упражнений для товарищей по учебной группе;
- передача содержания с использованием собственных языковых средств [3, с. 240].

Создание и использование оригинальных средств обучения аутолингводидактического типа вызывают необходимость анализа существующих учебных пособий с обилием разного рода упражнений.

Возникает необходимость осуществлять перенос части подобных упражнений для самостоятельного их выполнения и каким-то образом обеспечить их подгонку к требованиям аутолингводидактики.

Все сказанное выше позволило сделать предположение о необходимости дополнить существующие УМК специальным комплексом упражнений для самостоятельной работы по домашнему чтению.

При разработке комплекса упражнений для повышения уровня понимания текста мы учитывали, во-первых, особенности чтения как вида речевой деятельности, во-вторых, уровень обученности учащихся и трудности, которые возникают при чтении текста.

Чаще всего, как известно, учащиеся испытывают трудности при литературном переводе текста из-за новых языковых единиц и грамматических конструкций (времен). Обучающий комплекс упражнений направлен на решение следующих задач:

- 1) сформировать навыки самостоятельной работы с незнакомым текстом, с использованием словаря и грамматических справочников;
- 2) научить учащихся детально понимать текст и адекватно передавать его содержание;
- 3) расширить рецептивный словарный и грамматический запас учащихся.

Разрабатывая комплекс упражнений по домашнему чтению, мы основывались на идеях Н. В. Барышникова по организации обучения чтению иноязычного текста. Мы пришли к выводу, что упражнения по формированию умения читать иноязычные тексты можно разделить на 4 блока.

Первый блок – комплекс упражнений, обучающий рецептивным лексическим навыкам чтения. Задача блока – научить учащихся узнавать незнакомые слова исходя из их морфемного состава.

Второй блок – комплекс упражнений для обучения рецептивным грамматическим навыкам чтения. Его цель – ознакомление с новыми грамматическими явлениями и автоматизация ранее изученных. Он состоит из подстановочных, трансформационных упражнений, а также упражнений на моделирование и составление фраз и предложений из слов и словосочетаний.

Таким образом, осуществляется подготовка учащихся к самостоятельной идентификации сказуемого в предложении. Если позволяет подготовка учащихся, то тут же приступить к выполнению упражнения. Во всех остальных случаях целесообразен последовательный переход от простых к более сложным формам.

По мере продвижения учащихся в овладении рецептивными грамматическими навыками обучение переориентируется с языковой на условно-коммуникативную основу, т. е. те же задания формулируются к текстам объемом больше, чем предложение, тем самым увеличивается коммуникативная направленность обучения.

Третий блок – комплекс упражнений для обучения целостному восприятию текста. Упражнения в умении целостного, объемного восприятия способствуют первичному пониманию за счет синтетического восприятия текста, за счет увеличения единицы охвата текста при его восприятии.

Существенным представляется систематичность выполнения упражнений данного комплекса, поскольку целостность восприятия основана на техничности, скорости и оперативности процесса восприятия графического образа. А последние могут быть достигнуты только в результате систематической тренировки.

Упражнения данного комплекса должны выполняться в быстром темпе. Время от времени целесообразно возвращаться к чтению одного и того же упражнения с фиксацией результатов чтения. Кроме скорости чтения (чисто внешнего показателя), важно

последовательно добиваться техничности, фонетической правильности, глобальности процесса восприятия.

Завершает комплекс упражнений четвертый блок, в который входят упражнения для обучения умения компрессировать текст. Умение сокращать текст составляют действия по отсечению без особого ущерба для понимания содержания текста слов и словосочетаний, несущих второстепенную информацию.

В предлагаемом комплексе упражнений используются задания, предполагающие при их выполнении элементы ролевой игры, соревнования, что создает на уроке атмосферу активности, вовлечение в их учащихся в учебный процесс, доброжелательности.

После завершения работы над текстом проводится контроль понимания содержания.

### **Библиографический список**

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, Н. А. Щукина. – Москва : ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Барышников, Н. В. методика обучения второму иностранному языку в школе / Н. В. Барышников. – Москва : Просвещение, 2009. – 159 с.

3. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – Москва : Академия, 2004. – 336 с.

4. Коряковцева, Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык : пособие для учителей / Н. Ф. Коряковцева. – Москва : АРКТИ, 2002. – 176 с.

**А. А. Севрюкова**  
Россия, г. Челябинск

### **Модели дифференцированного обучения**

Современным образованием взят прочный курс на индивидуализацию. Достижению этой цели может способствовать дифференциация. Обращение к известным в педагогике моделям может оказаться полезным для обеспечения успешности каждому школьнику. Далее в статье будут представлены такие яркие модели.



## *1. Модель «Внутриклассная (внутрипредметная) дифференциация».*

Ее автором является Николай Петрович Гузик. Им предложена комбинированная система обучения, которая состоит из внутриклассной дифференциации обучения по уровню и развивающего цикла уроков по теме [3].

Естественно, что в силу разных обстоятельств (неравномерность развития, различие личностных компонентов и др.) учащиеся осваивают программный материал с различной успешностью. Для того чтобы нивелировать разрыв, педагог использует уровневую дифференциацию работы на всех этапах урока. При этом учитель дает возможность детям самим выбрать программу: «А», либо «В», либо «С». Эти программы отличаются разной степенью сложности. Дифференцированные программы обеспечивает определенный уровень овладения программой, а также степень самостоятельности детей.

Программа «С» является базовой. Она дает возможность ученику освоить конкретный материал по предмету и уметь его воспроизведения. Ученик многократно повторяет тему, выделяет смысловые группы, вычленяет существенное, знает приемы запоминания. Программа «С» характеризуется наличием подробных инструктажей, алгоритмов. Она «ведет за руку» ученика. Стоит отметить, что задания данной программы выполняются каждым учеником, лишь затем можно начать занятия по более сложной программе.

Программу «В» называют практической. Она содержит дополнительную информацию и большое количество заданий на применение. Учебный процесс строится вокруг доказательств, иллюстраций, учебный материал помогает детям расширить представления о понятиях, глубже проникнуть в суть явлений, представить более полную картину мира. При этом происходит постижение приемов умственной деятельности.

Программы «А» ведет детей к вершине самостоятельного, творческого выполнения заданий. Чтобы успешно достичь цели, школьники должны иметь не только солидный багаж знаний, но и сформированные умения оперировать фактами, делать выводы, умозаключения на основе исследования фактов, явлений. Программа «А» позволяет детям ярко проявить свой личностный, творческий потенциал, самореализоваться на уроке и в дополнительных занятиях.

При повторении изученного материала ученики имеют право свободно выбирать разноуровневые задания: «С», «В», «А». Они различаются по сложности: от базового уровня к дополнительным более сложным заданиям и до решения исследовательских, творческих задач на третьем уровне. В представленной авторской системе рекомендуются следующие формы занятий: работа по группам, работа в режиме диалога, семинарско-зачетная система, модульное обучение, внеурочные дополнительные индивидуальные занятия, индивидуализированное консультирование и помощь на уроке, учет знаний по системе «зачет-незачет».

Эти позиции звучат весьма современно и отражают идеи Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования.

*2. Модель «Уровневая дифференциация обучения на основе обязательных результатов» (Виктор Васильевич Фирсов).*

Ни для кого не секрет, что в массовой школе есть дети, испытывающие трудности в обучении, получающие плохие оценки, что приводит к отрицательным последствиям. Школьная неуспешность вызывает у детей страхи, снижение учебной мотивации, нежелание посещать те или иные уроки, школу, порождает комплекс неполноценности.

Учителя же часто вынуждены скрывать неудовлетворительные оценки, как следствие, иждивенческие настроения в классе, лицемерие и во взрослой и в детской среде.

Для решения этих проблем В. В. Фирсов разработал два стандарта: для обучения способных, высокомотивированных школьников (максимальный уровень) и обязательный уровень для достижения каждым учеником. По мнению этого автора, пространство между уровнями – это «лестница» деятельности, добровольное восхождение по которой обеспечивает школьнику нахождение в зоне ближайшего развития (Л. С. Выготский), обучение на индивидуальном максимально сильном уровне (Л. В. Занков).

Вызывает интерес идея наличия стандартов базовых образовательных областей, состоящих из 2 уровней требований:

- 1) к содержанию образования, которое школа обязана предоставить учащемуся;
- 2) к содержанию образования, которое школа должна потребовать от учащегося, и усвоение которого является минимально обязательным для учащегося.

В связи с этим уровневая дифференциация данной модели обучения выдвигает ряд обязательных требований:

- каждый ученик должен достичь базового обязательного уровня общеобразовательной подготовки;
- дифференциация и индивидуализация основаны на результатах базового обязательного уровня;
- базовый уровень не должен быть непосильным для кого-то;
- планируемые результаты базового уровня известны всем ученикам, они знают, к чему стремиться;
- учащемуся предоставляется возможность перехода на максимальный уровень для более глубокого погружения в предмет.

В. В. Фирсов предложил методику уровневой дифференциации обучения на основе обязательных результатов:

- блочная подача материала;
- работа с малыми группами на нескольких уровнях усвоения;
- наличие учебно-методического комплекса: банк заданий обязательного уровня, система специальных дидактических материалов, выделение обязательного материала в учебниках, заданий обязательного уровня в задачниках.

Кроме того, В. В. Фирсовым представлена разработанная подробная система контроля результатов учебного процесса и оценивания достижений школьников: «оценка методом сложения», в основе заложен минимальный уровень общеобразовательной подготовки, достижение которого требуется в обязательном порядке от каждого учащегося. Критерии более высоких уровней строятся на базе учета того, что достигнуто сверх базового уровня, и системы зачетов [10].

