

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ
ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ
ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ
В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ**

**КОЛЛЕКТИВНАЯ
МОНОГРАФИЯ**

**КОЛЛЕКТИВНАЯ
МОНОГРАФИЯ**



ЗЕБРА

2020



**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ
И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ
В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ**

КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ

Ульяновск
2020

Авторы:

Предисловие (Нагорнова Анна Юрьевна).

Глава 1 – § 1.1 (Тарасова Наталья Владимировна, Пастухова Ирина Павловна, Борисова Ирина Петровна, Чигрина Светлана Георгиевна), § 1.2 (Дунаевская Эльвира Брониславовна, Петрова Анна Борисовна, Сыроватко Марина Валерьевна, Ивашова Ольга Николаевна), § 1.3 (Донина Ирина Александровна, Хачатурова Карине Робертовна, Шерайзина Роза Моисеевна, Задворная Марина Станиславовна, Алексеева Ольга Вячеславовна), § 1.4 (Пелих Ирина Дмитриевна, Алефиренко Валерия Олеговна), § 1.5 (Тарасова Наталья Владимировна, Пастухова Ирина Павловна, Чигрина Светлана Георгиевна), § 1.6 (Шпет Виктория Викторовна, Овчинников Юрий Дмитриевич, Якунина Валентина Андреевна), § 1.7 (Приступа Елена Николаевна), § 1.8 (Москвина Татьяна Владимировна), § 1.9 (Кудинова Юлия Валерьевна), § 1.10 (Симушкина Наталья Юрьевна).

Глава 2 – § 2.1 (Шинкарёва Надежда Алексеевна, Андреева Алена Ивановна), § 2.2 (Голубь И.Б., Голубь И.С.), § 2.3 (Шохова Ольга Валентиновна), § 2.4 (Шинкарёва Надежда Алексеевна, Тарасевич Евгения Александровна), § 2.5 (Шинкарёва Надежда Алексеевна, Дробязгина Татьяна Викторовна), § 2.6 (Кананчук Лидия Александровна, Шинкарева Надежда Алексеевна).

Глава 3 – § 3.1 (Лабутина Алина Альбертовна), § 3.2 (Гребенникова Вероника Михайловна, Казанцева Виктория Алексеевна), § 3.3 (Миронова Татьяна Александровна, Кадуцкая Лариса Анатольевна, Николаева Екатерина Сергеевна, Петренко Олеся Владимировна, Малахов Владимир Алексеевич, Собянин Федор Иванович), § 3.4 (Заседателява Марина Геннадьевна), § 3.5 (Гауч Оксана Николаевна), § 3.6 (Гребнева Дарья Михайловна), § 3.7 (Копылов Юрий Анатольевич, Кокова Елена Ивановна), § 3.8 (Томак Татьяна Михайловна, Волкова Марина Витальевна), § 3.9 (Кириллова Мария Игоревна), § 3.10 (Калиновская Виктория Сергеевна).

Приложения – Приложения 1, 2 (Кудинова Юлия Валерьевна), Приложения 3, 4 (Заседателява Марина Геннадьевна).

А 43 Актуальные вопросы обучения и воспитания детей и подростков в России и за рубежом: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2020. – 289 с.

В коллективной монографии характеризуются теоретико-методологические аспекты обучения и воспитания детей и подростков в России и за рубежом. Рассматриваются новые технологии обучения и воспитания детей дошкольного возраста. Отдельное внимание уделяется изучению инновационных направлений обучения и воспитания в общеобразовательной школе.

Монография предназначена научным сотрудникам, преподавателям, аспирантам, студентам гуманитарных специальностей.

УДК 37.0
ББК 74.04

Рецензенты:

Лодатко Евгений Александрович – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики высшей школы и образовательного менеджмента, Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого.

Овсяник Ольга Александровна – доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии ГОУ ВО «Московский государственный областной университет».

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	4
Глава 1. Теоретическо-методологические аспекты обучения и воспитания детей и подростков в России и за рубежом	5
1.1. Методологические и научно-теоретические подходы к проблеме использования инновационных педагогических технологий в системе общего образования	5
1.2. Теоретические подходы к определению психолого-педагогического сопровождения в образовании	17
1.3. Метапредметный подход в дистанционном обучении	24
1.4. Воспитание «homo tolerans». Технологии и методы	33
1.5. Теоретико-методологические основы персонифицированного сопровождения учителей общеобразовательной школы	43
1.6. Критериально-бальная модель оценки труда учителей общеобразовательных школ Краснодарского края	56
1.7. Социальный подход в работе с детьми с ограничением жизнедеятельности	75
1.8. Проектная технология в контексте современного образования	83
1.9. Педагогическая группа как форма профориентационной работы в школе	93
1.10. Частные школы Великобритании и США на современном этапе: векторы развития	101
Глава 2. Новые технологии обучения и воспитания детей дошкольного возраста	110
2.1. Детское экспериментирование, как средство развития любознательности у детей шестого года жизни	110
2.2. Ребенок дошкольного возраста и национальная (еврейская) сказка	119
2.3. Применение модульного планирования коррекционно-развивающей работы для включения детей с тяжелыми множественными нарушениями развития в инклюзивную образовательную среду	124
2.4. Развитие представлений о патриотизме у детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольного образовательного учреждения	133
2.5. Математические игры как средство развития логического мышления детей старшего дошкольного возраста	143
2.6. Развитие субъектной позиции детей старшего дошкольного возраста в познавательно-исследовательской деятельности	155
Глава 3. Инновационные направления обучения и воспитания в общеобразовательной школе	167
3.1. К вопросу о формировании soft skills у младших школьников - воспитанников детской спортивной школы	167
3.2. Влияние конфликтов на межличностные отношения младших школьников, обучающихся в гетерогенных ученических группах	177
3.3. Исследование эффективности патриотического воспитания учащихся на внеурочных занятиях	188
3.4. Применение технологии «обучение по станциям» на занятиях по немецкому языку в средней школе	199

3.5. Понятие методов мыследеятельности. Влияние методов мыследеятельности на процесс формирования познавательных универсальных учебных действий в рамках школьного предмета «обществознание»	203
3.6. Развитие инженерного мышления школьников посредством изучения элективного курса по 3D-моделированию	215
3.7. Структура и содержание третьего часа физической культуры с оздоровительной направленностью для учащихся средней (полной) школы	225
3.8. Технологии прикладного анализа поведения в обучении учеников с расстройствами аутистического спектра и другими особенностями развития в общеобразовательной школе: опыт краевой инновационной площадки МБОУ СОШ № 19 Краснодарского края	237
3.9. Психолого-педагогическое сопровождение разрешения конфликтов в образовательной среде в условиях Школьной службы примирения	247
3.10. Способы решения и предотвращения конфликтных ситуаций в подростковой среде	265
Сведения об авторах	274
Приложения	285

ПРЕДИСЛОВИЕ

Образовательная политика России не только отражает национальные интересы сферы образования, но и учитывает общие тенденции мирового развития, которые обуславливают необходимость изменений в системе образования. В современном мире возрастает роль человеческого капитала, составляющего в развитых странах 70-80 процентов национального богатства, что подразумевает интенсивное развитие образования подрастающего поколения.

Воспитательные и образовательные учреждения в современной России должны стать флагманами процесса гуманизации общественно-экономических отношений, формирования новых жизненных установок личности. Многонациональная российская школа должна проявить свою значимость в деле развития и сохранения русского и родных языков, формирования российской самоидентичности и самосознания. Проводимые реформы в сфере образования должны способствовать сохранению нации, ее генофонда, должны обеспечить устойчивое, динамичное развитие российского общества. Важно повсеместно обеспечить равный доступ подрастающего поколения к полноценному качественному образованию в соответствии с интересами и склонностями детей и подростков независимо от материального достатка семьи, места проживания, национальной принадлежности и состояния здоровья. Надлежит использовать все возможности для социальной защиты и помощи детям и подросткам, лишенным попечения родителей. Актуальной задачей является выявление и поддержка наиболее одаренных, талантливых детей и юношества.

В основе образовательной системы лежит содержание школьного образования, которое в условиях переходного периода в развитии российского общества служит основным объектом реформирования и обновления. Содержание школьного образования и его реализация способствует воплощению тех ценностей и целей, которые ставит общество перед современным поколением. Трудности реформирования содержания образования заключаются прежде всего в том, что реализация данной реформы происходит в обществе, где педагоги и инфраструктура не обеспечены ресурсами, в том числе информационными, материальными, финансовыми.

Для прежней советской образовательной системы были характерны жесткие учебные планы, в которых акцент был поставлен на науку и инженерное дело. Вариативность учебных планов в школах практически отсутствовала. В национальном масштабе не было структурированной системы оценки образовательных стандартов.

Перемены, произошедшие в современном российском обществе, принесли с собой и демократизацию в сфере образования. В образовательном процессе достаточно устойчиво закрепились гуманизация, индивидуализация, инновационные образовательные концепции и технологии. Этому способствовало и появление разнообразных типов воспитательных и образовательных заведений, новых вариантивных образовательных программ, что имеет прямую связь с формированием сети негосударственных общеобразовательных учреждений в российских регионах.

В настоящее время основополагающим в процессе модернизации является стремление к оптимизации управления образованием, к применению рыночных механизмов как фактора саморазвития образования, к установлению баланса между источниками его финансирования,

Успешная реализация реформы в области содержания образования – это сложная и труднодостижимая задача, требующая не только тщательного планирования и грамотной реализации, но и четкого следования поставленным целям и задачам.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

1.1. Методологические и научно-теоретические подходы к проблеме использования инновационных педагогических технологий в системе общего образования

Процесс развития российской системы образования, ориентированной на вхождение в мировое образовательное пространство, сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике обучения [9], что было закреплено в федеральном законе РФ «Об образовании в РФ» [10]. Происходит смена образовательной парадигмы: предлагаются иное содержание образования, новые научные подходы, педагогические отношения и поведение, иной педагогический менталитет [8, с. 82; 11, с.159].

Содержание общего образования на всех его ступенях акцентировано на индивидуализации основных образовательных программ (далее – ООП), обогащается новыми процессуальными умениями обучающихся: оперировать информацией, творчески решать проблемы науки и практики [6, с. 228; 7] При этом важнейшим компонентом педагогического процесса признается личностно ориентированное взаимодействие учителя с учениками, реализуемое посредством педагогических технологий.

Взаимодействие педагога и учащихся с позиций личностно ориентированного обучения предполагает не просто их взаимовлияние, а принятие друг друга как равноправных субъектов образовательного процесса. Следовательно, основное назначение педагогического воздействия, осуществляемого в рамках той или иной педагогической технологии, заключается в переводе обучающегося в позицию субъекта, отдающего себе отчет в собственной жизни и деятельности.

Педагогическая технология научно обосновывает профессиональный выбор воздействия педагога на ребенка в его взаимодействии с миром, формируя его отношение к нему. Как отмечает В.М. Монахов, «теория педагогических технологий – это система научных знаний, использование которых позволяет реализовать конкретный человеческий замысел, моделируя определенные дидактические условия, средства и способы» [4, с.105].

По мнению М.Е. Бершадского в педагогической науке существуют различные подходы к определению понятия «педагогические технологии», сущность которого выявляется через систему необходимых и достаточных элементов, связанных между собой и имеющих внутреннюю логику. При этом понятие «современные педагогические технологии» является содержательным обобщением авторских подходов к его определению [5, с. 22].

Приведем лишь некоторые из существующих определений понятия «педагогическая технология».

Педагогическая технология – это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для обучающихся и учителя (В.М. Монахов).

Педагогическая технология – это содержательная техника реализации учебного процесса (В.П. Беспалько) [1, с. 35].

Педагогическая технология – это система, включающая представление об исходных данных и планируемых результатах обучения, средства диагностики текущего состояния

обучаемых, набор моделей обучения и критерии выбора оптимальной модели обучения для данных конкретных условий (В.В. Гузеев) [2, с. 28].

Педагогическая технология – это системная совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей (М.В. Кларин) [3, с.5].

Несмотря на определенные расхождения в определении понятия «педагогическая технология», можно заключить, что общим для всех из них является направленность на повышение эффективности образовательного процесса и гарантирование достижения заранее запланированных результатов обучения и воспитания. Кроме того, педагогическая технология описывает определенную систему действий педагога, которая обладает существенными признаками, к основным из которых относятся:

- гарантированность достижения поставленной цели;
- возможность повторить эти действия в той же последовательности и теми же методами;
- наличие специальной диагностики для подтверждения эффективности этой системы.

Кроме того, анализ литературы показал, что содержательный перечень и количество этих признаков у разных авторов значительно варьируется.

В таблице 1 представлены основные подходы к выделению признаков инновационных педагогических технологий.

Как следует из проведенного рейтингования приведенных в таблице признаков, для современных педагогических технологий наиболее значимыми являются следующие:

- научная обоснованность;
- концептуальность;
- диагностическое целеполагание, наличие критериев достижения планируемых результатов и их оценки;
- системность, упорядоченность;
- алгоритмизированность;
- воспроизводимость и корректируемость;
- экономичность;
- комфортность для субъектов образования.

Таблица 1 – Основные подходы к выделению признаков инновационных педагогических технологий

Автор	Типичные признаки инновационных педагогических технологий
Г.Е. Муравьева	<ul style="list-style-type: none">– целенаправленность;– целостность;– научная обоснованность;– направленность на результат;– планируемость;– высокая эффективность;– системность;– комфортность для учителя и обучающихся;– законосообразность;– проектируемость;– надежность;– гарантированность результата
В.В. Юдин	<ul style="list-style-type: none">– четкость и определенность в фиксации результата;– наличие критериев его достижения;

	<ul style="list-style-type: none"> – пошаговая и формализованная структура деятельности субъектов обучения, определяющая переносимость и повторяемость опыта
Е.О. Иванова	<ul style="list-style-type: none"> – педагогическая идея, то есть определенная методологическая, философская позиция (технология процесса передачи знаний и технология развития личности); – фиксированная последовательность педагогических действий, операций, коммуникаций, выстраиваемая в соответствии с целевыми установками, конкретным ожидаемым результатом; – процесс взаимодействия учителя и обучающихся с учетом их индивидуальных характеристик и дидактических принципов обучения; – воспроизводство любым учителем элемента педагогической технологии, что гарантирует достижение планируемых результатов (Федерального государственного образовательного стандарта) всеми школьниками; – диагностические процедуры, содержащие критерии, показатели и инструментарий измерения результатов деятельности
А.А. Вербицкий	<ul style="list-style-type: none"> – концептуальность – технология разрабатывается под конкретный педагогический замысел; в основе ее лежит определенная методологическая, философская, психолого-педагогическая позиция автора; – системность – технологическая цепочка педагогических действий, операций, коммуникаций выстраивается строго в соответствии с целевыми установками, имеющими форму конкретного ожидаемого результата; – дидактическое целеобразование – наличие дидактических процедур, содержащих критерии, показатели и инструменты измерения результатов деятельности обучающихся и обеспечивающих гарантированное достижение образовательных целей, эффективности процесса обучения; – инновационность – технология предусматривает взаимосвязанную деятельность обучающего и обучаемого на основе учебного сотрудничества, диалогического общения, интерактивных подходов к обучению; – оптимальность – оптимальная реализация человеческих и технических возможностей, достижение запланированных результатов в сжатые промежутки времени; – корректируемость – возможность оперативной обработки связи, последовательно ориентированной на четко определенные цели; – воспроизводимость и гарантированность результатов – элементы педагогической технологии должны, с одной стороны, быть воспроизводимы любым педагогом, а с другой – гарантировать достижение планируемых результатов
Г.К. Селевко	<ul style="list-style-type: none"> – концептуальность; <p>Каждой педагогической технологии должна быть присуща опора на определенную научную концепцию, включающую философское, психологическое, дидактическое и социально-педагогическое обоснование достижения образовательных целей</p> <ul style="list-style-type: none"> – системность; <p>Педагогическая технология должна обладать всеми признаками</p>

	<p>системы: логикой процесса, взаимосвязью всех его частей, целостностью.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Управляемость предполагает возможность диагностического целеполагания, планирования, проектирования процесса обучения, поэтапной диагностики, варьирования средствами и методами с целью коррекции результатов; – эффективность; <p>Современные педагогические технологии существуют в конкурентных условиях и должны быть эффективными по результатам и оптимальными по затратам; гарантировать достижение определенного стандарта обучения.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Воспроизводимость подразумевает возможность применения (повторения, воспроизведения) педагогической технологии в других однотипных образовательных организациях, другими субъектами
Г.М. Коджаспирова	<ul style="list-style-type: none"> – содержательность – наличие педагогической концепции, имеющей технологическую реализацию в виде педагогической модели, алгоритма, правила; – управляемость и эффективность – гарантированное достижение результата; – экономичность – оптимизация труда учителя; – воспроизводимость – возможность воспроизведения в широких масштабах без потери результативности; – корректируемость – возможность использования обратной связи в виде контроля, рефлексии, ТСО, тренингов
В.В. Гузеев	<ul style="list-style-type: none"> – Теория учебной деятельности как психологическая основа всех технологий (явно или неявно). Основная идея здесь заключается в том, что ученик должен учиться сам, а учитель – создавать для этого необходимые условия. – Диагностическое целеполагание. Деятельностный подход и способ проектирования целей обучения, который предлагает педагогическая технология, состоит в том, что они формулируются через результаты обучения, выраженные в действиях обучающихся. – Направленность технологии обучения на развитие личности в учебном процессе и осуществление разноуровневого обучения. – Организация учебного материала для самостоятельной учебной деятельности обучающихся. В специальных материалах для обучающихся формулируются учебные цели, ориентированные на достижение запланированных и диагностируемых целей обучения; разрабатываются дидактические модули, блоки или циклы, включающие в себя содержание изучаемого материала, цели и уровни его изучения, способы деятельности по усвоению и оценке и т.п. – Ориентация обучающихся, цель которой – разъяснение основных принципов и способов обучения, контроля и оценки результатов, мотивация учебной деятельности. – Организация хода учебного занятия в соответствии с учебными целями, где акцент делается на дифференцированную самостоятельную работу обучающихся с подготовленным учебным материалом. Здесь характерно стремление к отказу от традиционной классно-урочной системы и от преобладания фронтальных методов

	<p>обучения. Меняется режим обучения. Используются все виды учебного общения, различного сочетания фронтальной, групповой, коллективной и индивидуальной форм деятельности.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Контроль усвоения знаний и способов деятельности в трех видах: 1) входной – для информации об уровне готовности обучающихся к работе и, при необходимости, коррекции этого уровня; 2) текущий или промежуточный – после каждого учебного элемента с целью выявления пробелов усвоения материала и развития обучающихся (как правило, мягкий, по цепочке – контроль, взаимоконтроль, самоконтроль), заканчивающийся коррекцией усвоения; 3) итоговый – для оценки уровня усвоения. – Оценка уровня усвоения знаний и способов деятельности: наряду с традиционными контрольными работами (в том числе, разноуровневого характера) проводится тестирование и используются более гибкие рейтинговые шкалы оценки; – Стандартизация, унификация процесса обучения и вытекающая отсюда возможность воспроизведения технологии применительно к заданным условиям
И.М. Дичковская	<ul style="list-style-type: none"> – концептуальность – предусматривает опору технологии на конкретную научную концепцию или систему представлений; – диагностическое определение целей и результативности – заключается в гарантированном достижении целей, эффективных результатов при оптимальных затратах для достижения определенного стандарта обучения; – экономичность выражает качество, обеспечивает резерв учебного времени, оптимизацию труда педагога и достижения запланированных результатов в кратчайшие сроки; – алгоритмизированность, проектируемость, целостность, управляемость – предусматривает легкое воспроизведение конкретной технологии любым педагогом в любой образовательной организации; управляемость связана с возможностью четкого целеполагания, планирования, проектирования педагогического процесса, поэтапной диагностики; – корректируемость – возможность постоянной оперативной обратной связи, последовательно ориентированной на четко определенные цели. Система контроля и оценки развития должны обеспечивать ежедневную фиксацию динамики изменения состояния навыков, знаний, т.е. каждое действие педагога должна обуславливаться точной диагностикой состояния объекта; – визуализация – характерна для отдельных технологий, предполагает использование аудиовизуальной и электронно-вычислительной техники, а также конструирование и применение различных дидактических материалов и оригинальных наглядных пособий

Из приведенных в таблице признаков инновационных педагогических технологий следует, что довольно устойчивым является представление о технологии обучения как конструировании образовательного процесса по определенной схеме (рис. 1), которая характерна и для традиционных, и для инновационных технологий.

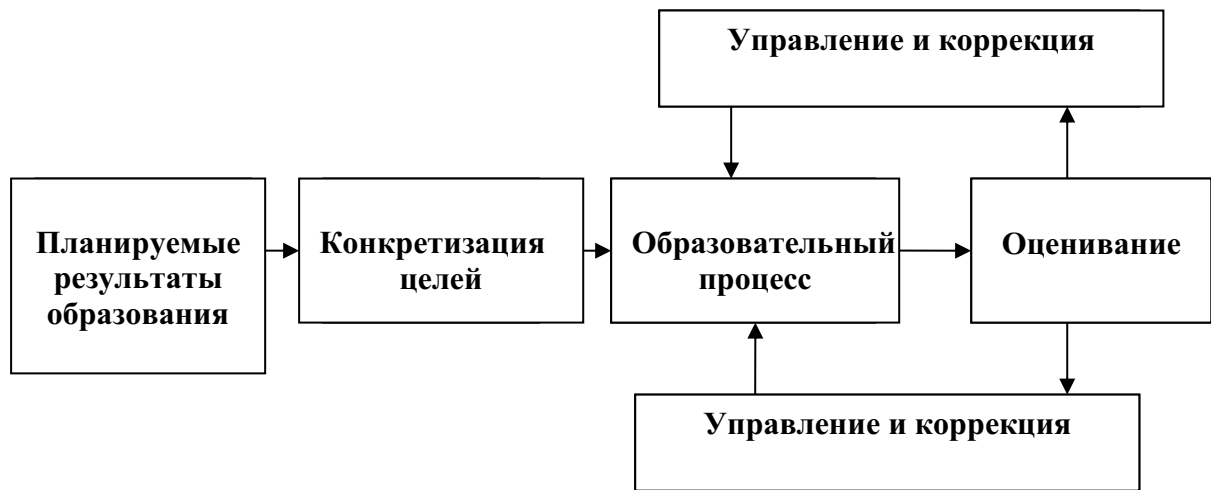


Рисунок 1 – Структура технологии обучения

Учитывая, что в педагогической науке существуют множество подходов к определению понятий «педагогическая технология», «метод обучения», «прием обучения», «средство обучения», в данном контексте (использование новых образовательных технологий обучения с учетом требований ФГОС общего образования) принято в качестве рабочего следующее определение.

Педагогическая технология – обобщенная логическая схема (модель) деятельности, реально воплощенная в совокупности взаимосвязанных, взаимообусловленных, логически последовательных действий. Эти действия обеспечивают достижение целей, запланированных ФГОС, конкретной основной образовательной программой и программой определенной дисциплины, при оптимальном использовании условий и педагогических средств, предоставляемых информационно-образовательной средой (ИОС) того или иного уровня общего образования (ОО).

Исходя из требований ФГОС общего образования к результатам образования и учитывая деятельностную составляющую технологий, можно считать, что педагогические технологии можно дифференцировать по критерию субъект-субъектного (лично ориентированного) взаимодействия и субъект-предмет-субъектного взаимодействия.

В основе предлагаемой классификации лежит периодизация психического развития личности Д.Б. Эльконина, основной критерий которой – система отношений: человек – человек и человек – предметная среда. Соответственно, субъект-субъектное взаимодействие выстраивается в пространстве «человек – человек», а субъект-предмет-субъектное – в пространстве «человек – предметная среда» [12, с.54].

Очевидно, что субъект-субъектное взаимодействие в первую очередь способствует достижению личностных результатов, а субъект-предмет-субъектное взаимодействие логично рассматривать в поле предметных и межпредметных областей и, соответственно, оно будет способствовать в большей мере достижению предметных и метапредметных образовательных результатов.

Безусловно, такая дифференциация носит в определенной мере условный характер. Тем не менее, она позволяет сосредоточить усилия руководителей образовательных организаций, педагогов и работников методических служб на полноценном решении задач и требований ФГОС общего образования.

Опираясь на выделенные критерии, можно выделить четыре основных группы педагогических технологий, оптимизированных на достижение образовательных результатов, планируемых ФГОС общего образования, – интерактивные, проектно-исследовательские, информационные технологии и технологии оценивания

образовательных достижений обучающихся, поле взаимодействия которых графически можно представить следующим образом (рис. 2)

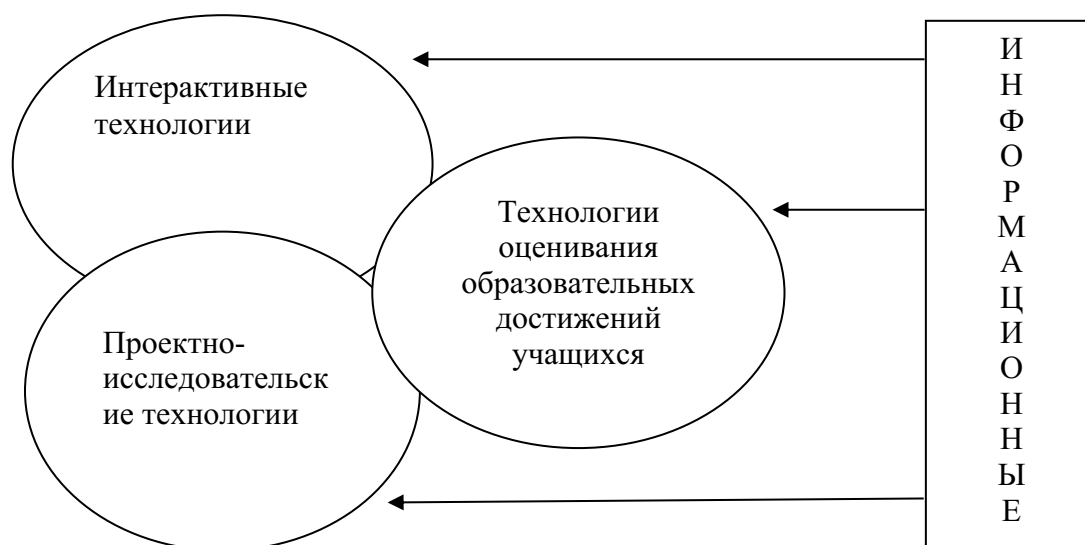


Рисунок 2 – Педагогические технологии достижения планируемых в ФГОС общего образования образовательных результатов

Как показано на рисунке, проектно-исследовательские, интерактивные и технологии оценивания образовательных достижений имеют как общее поле, так и отдельные собственные секторы. Что касается информационных технологий, то они пронизывают все представленные технологии и одновременно представляет собой самостоятельный вид педагогических технологий.