### *3. Модель «Смешанная дифференциация».*

Данная модель представляет объединенную форму двух видов дифференциации обучения – по интересам и по уровню развития. Модель сводных групп, объединяющая два вида дифференциации – по уровню достижений и по интересам, действует в параллелях V–IX классов. Обучение по модели «Смешанная дифференциация» предусматривает организацию групп по параллелям. Для изучения учебных дисциплин вся классная параллель перегруппируется. Дети, интересующиеся данным учебным предметом и имеющие в этом направлении достаточно высокие показатели, входят в группу продвинутого уровня. Из остальных учащихся параллели по принципу уровневой дифференциации формируются еще две сводные группы. Состав классов остается постоянным, а

состав групп меняется, это зависит от выбранного предмета дифференциации. Для параллели создаются три варианта учебной программы. По первому варианту продвинутого уровня обучаются дети, выбравшие предмет для будущей профилизации и имеющие определенные способности. Ученики из второй и третьей групп изучают тот же самый предмет на базовом уровне, их цель состоит в достижении обязательных результатов обучения. В течение дня первые уроки проходят в классах, а последние – по группам. Таким образом, один и тот же ученик может по каким-то предметам осваивать программу продвинутого уровня, а по другим учебным предметам – базового. Для распределения детей между разными направлениями учебы применяются различные виды диагностики, в том числе интеллектуальные тесты. Причем, состав групп является гибким: дети имеют право перейти в другую группу по результатам итогового контроля, либо в середине года. Эта модель дифференциации не нарушает классные коллективы, не ущемляет достоинства учеников [1; 2; 3; 5; 8; 9].

*4. Дифференциация образования и формирования личности на основе латеральной асимметрии полушарий головного мозга (Александр Семенович Потапов, Ростислав Юльянович Ильюченко).*

Авторы построили свою модель на позиции, утверждающей индивидуальные психофизиологические особенности каждого ребенка, восприятие мира которым зависит от качественных и количественных параметров жизнедеятельности головного мозга. В основе этого восприятия находится латеральная асимметрия полушарий головного мозга, порождающая функциональную специализацию полушарий при восприятии информации. Преобладающее развитие функций того или иного полушария оказывает влияние на качество и эффективность восприятия, что необходимо учитывать в организации процесса обучения школьников. Поэтому школьников важно дифференцировать по психофизиологическим и психическим характеристикам. Речь идет прежде всего о степени выраженности доминантности полушария мозга. Следовательно, учителю необходимо дифференцировать в обучении учащихся, исходя из их индивидуальных особенностей восприятия и особенностей высшей нервной деятельности. И, конечно же, используемые методы изучения учебного материала при таком дифференцированном обучении целесообразно тщательно подбирать на основе учета функциональной специализации полушарий мозга.

Как полагают А. С. Потапов и Р. Ю. Ильюченко, для успешной реализации этой модели необходимо придерживаться следующих рекомендаций:

– обязательное осуществление профессиональной психофизиологической диагностики для выявления доминирующего полушария мозга;

– учителю важно знать классификацию сущностных характеристик процесса обучения по признакам и степени доминантности головного мозга при восприятии информации;

– при проведении учебных занятий стремиться использовать особую методику для детей левополушарных и детей правополушарных.

Модель дифференциация образования и формирования личности на основе латеральной асимметрии полушарий головного мозга дает возможность повысить интерес школьников к обучению, как следствие – рост результативности и стабильности качественной успеваемости учащихся при переходе из начальной школы в пятые классы [4; 6; 7].

Таким образом, рассмотрение представленных моделей поможет педагогам выбрать оптимальные средства для поддержки каждого ученика в образовательном процессе.

### **Библиографический список**

1. Алексеев, С. В. Дифференциация в обучении предметам естественно-научного цикла / С. В. Алексеев. – Ленинград, 1991.

2. Гроот, Р. Дифференциация в образовании / Р. Гроот // Директор. – 1994. – № 5.

3. Гузик, Н. П. Обучение органической химии. – Москва, 1988.

4. Ильюченко, Р. Ю. Взаимодействие полушарий мозга у человека. Установка, отработка информации, память / Р. Ю. Ильюченко, И. Р. Ильюченко, А. Я. Фанкельберг, Л. И. Афтанас. – Новосибирск : Наука, Сиб. отделение, 1989. – 631 с.

5. Лошнова, О. Б. Уровневая дифференциация обучения / О. Б. Лошнова. – Москва, 1994.

6. Потапов, А. С. Функциональная асимметрия полушарий головного мозга как фактор и условие обучения / А. С. Потапов // Политика в сфере образования. За возрождение России : мат. Всерос. конф. – Новосибирск : Изд-во НГАСУ, 1998. – С. 87–92.

7. Потапов, А. С. Эксперимент в школе. Дифференциация образования и формирования личности на основе латеральной асим-

метрии полушарий головного мозга ребенка / А. С. Потапов // Школа в поисках и продвижениях : сб. ст. – Новосибирск : Мадус, 1997. – С. 67–101.

8. Селевко, Г. К. Дифференциация обучения / Г. К. Селевко и др. – Ярославль, 1995.

9. Унт, И. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Унт. – Москва : Педагогика, 1990.

10. Фирсов, В. В. Гуманизация и демократизация обязательного обучения на основе уровневой дифференциации / В. В. Фирсов // Уровневая дифференциация обучения. Из опыта работы. Выпуск 1. – Москва : Перспектива, 1993. – С. 4–14.

**Е. С. Красницкая**  
Россия, г. Челябинск

### **Проблемы неуспеваемости у обучающихся в школе**

Отсутствие желания и интереса детей учиться, получать знания присутствует во все времена. У одних детей мотивация к учебному процессу исчезает, не успев появиться, у других утрачивается со временем.

Проблемой неуспеваемости занимались такие ученые, как П. П. Блонский, А. М. Гельмонт, Ю. К. Бабанский, А. А. Бударный, В. С. Цетлин, А. М. Данилов, Н. И. Мурачковский, Н. А. Менчинская, Л. И. Божович, Л. С. Славина, А. И. Раев и др.

Существуют основные факторы, препятствующие желанию учиться, посещать школу, – это ощущение неуспешности у детей, трудности, с которыми приходится сталкиваться, чувство неприятия вынужденных условий, вследствие чего и приводит к демотивации учебной деятельности.

Учащиеся в школах страдают от неудач и дети не желают учиться. Это вызывает тревогу, растерянность и чувство беспомощности не только у детей, но и у педагогов.

Причины проблем детей в учении условно объединяют в следующие группы [2]:

- 1) педагогические;
- 2) психологические;
- 3) соматические и физические;
- 4) нейрофизиологические.

Рассмотрим каждый подробнее.

– Педагогический, как фактор отношения учителей к ученику, как отношение учителей к своей работе. Это старания самого учителя к работе по организации учебной деятельности детей и одного учащегося, низкая эффективность. Педагог не обращает внимания на дифференцированный подход при обучении учащихся, не учитывает психологические и физиологические особенности детей и одного ребенка при планировании учебного процесса. Учитель не учитывает во внимание личность одного ученика, как отдельной составляющей и уникальной системы.

Этот фактор играет важную роль в формировании мотивации учения. Поэтому мы уделим ему достаточно внимания и описания. Большая роль отдается учителю и родителям в создании необходимой среды для успешности школьника.

– Психологические, как собственная незрелость организма, каких либо его функций. Самая важная составляющая в готовности к школе и есть сама мотивационная сфера ученика, ее созревание. Если у ребенка остается игровой мотив к обучению, могут быть нарушения в эмоционально-волевой сфере, низкий уровень развития познавательных способностей и познавательной активности, трудности усвоения учебного материала, неправильно сформировавшиеся навыки и способы учебной деятельности. Могут быть слабо сформированы коммуникативные навыки и отсюда могут возникать повышенный уровень конфликтности ученика, агрессивное общение или замкнутость [3].

– Физические и соматические, как общая ослабленность организма, частые простудные заболевания, хронические заболевания, слабый тип высшей нервной деятельности, нарушения зрения, слуха, артикуляции, микропоражения коры головного мозга, минимальные мозговые дисфункции.

– Нейрофизиологические, это слабый тип высшей нервной деятельности, нарушения зрения, слуха, артикуляции, микропоражения коры головного мозга.

Стоит отметить семью, где ребенок не получает должного внимания в воспитании и развитии. Однако этот фактор больше стоит отнести к педагогическому.

В контексте препятствия к учебной деятельности является неуспешная учебная деятельность, в которой выделяют два основных термина[2]: неуспеваемость и отставание.

Под неуспеваемостью понимается несоответствие подготовки учащихся требованиям содержания образования по истечении какого-либо значительного отрезка процесса обучения (например, учебной четверти, полугодия, года).

В основе отставания в учении лежит расхождение требований, предъявляемых к познавательной деятельности школьников, с реально достигнутым ими уровнем умственного развития и их потенциальными возможностями.

С одной стороны, неуспеваемость чаще всего порождает несформированность навыков учебной работы, поэтому для преодоления и предупреждения неуспеваемости необходимо научить ребенка учиться, помочь ему выработать свой стиль учебной деятельности. С другой стороны, неуспеваемость может быть симптомом отчуждения ребенка от школы, в этом случае ее следует компенсировать посредством создания благоприятных психолого-педагогических условий, способствующих преодолению «обученной беспомощности»[8], восстановлению и развитию поисковой активности ученика и передаче ответственности за учение. Успешным ученик становится, как правило, в условиях такой образовательной среды, которая реализует личностно ориентированные подходы, способна обеспечить соблюдение его прав, создать условия, благоприятные для научения и получения образования.