Широкий спектр описаний педагогических технологий, представленных в научных периодических изданиях, можно идентифицировать и представить в виде классификации, оптимизированной на **реализацию требований ФГОС в части достижения планируемых результатов образования**, которая представлена в таблице 2.

Таблица 2 – Классификация педагогических технологий в части достижения планируемых результатов образования

Образовательные достижения учащихся	Группа педагогических технологий	Технология
Личностные результаты	Интерактивные	Технологии проблемного диалога как форма учебной дискуссии*
		Технологии формирования коммуникативной компетентности*
		Технологии творческого чтения
		Технологии формирования гуманитарной культуры методами проектной деятельности и группового взаимодействия
		Технология творческого чтения на уроках литературы
		Технология развития критического мышления
Предметные результаты	Проектно-исследовательские	Интерактивные картографические технологии
		Тренинговые технологии
		Технологии формирования предметных планируемых результатов

		Технологии формирования логических действий*
		Технологии формирования исследовательской активности посредством проблемных ситуаций*
Метапредметные результаты	Проектно-исследовательские	Технологии проектной деятельности*
		Информационные технологии в проектно-исследовательской деятельности*
		Интернет-технология веб-квест
		Интеллектуальный марафон
		Технологии формирования навыков текстовой деятельности*
	Информационные	Технологии графического моделирования*
		Информационные и телекоммуникационные технологии в формировании ИТ-компетентности*
		Электронные образовательные технологии
		Технологии образовательной робототехники
		Технологии формирования универсального действия прогнозирования
	Интерактивные	Технологии проблемного диалога*
		Технологии творческого чтения
		Технология творческого чтения на уроках литературы
Оценивание образовательных достижений	Технологии оценивания	Технологии формирования коммуникативной компетентности*
		Технологии творческого чтения
		Технологии формирования гуманитарной культуры методами проектной деятельности и группового взаимодействия
		Технология творческого чтения на уроках литературы
		Технологии оценки планируемых результатов

Условные обозначения: * – выраженная преимущество педагогических технологий на различных ступенях образования.

Естественно, что в таблице представлены далеко не все педагогические технологии, используемые учителями общеобразовательных школ, а лишь наиболее распространенные и имеющие признаки новых педагогических технологий.

В течение 2017-2020 гг. Научно-исследовательский центр социализации и персонализации образования детей ФИРО РАНХиГС в рамках сетевой экспериментальной площадки, работающей по теме «Разработка и внедрение моделей использования в общеобразовательной школе новых технологий обучения с учетом стратегических задач развития и преимущества в системе общего образования» разрабатывал, апробировал теоретические и инструментальные модели педагогических технологий.

Предлагаем рассмотреть одну из инновационных технологий – «Школьный интерактивный «Музей в чемодане», которая может быть использована как в урочной, так и внеурочной деятельности общего образования, дополнительного образования детей.

«Школьный интерактивный «Музей в чемодане» является социально-гуманитарной педагогической технологией и представляет собой методически обеспеченную совместную работу педагога-организатора, учителей, воспитателей ДОО. Целесообразность данной технологии определяется тем, что музей – это центр духовно-нравственного, гражданского и эстетического воспитания детей и подростков, действенное средство их обучения, научного познания и самоопределения.

Технология «Музей в чемодане» хорошо интегрируется с другими педагогическими технологиями и включает различные формы образовательно-воспитательной работы, направленные на формирование мировоззрения и расширение кругозора обучающегося. В результате обеспечивается создание условий (предметно-развивающей среды) для эффективной социализации ребенка, развития его инициативы, творческих способностей на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками в видах деятельности, соответствующих возрасту.

Интерактивная технология, позволяющая поставить на службу обучению экспозицию «Музея в чемодане», обеспечивает обогащение культурологической и духовно-нравственной составляющих образовательного процесса путем целенаправленного использования тематических комплектов музейных экспонатов школьного музея, тщательно отобранных в соответствии с образовательной программой, задачами, реализуемыми в ходе учебных занятий и внеурочных мероприятий.

В рамках этой технологии используется широкий спектр организационных форм, методов обучения и воспитания. Среди них проведение урочных и внеурочных занятий, организация досуговой работы культурно-исторической и патриотической направленности с детьми и их родителями (совместная деятельность, включение в процесс) и т.д. При этом реализуются три основополагающие функции школьного музея: образовательная, воспитательная и культурно-досуговая.

Технология «Музей в чемодане» носит универсальный и модельный характер, так как может применяться практически в любой предметной области и различных видах деятельности (занятия с дошкольниками, урочная и внеурочная деятельность, дополнительное образование, проектно-исследовательская деятельность обучающихся и их родителей и пр.) на всех уровнях общего образования в их преемственности.

Теоретическая модель технологии представлена в *приложении*. Очевидно, что данная технология при некоторой модификации может использоваться и в системе среднего профессионального образования, поскольку она реализует уровень среднего общего образования. Реализация технологии «Музей в чемодане» осуществляется совместно педагогом-организатором и учителем (воспитателем ДО) и включает следующие этапы.

Этап 1. Проектирование целей и содержания тематического «Музея в чемодане».

1.1. Определение возможностей школьных музеев в обеспечении темы конкретного урока (внеурочного занятия) и его целей.

1.2. Формирование состава и содержания тематического «Музея в чемодане».

Содержание и состав передвижного «Музея в чемодане» отвечают тематической направленности образовательно-воспитательного процесса. Формирование такого мини-музея осуществляется из экспонатов и фондов школьных музеев.

Технология «Музей в чемодане» реализуется на основе:

- музейных коллекций и экспонатов, позволяющих обучающимся непосредственно «подключиться» к культурно-историческому прошлому страны;
- современных интерактивных технологий и оборудования.

Этап 2. Проектирование урока (внеурочного занятия).

2.1. Формирование целевых установок (предметные, метапредметные, личностные результаты) в соответствии с ФГОС ОО и региональным компонентом образовательной программы.

2.2. Разработка технологической карты (плана-конспекта, сценария) урока (занятия) с помощью разнообразных форм, методов и приемов работы с музейными экспонатами.

2.3. Распределение функций (ролей) между педагогом-организатором и учителем (воспитателем ДО) по проведению урока (занятия).

Тематический план и содержание урока (занятия) строятся в соответствии с образовательной программой, принципами преемственности и взаимодополняемости, а также с учетом возраста и психолого-педагогических особенностей контингента целевой аудитории.

Этап 3. Проведение урока (занятия) с использованием тематического комплекта музейных экспонатов.

Этап 4. Организация комплекса различных видов учебной и внеурочной деятельности на основе технологии «Музей в чемодане» в условиях преемственности всех ступеней общего образования (проектно-исследовательской работы культурно-исторической направленности, а также творческой, прикладной, досуговой и другой деятельности обучающихся).

Подводя некоторые итоги, необходимо отметить следующее.

1. Педагогическая технология рассматривается в научно-теоретических и методологических исследованиях с различных позиций:

- как отрасль педагогической науки, исследующей наиболее эффективные и рациональные пути образования;
- как система способов, принципов и регуляторов, используемых в педагогическом процессе;
- как реальный образовательный процесс;
- как конструкцию (алгоритм, стратегия) организации педагогической деятельности.

2. Несмотря на различие в подходах к определению сущности и признаков педагогической технологии, основное ее назначение заключается в разработке, обосновании, детализации инструментальных аспектов педагогического процесса. Неудовлетворенность достигнутыми результатами образования (обучения и воспитания), неэффективностью педагогической деятельности является причиной поиска и разработки новых педагогических технологий, противопоставляющих произвольным действиям четкие алгоритмические предписания, систему логически и концептуально мотивированных действий.

3. Разработке новой (современной) педагогической технологии предшествуют:

- появление новых образовательных потребностей (целей) со стороны общества, что находит свое отражение в нормативно-правовых актах и документах (Закон об образовании, ФГОС, программа развития образования и пр.);
- фундаментальные научные открытия (открытия в области кибернетики, информатики привели к появлению информационно-коммуникационных технологий обучения);
- теоретические, методологические и научно-методические психолого-педагогические исследования (исследования закономерностей развития мышления, учение Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития, философско-психологические теории деятельности стали основой для создания технологий контекстного обучения, деятельностных технологий, технологии проблемного обучения и пр.).

4. Процесс разработки и внедрения новой педагогической технологии происходит поэтапно и включает: возникновение общественной потребности – фундаментальные научные исследования – прикладные психолого-педагогические исследования – разработка новых технологий – отображение новых технологий в учебно-программной и научно-методической документации.

5. Инновационная педагогическая технология может рассматриваться как целенаправленное, систематическое и последовательное внедрение в практику приемов, способов и средств инновационной педагогической деятельности, охватывающих целостный образовательный процесс от определения цели до получения ожидаемого результата и обеспечивающих результативность нововведения.

В науке до сих пор нет однозначного толкования термина «педагогическая технология», что в значительной мере обусловлено сложностью проблемы и разнонаправленностью путей реализации технологического подхода в образовании.

Данное понятие многоаспектно по своей сути, объективно имеет несколько значений и смыслов, и в разных контекстах может быть понято в зависимости от того, в каком значении и смысле употребляется. Это обстоятельство создает определенные трудности для педагогов-практиков.

Есть ли выходы из этой ситуации? Они, безусловно, есть, и один из важнейших – обеспечение преемственности образовательной деятельности в системе «детский сад – школа – колледж – вуз». Причем преемственность следует рассматривать комплексно и системно:

- преемственность в обучении, установление необходимой связи и правильного соотношения между частями учебного предмета на разных возрастных ступенях его изучения с учетом двух факторов: содержания и логики соответствующей науки и закономерностей процесса усвоения знаний;

- преемственность в отношениях между отдельными учебными предметами, реализующаяся в межпредметных связях с учетом логики соответствующих наук и закономерностей процесса усвоения знаний в целях обеспечения условий для формирования целостной картины мира у обучающихся в процессе их обучения и воспитания;

- преемственность между урочной и внеурочной деятельностью;

- преемственность между отдельными ступенями общего образования, условиями осуществления которой являются:

1) наличие преемственности первых трех типов, реализованное в учебных программах и учебниках и в организации образовательного процесса;

2) преодоление разрыва между разными ступенями образования на основе соответствия методов и технологий обучения возрастным возможностям обучающихся;

3) постоянный контакт между преподавателями смежных дисциплин различных ступеней образования, а также предварительное изучение обучающихся, с которыми предстоит работать в следующем учебном году.

Последовательное осуществление всех типов преемственности придает обучению перспективный характер, ориентируя на междисциплинарный контекст и возможность углубления содержания и технологий образования на следующих уровнях. Соблюдение принципа преемственности совершенствует процесс обучения и воспитания, способствует активизации школьников в освоении универсальных учебных действий, расширяет горизонты творческого использования полученных знаний и умений в дальнейшем при решении практических и теоретических задач в процессе профессиональной подготовки в колледже или вузе.

Список литературы

1. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М., 1995. – 325 с.
2. Гузеев В.В. Образовательная технология: от приема до философии. – М.: Сентябрь, 1996. – 112 с.
3. Кларин М.В. Технологические модели обучения // Школьные технологии. – 2003. – № 6. – С. 3–22.
4. Лихачев Б.Т. Педагогика: курс лекций: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт-М, 2001. – 607 с.
5. Монахов В.М. Теория педагогических технологий: методологический аспект // Вестник Волгоградского гос. пед. ун-та. – 2006. – Вып. 1. – С. 22–28.
6. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад; ред. кол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов. – М.: Большая энцикл., 2003. – 528 с.
7. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель). Приказ Министерства труда и социальной защиты населения № 544н от 18 окт. 2013 г. – URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения 25.05.2020).
8. Развитие межпоколенных отношений в территориальных детско-взрослых сообществах / М.Н. Певзнер, П.А. Петряков [и др.] // Человек и образование № 3 (44). – 2015. – С. 82–87.
9. Рахкошкин А.А. Открытость образовательного процесса (на примере западноевропейской педагогики): монография. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2005. – 140 с.
10. Федеральный закон РФ Ф3-273 от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 24.04.2020). – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 25.05.2020).
11. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий / под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010. – 159 с.
12. Эльконин Д.Б., Воронцов А.В., Заславский В.М. Развивающее обучение. Модель основной образовательной программы образовательного учреждения. – М.: Просвещение, 2013. – 192 с.

1.2. Теоретические подходы к определению психолого-педагогического сопровождения в образовании

За последние пять лет в современной системе образования произошли огромные изменения, которые главным образом меняют содержание и формы функционирования образовательных организаций в нашей стране. В первую очередь данные преобразования связаны с введением Федеральных государственных образовательных стандартов для разных категорий обучающихся, являющиеся стратегией развития образования в Российской Федерации. Достаточно полно развернуто содержание образования для детей с умственной отсталостью и интеллектуальными нарушениями в федеральном государственном образовательном стандарте образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Разработаны методические рекомендации по вопросам внедрения федерального государственного образовательного

стандарта начального общего образования обучающихся ограниченными возможностями здоровья и федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) № ВК 450/07 за подписью зам министра В.Ш, Канова. В соответствии с данным стандартом для детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) необходимо психолого-педагогическое сопровождение. На наш взгляд, важно систематизировать понимание «психолого-педагогическое сопровождение» в психолого-педагогической литературе.

Рассматривая историю возникновения и становления в системе образования службы комплексного сопровождения, помощи и поддержки детей в процессе развития, обучения, воспитания и социализации, можно одновременно охарактеризовать как многолетнюю (более 200

лет), так и довольно короткую, насчитывающую всего 15 - 20 лет. Более двух веков в рамках специальной педагогики и дефектологии развивается модель сотрудничества и кооперации специалистов разных профилей, которая направлена на диагностику особенностей развития ребенка, разработку и внедрение коррекционных и развивающих программ. Но лишь 10-15 лет

назад благодаря формированию гуманистических принципов в российской педагогике стала развиваться отечественная система сопровождения ребенка.

Понятия «раннее сопровождение», «сопровождение развития», «целевое сопровождение одаренных и детей «групп риска» становятся компонентами единой системы, своего рода гарантами права ребенка на полноценное развитие и образование. Сегодня термин «сопровождение» широко используется специалистами в области педагогики и психологии.

Однако до сих пор нет единого определения этого понятия. Рассмотрим основные подходы разных ученых к содержанию термина «сопровождение».

Описание понятия «психолого-педагогическое сопровождение» следует разбирать с основного слова – «сопровождение». В гуманитарных науках, «сопровождение» появилось за такими понятиями как: педагогическая, психологическая и социальная поддержка и помощь, что лежит в основе гуманистической концепции педагогики и психологии.

Понятие сопровождения формируется из глубин педагогики, при этом мысль о потребности в «сопровождении» воздвигается современными педагогами, развивающими идеи такие как «педагогика успеха» [6].

В России идея психолого-педагогического, социального сопровождения начала осуществляться с 1994 года и в основном в коррекционной педагогике. Целью психолого-педагогического сопровождения является развитие личности сопровождаемого, которое осуществляется с помощью различных психолого-педагогических методов, систем и технологий.

Е. И. Казакова рассматривала концепцию сопровождения как новую образовательную технологию. В своих трудах она выделила источники, благодаря которым сформировалась отечественная система психолого-педагогического сопровождения. Среди них [5]:

- многолетний опыт комплексной помощи детям с нарушениями развития в рамках специальной педагогики и образования;

- опыт работы специализированных учреждений (коррекционных и диагностических центров, консультативных и кризисных служб), которые оказывают психолого-педагогическую и медико-социальную помощь детям с ограниченными возможностями здоровья и их родителям;

- разработки научно-методических и экспертных советов, а также ресурсных центров, которые обеспечивают развитие образовательных организаций;

- опыт работы психолого-медико-педагогических консультаций, комиссий и консилиумов для детей с нарушениями психофизиологического развития;

Значимым этапом в становлении и развитии в России системы сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья стало создание психолого-медико-педагогических центров и психолого-педагогических служб, которые оказывали комплексную помощь детям с особенностями психофизического развития, их родителям (законным представителям), а также педагогам в решении проблем ребенка. В стенах этих центров для совместной работы объединили усилия специалисты разных областей: психологи, дефектологи, логопеды, социальные педагоги, медицинские работники и другие.

Первая всероссийская конференция специалистов системы сопровождения развития ребенка, на которой было принято Постановление № 867 от 31.07.1998 г. «Об утверждении Типового положения об образовательном учреждении для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи». Принятие этого постановления законодательно определило развитие системы сопровождения детей с особенностями физического и (или) психического развития в нашей стране [3].

Образовательная деятельность сопровождающего формируется и содержит такие составляющие, как: защита, забота и поддержка со стороны взрослого, ответственного лица, подкрепление эмоционального фона для успешного развития и социализации в обществе, включение участников образовательного процесса во взаимодействие со сверстниками и с людьми старшего поколения.

Защита предусматривает такую деятельность взрослого, которая способствует устранению негативного влияния социума и ставит цели по созданию комфортного, психологически безопасного пространства для благополучного развития ребенка. У детей с умственной отсталостью сохраняется зависимость от близких взрослых в физическом и психологическом плане; поэтому важно находиться рядом и контролировать безопасность социального взаимодействия ребенка, вовремя реагировать на опасные ситуации, как для отдельного ребенка, так и для группы детей в целом. К действиям защищающего характера будут относиться своевременное вмешательство к потенциально опасным объектам, устранение неблагоприятных ситуаций (ссор, конфликтов) посредством разных педагогических подходов.

Забота характеризуется участием взрослого, который позитивно настраивает ребенка, тем самым помогая ему осваивать социальную среду без каких-либо неблагоприятных последствий. В действиях взрослого заботливое отношение проявляется через его положительный настрой и самые добрые намерения участвовать в жизни ребенка, положительную обстановку в целом, обеспечение благоприятной среды для работы.

Поддержка может быть оказана словесно, совместными делами позволяющие сохранять настрой, доброжелательным отношением со стороны взрослого. Особенностью поддержки является *безоценочность*, так как идет направленность на саму личность.

Подкрепление является обязательным условием в социализации ребенка в обществе. Подкрепление – реакция взрослого на определенное поведение ребенка в той или иной ситуации. В основном подкрепление применяется в качестве стимула для ребенка работать дальше, для достижения уже поставленных или же новых целей. Подкрепление возможно «здесь и сейчас», так как обеспечивает ребенку активное развитие социального

познания. Так, положительное подкрепление, значительно влияет на потенциал для позитивного развития Я-концепции ребенка [5].

Данное сочетание и применение форм сопровождения – защита, забота, поддержка, подкрепление – позволяет выделить оптимальный вариант индивидуального развития того или иного ребенка. Конкретное содержание психолого-педагогического сопровождения развития детей составляется, учитывая возраст сопровождаемого, особенности индивидуального развития конкретного ребенка, а также условия образовательной среды [3].

Сопровождение в психологии раскрывают, как систему профессиональной деятельности, направленную на создание благоприятных условий для успешной адаптации человека. Правильно организованное сопровождение помогает человеку благоприятно перейти на новый уровень своего развития [6].

Сопровождать, значит идти с ним рядом, двигаться в одном направлении, возможно, быть немного впереди. С точки зрения психолого-педагогической деятельности это значит, что специалисты, которые сопровождают ребенка, должны уметь прислушиваться к потребностям ребенка, отмечать их успехи и имеющиеся трудности, а также стараться оказывать помощь как, советом, так и собственным примером.

В работе Н. Суховой термин «сопровождение» раскрывается, как поддержка здоровых людей, у которых на определенном этапе развития возникают какие-либо проблемы. Необходимо отметить, что в качестве поддержки выступает сохранение личностного потенциала, а также содействие его развитию в целом [3].

В исследовании М.Р. Битяновой было отмечено, что продуктом практической профессиональной деятельности является система теоретических представлений о целях, задачах и содержании деятельности психолога и педагога. Ребенок рассматривался М.Р. Битяновой только в качестве субъекта, так как все изменения связанные с его внутренним миром, могут быть по его собственному желанию и воле. Педагог не оказывает на него влияние с помощью своих специфических приемов, а взаимодействует с ним, предлагая ему различные пути решения в той или иной ситуации. Делая вывод, по своему исследованию автор констатирует, что психолого-педагогическое сопровождение определяет собой систему профессиональной деятельности, которая направлена на создание благоприятных условий для успешного развития ребенка во всех сферах [2].

Важным аспектом в сопровождении выступает то, что носителем проблемы развития ребенка в каждом индивидуальном случае, выступает не только сам ребенок, но и его родители, педагоги, а также окружение.

Таким образом, психологическое сопровождение – это один из видов социального патронажа как комплексной системы социальной помощи и психологической поддержки, осуществляемой в деятельности социально-психологических служб; интегративная технология, целью которой является создание благоприятных условий для восстановления и развития семьи; процесс взаимодействия между теми, кто сопровождает, и теми, кто нуждается в поддержке.

В психологической литературе различают такие понятия, как:

- процесс сопровождения;
- метод сопровождения;
- служба сопровождения.

Процесс сопровождения рассматривается в роли помощи, то есть в него включена совокупность действий, направляющих субъекта на принятия решений, а также ответственность за их реализацию.

Метод сопровождение обеспечивает создание условий для принятия субъектом различных ситуаций в своей жизни.

Служба сопровождения включает в себя набор специалистов, из разных сфер, осуществляемых сопровождение. Каждый из них выполняет свою функцию в этой системе [1].

В своей статье, Е.В. Моцовкина, приводит следующую цель психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в учебно-воспитательном процессе. Она пишет, что целью является создание и поддержание образовательной среды, способствующей наиболее полному развитию потенциала детей с особыми образовательными потребностями для подготовки их к самостоятельной, полноценной жизни в обществе, успешной интеграции в социум [4].

В статье И.Б. Умняшовой «Психологическое сопровождение в системе образования: актуальные вопросы организации и содержания» выделены следующие направления психологического сопровождения образовательного процесса – психологическое сопровождение учебной деятельности, экспертизу психологопедагогических условий реализации ФГОС; сопровождение программ индивидуализации и дифференциации обучения обучающихся, испытывающих трудности в обучении. Следующее направление психологическое сопровождение процессов воспитания и социализации, подразумевающее сопровождение процесса адаптации обучающихся к обучению в образовательной организации; профилактику социальных рисков, а также определение индивидуальных образовательных маршрутов. Психологическое сопровождение программы коррекционной работы, направленное на поддержку педагогов и родителей по вопросам организации образовательного процесса детей с особыми возможностями здоровья (ОВЗ) в образовательной организации; участие в создании инклюзивной среды образовательной организации и сопровождение процесса обучения детей с ОВЗ в образовательной организации.

Реализация описанных выше направлений психологического сопровождения требует консолидации усилий всех участников образовательных отношений и развитие системы межведомственного и междисциплинарного взаимодействия. Необходимо организовывать эффективное сотрудничество специалистов образовательной организации (администрации, педагогов, педагогов-психологов, учителей-дефектологов, учителей-логопедов, социальных педагогов) и социальных партнеров образовательной организации (родителей/законных представителей обучающихся, специалистов центров психолого-медико-социального сопровождения) [8].

По мнению Н. С. Пряжникова, С. Н. Чистяковой под сопровождением следует понимать особую форму деятельности учителя, направленную на взаимодействие по оказанию помощи сопровождаемому в процессе его личностного роста, выбор способов поведения, принятия решений [4в статье Моцовкиной].

По мнению В.В. Сереней и Е.А. Калягиной, психолого-педагогическое сопровождение содержит комплексную диагностику, развивающую и коррекционную работу, консультирование и просвещение родителей, где задачами психолого-педагогического сопровождения являются:

1. Изучение личности ребенка с ОВЗ и его родителей, а также системы их отношений.

2. Защита интересов ребенка, сохранение семейных связей, максимальное использование сохраненных ресурсов положительного развития, как ребенка, так и семьи, на основе партнерства.

3. Информирование родителей о системе ПМПК, задачах и возможностях психолого-педагогической и медико-социальной помощи.

4. Развитие детско-родительских отношений.

5. Формирование адекватных родительских установок на заболевание и социально-психологические проблемы ребенка путем активного привлечения родителей в психо-коррекционный процесс.

6. Содействие родителям в поиске наиболее эффективных видов помощи и условий ее оказания.

7. Повышение мотивации семьи на решение проблем ребенка, оказание ему помощи и поддержки.

8. Формирование навыков адекватного общения с окружающим миром.

9. Способствовать преодолению психологических барьеров [7].

По мнению Т.Г. Яничевой психолого-педагогическое сопровождение представляет собой систему диагностических, развивающих и организационных мероприятий для педагогов, родителей и детей, создающих благоприятные условия для функционирования образовательной среды, дающей каждой личности само реализоваться.

Также, по мнению Н.С. Глуханюк психолого-педагогическое сопровождение раскрывается, как метод работы психолога-педагога, как метод создания оптимальных условий для решений различных ситуаций.

Психолого-педагогическое сопровождение, в роли направления и технологии деятельности педагога, представлена в научных трудах А.П. Овчаровой. По мнению автора, в первом случае сопровождение выступает в роли поддержки личности и ориентирование в проблемных ситуациях, а также сопровождение естественного развития. Во втором случае – это комплекс взаимосвязанных мер, представленных разными психологическими методами и приёмами, которые осуществляются в целях обеспечения оптимальных условий для сохранения и поддержания психологического здоровья и развития личности ребенка.

Главными направлениями психолого-педагогического сопровождения являются: профилактика – это одно из основных направлений деятельности, которое позволяет предупредить возникновение тех или иных проблем.