Рассмотрим еще несколько причин неуспешности, препятствующих формированию мотивации учения. Л. С. Славина выделила несколько причин неуспеваемости[6]:

- недостаточное развитие общественных мотивов учения (неправильное отношение к учению);
- недостаточная интеллектуальная активность ученика;
- неправильно сформировавшиеся навыки и способы учебной деятельности;
- неумение трудиться;
- отсутствие познавательных и учебных интересов.

Л. С. Славина отмечает, что несформированность мотивации учения, или нежелание учиться, зависит от личностного смысла учения, которое имеет сам ребенок. Если в первый класс ребенок приходит любознательным, желающим получить новые впечатления и выполнять задания учителя, то по мере его обучения в школе, особенно в подростковом возрасте, учителя все чаще сталкиваются с негативным отношением учащегося к школе, к урокам, скукой, апатией, депрес-



сией или агрессией. В подростковом и юношеском возрасте учение приобретает либо смысл самообразования, либо становится формальной деятельностью. Здесь достаточно помнить о возрастных особенностях и новообразованиях. Отсутствие познавательной мотивации учения часто ведет к стойкой неуспеваемости, которая выступает причиной отклонений в поведении.

Стоит рассмотреть еще некоторые факторы, способствующие неуспеваемости обучающихся в школе[7]:

- «интеллектуальная пассивность»;
- «чрезмерные требования» взрослых;
- «отсутствие контроля и помощи» со стороны взрослых;
- «неумение трудиться»; учение – это трудовая деятельность;
- «чрезмерная нагрузка»;
- «однообразии преподавания учебного материала»;
- «ограниченные возможности детей для творческого самоуправления»;
- «несформированность ответственности у детей за урок»;
- «низкий уровень оценки деятельности детей учителем»;
- «морализация суждений и авторитаризм взрослых»;
- «специфические расстройства развития школьных навыков»;
- «конфликтов между учениками»;
- «конфликты ученика с учителем»;
- «отсутствие друзей в классе».

Сама учеба остается не очень желательной необходимостью для детей. Стоит отметить, что взрослые люди тоже не очень любят учиться. Но трудностей и сложностей можно избежать, реформируя систему каждой современной общеобразовательной школы, предусматривая психологические аспекты в педагогической деятельности с детьми.

### **Библиографический список**

1. Ананьев, Б. Г. Психология педагогической оценки / Б. Г. Ананьев. – Ленинград : Лениздат, 2005. – С. 190.
2. Афонина, Г. М. Педагогика. Курс лекций и семинарские занятия / Г. М. Афонина. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. – 512 с.
3. Бабанский, Ю. К. Об изучении причин неуспеваемости школьников / Ю. К. Бабанский // Советская педагогика. – 1972. – № 1. – С. 18.
4. Бардин, К. В. Если ваш ребенок не хочет учиться / К. В. Бардин. – Москва : Знание, 1980. – С. 24–25.

5. Блонский, П. П. Школьная успеваемость / П. П. Блонский. – Москва : Просвещение, 2001. – 423 с.

6. Бударный, А. А. Пути и методы предупреждения и преодоления неуспеваемости и второгодничества : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / А. А. Бударный. – Москва : Просвещение, 2005. – 521 с.

7. Гельмонт, А. М. О причинах неуспеваемости и путях ее преодоления / А. М. Гельмонт. – Москва : Просвещение, 2004. – С. 326.

8. Калмыкова, Э. И. Проблемы преодоления неуспеваемости глазами психолога / Э. И. Калмыкова. – Москва : Знание, 1982. – 338 с.

9. Тутушкина, М. К. практическая психология для педагогов и родителей / М. К. Тутушкина. – Санкт-Петербург : Дидактика-Плюс, 2000. – 352 с.

**Е. С. Красницкая**  
Россия, г. Челябинск

### **Способы и приемы формирования мотивации у детей к школе**

Общество требует активного включения в обучение уже с детского возраста. Поэтому приучение детей к знаниям должна быть максимально эффективным уже с детского сада. Обычно мотивацию дошкольников рассматривают как психологическую готовность ребенка к школе. И мотивация считается сформированной, когда у ребенка есть побуждение к познанию, которое и обуславливает достижение позитивного результата в будущей учебной деятельности. Ошибочно считать, что только к школьному возрасту включается мотивация к обучению. В период дошкольного детства своя мотивация к новому, только строится она на психофизиологических процессах возраста и нельзя допустить, чтобы дошкольные формы перешли на школьное учение [1].

Стоит вспомнить теорию деятельности А. Н. Леонтьева, в которой сказано, что есть ступени психики и ее развитие происходит вследствие усложнения деятельности. Деятельность представляет форму активности и достижение цели. В каждом возрасте существует своя форма активности, т. е. своя ведущая деятельность [2].

Ведущая деятельность в каждом возрасте имеет свою направленность и характеризуется тем, что в ней возникают и преобразуются другие виды деятельности, перестраиваются основные психические процессы, происходит развитие личности. Она не обязательно занимает все свободное время в жизни ребенка, однако определяет его развитие на данном возрастном этапе. Внутри ведущего типа деятельности ребенка происходит формирование отдельных психических процессов. Так, например, развитие двигательной сферы дошкольника происходит в значительной мере внутри его игровой деятельности. Смена ведущих типов деятельности связана с возникновением новых мотивов, которые формируются внутри ведущей деятельности, предшествующей данной стадии развития. Новые мотивы побуждают ребенка к изменению своего положения в системе отношений с другими людьми.

Ведущей деятельностью детей дошкольного возраста является игра [4]. Игровая деятельность является основной мотивацией к исследованию, познанию, изучению. Игровые приемы – как способы совместного развития педагога и детей в сюжетном, предметном игровых замыслах путем постановки игровых задач и выполнения соответствующих игровых действий, направленные на обучение и развитие детей. Отличительной особенностью этих приемов является то, что они построены с учетом овладения детьми способами сюжетно-ролевой игры.

В любом игровом замысле при мотивации детей дошкольного возраста к заданиям стоит учитывать принцип единства аффекта и интеллекта [3]. Еще Л. С. Выготский рассматривал эту проблему как краеугольный камень теории психического развития ребенка. И определил, что развитие детей будет намного эффективней, если участвует такой компонент как эмоциональность. Педагогу, привлекая детей к занятиям, стоит их удивлять, интриговать, устраивать сюрпризные моменты. Данный принцип участвует на протяжении всего обучения ребенка, как в детском саду, так и в школе. Однако стоит помнить, что для детей до семи лет он используется намного чаще, включая больше игры, а для детей возраста начального школьного обучения этот прием используется как элемент на уроках.

Методы и приемы, как способ воздействия и передачи знаний, подразделяются на игровые, словесные, наглядные и практические [4].

Игровые методы и приемы в обучении детей:

- дидактические игры,
- подвижные игры,
- игры-забавы, инсценировки,
- словесные методы и приемы.

Приемы:

- К нам кто-то пришел: внесение игрушек, письма, карты.
- Обыгрывание игрушек, предметов: загадывание загадок, найти предмет по описанию, чтение стихотворения, потешек, сказок отгадай, что звучит.
- Создание игровых ситуаций: сейчас мы поедem на поезде, сегодня мы все исследователи.
- Рассматривание картинок.
- Беседа на тему, рассказы детей.
- Инсценировки.

Стоит создавать интригующую обстановку, включать сюрпризность, эмоциональность[4]:

- желание прислушаться, угадай на слух,
- внезапность появления или исчезновения игрушки,
- изменение местонахождения игрушек,
- показ предметов в разных действиях,
- выполнение поручений, просьб,
- наблюдение явлений природы, труда взрослых,
- рассматривание живых объектов,
- использование кукольного театра, теневого, настольного, фланелеграфа,
- показ фильмов,
- многократное повторение слова,
- экспериментирование, исследование,
- конкурс, соревнование, фестиваль, викторина, КВН,
- выставка, мини-музеи,
- экскурсии,
- включать воображение и фантазию,
- детское сочинительство,
- активность действий детей,
- приемы ТРИЗ, Монтессори,
- ребусы, кроссворды, головоломки,
- конструирование, моделирование,
- подвижные игры,
- пальчиковые игры,

- ритмика, аэробика, фитнес,
- театрализованные игры, драматизация, этюды,

Игровая форма обучения несет в себе лозунг «Учимся играя» [4]. Игровым методам в классификации методов обучения отводится значительное место. Основным их достоинством является то, что в ситуации игры процессы восприятия протекают в сознании ребенка более быстро и точно. Они переносят учебное действие в условный план, который задается соответствующей системой правил или сценарием. Обучения не ограничиваются деятельностью только педагога, а предполагают, что он с помощью специальных способов стимулирует и направляет деятельность детей. Дети еще любят играть. Включайте интеллектуальные игры с правилами, активно используя игротехнику на каждом этапе урока, делайте игру естественной формой организации быта детей на уроке и во внеурочное время.

Большое значение в формировании мотивации имеет познавательный интерес, т. к. одной из основных причин негативного отношения к учебе и слабой успеваемости школьников является отсутствие познавательного интереса или его недостаточное развитие. Как же сформировать у ребенка познавательный интерес?

1. Предоставлять детям больше самостоятельности. Пусть ребенок делает «открытия» сам, не нужно спешить преподносить ему знания в готовом виде.

2. Проявлять самим интерес к занятиям. Наблюдая, дети учатся.

3. Отмечать успехи, достижения, «рост», терпение, старание детей.

4. Объясняйте неуспех, объясните ребенку причину в недостаточности усилий, которые он приложил для выполнения данного задания.

5. Проговаривать ребенку для осознания: «Мне очень нравится, что ты интересуешься...»