Диагностика. На этом этапе важно знать возрастные особенности, периоды кризисов и новообразования разных возрастных этапов. Учитывая эти особенности, а также цели и задачи сопровождения, мы сможем выделить основные направления, по которым проведем диагностику.

Консультирование (индивидуальное, групповое), осуществляется, как правило, по заявленным проблемам, как с педагогами, так и с родителями.

Развивающая работа (индивидуальная, групповая).

Коррекционная работа (индивидуальная, групповая). Под коррекционной работой понимается смысл «исправления» отклонений, а за развивающей – смысл раскрытия потенциальных возможностей ребенка. Развивающая работа направлена, не только на расширение определенной способности, но и на работу с теми факторами, которые определяют продвижение в учебной работе.

Психологическое просвещение и образование: повышение психологической культуры, развитие психолого-педагогической компетентности детей, педагогов, родителей.

А.Я. Варга отмечает, что модель психолого-педагогического сопровождения должна отражать как внешние, так и внутренние факторы. Внешние факторы – это семья. Внутренние факторы – это организация образовательно-воспитательного процесса. Очень большое значение играют отношения между родителями и детьми. Анализ многих работ указывает на то, что основой адаптации человека к изменившимся условиям является его совладание с новыми ситуациями, которые требуют проявить усилия по

отношению к новым условиям качества. Психологическое совладание взрослых и детей в трудных жизненных ситуациях во многом определяет эффективность их социально-психологической адаптации к изменившимся условиям жизни.

Как показывают исследования, многие родители психологически не готовы к новым трудным ситуациям в период включения ребёнка в образовательно-воспитательный процесс. Также большую роль в психолого-педагогическом сопровождении играет организация образовательно-воспитательного процесса. По мнению Е.Д. Гранкиной и Е.М. Мининой, говоря об организации образовательно-воспитательного процесса, во-первых, необходимо отметить, что в настоящее время наиболее ярко выражено противоречие между нагрузкой и психофизиологическими возможностями детей различных возрастных групп.

Важным условием успешного психолого-педагогического сопровождения является компетентность педагогов и родителей при решении поставленной задачи. В соответствии с этим важным компонентом считают работу с воспитателями и родителями через проведение лекций и семинаров-практикумов, родительских собраний, групповых и индивидуальных консультаций, тренингов, совместных с детьми праздников.

Психолого-педагогическое сопровождение – это система организационных, диагностических, развивающих мероприятий для педагогов, родителей и детей – всех участников образовательного процесса – создающих оптимальные условия для функционирования личности, ее развития и социальной адаптации [9].

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека: учебник / Александр Асмолов. - 4е изд., испр. - М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2015. - 448 с
2. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе М.: Совершенство, 2014. — 298 с. (Практическая психология в образовании). Издание второе, исправленное.
3. Кожалиева Ч.Б. К вопросу о психолого-педагогической составляющей комплексного сопровождения лиц с интеллектуальной недостаточностью. В сборнике: «Материалы VII международного конгресса «Нейрореабилитация-2015». 2015. С.201-202.
4. Моцовкина Е.В., Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста с инвалидностью и ОВЗ. В сборнике: Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика. Сборник статей по материалам III международной научно-практической конференции: в 2 частях. Гуманитарно-педагогическая академия ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского». 2019. С. 47-50.
5. Новикова Г.В., Умняшова И.Б. Развитие психолого-педагогической компетенции родителей обучающихся / Сборник научных трудов / Под ред. Г.В. Новикова, И.Б. Умняшова. Москва 2017.
6. Степанова Н.А., Лещенко С.Г., Хаидов С.К. Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья: организация, содержание, технологии. / Современные проблемы науки и образования 2017. №5, С.254.
7. Сереней В.В. Психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с ОВЗ. / Интерактивная наук. 2019 № 8(42). С. 14-16.
8. Умняшова И.Б. Психологическое сопровождение в системе образования: актуальные вопросы организации и содержания. Вестник практической психологии образования. 2017. № 3 (52). С. 3-7.

9. Юлдашева О.Н. Семейная социализация детей с ограниченными физическими возможностями: условия и факторы: Автореф. дис. ...канд. социол. наук / О.Н. Юлдашева. – Уфа, 2010. – 25 с.

1.3. Метапредметный подход в дистанционном обучении

Современная жизнь предъявляет строгие требования к человеку. Поэтому современная школа должна сформировать для своих учеников целостную картину мира, основанную на понимании широты связей всех явлений и процессов, происходящих в мире. Изменения, происходящие в нашем обществе отражаются в школьной системе России [9]. Все вышеперечисленное аккумулируется в метапредметных компетенциях. Формирование метапредметных компетенций, на основе метапредметного подхода по мнению ряда исследователей современной педагогики, основано на развитии ключевых навыков, способных обеспечить эффективную деятельность в различных сферах жизни человека. Метапредметный подход состоит из дидактических и методологических задач из совершенно разных технологий обучения. В то же время он открывает новые перспективы развития такой образовательной формы, как учебный предмет и задания, поскольку в основе лежит не предметное знание, а их универсальность. Универсальный характер образовательных действий проявляется в том, что они имеют надпредметную природу; обеспечить целостность общекультурного, личностного и когнитивного развития и саморазвития личности, формирования познавательных, коммуникативных навыков.

В дополнение к целостности развития обучающихся, метапредметный подход также обеспечивает непрерывность всех этапов образовательного процесса. При этом он предполагает изменение содержания предмета, в котором приобретенные знания необходимы для осмысленного использования на практике.

Исходя из теоретических источников, рассмотрим понятие «компетенция». В общем смысле компетенции представляют собой ожидаемые и измеряемые достижения обучающегося по завершению обучения в конце полного освоения образовательной программы.

В рамках Федерального государственного стандарта компетенции представляют собой способность применять на практике полученные знания, умение, личностные качества и практический опыт, которые могут быть применены в дальнейшей деятельности в конкретной отрасли.

В компетентность включаются разнообразные личностные качества, а именно знания, умение и методы деятельности. Метапредметный подход предполагает, что ребенок не только осваивает систему знаний, но и универсальные методы действия, с помощью которых он может получать информацию об окружающем его мире и пространстве.

Метапредметные результаты включают в себя универсальные учебные действия (когнитивные, регулирующие, коммуникативные, личные), которые обеспечивают овладение ключевыми навыками и нацелены на эффективность обучения. Метапредметные образовательные результаты предполагают:

- владение базовыми общеобразовательными навыками логико-познавательного характера;
- умение организовывать образовательную деятельность;
- моделирование информации как основной метод получения знаний;

- широкий спектр навыков использования информационных и коммуникационных технологий;

- основные исследовательские навыки;
- проводить виртуальные эксперименты.

Основным результатами для оценки метапредметных умений являются:

- способность принимать и поддерживать образовательную цель и задачи;
- самостоятельно трансформировать практическое задание в познавательное;
- умение планировать свою деятельность;
- умение контролировать и оценивать свои действия, вносить исправления, проявлять инициативу и самостоятельность в обучении;
- умение искать информацию;
- умение использовать символические средства (логические операции сравнения, анализа и обобщения);

- умение работать с учителем и сверстниками

Система оценки метапредметных результатов:

- текущая и окончательная работа по проверке, включая задачи, направленные на проверку метапредметных результатов обучения;
- решение творческих и исследовательских задач (творческие задания, интеллектуальный марафон, поиск информации, вариационные задания на продвинутом уровне);
- проектная деятельность;
- защита индивидуального проекта.

Принимая во внимание все закономерности при развитии информационного общества, федеральным государственным стандартом были сформированы требования, которые должны быть выполнены по завершению обучения. Сюда относятся не только конкретные предметные знания, но и метапредметные знания, которые связаны с развитием личности и духовно-нравственными ориентациями с помощью реализации метапредметного подхода в образовательной деятельности путем перехода от узких специализированных знаний к целостному восприятию мира. Помимо этого метапредметные знания помогают разработать универсальные принципы и стратегии познания с помощью деятельности. Уже с возраста основной школы учеников необходимо подготавливать к профессиональной деятельности в конкурентной среде, в которой каждая ситуация требует творческого подхода, так как, общеизвестно, что творческое мышление – это двигатель науки, залог прогресса [8]. Развитие личности начинается с процесса обучения, именно в процессе обучения можно выделить три типа деятельности: познавательная, коммуникативная, регуляторная. Каждая из перечисленных деятельность начинает формироваться в индивидуальной среде с помощью конкретных, подходящих именно ей учебных материалов, с помощью которых можно отразить соответствующую научную область. При формировании метапредметных навыков крайне эффективны методы дистанционного обучения. Глобальная информатизация, бурное развитие информационно-коммуникационных технологий способствует развитию информационных навыков и помогает обучающимся достичь определенных целей: повысить интерес к обучению, мотивировать достижение лучших результатов. Использование дистанционных технологий в учебном процессе направлен на развитие информационной культуры школьников. Такое развитие предполагает получение способности эффективно использовать средства информатизации и информационных технологий при решении практических задач. При использовании информационных технологий повышается мотивация обучения, стимулируется познавательный интерес обучающихся и повышается эффективность

самостоятельной работы. Современные технологии, наряду с развитием информационных технологий, открывают принципиально новые возможности в области образования, в образовательной деятельности и работе обучающегося [7].

На сегодняшний день существует несколько подходов к толкованию термина дистанционное обучение. Нельзя дистанционное обучение ставить наравне с информационными технологиями. Следует помнить о том, что дистанционное обучение представляет собой систему, с которой индивидуумом достигается и подтверждается образовательная квалификация.

Федеральный государственный стандарт предъявляет требования к общеобразовательным результатам и предусматривает использование умственных «резервов» для достижения личных, метапредметных и предметных результатов и распространяются не только на очную форму обучения, но и на дистанционное обучение. Качество полученного образования оценивается состоянием предмета, метапредмета и личными результатами.

Дистанционное обучение – это новая специфическая форма обучения, немного отличающаяся от обычных форм очного или дистанционного обучения. Это подразумевает другие средства, методы, формы организации обучения, другую форму взаимной компетентности между учителем и учениками, обучающимся между собой. Содержание также в значительной степени определяется существующими программами для определенного типа образовательного учреждения.

Дистанционное обучение является одним из элементов системы непрерывного обучения, которая имеет свои особенности: гибкость, модульность, параллелизм, асинхронность / синхронность, экономическая эффективность, новая роль учителя, специализированный мониторинг качества образования, использование специализированные технологии и учебные пособия, зависимость от современных средств передачи образовательной информации. Характеристика дистанционного обучения актуализирует проблему создания образовательной среды для дистанционного обучения.

При создании образовательной среды необходимо учитывать особенности работы в едином образовательном пространстве. Поэтому стоит поговорить об информационно-образовательной среде дистанционного обучения (ИОС ДО). ИОС ДО – это систематически организованный набор инструментов передачи данных, информационных ресурсов, протоколов взаимодействия, компьютерного оборудования и организационно-методического обеспечения, ориентированный на удовлетворение образовательных потребностей пользователей. По способу получения образовательной информации различают: синхронные обучающие системы (онлайн-системы в режиме реального времени) и асинхронные системы (автономные системы). Синхронные системы предполагают одновременное участие ученика и учителя в процессе обучения. К таким системам относятся: веб-чат, ICQ, Skype, IRC (Internet Relay Chat), интерактивное телевидение, веб-телефония, телеконференции Net Meeting, Telnet [6].

Дистанционное обучение проводится в соответствии с индивидуальными учебными планами, чтобы обучающийся мог задавать вопросы об аспектах курса и учебном предмете. Следует заметить, что дистанционное обучение вырабатывает привычку работать самостоятельно принимать решения и искать необходимую информацию. По данной выборке были опрошены 56 обучающихся ГБОУ школы №129 Санкт-Петербурга. Результаты опроса представлены на рисунке 1.