6. Оценивать объективно возможности и способности ребенка. Ребенок все равно что-то делает.

7. Не сравнивайте его с другими детьми, только с самим собой: «Сегодня ты выполнил это задание гораздо быстрее, чем вчера». Такой подход будет ориентировать ребенка на собственное совершенствование.

Позитивная познавательная мотивация имеет несколько главных условий развития:

- обогащение, расширение замыслов игровых сюжетов;
- удовлетворение потребности дошкольника к познанию;
- удовлетворение потребностей дошкольника в общении со сверстниками и взрослыми;
- комплексная и поэтапная психолого-педагогическая диагностика;
- развитие у родителей, воспитателей (педагогов) эмоционального принятия ребенка;
- создание ситуаций успеха в рамках деятельности.

Для повышения заинтересованности детей к школьному посещению, предлагаем для педагогов применять в практической деятельности приемы доверительных отношений:

1. Ищите в отношениях золотую середину!
2. Интересуйтесь своими учениками!
3. Будьте открыты с учениками!
4. Станьте примером и защитником для учеников!
5. Говорите ученикам правду!
6. Избегайте шаблонов в работе!
7. Хвалите и поддерживайте учеников!
8. Запаситесь терпением!
9. заражайте оптимизмом!
10. искренне улыбайтесь!
11. Сохраняйте доверие!
12. Чаще говорите ученикам:
  - Спасибо,
  - Круто!
  - Блестяще!
  - Великолепно!
  - Вот это да!
  - Класс!
  - Ого, я поражена!
  - Ты превзошел мои ожидания, просто невероятно!
  - Супер!
  - Очень удачно!
  - Здорово!
  - Как ты это сделал? Непременно расскажи мне – я в восторге от твоей работы, содержание – просто фантастика!
  - И другие фразы поддержки и вашего удивления.
13. Создавайте детям ситуации успеха!
14. Опирайтесь на игру!

15. Опирайтесь на наглядность!
16. Интересуйтесь мнением учеников.

### **Библиографический список**

1. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А. К. Маркова. – Москва : Просвещение, 2008.
2. Марцинковская, Т. Д. Детская практическая психология : учебник / Т. Д. Марцинковская. – Москва : Гардарики, 2000. – 255 с.
3. Матюхина, М. В. Мотивация учения младших школьников / М. В. Матюхина. – Москва : Педагогика, 2004.
4. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учебник для студ. вузов. – 4-е изд., стереотип / В. С. Мухина. – Москва : Академия, 2006. – 456 с.

**К. С. Буров**  
Россия, г. Челябинск

### **Роль образовательной среды в профессиональном самоопределении обучающихся**

В настоящее время наблюдается повышение интереса к теме сопровождения профессионального самоопределения обучающихся на разных этапах образования. При этом традиционно считалось, что профессиональное самоопределение является результатом склонности или интереса к тому или иному виду деятельности. В результате сопровождение профессионального самоопределения в современной образовательной практике реализуется в следующих формах: психологическое тестирование с целью выявления профессиональных склонностей; организация мероприятий в рамках дополнительного образования (встречи с представителями профессий, экскурсии на промышленные предприятия, посещение выставок профориентационной направленности, дней открытых дверей в вузе); консультирование по вопросам условий получения профессионального образования. Некоторые образовательные организации на основе сетевого взаимодействия осваивают такие организационные формы как образовательный технопарк, кванториум, центр профессионального обучения и т. д.

Вместе с тем указанные формы довольно фрагментарно поддерживают внутренние процессы самосознания и самооценки, ко-

торые влияют на принятие решения о выборе направления профессионального образования или места работы. Дело в том, что, делая такой выбор, учащийся основывается не только на знании о своей природоопределенной предрасположенности профессии или привлекательности того или иного вида деятельности. Происходит процесс соотношения ценностей профессиональной деятельности с личными ценностями. Например, ученику нравится та деятельность, которая связана с автомобилями. При этом профессия водителя считается «непрестижной» или низкооплачиваемой. В этом случае окажутся более привлекательными конструкторские или дизайнерские профессии в данной сфере.

Немаловажным является влияние социального окружения: родителей, сверстников, средств массовой информации. Мнение этих субъектов также может оказаться определяющим в профессиональном выборе. Можно сказать, что принимая во внимание данное мнение, учащийся ориентируется на отдельные стороны профессионального самоопределения, например внешнюю оценку.

Еще одним фактором способствующим формированию объективного отношения к профессии и объективной оценки своих возможностей является ведущий вид деятельности. Можно сказать, что для учащегося образовательная деятельность является одной из ведущих, наряду с неформальным общением. Об этом свидетельствуют, в частности результаты диагностики мотивов образовательной деятельности. Наряду с наличием такой мотивации, у обучающихся констатируют тревожность, обусловленную повышенными требованиями к результатам процедур итоговой аттестации.

Эти идеи находят свое подтверждение в исследованиях среднего подхода, в которых отражаются системные, организационно-управленческие, развивающие (когнитивные, коммуникативные, деятельностьные) функции образовательной среды. Многие исследователи характеризуют педагогический потенциал современной образовательной среды [1; 2]. Это подтверждается требованиями федеральных государственных образовательных стандартов, которые, наряду с метапредметными и предметными, выделяют личностные результаты образования.

Среди этих результатов называются ценности труда и профессиональной деятельности. Кроме того, предполагается создание соответствующих возможностям и потребностям обучающегося



условий. Среди данных условий выделяются условия обеспечивающие достижение планируемых результатов образования, а также возможность расширения социального опыта и социальных контактов обучающихся.

На этапе семейного воспитания происходит освоение социальных ролей. На этапе дошкольного образования можно получить представление о видах профессий.

На этапе общего образования происходит осознание собственного мнения о личных предпочтениях в освоении той или иной профессии; самооценка соответствия личных качеств и возможностей участия в социальных и производственных отношениях.

Обучающийся производит выбор направления профессионального образования. На этапе профессионального образования развивается личный энергоресурс для осуществления профессиональной деятельности. На этом процесс не заканчивается. Самоопределение развивается в соотношении с самореализацией.

Для этого необходимо интегрировать усилия не только специалистов служб сопровождения, проводить диагностику и консультации. Необходимо интегрировать усилия учителей предметников. В их силах отбирать и выстраивать содержание образования таким образом, чтобы оно на элементы профессионального самоопределения. Содержание образования может включать в себя информационные, процессуально-действенные, оценочные элементы достаточные для получения «голографического» представления о той или иной профессии. В содержании образования стоит сделать акцент на полезности знаний и умений в плане их ориентированности на определенную область деятельности. Содержание образования организовано привлекательным способом, положительно влияя на отношение профессиональной деятельности. После предъявления знаний предусмотрена возможность его отражения апробации. Освоение содержания образования предполагает возможность выражения отношения к содержанию образования и трудовым функциям и оценки своих возможностей [3]. Кроме содействия в усвоении содержания образования, педагог может осуществлять наставничество в самосознании социальных ценностей, помощь в профессиональном самоопределении относительно социальных ценностей, советы в самореализации и т. д.

Таким образом, мы можем утверждать, что образовательная среда имеет большой потенциал в содействии профессиональному самоопределению обучающегося. Содержание образования, орга-

низация учебно-педагогического взаимодействия, коммуникативная среда расширяют кругозор обучающихся, влияют на изменение их отношения к освоению необходимых знаний и умений, позволяют оценить свои возможности. Для реализации данных положений стоит ориентировать педагогов школ о возможных способах отбора и предъявления содержания образования, организации образовательной среды.

### **Библиографический список**

1. Гущина, Т. Н. Педагогическая сущность феномена «Образовательная среда»: по материалам исследования / Т. Н. Гущина // Общество. Среда. Развитие (Terra Humana). – 2011. – № 4. – С. 187–190.

2. Тарасов, С. В. Инновационное развитие системы образования на основе методологии средового подхода / С. В. Тарасов, А. Е. Марон // Человек и образование. – 2010. – № 3. – С. 14–18.

3. Сериков, Г. Н. Факторы педагогического влияния на качество самоопределения обучающихся / Г. Н. Сериков, С. Г. Сериков, К. С. Буров // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2017. – № 9 (№ 3). – С. 22–36.

**О. А. Беркович, М. Л. Беркович**  
Россия, г. Челябинск

### **Вызовы цифрового общества и социально-экономические трансформации как контексты развития мышления обучающихся**

В реалиях гибридности современного мира все чаще встает вопрос об изменениях образовательных, социально-экономических и государственных стратегий эффективного разрешения возникающих задач в свете развертывающейся цифровой революции, внедрения ее результатов в повседневную жизнь.

Современный человек живет в «турбулентном» мире. «Турбулентность» означает крайнюю степень нестабильности мировой экономической и политической системы, когда вероятность достижения точки ее бифуркации или слома очень высока [13]. Кроме того, индивид испытывает серьезные социально-психологи-

ческие трудности, происходят макро-изменения в его мышлении и сознании.

К. Швабб, основатель и исполнительный директор Всемирного экономического форума, в своей книге «Четвертая промышленная революция» акцентирует внимание на том, что цифровая революция приводит к повсеместному проникновению информационных технологий в повседневную жизнь. И, как следствие, к развитию искусственного интеллекта, интернета вещей, технологии блокчейн и Big Data (большие данные).

Описание происходящих трансформаций на уровне государства и общества, а также в различных сферах экономики представлено в литературе достаточно широко. Однако о личностных трансформациях современных детей, представителей digital-поколения данных не так много. В этой связи попытаемся определить особенности их мышления и сознания.

Рассмотрим, что происходит с человеком в VUCA-мире [VUCA: Volatility (нестабильность), Uncertainty (неопределенность), Complexity (сложность) и Ambiguity (неоднозначность)], в мире, в котором задачи прогнозирования трудны.

Скорость происходящих в мире изменений, скорость распространения какой-либо информации настолько велики, что даже у взрослого человека, а уж тем более у ребенка или подростка создается ощущение незащищенности и полной дезинтеграции [2]. Трансформационные процессы и становление цифровой экономики, нарастающие процессы автоматизации и дестандартизации труда приводят к изменению требований к самому работнику – человеку. В нынешних условиях становятся необходимы такие навыки как транспрофессионализм, сохранение постоянной актуальности, эффективности и успешности. Для того чтобы оставаться эффективным и «рентабельным», человек вынужден быть репрезентативным, находиться в процессе непрерывного обучения, расширения спектра своих знаний и повышения квалификации, прежде всего, уметь «продать себя». В этой связи возникает запрос на образование на протяжении всей жизни (long-life learning).

Постоянное развитие технологий в целом и отдельных инструментариев, сервисов, способов и средств производства требует от работника актуальных знаний, чтобы использование новшеств было эффективным и успешным. При этом человек сам вынужден следить за актуальными трендами, искать способы обновления своих знаний. Именно в этом кроется одна из причин популяриза-

ции платформ онлайн-образования, а также разнообразных коуч-тренингов. Нарастающий темп жизни приводит к формированию новых требований к обучающимся, овладению ими определенными надпрофессиональными навыками, которые отвечают за успешное участие в рабочем процессе и высокую производительность. К так называемым soft skills: коммуникация, коллаборация, креативность, эмоциональный интеллект, IT-компетенции, навыки продуктивной информационной деятельности, системное цифровое мышление.

Инвестиции в развитие человеческого капитала и потенциала становятся крайне актуальным вопросом как организаций в целом, так и отдельных индивидов в частности. «Образование сквозь жизнь» (в частности образование на базе soft skills) теперь становится не просто желанием человека овладеть новыми компетенциями, но острой необходимостью индивида [7]. Только постоянно повышая свое профессиональное мастерство, человек может ощущать себе конкурентоспособным на рынке труда, как показывают некоторые исследования [1], понятия рынка труда, экономического рынка сбыта, а также человеческого саморазвития и перехода от работы с человеческим капиталом к работе с человеческим потенциалом являются не просто определенным трендом на сегодняшнем этапе становления цифрового общества, а необходимым компонентом для обеспечения развития экономики в целом как по отдельным регионам, так и по всей Российской Федерации.

В этой связи развитие творческого мышления, способности решать нестандартные задачи, придумывать оригинальные идеи, проекты, выявлять позитивные стороны в сложных, проблемных ситуациях становится требованием к современному выпускнику и школы, и вуза. При этом творческий процесс создания идеи перестает быть экзистенциальным переживанием, а превращается в постоянный конвейер, участие в котором становится гарантом стабильной занятости и собственной успешности. А от воплощения идеи экзистенциально-психологических ресурсов развития творческого потенциала личности образование движется к идее создания экзистенциально-психологических контекстов развития будущих конкурентоспособных субъектов инновационной, цифровой экономики [4; 5].

Экзистенциальный творческий поиск, требующий свободы, становится практически невозможным, так как оказывается под-

чиненным критериям эффективности, продуктивности и т. д. В связи с этим зародился новый тренд на использование стимуляторов умственной и творческой активности.

Еще к одной современной трансформации сознания и мышления человека в современном цифровом обществе можно отнести развитие эмоционального интеллекта, способности к самовыражению, эмпатии, к распознаванию и регуляции собственных эмоций и эмоциональных реакций партнера. Человек со сформированным эмоциональным интеллектом сочетает в себе такие навыки, как осознанность, адаптивность, высокий уровень мотивации к труду и адекватную самооценку, он готов к продуктивной и эффективной коллаборации, в том числе и с непохожими людьми.

Развивающиеся в ходе цифровой революции новые цифровые технологии быстро проникают во все сферы экономики и образования, а также позволяют значительно сократить издержки и повысить эффективность производства и образовательного процесса, влияют на социально-культурную среду общества, формируя понятия цифровой грамотности, цифровой компетентности, цифровой культуры.

В этих условиях для многих наступает очередной «шок будущего» (когда-то компьютеры произвели подобный фурор [12], возможности цифровых технологий поражают воображение пользователей). Доступ к имитациям искусственного интеллекта с любого мобильного устройства, гаджеты, отслеживающие физиологические параметры владельца, домашние роботы-пылесосы, автомобили с автопилотом, 3D-принтер для биоматериалов, «умный дом» – лишь малая часть того, что проникает в современную жизнь.

В этой связи формируется понятие новой цифровой личности с определенными навыками и компетенциями. Формируется новый цифровой мир, фактически состоящий из информации. Привычные действия, ранее совершаемые в живой предметной реальности, теперь заменяются взаимодействием с устройством, а в действительности – обменом потоками информации. Теряется социальная значимость процесса офлайн-общения, появляется понятие цифровой социализации, процессу становления личности, адаптации и интеграции в социальную систему информационного общества. Вместо похода в магазин человек отправляется на поиски по сайтам интернет-магазинов, где и совершает все нужные ему покупки.

Человек все более проводит свободное время там, где ему наиболее комфортно и удобно в онлайн (социальные сети, мессенджеры, интернет-пространство) При этом информационные потоки стирают существующие национальные и культурные границы и географические ограничения.

Все больше людей по всему миру становятся пользователями – «аборигенами» глобальной сети, которая дает им возможность не только коммуникации, обмена и взаимодействия, но и обеспечения своих базовых потребностей. Если еще недавно обсуждение виртуальной реальности интернета как новой уникальной формы существования человека [4] звучало оправданно, то сегодня реальность и виртуальность уже не противопоставляются. Ограничения подхода, при котором человек рассматривается просто как пользователь виртуального пространства или специалист, его поддерживающий, становятся все более очевидны. В философии и социологии эта идея получает свое развитие в представлениях о цифровой культуре и цифровом гражданстве [14]. При этом под цифровой культурой понимается часть повседневной культуры гражданина информационного общества, которая также должна регламентироваться посредством как законов, так и этических правил поведения и правил безопасности, созданных совместно гражданами этого общества [9; 10].

В заключение следует отметить, что человек в контексте цифровой революции и современных социально-экономических реалиях переживает серьезные изменения, сталкиваясь с цифровыми технологиями, вынужден реагировать на современные вызовы цифрового общества. Растущий темп, заставляет личность подстраиваться под постоянно меняющийся мир, при этом сохраняя постоянный риск и чувство неизвестности, но заставляя при этом развиваться и двигаться вперед. Развитие человеческого потенциала такой личности будет иметь все более серьезные последствия для локальных систем развития общества, в связи с чем авторы считают, что подходы к развитию мышления в столь изменяющейся эпохе необходимо трансформировать, пересматривать и приводить в соответствие с современными реалиями и вызовами обществу с учетом стратегии развития государства.

### **Библиографический список**

1. Беркович, М. Л. Развитие кадрового потенциала сферы образовательных услуг Челябинской области как экономической ас-

пект безопасности системы образования региона / М. Л. Беркович // Сборник избранных статей по материалам научных конференций ГНИИ «Нацразвитие» (Санкт-Петербург, апрель 2019). INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE “SECURITY: INFORMATION, TECHNOLOGY, BEHAVIOR” (Международная научная конференция «Безопасность: информация, техника, управление»). – Санкт-Петербург : ГНИИ «Нацразвитие», 2019.

2. Данилова, Е. Н. Турбулентное время... в Швейцарии / Е. Н. Данилова // Социологические исследования. – 2012. – № 3. – С. 3–5.

3. Котляров, М. А. Вызовы цифровой экономики в контексте распределения налогооблагаемого дохода между государствами: опыт ОЭСР / М. А. Котляров, И. Н. Рыкова // Финансовые исследования. – 2015. – № 1 (46). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vyzovy-tsifrovoy-ekonomiki-v-kontekste-raspredeleniya-nalogooblagayemogo-dohoda-mezhdu-gosudarstvami-opyt-oesr> (дата обращения: 05.12.2019).

4. Маркина, Н. В. Диагностика субъектности одарённых учащихся / Н. В. Маркина, И. А. Менщикова. – Челябинск : ЧИППКРО, 2019. – 74 с.

5. Маркина, Н. В. Соотношение мотивов «надежда на успех» и «избегание неудачи» у педагогов образовательных учреждений различного типа / Н. В. Маркина, Д. Н. Погорелов // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2016. – № 4 (29). – С. 45–52.

6. Носов, Н. А. Виртуальная психология / Н. А. Носов. – Москва : Аграф, 2000.

7. Ромашов, Р. А. Цифровое государство (Digital state) – новый тип государства или форма глобального мирового порядка? / Р. А. Ромашов // История государства и права. – 2017. – № 4. – С. 3–11.

7. Погорелов, Д. Н. Взаимосвязь удовлетворенности трудом и тревожности у педагогов образовательных учреждений различного типа / Д. Н. Погорелов // Тенденции дополнительного профессионального образования в контексте современной образовательной политики. – Челябинск : Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, 2016. – С. 129–135.

8. Стратегия научно-технологического развития России. – URL: <http://sntr-rf.ru/expert/nauka-budet-rabotat-po-bolshim-vyzovam/> (дата обращения: 10.10.2019).