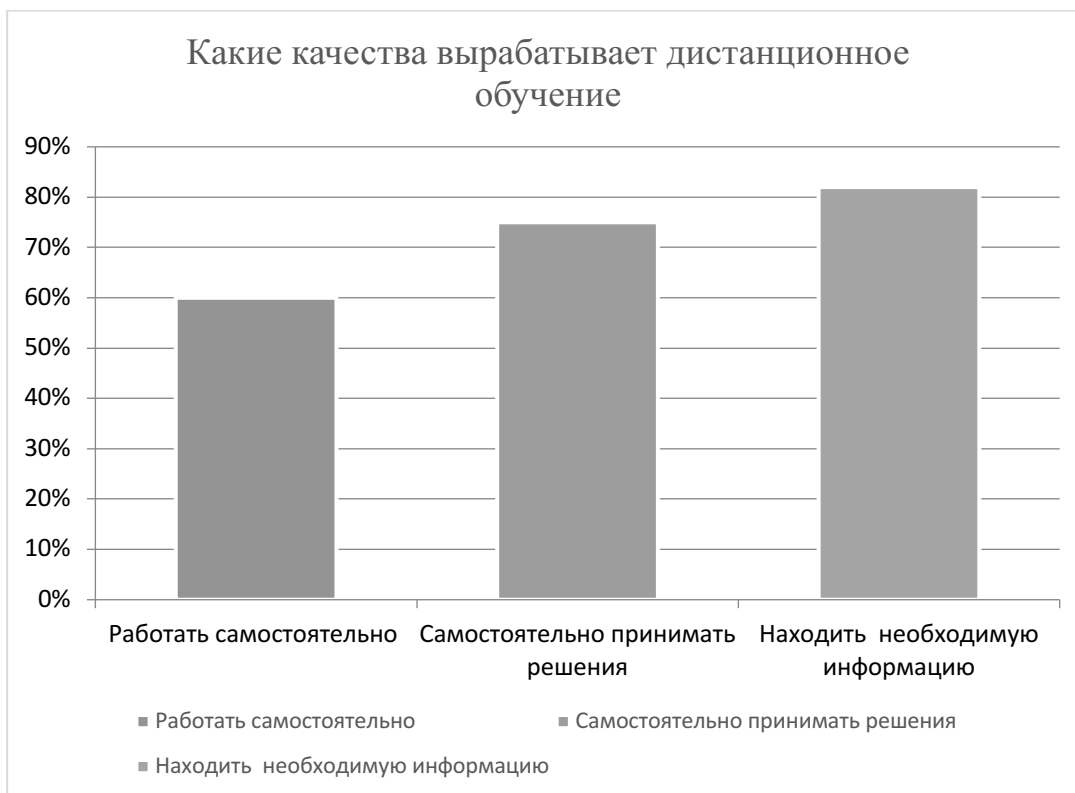


Рисунок 1 - Опрос по тесту: «Какие качества вырабатывает дистанционное обучение»

Дистанционное обучение помогает преодолеть психологические барьеры, связанные с коммуникационными навыками человека, такие как застенчивость и боязнь публичных выступлений, а его мобильность предоставляет доступ к соответствующим материалам и позволяет ученику становится профессионалом, который может применить полученные знания на практике. Как влияет дистанционное обучение на коммуникационные навыки опрос прошли родители тех же 56 обучающихся ГБОУ школы №129 Санкт-Петербурга. Определенный коммуникативный прирост можно проследить на рисунке 2.

Одним из способов повышения интереса к учебным предметам это использование современных информационных технологий, в частности компьютерных, на различных этапах образовательного процесса, что позволит рационально организовать познавательную деятельность школьников в процессе обучения, выстроить открытую систему образования, обеспечивающую каждому школьнику свой путь обучения.

Важно одно – найти черту, которая позволит уроку действительно развиваться и быть поучительным. Для этого образовательный процесс должен строиться на основе индивидуального подхода. Одним из способов индивидуального подхода является диверсификация образования. Необходимо создать такие условия в дистанционном обучении, чтобы каждый ученик мог в полной мере понять себя, свои индивидуальные особенности, стать реальным предметом обучения, желающим и способным к обучению.

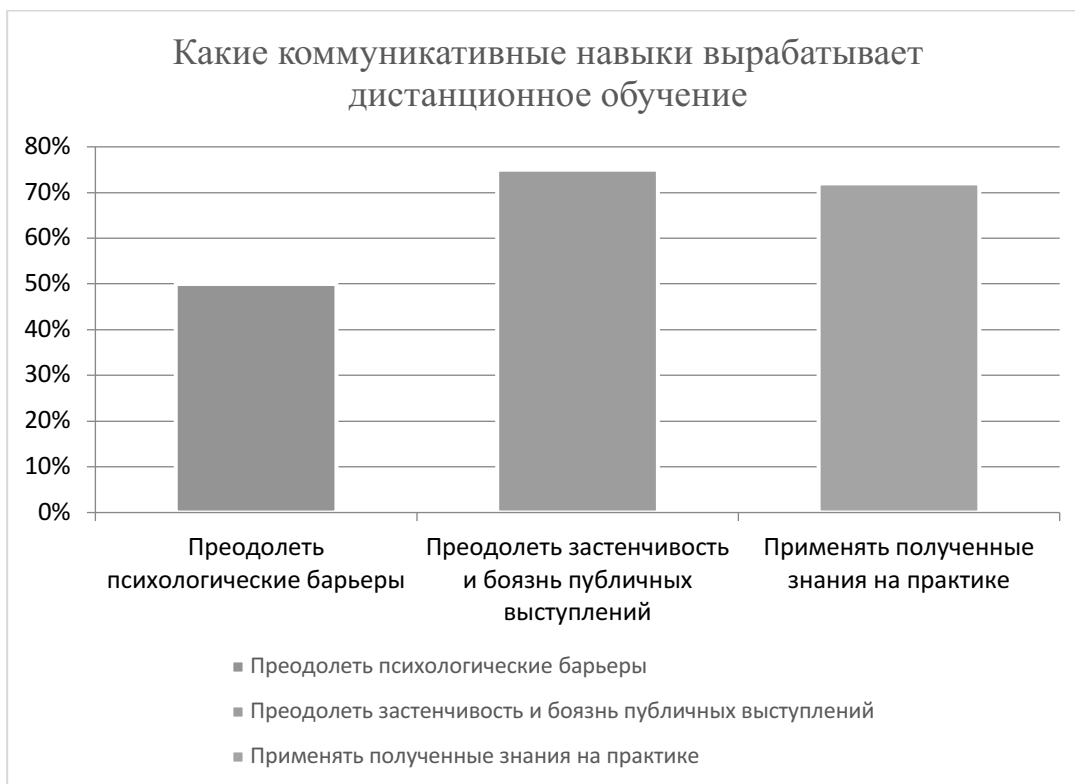


Рисунок 2. Опрос по тесту: «Какие коммуникативные навыки вырабатывает дистанционное обучение»

Результаты метапредметного подхода позволяют обучающимся освоить универсальные образовательные меры извлечения, обработки и систематизации информации из различных источников.

Однако результаты метапредметного подхода требуют нового подхода к изучению метапредметных заданий. Это означает, что подготовка каждого учителя (а не отдельных учителей) требует большой работы для реализации всех вышеперечисленных вариантов в процессе обучения [1].

Нет сомнений в важности применения метапредметного подхода в дистанционном образовании. Их можно разделить на несколько групп.

Умение планировать и осуществлять свою деятельность:

- самостоятельно определять цель обучения, определять и определять новые учебные или познавательные задачи;
- сравнить содержание задания с имеющимися знаниями и навыками;
- самостоятельно планировать пути достижения своих целей, находить эффективные способы получения результатов, умение искать альтернативные нестандартные способы решения когнитивных проблем;
- способность соотносить действия с ожидаемыми результатами, контролировать действия для достижения целей;
- учитывать разные точки зрения и выбирать правильный способ реализации поставленных задач;
- оценить действия, изменить их в соответствии с существующими требованиями и условиями и адаптировать их в соответствии с ситуацией;
- уметь оценивать точность познавательного задания, его умения;
- быть в состоянии осуществлять самоконтроль, самооценку, принимать решения и делать осознанный выбор в познавательной и образовательной деятельности.

Навык работы в команде:

- организовать совместную познавательную деятельность с учителем и одноклассниками;
- эффективно работать в группах и самостоятельно;
- согласовывать причины и позиции с общественностью, подчинять их интересы;
- найти решение, отвечающее общим интересам;
- прислушиваться к другим мнениям и формулировать и защищать свое мнение.

Способность осуществлять познавательную деятельность:

- определить сущность понятий, обобщить объекты;
- найти аналогии;
- самостоятельно находить критерии и причины классификации, проводить классификацию;
- установить причинную связь;
- строить логические рассуждения, делать собственные выводы;
- создавать модели и модели для решения различных познавательных или образовательных задач;
- выполнять семантические чтения (читать текст, понимать его содержание, оценивать степень достоверности и применять его на практике).

Умение использовать компьютерные технологии:

- использовать различные источники информации через компьютер;
- определить достоверность и достоверность источника;
- быть в состоянии выбрать запрашиваемую информацию;
- знать способы передачи и копирования информации;
- использовать возможности Интернета для общения и продуктивного взаимодействия.

Разумеется, предлагаемые рекомендации являются моделью основных направлений, гарантирующих метапредметные результаты. В реальном процессе они наполнены личным содержанием, они действуют через сознание учителя, волю, эмоции, индивидуальность, которые будут определять выбор содержания и методов обучения «от разработки отдельных учебных предметов к междисциплинарному исследованию сложных реальных ситуаций».

Другими словами, метасубъективный подход предлагает переход от существующей практики фрагментации знаний на объекты к целостному образному восприятию мира, к метадеятельности. Метапредмет как принцип интеграции образовательного контента, как форма теоретического мышления и универсальных методов деятельности обеспечивает формирование целостного мировоззрения в голове ребенка. Благодаря такому подходу обучающиеся формируют подход к изучению предмета как системы знаний о мире, выраженной в цифрах и числах (математика), в веществах (химия), телах и областях (физика), художественных образах (литература, музыка, изобразительное искусство) и так далее.

Еще К.Д. Ушинский писал, что самостоятельные мысли возникают только из самостоятельно приобретенных знаний об объектах и явлениях вокруг ребенка. Уверенное владение инструментами дистанционного обучения позволит ученикам получить всестороннее обучение, сначала под руководством учителя, а затем самостоятельно.

Внедрение дистанционного обучения позволяет более эффективно достигать предметных целей, предоставляет доступ к широкому кругу источников информации, которая может быть оптимально организована с учетом общих задач обучения и специфики. Дистанционное обучение дает возможность выбора более рациональных

инструментов для учебной деятельности, открывая тем самым реальный путь для работы учителей в различных ее проявлениях [3].

Преподаватель как носитель знаний и, следовательно, инструмент обучения, не только передает свои знания и активизирует все компоненты системы обучения, но и воспроизводит содержание обучения, в доступной форме, помогает систематизировать информацию полученные учащимися и внедрить их в систему личных знаний. Перечисленные выше условия – необходимы, но недостаточны, так как только от учителя зависит, будут ли они реализованы в учебном процессе [7].

Дистанционное обучение с использованием сетевых технологий позволяет полностью реализовать информационные права всех участников образовательного процесса и особенно ученика, как интеллектуальной образовательной подсистемы и как отдельной социальной системы. Конечно, использование дистанционных технологий требует значительных изменений в деятельности учителя. Эти изменения касаются как компьютерных навыков, так и компьютерных горизонтов в целом, а также изменений в навыках оценки, презентации материалов и мотивации обучающихся. Высокий уровень информационной культуры учителя, его профессиональные навыки, его педагогический такт и его вовлеченность, а также роль консультанта и партнера позволяют формировать ценностную ориентацию.

Образовательная информационная среда школы, которая включает в себя электронные образовательные ресурсы и интернет-образовательные ресурсы, позволяет организовать активную познавательную деятельность обучающихся. В настоящее время идет процесс перехода от энтузиазма к «внешней» информационной технологии для осмысленного использования. Интернет, как мощный медиа-канал, отвечает информационным потребностям современного образования, используется при подготовке и проведении нетрадиционных форм урока, таких как урок-путешествие по природным территориям России, урок-викторина по литературным произведениям, урок-обзор знаний по математике, урок-экскурсия в творческую лабораторию.

На уроках математики с помощью интерактивных форм они показывают геометрический материал, устные и письменные методы расчета, методы решения задач и уравнения.

На уроках литературного чтения звучат записи образцовых чтений небольших литературных произведений. Использование данной методики обучения способствует формированию выразительных навыков чтения, помогает почувствовать настроение, определить характер героев.

Единое информационное и образовательное пространство, в котором взаимодействуют участники образовательного процесса, позволяет воспроизводить один и тот же материал по-разному.

Чтобы предлагать такие образовательные действия, требуется удобная и безопасная электронная учебная среда, которая включает в себя ряд необходимых функций, которые позволяют вам ориентироваться, использовать ссылки на ресурсы, отслеживать информацию о деятельности обучающихся и предоставлять обратную связь от учителя. Одно из современных решений – облачные среды. Облачные вычисления – это технология распределенной обработки данных, в которой компьютерные ресурсы предоставляются пользователю как услуга.

Интересным вариантом для работы с родителями учащихся являются онлайн-опросы, которые можно проводить в Google. Этот сервис позволяет быстро диагностировать учеников, получать оперативные данные от родителей. Ссылка на опрос публикуется на сайте учителя или отправляется по электронной почте. Сервис предоставляет готовые ответы, обеспечивает автоматическое создание сводной таблицы

ответов от всех участников опроса. Есть удобные модели, обработка информации не требует дополнительных усилий, весь материал может быть представлен в виде диаграммы или таблицы.

Нестандартной формой взаимодействия учителя и ученика является интерактивная среда <http://learningapps.org/>. Здесь предлагается создание интерактивных заданий по самым разным предметам. Можно создавать аккаунты учеников и управлять ими.

Интерфейс сервиса достаточно прост для понимания. Уже есть огромная база упражнений, разбитых на предметы. Он предлагает выбор упражнений для ранжирования пользователей в зависимости от популярности. Когда регистрируешься на этом ресурсе, то появляется доступ к упражнениям, которые затем сохраняются в учетной записи. К примеру, в первом классе могут попросить организовать месяцы в правильном порядке с помощью электронного ресурса.

Требуется дополнительный дизайн мотивирующей среды, в которой система обучения сочетается с индивидуальным онлайн-обучением. Если предположить, что ребенок получает доступ к материалу, который изучается в интерактивном режиме, и может использовать его в комфортной домашней обстановке, то, следовательно, мотивация к обучению возрастает и способствует формированию информационной культуры школьников, умению критически относиться к информации, умению выстраивать собственный образовательный маршрут, что полностью соответствует задачам формирования метапредметных знаний посредством дистанционных образовательных проектов, которая сочетает в себе все преимущества технологии проектирования и возможности сетевых технологий. Как показывает практика и некоторые исследования, тенденция дистанционного обучения четко развивается в направлении смешанного обучения (blended learning), как процесса, который создает комфортную информационную образовательную среду, системы коммуникаций, предоставляют всю необходимую учебную информацию.

Сегодня в мире существует множество видов дистанционного обучения:

- Adaptive learning (адаптивное обучение) - учебный процесс, который адаптирует учебные материалы и методы к нуждам потребителя;

- Badges - гибкий механизм для признания достижений как неофициальная альтернатива аккредитации;

- Blended learning (смешанное обучение) - учебный подход, который сочетает в себе онлайн и очную форму обучения, что позволяет достигнуть более высокий уровень самостоятельности в процессе обучения;

- E-learning (электронное обучение) - эта форма обучения проводится с помощью электронных средств массовой информации, как правило, в Интернете;

- Flipped classroom (перевернутые классы) - модель обучения, в которой учеников направляют на самостоятельную работу дома, например, просматривают видеолекции, а затем с помощью мастер-класса применяют новые знания; при такой форме обучения активно сотрудничают с преподавателем и другими школьниками в интерактивном пространстве;

- Learning analytics (учебные аналитика) - сбор, анализ и представление значительной количества данных, связанных с учебной деятельностью соискателей образования;

- MOOC (Массивные Открытые Интернет Курсы) - он-лайн курс, который свободно доступен для всех и включает в себя открытые учебные материалы и возможности для взаимодействия и сотрудничества между соискателями образования;

- SPOC (Малые Частные Интернет Курсы) - курсы, похожие на MOOC, но используются как смешанное обучение;

- DOCC - открытые совместные учебные курсы, когда преподаватели в каждом учебном заведении имеют возможность создать собственную версию курса, основанного на одинаковом материале, каждый преподаватель может разработать дополнительные материалы для своих студентов, и студенты могут сотрудничать с использованием сети;

- Open Educational Resources (OER) - часть данных или содержания открыты, любой может свободно их использовать, хранить и распространять;

- Open source software (OSS) - открытые образовательные ресурсы (OOP), любой интернет-материал которых является свободным и доступным;

На сегодня самым оптимальным является сочетание традиционной и дистанционной формы обучения при изучении отдельных модулей. Этот формат является более гибким по сравнению с традиционным обучением, он предоставляет возможность предлагать обучение в различных условиях доставки учебного материала.

Смешанная модель обучения – это модель использования распределенных информационно-образовательных ресурсов в очном обучении с применением элементов асинхронного и синхронного дистанционного обучения. Рассматривается как элемент стационарного обучения при проведении лабораторно-практических занятий. Цель обучения при смешанной форме остается та же, но меняются средства и методы ее достижения. Система контроля знаний получает новые возможности: использование автоматизированных контролирующих систем в сочетании с традиционными методами контроля.

Исходя из этого, дистанционное обучение имеет ряд преимуществ по сравнению с традиционным обучением: передовые образовательные технологии, доступность источников информации, индивидуализация обучения, удобная система консультирования, демократические отношения между студентом и преподавателем, удобный график и место работы.

Внедрение дистанционных технологий в учебный процесс направлено на более глубокое понимание учебного материала; формирование таких компетенций как: коммуникативные (непосредственное общение с помощью средств сети) информационные (поиск информации из разных источников и возможность ее критического осмысление), самообразования (умение учиться самостоятельно) и выполняет воспитательную функцию – способствует формированию ведущих качеств личности: активность, самостоятельность, самосовершенствование, творчество.

Сейчас дистанционная форма обучения демонстрирует свои преимущества перед другими формами обучения благодаря своей значительно более высокой информативности, доступности и экономической эффективности и обеспечивает достижение метапредметных результатов, способствует формированию ключевых компетенций обучающихся. Она также требует меньше времени и энергии для усвоения знаний, значительно мобильной и комфортной, чем другие формы обучения. К достоинствам дистанционного образования можно отнести следующее: возможность индивидуализации обучения, выбор желаемого темпа и скорости обучения, высокая качество контроля знаний с помощью модульной системы обучения, эффективное тестирование.

Список литературы

1. Ковылева Ю.Э. Развитие мотивации деятельности и ключевых компетентностей учащихся // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2018. № 1. С.27-32.

2. Машарова Т.В., Полушкина Г.Ф. Использование технологий дистанционных образовательных проектов для оценки уровня сформированности универсальных учебных действий подростков // Концепт. 2018. №4.

3. Машарова Т.В. Формирование метаумений учащихся средней общеобразовательной школы в процессе организации проектно-исследовательской деятельности // Научные исследования и образование. - 2016. - № 4(24). - С. 120-132.

4. Полушкина Г.Ф. Возможности использования технологий медиаобразования для развития универсальных учебных действий подростков // Научно-методический электронный журнал «Концепт». - 2018. - № 2 (февраль). - С. 14-27.

5. Полушкина Г.Ф. Технологии медиаобразования в дистанционных образовательных проектах // Образование в Кировской области. - 2017. - № 1(41). - С. 36-38.

6. Шаповал Ю.Р. Метапредметность в образовании. Актуальность и перспективы // Вестник науки и образования. 2019. №10-1 (64).

7. Хачатурова К.Р. Необходимое основание для развития творческого потенциала учащихся основной школы: учет возрастных особенностей подростков плюс педагогическое творчество учителя / К.Р. Хачатурова // Глобальный научный потенциал. – Санкт-Петербург, 2015. – №8(53). - С. 17-22.

8. Шерайзина Р.М., Донина И.А., Хачатурова К.Р. Развитие творческого потенциала обучающихся основной школы средствами предметов естественнонаучных циклов / К.Р. Хачатурова, Шерайзина Р.М., Донина И.А. // Проблемы формирования учебно-воспитательного процесса: коллективная монография. – Москва, 2017. С. 54-76.

9. Khachaturova K.R. Information technology as a means of development of creative abilities of primary school pupils in natural science lessons / Khachaturova K.R. // Глобальный научный потенциал. 2015. № 9 (54). С. 111-113.

1.4. Воспитание «homo tolerans». Технологии и методы

В Латинской терминологии *tolerantia* появился в эпоху античности, и переводился как «терпеливо переносящий», но в процессе модернизации социума понятие толерантность приобретает более усложненный смысл. В Декларации принципов толерантности, принятой ЮНЕСКО – Организацией Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (Париж, 1995), говорится: «Толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности. ../ Толерантность – это прежде всего активное отношение, формируемое на основе признания универсальных прав и основных свобод человека» [11].

Дж. Локк в своем сочинении «Опыт веротерпимости» (1667 г.) отмечал, что у каждого человека есть свое мнение, свое понимание устроенности окружающего мира, данную точку зрения никто не может заставить изменить или поменять. Если люди пытаются поменять суждения человека, то это не приведет к изменению образа мыслей, а наоборот только усугубит положение во взаимодействии, общении. Тем самым философ подчеркивал важность значения неограниченной свободы в вероисповедании и мнении человека [16].

По прошествии века французский философ Д. Дидро также считал, что нетерпимость в основном провоцирует религиозная вера: «повсюду я вижу ненависть, ненависть магометанина (мусульманин) к христианину, ненависть католика к протестанту. Я знаю, что нет такого уголка в мире, где различия в религиозных воззрениях не орошало бы землю кровью» [12, с. 126]. Позиция философа наглядно отражается в нашем современном обществе, где мы наблюдаем рост конфликтов

совершенных на основе религиозных верований.

Русский философ Н. О. Лосский подмечал, что нетерпимость стала более распространенным явлением, нежели терпимость. Человек нравственен по отношению к своей семье, народу, религии, но эта его мораль не распространяется самопроизвольно на людей, вероисповедания других народов [17].

Религиозный мыслитель В. С. Соловьев писал: «Высший нравственный идеал требует, чтобы мы любили всех людей, как самих себя, но так как люди не существуют вне народностей...то мы должны любить все народности, как свою собственную» [24, с. 83]. Н. А. Бердяев трактовал толерантность в контексте свободы, где под свободой понимается не только вольность собственных поступков, а некоторая осознанность, дающая человеку не решать судьбу за других людей [5].

Доктор педагогических наук В. Н. Гуров раскрывает концепцию межнациональной толерантности как системную совокупность психологических установок, чувств, определенного набора знаний и общественно-правовых норм (выраженных через закон или традиции). Развивая идеи автора, можно добавить мировоззренческие ориентации, которые предполагают терпимое, принимающее отношение представителей какой-либо одной национальности (в том числе – на личностном уровне) к другим, инациональным явлениям (языку, культуре, обычаям, нормам поведения и т.д.) [10, с. 67]. Профессор Л. П. Печко вводит в научный оборот понятие «культурно-эстетическая толерантность», которая относится к восприятию, поведению и его мотивации, оценкам культурно-эстетического плана, вкусовым предпочтениям [23]. Философ А. О. Карпов, рассматривает аксиологический и педагогический аспекты, которые базируются на знакомстве молодого поколения со способами взаимодействия с непохожими сверстниками и взрослыми людьми, развитие и расширение их структуры ценностей, обязательно включающую толерантность. Социолог А. А. Гринцов возвращает нас опять к терпимости, которая помогает принимать иной взгляд, мнение, поведенческие особенности, жизненный уклад, обычаи и вероисповедание и т.п. [9], конфликтологи А. Я. Анцупов и А. И. Шипилов предлагают стратегию поведения в виде ослабления реагирования на какой-либо конфликтогенный фактор [1].

В позиции Г. В. Безюлева и Г. М. Шеламова можно увидеть модель толерантности, включающую главные составляющие компоненты: способность к сочувствию (эмпатия), поведенческие признаки во взаимодействии с другими людьми (коммуникативная толерантность), принятие себя и иных оппонентов [4].

Содержательная характеристика толерантности состоит не в *терпимости* или *обуздании* чувств неприятия своеобразия другого – а в признании его прав и свобод (П. В. Степанов, А. Э. Ширванян, М. Б. Хомяков), готовности к уважительному диалогу и сотрудничеству (М. П. Мчелдов, Т. С. Таюрская и др.), восприятию иного человека как *ценность* – все то, что культурологи и педагоги называют *активной толерантностью* (Е. Г. Виноградова, Е. И. Касьянова, О. В. Цируль, Н. А. Эмих и др.).

Суть в «поиске в *другом – своего*; углубление в *чужой* эстетический мир... как нечто лично значимое, эмоционально и интеллектуально *созвучное* и *сопереживаемое*» [14] и, справедливости ради, стоит признать – толерантность, будучи объективным фактором и условием сосуществования мультикультурных групп – процесс двусторонний [2, с.7-9]. Особый научный интерес к формированию межэтнической коммуникативной культуры человека и общества в целом обращен к роли мега, макро и микро сред, их «групповой и общественной атмосферы, которые могут нести мощный заряд толерантности или интолерантности» [15,с.5].

В межкультурной толерантности присутствуют взаимоотношения на разных уровнях общения, это субъект-объектных и субъект-субъектных отношениях. Из этого

можно сделать вывод, о том, что принцип построения межкультурной толерантности строится на коммуникативной деятельности различных этносов и культур. Актуальной проблемой в современном обществе является разногласие между народами, которое может иметь первоначальные истоки в неопределенности и множественности трактовок духовности, что может повлечь за собой разногласия между людьми, к обостренным конфликтам, вплоть до религиозного национализма, которое проявляется в вытеснении некоренных жителей населения государства с территории, где господствует своя религия или нация [13].

Только за первые два десятилетия XXI века в России толерантность (далее - Т.) научно исследована педагогами, философами, культурологами, политологами и социологами. Предметом и объектом диссертаций стали: *тенденции развития этнической Т. в российском обществе* (Н. Г. Анциферова); *Т. в политике /на примере карачаево-черкесской республики* (А. В. Дедкова); *Т. в политическом процессе / региональный аспект* (Е. А. Маркова); *Т. как культурная норма и политическая необходимость / социально-философский анализ* (В. В. Шалин); *Т. как проблема философии образования* (Л. В. Головатая); *Т. и миграционные процессы в контексте социологии риска* (Е. В. Шлыкова); *Т. от феномена к лингвокультурному концепту* (Е. С. Сумина); *психосемантические методы изучения этнической Т.* (И. И. Демидова); *субъектные предпосылки Т. личности* (Е. Г. Виноградова); *Т. как принцип регуляции гендерных отношений* (О. Е. Морозова.); *этническая Т. во взаимодействиях молодежных групп* (Н. С. Гаджигасанова); *культура межнациональных отношений сельской молодежи в полиэтнической социальной среде* (А. Ф. Шакирова); *Т. личности в многонациональном коллективе* (Д. Н. Клоков); *Т. как профессиональное качество личности будущего учителя* (Е. И. Дворникова); *межкультурная компетентность студентов педагогического вуза* (Л. А. Новикова); *конфессиональная Т. студентов педагогического вуза* (И. М. Роткина); *этническая Т. студенческой молодёжи ростовской области* (О. А. Нарезная); *межкультурная коммуникативная компетенция студентов* (И. Л. Плужник); *Т. в межличностных отношениях студентов* (П. Ф. Комогоров); *толерантная культура подростков* (М. Г. Михайлов); *способы измерения подростковой Т.* (А. В. Пашкевич); *Т. старших школьников в пространстве семейных отношений* (Л. И. Антонова); *Т. детей-мигрантов 6-7 лет (на материалах исследования детей русской, армянской, азербайджанской, афганской и ангольской этнических групп* (Н. В. Казнова); *формирование Т. и у младших школьников в полиэтническом регионе* (Х. Х. Тилова) и т.п.