9. Солдатова, Г. Интернет: возможности, компетенции, безопасность : метод. пособие для работников системы общего образования. Лекции. Практикум / Г. Солдатова, Е. Зотова, М. Лебешева, В. Шляпников. – Москва : Центр книжной культуры Гуттенберг, 2013 а. – 165 с.
10. Солдатова, Г. У. Пойманные одной сетью: социально-психологическое исследование представлений детей и взрослых об интернете / Г. У. Солдатова, Е. Ю. Зотова, А. И. Чекалина, О. Гостимская. – Москва : Фонд Развития Интернет, 2011.
11. Солдатова, Е. Л. Феномен виртуальной идентичности: современное состояние проблемы / Е. Л. Солдатова, Д. Н. Погорелов // Образование и наука. – 2018. – Т. 20. – № 5. – С. 105–124.
12. Тоффлер, Э. Шок будущего / Э. Тоффлер. – Москва : АСТ, 2008.
13. Шмагун, А. А. От малого государства к развитому «цифровому обществу»: опыт Эстонии / А. А. Шмагун // Проблемы управления (Минск). – 2015. – № 3. – С. 73–85.
14. Яницкий, О. Н. «Турбулентные времена» как проблема общества риска / О. Н. Яницкий // Общественные науки и современность. – 2011. – № 6. – С. 155–164.
15. Mossberger K., Tolbert C. J., McNeal R. S. Digital citizenship: The internet, society, and participation. Cambridge, MA: MIT Press, 2008.



## Сведения об авторах

**АГАХАНОВ Н. Х.**, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры высшей математики Московского физико-технического института, Россия, Московская область, г. Долгопрудный.

**АШХОТОВА Л. А.**, преподаватель кафедры правоохранительной деятельности, лейтенант полиции Северо-Кавказского института повышения квалификации филиала Краснодарского университета МВД России, Россия, Кабардино-Балкарская Республика, г. Нальчик.

**БЕЛУРУСОВА Н. В.**, кандидат педагогических наук, доцент Новороссийского филиала Пятигорского государственного университета, Россия, Краснодарский край, г. Новороссийск.

**БЕРКОВИЧ М. Л.**, проректор по безопасности и материально-техническому обеспечению Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

**БЕРКОВИЧ О. А.**, преподаватель кафедры воспитания и дополнительного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

**БЛЮМИН С. Л.**, доктор физико-математических наук, профессор, профессор кафедры прикладной математики Липецкого государственного технического университета, Россия, г. Липецк.

**БОРОВКОВА Г. С.**, старший преподаватель кафедры прикладной математики Липецкого государственного технического университета, Россия, г. Липецк.

**БОРОВКОВА Е. Г.**, старший преподаватель кафедры языкового и литературного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

**БОРЧЕНКО И. Д.**, кандидат культурологии, заведующий учебно-методическим центром профессиональной переподготовки Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

**БУРОВ К. С.**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии Челябинского института пере-

подготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

**ВАЛОВА А. А.**, инженер Национального исследовательского технологического университета «МИСиС», Россия, г. Москва.

**ВЕРЯСКИНА А. Н.**, кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры философии, социологии и психологии управления Нижегородского института управления, филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Россия, г. Нижний Новгород.

**ГАВРИЛОВА Е. И.**, учитель начальных классов Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 33, Россия, г. Челябинск.

**ГОРШЕНИНА Ю. С.**, заместитель директора по информатизации Муниципального общеобразовательного учреждения основной общеобразовательной школы № 4, Россия, Челябинская область, г. Кыштым.

**ГРИГОРЯН Ю. К.**, магистрант Института педагогики и психологии Тюменского государственного университета, Россия, г. Тюмень.

**ГУЛЕВАТАЯ О. Н.**, старший преподаватель кафедры языкового и литературного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

**ДРАГИЛЕВ Е. В.**, старший преподаватель кафедры общеобразовательных дисциплин Ростовского филиала Российского государственного университета правосудия, Россия, г. Ростов-на-Дону.

**ДРАГИЛЕВА Л. Л.**, кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры общеобразовательных дисциплин Ростовского филиала Российского государственного университета правосудия, Россия, г. Ростов-на-Дону.

**ДРОВАЛЕВА Л. С.**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой гуманитарных и социально-экономических дисциплин Ростовского филиала Российского государственного университета правосудия, Россия, г. Ростов-на-Дону.

**ДРОЗДОВ В. В.**, кандидат философских наук, методист Магнитогорского городского многопрофильного лицея при Магнитогорском государственном техническом университете им. Г. И. Носова, Россия, Челябинская область, г. Магнитогорск.

**ДУДАРЕВА О. Б.**, заведующий учебно-методическим центром информационно-коммуникационных технологий Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

**ЕВСТИФЕЕВА Е. А.**, заведующая кафедрой предметов гуманитарного цикла Магнитогорского городского многопрофильного лицея при Магнитогорском государственном техническом университете им. Г. И. Носова, Россия, Челябинская область, г. Магнитогорск.

**ЕРМОЛАЕВ А. В.**, кандидат физико-математических наук, доцент Санкт-Петербургского государственного технологического института, Россия, г. Санкт-Петербург.

**ЖИДКОВА И. Е.**, старший преподаватель кафедры языкового и литературного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

**ЗАВЬЯЛОВА М. Ф.**, учитель иностранных языков Муниципального автономного общеобразовательного учреждения гимназии № 80, Россия, г. Челябинск.

**ЗАЙЦЕВА К. П.**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры развития дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

**ЗУБОВА И. Е.**, учитель русского языка и литературы Муниципального общеобразовательного учреждения основной общеобразовательной школы № 4, Россия, Челябинская область, г. Кыштым.

**ИВАНОВ Г. Н.**, кандидат геолого-минералогических наук, доцент Тверского государственного технического университета, Россия, г. Тверь.

**ИВАНОВ И. В.**, кандидат физико-математических наук, доцент Калужского филиала Российского государственного аграрного университета – МСХА им. К. А. Тимирязева, Россия, г. Калуга.

**ИСПИРЯН С. Р.**, кандидат технических наук, доцент Тверского государственного технического университета, Россия, г. Тверь.

**КАРАМОВА А. А.**, доктор филологических наук, доцент, профессор, заместитель директора по учебной работе Бирского филиала Башкирского государственного университета, Россия, Республика Башкортостан, г. Бирск.

**КАРЕЛИНА Н. А.**, заведующий кафедрой профессионального образования Регионального института кадровой политики и непрерывного профессионального образования, Россия, г. Иркутск.

**КИСЕЛЕВА Т. В.**, заместитель директора по учебной работе, учитель физики Муниципального общеобразовательного учреждения основной общеобразовательной школы № 4, Россия, Челябинская область, г. Кыштым.

**КОВАЛЕНКО Е. В.**, преподаватель кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

**КОЛЕСОВА Н. А.**, преподаватель кафедры развития дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

**КОРОТЕНКО И. В.**, учитель иностранного языка Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения г. Астрахани средней общеобразовательной школы № 8, Россия, г. Астрахань.

**КРАСНИЦКАЯ Е. С.**, преподаватель кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

**КРИВЕНКО И. В.**, кандидат физико-математических наук, доцент Тверского государственного технического университета, Россия, г. Тверь.

**КРИВОШЕЕВ Г. С.**, студент Старооскольского филиала Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия, Белгородская область, г. Старый Оскол.

**КРИВОШЕЕВ С. К.**, учитель технологии Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 5 с углубленным изучением отдельных предметов, Россия, Белгородская область, г. Старый Оскол.

**КРИВОШЕЕВА Е. Н.**, руководитель центра духовно-нравственного просвещений, методист Старооскольского института развития образования, Россия, Белгородская область, г. Старый Оскол.

**КУЗНЕЦОВА Г. Н.**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры развития дошкольного образования Челябинского инсти-

тута переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

**КУЛИЖИНСКИХ О. Б.**, учитель-логопед Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения детского сада № 68, Россия, г. Челябинск.

**ЛЕОНТЬЕВА О. Н.**, учитель-логопед Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения детского сада № 23, Россия, г. Челябинск.

**МАНАТИНА К. Н.**, музыкальный руководитель Муниципального казенного дошкольного образовательного учреждения детского сада № 7, Россия, Челябинская область, г. Еманжелинск.

**МАРЧУКОВА О. Г.**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики Института педагогики и психологии Тюменского государственного университета, Россия, г. Тюмень.

**МЕЛИТОВСКАЯ И. Н.**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры общей и физической химии Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского, Таврической академии (структурное подразделение), Россия, Республика Крым, г. Симферополь.

**НИКИТИНА И. А.**, преподаватель естествознания Карачаево-Черкесского педагогического колледжа им. У. Хабекова, Россия, Карачаево-Черкесская Республика, г. Черкесск.

**НИКОЛОВ Н. О.**, доктор философии (PhD), ответственный секретарь издательского отдела Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

**ОБУХОВА С. Н.**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры развития дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

**ПАВЛОВ С. Е.**, кандидат медицинских наук, Россия, г. Москва.

**ПАВЛОВА Т. Н.**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики плавания РГУФКСМиТ (ГЦОЛИФК) Россия, г. Москва.

**ПАНТЮХИНА А. Р.**, учитель английского языка Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 107, Россия, Челябинск.

**ПЕТРУШИНА Н. В.**, учитель начальных классов Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 107, Россия, г. Челябинск.

**ПЛОТНИКОВ А. Н.**, учитель математики Муниципального автономного общеобразовательного учреждения Белоярского района средней общеобразовательной школы № 3, Россия, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра, г. Белоярский.

**ПОГОРЕЛОВ Д. Н.**, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

**ПОКЛАДОВА Т. А.**, учитель-логопед Муниципального дошкольного образовательного учреждения детского сада № 29, Россия, Челябинская область, г. Копейск.

**ПОНОМАРЕНКО Е. А.**, кандидат технических наук, доцент Санкт-Петербургского государственного технологического института, Россия, г. Санкт-Петербург.

**ПРОНИНА Л. О.**, учитель физики Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 107, Россия, г. Челябинск.

**РОМАНОВ А. Г.**, кандидат технических наук, Казанское суворовское военное училище, Россия, Республика Татарстан, г. Казань.

**РОМАНОВА Г. Н.**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры математики Казанского национального исследовательского технологического университета, Россия, Республика Татарстан, г. Казань.

**САФРОНОВА О. В.**, кандидат педагогических наук, преподаватель английского языка Астраханского социально-педагогического колледжа, Россия, г. Астрахань.

**СВЕШНИКОВ В. В.**, кандидат технических наук, доцент кафедры инженерного проектирования Санкт-Петербургского государственного технологического института, Россия, г. Санкт-Петербург.

**СЕВРЮКОВА А. А.**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

**СЕЛИВАНОВА Е. А.**, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

**СИЗГАНОВА Е. Ю.**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры государственного и муниципального управления Владимирского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Россия, г. Владимир.

**СОЛОВЬЕВА Т. В.**, кандидат филологических наук, заведующий кафедрой языкового и литературного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

**СТАРЧЕНКО З. Д.**, педагог дополнительного образования Центра детского (юношеского) технического творчества, Россия, Челябинская область, г. Кыштым.

**СТАШКОВА О. А.**, магистрант факультета иностранных языков Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, Россия, г. Челябинск.

**СЫСОЕВ А. С.**, кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры прикладной математики Липецкого государственного технического университета, Россия, г. Липецк.

**ТАРАТУТА Г. А.**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Уральского филиала Российского государственного университета правосудия, Россия, г. Челябинск.

**ТЕТИНА С. В.**, кандидат педагогических наук, старший преподаватель Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

**ТИМОШЕНКО А. И.**, доктор педагогических наук, профессор кафедры технологии, предпринимательства и методик их преподавания, Россия, г. Иркутск.

**ТИТЧЕНКО О. Ф.**, методист Центра детского (юношеского) технического творчества, Россия, Челябинская область, г. Кыштым.

**ТОЛМАЧЕВА А. А.**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры развития дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

**ТУРКАЕВА Л. В.**, старший преподаватель кафедры правовых дисциплин Чеченского государственного педагогического университета, Россия, Чеченская Республика, г. Грозный.

**ТУШЕВА Е. С.**, кандидат педагогических наук, ответственный за реализацию программ ПП и ПК дефектологического факультета Института детства, доцент кафедры олигофренопедагогики и специальной психологии Московского педагогического государственного университета, Россия, г. Москва.

**ТЫСЯЧНАЯ Т. А.**, директор Муниципального общеобразовательного учреждения основной общеобразовательной школы № 4, Россия, Челябинская область, г. Кыштым.

**ФЁДОРОВА Т. В.**, преподаватель математики и информатики Новосибирского областного колледжа культуры и искусств, Россия, г. Новосибирск.

**ХОХЛОВ А. В.**, ректор Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

**ЧИПЫШЕВА Л. Н.**, кандидат педагогических наук, заведующий лабораторией научно-методического и информационно-аналитического сопровождения введения ФГОС общего образования, доцент учебно-методического центра Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

**ШАУХАЛОВА Р. А.**, старший преподаватель кафедры математики и ИВТ Ингушского государственного университета, Россия, Республика Ингушетия, г. Назрань.

**ШАФОРОСТОВА Е. Н.**, кандидат педагогических наук, доцент Национального исследовательского технологического университета «МИСиС», Россия, г. Москва.

**ШУМАКОВА А. Д.**, педагог дополнительного образования Муниципального казенного дошкольного образовательного учреждения детского сада № 7, Россия, Челябинская область, г. Еманжельинск.

**ЯКОВЛЕВА Г. В.**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой развития дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

**ЯЛАКАЕВА О. В.**, заместитель директора по воспитательной работе Муниципального бюджетного общеобразовательного



учреждения средней общеобразовательной школы № 107, Россия, г. Челябинск.

**ЯПАРОВА Э. Н.**, кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры биологии, экологии и химии Бирского филиала Башкирского государственного университета, Россия, Республика Башкортостан, г. Бирск.

## Алфавитный указатель

### А

Агаханов Н. Х. 280  
Ашхотова Л. А. 32

### Б

Белорусова Н. В. 296  
Беркович М. Л. 321  
Беркович О. А. 321  
Блюмин С. Л. 192  
Боровкова Г. С. 192  
Боровкова Е. Г. 65  
Борченко И. Д. 39  
Буров К. С. 318

### В

Валова А. А. 219  
Веряскина А. Н. 94

### Г

Гаврилова Е. И. 183  
Горшенина Ю. С. 90  
Григорян Ю. К. 14  
Гулеватая О. Н. 60

### Д

Драгилев Е. В. 56  
Драгилева Л. Л. 56  
Дровалева Л. С. 56  
Дроздов В. В. 222  
Дударева О. Б. 39

### Е

Евстифеева Е. А. 222  
Ермолаев А. В. 289

### Ж

Жидкова И. Е. 294

### З

Завьялова М. Ф. 202  
Зайцева К. П. 73  
Зубова И. Е. 229

### И

Иванов Г. Н. 196  
Иванов И. В. 69  
Испирян С. Р. 196

### К

Карамова А. А. 246  
Карелина Н. А. 78  
Киселева Т. В. 187  
Коваленко Е. В. 121, 137  
Колесова Н. А. 144  
Коротенко И. В. 269  
Красницкая Е. С. 309, 313  
Кривенко И. В. 196  
Кривошеев Г. С. 226  
Кривошеев С. К. 226  
Кривошеева Е. Н. 226  
Кузнецова Г. Н. 127  
Кулижинских О. Б. 266

### Л

Леонтьева О. Н. 235

### М

Манатина К. Н. 276  
Марчукова О. Г. 14  
Мелитовская И. Н. 163

### Н

Никитина И. А. 108  
Николов Н. О. 43

**О**

Обухова С. Н. 127

**П**

Павлов С. Е. 213

Павлова Т. Н. 213

Пантюхина А. Р. 166

Петрушина Н. В. 179

Плотников А. Н. 97

Погорелов Д. Н. 86, 149, 272

Покладова Т. А. 286

Пономаренко Е. А. 289

Пронина Л. О. 169

**Р**

Романов А. Г. 76

Романова Г. Н. 76

**С**

Сафронова О. В. 269

Свешников В. В. 83

Севрюкова А. А. 256, 303

Селиванова Е. А. 27

Сизганова Е. Ю. 159

Соловьева Т. В. 207

Старченко З. Д. 200

Сташкова О. А. 39

Сысоев А. С. 192

**Т**

Таратута Г. А. 50

Тетина С. В. 249

Тимошенко А. И. 78

Титченко О. Ф. 200

Толмачева А. А. 134

Туркаева Л. В. 22

Тушева Е. С. 173

Тысячная Т. А. 155

**Ф**

Фёдорова Т. В. 242

**Х**

Хохлов А. В. 5

**Ч**

Чипышева Л. Н. 207

**Ш**

Шаухалова Р. А. 103

Шафоростова Е. Н. 219

Шумакова А. Д. 253

**Я**

Яковлева Г. В. 8

Ялакаева О. В. 118

Яппарова Э. Н. 246

# Содержание

## **РАЗДЕЛ 1. Реализация основных принципов государственной политики в развитии образования**

### **Хохлов А. В.**

Потенциал активно-динамических методов в развитии у руководителей общеобразовательных организаций культуры командной работы ..... 5

### **Яковлева Г. В.**

Инновационные проекты как условие профессионального развития специалистов дошкольного образования ..... 8

### **Марчукова О. Г., Григорян Ю. К.**

Проблемы реализации регионального компонента содержания образования в детском саду ..... 14

### **Туркаева Л. В.**

Ценностное отношение к правовым нормам как важное условие профессиональной деятельности современных педагогов ..... 22

## **РАЗДЕЛ 2. Принципы непрерывного образования и акмеологический подход к образованию человека «через всю жизнь»**

### **Селиванова Е. А.**

Профессиональное развитие педагога средствами обмена знаниями в условиях актуальности повышения качества образования ..... 27

### **Ашхотова Л. А.**

Развитие коммуникативной мобильности сотрудников органов внутренних дел в институте повышения квалификации ..... 32

<b>Дударева О. Б., Сташкова О. А., Борченко И. Д.</b> О содержании образовательных программ в системе дополнительного профессионального образования педагогов .....	39
--	----

<b>Николов Н. О.</b> Принципы формирования научного стиля мышления у преподавателей учреждений дополнительного профессионального образования .....	43
---	----

### **РАЗДЕЛ 3. Внедрение процедур независимой оценки деятельности образовательных учреждений и процессов**

<b>Таратуга Г. А.</b> Проблема проектирования оценочных средств мониторинга образовательного процесса с позиций компетентностного подхода в юридическом вузе .....	50
---	----

<b>Дровалева Л. С., Драгилев Е. В., Драгилева Л. Л.</b> Значение самостоятельной работы студентов в повышении качества юридического образования .....	56
---	----

<b>Гулеватая О. Н.</b> Использование результатов государственной итоговой аттестации при планировании и реализации мероприятий методического характера на муниципальном уровне .....	60
---	----

<b>Боровкова Е. Г.</b> Изменение экзаменационной модели как стимул к совершенствованию профессиональной компетентности учителя русского языка .....	65
--	----

### **РАЗДЕЛ 4. Внедрение и эффективное использование новых информационных сервисов, систем и технологий обучения, электронных ресурсов образовательного назначения**

<b>Иванов И. В.</b> Виртуальный практикум по физике в вузе .....	69
---	----

<b>Зайцева К. П.</b>	
Модель подготовки работников дошкольных образовательных учреждений к овладению ИКТ в образовательных областях «Речевое развитие», Социально-коммуникативное развитие», «Познавательное развитие», «Художественно-эстетическое», «Физическое развитие».....	73
<b>Романова Г. Н., Романов А. Г.</b>	
Использование программы Microsoft Office PowerPoint для создания презентаций лекций по дисциплине «Математика» .....	76
<b>Тимошенко А. И., Карелина Н. А.</b>	
Формирование профессиональной мобильности обучающихся в цифровой образовательной средетехникума.....	78
<b>Свешников В. В.</b>	
Интерактивные методы проведения занятий по инженерной графике .....	83
<b>Погорелов Д. Н.</b>	
Осуществление социально-психологической помощи обучающимся, находящимся в кризисных ситуациях (на примере рисков интернет-среды и электронного обучения) .....	86
<b>Горшенина Ю. С.</b>	
Повышение самооценки обучающихся средствами ресурсов сети Интернет .....	90
<b>Веряскина А. Н.</b>	
Влияние интернет-технологий на самореализацию человека в сфере образования.....	94
<b>Плотников А. Н.</b>	
Информационно-коммуникационные технологии как средство развития познавательной активности учащихся на уроках и внеурочных занятиях по математике .....	97

**Шаухалова Р. А.**  
Основы формирования цифровой культуры  
современных студентов бакалавриата ..... 103

**Никитина И. А.**  
Прогрессивные педагогические технологии,  
активные формы и методы обучения и воспитания..... 108

**РАЗДЕЛ 5. Многообразие форм обобщения  
и распространения инновационного педагогического  
(управленческого) опыта**

**Ялакаева О. В.**  
Система развития социальной ответственности  
обучающихся средствами разновозрастных  
объединений в составе Российского движения  
школьников..... 118

**Коваленко Е. В.**  
Роль делового общения в деятельности руководителя..... 121

**Кузнецова Г. Н., Обухова С. Н.**  
Проект «Спецдизайн» как средство реализации  
Концепции ТЕМП ..... 127

**Толмачева А. А.**  
Проблема языковой адаптации и социализации  
детей-мигрантов дошкольного возраста  
и возможные пути решения ..... 134

**Коваленко Е. В.**  
Профилактика конфликтов в коллективе обучающихся..... 137

**Колесова Н. А.**  
Проектирование развивающей предметно-  
пространственной среды дошкольной  
образовательной организации ..... 144

**Погорелов Д. Н.**  
Психолого-педагогические аспекты субкультуры  
пользователей сети Интернет ..... 149

<b>Тысячная Т. А.</b>	
Презентация научно-прикладного проекта «Психолого-педагогические условия формирования положительной я-концепции у обучающихся школы, находящейся в неблагоприятном социальном контексте» .....	155
<b>Сизганова Е. Ю.</b>	
Формирование коммуникативной компетентности студента как будущего государственного и муниципального служащего .....	159
<b>Мелитовская И. Н.</b>	
Проектная технология в обучении химии: методические проблемы и возможные направления обновления .....	163
<b>Пантюхина А. Р.</b>	
Направленность социальных проб на становление обучающихся .....	166
<b>Пронина Л. О.</b>	
Воспитание социальной ответственности школьников посредством применения технологии кейс-study.....	169
<b>Тушева Е. С.</b>	
Актуальность внедрения дистанционных образовательных технологий в образовательную практику дополнительного профессионального образования педагогов инклюзивных образовательных организаций .....	173
<b>Петрушина Н. В.</b>	
Использование технологии «социальные пробы» в воспитании подрастающего поколения .....	179
<b>Гаврилова Е. И.</b>	
Формирование безопасного поведения учащихся с ОВЗ в начальной школе .....	183



**РАЗДЕЛ 6. Педагогическая поддержка  
научно-исследовательской и творческой активности  
обучающихся (воспитанников)**

**Киселева Т. В.**

Способы формирования положительной я-концепции  
учащихся школы на уроках и внеурочной деятельности  
(на примере кадетских классов) ..... 187

**Блюмин С. Л., Боровкова Г. С., Сысоев А. С.**

Анализ конечных изменений переменных величин  
(поддержка научно-исследовательской  
активности) ..... 192

**Иванов Г. Н., Кривенко И. В., Испирян С. Р.**

Об организации учебно-исследовательской работы  
студентов в техническом вузе ..... 196

**Старченко З. Д., Титченко О. Ф.**

Развитие интереса младших школьников  
к литературному чтению средствами  
прикладного творчества ..... 200

**Завьялова М. Ф.**

Эффективные способы развития исследовательских  
умений учащихся основной школы ..... 202

**Чипышева Л. Н., Соловьева Т. В.**

Формирование у учащихся умений проектной  
деятельности с использованием ресурса модельной  
региональной образовательной программы  
среднего общего образования ..... 207

**РАЗДЕЛ 7. Прогрессивные педагогические  
технологии, активные формы и методы  
обучения и воспитания**

**Павлова Т. Н., Павлов С. Е.**

Комплексный метод построения периода подготовки  
спортсменки к чемпионату мира по водным видам  
спорта среди ветеранов ..... 213

<b>Шафоростова Е. Н., Валова А. А.</b>	
Компетентностная модель выпускника как средство подготовки востребованных специалистов .....	219
<b>Дроздов В. В., Евстифеева Е. А.</b>	
Смысловое чтение как необходимый фактор культурного развития личности.....	222
<b>Кривошеева Е. Н., Кривошеев С. К., Кривошеев Г. С.</b>	
Патриотическое воспитание школьников на интегрированных уроках технологии и литературы .....	226
<b>Зубова И. Е.</b>	
Взаимодействие педагогического коллектива с семьями обучающихся в процессе реализации инновационного проекта по формированию положительной я-концепции у школьников .....	229
<b>Леонтьева О. Н</b>	
Нетрадиционные средства осуществления взаимодействия с семьями воспитанников, имеющих тяжелые нарушения речи.....	235
<b>Фёдорова Т. В.</b>	
Когнитивные педагогические технологии в контексте цифрового будущего .....	242
<b>Яппарова Э. Н., Карамова А. А.</b>	
Развитие профессиональных компетенций студентов в условиях реализации ФГОС ВО .....	246
<b>Тетина С. В.</b>	
Критическое мышление: навыки, установки, стратегии.....	249
<b>Шумакова А. Д.</b>	
Личностное развитие ребенка как стратегическая цель иноязычного образования в ДООУ .....	253
<b>Севрюкова А. А.</b>	
Социально-педагогические возможности уровневого обучения в реализации федеральных государственных образовательных стандартов общего образования.....	256

**РАЗДЕЛ 8. Теория и методика преподавания учебных  
предметов и курсов, проведения отдельных  
учебных занятий**

**Кулижинских О. Б.**

Артикуляционная гимнастика для современных  
детей и родителей ..... 266

**Сафронова О. В., Коротенко И. В.**

Обучение лексике на начальном этапе изучения  
английского языка..... 269

**Погорелов Д. Н.**

Изучение особенностей стрессоустойчивости  
и копинг-стратегий педагогов, работающих  
с одарёнными детьми ..... 272

**Манатина К. Н.**

Образовательный потенциал квест-игры в музыкальном  
развитии старших дошкольников ..... 276

**Агаханов Н. Х.**

Роль базовой школьной математической подготовки  
в развитии математически одарённых детей ..... 280

**Покладова Т. А.**

Психолого-педагогическое сопровождение  
заикающихся детей в дошкольном  
учреждении..... 286

**Пономаренко Е. А., Ермолаев А. В.**

Современные технологии преподавания  
технических дисциплин в вузе ..... 289

**Жидкова И. Е.**

Этнокультурный компонент в школьном  
иноязычном образовании ..... 294

**Белорусова Н. В.**

Организация самостоятельной работы  
по домашнему чтению на уроках иностранного языка  
в старших классах ..... 296

<b>Севрюкова А. А.</b>	
Модели дифференцированного обучения .....	303
<b>Красницкая Е. С.</b>	
Проблемы неуспеваемости у обучающихся в школе .....	309
<b>Красницкая Е. С.</b>	
Способы и приемы формирования мотивации у детей к школе .....	313
<b>Буров К. С.</b>	
Роль образовательной среды в профессиональном самоопределении обучающихся .....	318
<b>Беркович О. А., Беркович М. Л.</b>	
Вызовы цифрового общества и социально-экономические трансформации как контексты развития мышления обучающихся .....	321
<b>Сведения об авторах.....</b>	<b>328</b>
<b>Алфавитный указатель .....</b>	<b>337</b>

*Научное издание*

**Модернизация системы  
профессионального образования  
на основе регулируемого  
эволюционирования**

Материалы XVIII Международной  
научно-практической конференции

**Ответственный редактор** Д. Ф. Ильясов  
**Корректоры:** Н. О. Николов, А. О. Шарухина, Е. В. Коваленко  
**Технический редактор** Н. О. Николов  
**Дизайн обложки:** М. В. Соглаева  
**Ответственный за выпуск** А. Э. Санько

Подписано в печать 19.12.2019. Формат 60×84<sup>1/16</sup>  
Усл. печ. л. 20,23. Тираж 110 экз. Заказ № 91

ГБУ ДПО «Челябинский институт  
переподготовки и повышения квалификации  
работников образования»  
454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, д. 88

Отпечатано  
в ГБУ ДПО «Челябинский институт  
переподготовки и повышения квалификации  
работников образования»  
454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, д. 88