Анализ педагогической и психологической литературы позволил выявить основные признаки *интолерантности*: отсутствие интереса у человека к людям другой национальности, агрессия, непринятие «другого» по внешним характеристикам или внутренним (слабый уровень владением языковой речью), чувства недружелюбия, ненависти, отсутствие эмпатии и симпатии; может выражаться в оскорблениях, негативной оценке внешних и внутренних качеств «иного» человека, не способности услышать другого, игнорировании к просьбам, нежелании договариваться, перекладывание вины на «другого», предательстве, унижении, избиении (которое может перейти в травлю).

Признаки нетерпимого отношения мы наблюдаем в школьной среде, где может происходить жесткое непринятие «иного» ребенка и такая позиция со стороны той или иной группы влияет на развитие личности ребенка, его самовыражения, проявления индивидуальности, а самое главное такие негативные воздействия могут нанести психологическую травму личности ребенка. По мнению педагогов Н. М. Борытко, А. М. Байбакова и И. А. Соловцовой утверждают, что толерантность потенциально

свойственна каждому человеку. Они рассматривают её как целостное образование, имеющее свою структуру, состоящую из нескольких компонентов: самооценка, самосознание, саморегуляция, самоопределение [6].

С. Л. Братченко в работе «Психологические основания исследования толерантности в образовании» для изучения толерантности как сложного психологического процесса использует триаду компонентов: когнитивный, поведенческий и эмоциональный. *Когнитивный* компонент толерантности заключается в осознании и принятии человеком сложности, многомерности многообразия мира и индивидуальных суждений о нем, содержит в себе знания о национальностях, выявляет уровень информированности школьников о многонациональном составе страны, о самых общих национальных ценностях, представления школьников сходства и различий между своей и другими национальными культурами. *Эмоциональный* компонент толерантности включает в себе эмпатию к людям различных этнических групп, способность и желание к общению, совместной социальной деятельности с ними. В понятие эмпатии входит постижение эмоционального состояния, восприятие человека на чувственном взаимодействии, заинтересованность эмоционального отклика на дилеммы, проблематику оппонента [7]. В *поведенческий* компонент толерантности входит коммуникация, умение включаться в поликультурную деятельность; проявление уважения к людям разных этнических групп, способность достигать компромисса и консенсуса, высказывание собственной точки зрения и толерантное отношение к высказываниям других людей; умение сознательно регулировать свое поведение в зависимости от ситуаций межэтнического взаимодействия.

По итогам изучения теории и практических работ в области развития толерантности нами была создана 4-х компонентная модель, в которую входит *мотивационный* компонент толерантности, включающий наличие социального интереса школьников к сверстникам и к одноклассникам других национальностей. Социальная толерантность является одним из важных критериев гармонии между людьми, так как она определяет взаимоотношения между различными социальными группами, религиозными убеждениями слоев общества, национальными и культурными традициями. Социальная толерантность служит самой неотъемлемой частью общества, в том числе и школьников. Ведь именно со школьных лет мы начинаем развивать в себе социальную толерантность между собой, одноклассниками, учителями и «другими».

Полиэтническая среда младшего школьника. Младший школьный возраст называют *вершиной детства* (И. Ю. Кулагина). В школе начинают приобретаться новые знания и умения, а также и определенный социальный статус, что играет большую роль в жизни школьника и его одноклассников. За период младшего школьного возраста идет смена ценностей, интересов и целого уклада жизни.

Мы полагаем, что основным условием, которое позволило бы усилить эффективность развития этнической толерантности у младших школьников, является создание богатой и насыщенной этнокультурной среды в общеобразовательном пространстве. Создание такой среды позволило бы продемонстрировать учащимся изобилие внешнего этнокультурного мира, его особенностей, красоту, содержание, этно-эстетику и т.д. Это позволяет расширить этносоциальный интерес, мотивацию к приобретению этнокультурной осведомленности и активному диалогу сверстников.

Социокультурные условия развития этнотолерантности могут быть:

1. *Культурно-развивающее пространство города.* Ресурсы городской среды: музеи, театры, парки развлечений и т.п. Можно так же организовывать краеведческую деятельность, проводить совместные прогулки и выезды с семьей.

2. *Культурно-развивающее пространство образовательного учреждения.* В данном

условии педагог может организовывать пространство образовательного учреждения, создавать и насыщать атрибутами, элементами и деталями полиэтнических культур, которые помогут повысить у детей эмоционально-положительное отношение к культуре своего и других народов.

3. *Этно-ресурсы.* К этно-ресурсам могут относиться предметы быта народов, предметы декоративно-прикладного искусства, народные игрушки, развивающие, дидактические игры, пособия по формированию и развитию разных компонентов этнокультурной осведомленности, этики межнационального общения.

Младший школьный возраст является важным этапом в жизни, так как в нем происходит становление этнической социализации и этнического самосознания ребенка. В данном периоде формируются знания о различных этнических группах, которые в дальнейшем процессе обучения будут углубляться и расширяться. Полиэтническая среда должна содействовать осознанию ребенком своей принадлежности к определенной этнической группе, в ходе чего происходит формирование понимания и уважение к культуре других народов, т.е. этнической толерантности.

В образовательном учреждении работа с детьми может проводиться по следующим направлениям:

1) *Формирование этнокультурной осведомленности.* В программе занятий с младшими школьниками можно использовать книги и аудиокниги, решая следующие задачи и проблемы: знакомство с разными типами фольклора (календарными, окказиональными); расширение представлений о фольклорной поэзии, традициях и обычаях национальностей; формирование эмоционально-положительного отношения к культуре и традициям национальностей.

2) *Изучение этики общения и межнационального взаимодействия.* На этих занятиях дети знакомятся с традициями досуга разных народов; с культурой и этикой общения между детьми и взрослыми людьми.

3) *Развитие выразительности и грамотности речи.* В данном направлении можно задействовать такой тип ресурса как «Аудиокниги с народными сказками». Занятия могут быть посвящены ознакомлению с устным творчеством; национальным языком, не обрядовым фольклором; национальными и религиозными традициями, менталитетом, бытом своего и других народов.

4) *Развитие умений межличностного взаимодействия.* В этой работе можно задействовать такой тип ресурса, как театрализованная деятельность. «Инсценировки народных сказок и произведений авторов разных народов» позволят обучить детей конструктивным навыкам взаимодействия; выработке навыков сотрудничества; преодолеть застенчивость и неуверенность в себе; сформировать уважение и дружелюбие к сверстникам и взрослым различных национальностей.

Ряд исследователей (Т. А. Александрова, Н. Н. Искра, Л. М. Костина, И. В. Хоменко и др.) указывают на использование средств поликультурного воспитания и обучения в деле формирования и развития толерантности [26].

Полихудожественные технологии и педагогические методы. В самой природе искусств, его феномене заложены толерантные принципы:

- бесконфликтное сосуществование многообразия выразительных средств (звук, цвет, пластика и др.);
- симбиоз противоречивых взглядов и мировоззрений;
- многовариантность прочтения (герменевтика);
- альтернативность эстетических оценок художественного произведения.

Подобный взгляд на искусство позволяют педагогам разрабатывать модели и технологии воспитания межкультурной культуры младших школьников на уроках

изобразительного искусства и музыки (О.Б. Скуратова, 2010; Л.С. Майковская – докторская диссертация, 2009); художественно-эстетической и художественно-творческой деятельности (О.Ф. Рыбакина, 2004; М.Г. Михайлов, 2006; Х.Х. Тилова, 2007; В.А. Ереско, 2009), изучения английского и французского языков в общеобразовательной и высшей школах (Е.П. Желтова, 2005; Т.В. Парфенова, 2006; Е.Н. Петракова, 2016); и даже средствами телекоммуникационных технологий (Л.А. Новикова, 2007) [21, с. 171].

Е.Н. Петракова и Х.Х. Тилова подчеркивают - в развитии толерантности следует задействовать искусство, так как младшие школьники являются внимательными, восприимчивыми и открытыми к диалогу с изобразительным миром художников. Кроме этого автор указывает, что художественная деятельность является мощной коммуникативной системой. В данной коммуникативной системе прослеживается акцент на этнокультурных ценностях, которые играют одну из вспомогательных ролей в распознавании многоаспектности жизни в художественных произведениях [22].

За время стремительного роста социума появляется так называемый «идеализированный язык эмоций», который создан для разных этносов. С помощью такого языка можно понять, осмыслить и прорефлексировать духовно- нравственные ценности и понятия человеческой жизни, увидеть и почувствовать разнообразие эстетики в нашем мире, это попытка связи в межкультурном контакте.

Л.С. Майковская указывает, что наиболее эффективным в развитии и воспитании этнической толерантности является искусство музыки в процессе художественно-коммуникативной деятельности. Данное искусство поможет почувствовать ребенку мировую культуру, связанную с мелодией, ритмами и жанрами [18]. Из ряда других исследований, можно подчеркнуть следующее, что музыкальное искусство - это метод, с помощью которого можно заглянуть в духовный мир других этносов.

Педагог и художник Б.М. Неменский, создатель «Концепции художественного образования как фундамента системы эстетического воспитания школьников», отмечал, что благодаря искусству ребенок может соприкоснуться с нравственными ценностями народов, сформировать представления о культуре самобытности этносов, наполнить свое духовное содержание [19].

Основываясь на позиции доктора психологических наук Т.А. Барышевой, можно сказать что арт-технологии – это «система действий, операций, методов, содержанием которых является язык и закономерности искусства, направленные на развитие личности и дающие возможность контактировать с глубинными аспектами духовной жизни, с внутренней реальностью» [25, с. 19]. Арт-технологии это совокупность методов, средств позволяющие также учителю креативно подойти к процессу организации художественных занятий с младшими школьниками, плодотворно влияя на развитие их толерантности (Н.Н. Благинина, О.А. Бакиева, Н. С. Баряева, Н.Н. Ванинцева, К.А. Воронкина, Н.Э. Куликовская, И.Д. Пелих, Ю.А. Талавера и др.).

Воспитание этнической толерантности целенаправленный и планомерно организованный процесс, в котором у учащихся формируется уважительное отношение к взглядам, идеям, мнениям и нравам других этносов. Рассмотрим некоторые методы и технологии.

Метод эмоционально-смыслового исследования построен на «вчувствовании, перевоплощении, погружении» в состояние объекта исследования и познания. Посредством чувственно-образных и мысленных представлений школьник может «переселиться» в изучаемый объект или проблемную ситуацию, почувствовать и познать его сущность», расширить эмоциональный опыт, способность видеть ситуацию под

разными углами, способность слушать и слышать, рассуждать и анализировать и т.п. Метод подробно представлен в работе И.Д. Пелих «Азбука речи» [20, с. 54-67].

Метод театрализации способствует раскрытию внутренних барьеров участников, положительно преобразовывает эмоциональные и коммуникативные качества, помогает увидеть ситуацию с различных сторон, способствует озарению (инсайту), раскрытию эмпатии и поведенческих шаблонов. Такая работа эффективно и благотворно развивает этническую толерантность, снижает появление конфликтов и агрессивности в группе, налаживает общение и взаимопонимание.

Метод цветотрамм – рисуем народную музыку России, Украины, Таджикистана и Азербайджана и др. При прослушивании этнических аудиоматериалов ребёнок может передать своё отношение и настроение в цветовой палитре красок.

Метод пластического моделирования – выражение музыки разных народов в движениях, жестах, пластических этюдах через субъективное переживание и проживания ребенка. Данный опыт поможет обогатить и расширить представление о музыке и ее содержании [3, с. 286].

Метод ассоциирования дает возможность творчески подойти к реализации поликультурного проекта, задействовать воображение и фантазию школьников, через коллективные творческие дела сплотить детей. Примером такого творческого коллективного и индивидуального процесса могут служить художественные обобщения. Такой прием можно осуществить на уроках с использованием народных сказок, где в заданиях может входить объединение по общим свойствам и признакам героев, сюжета, этнической атрибутики, сопровождаемого музыкального произведения в сказках и т.д.

Метод коллажирования наглядно позволяет увидеть (осмыслить) объединяющие и отличающиеся свойства сказок, музыки, литературных произведений и т.д. развивает креативность, воображение, коммуникативные качества младших школьников.

Метод инсталлий направлен на создание продукта деятельности с помощью различных средств: пластилина, бумаги, красок и т.д. дает возможность проявлять свое креативное видение, создавать собственные объекты народной атрибутики (игрушки, инструменты и т.п.), смешивать в своем создаваемом объекте различные предметы. Такое необычное сочетание обычных вещей рождает новый национальный символический смысл.

Литературные технологии способствуют росту познавательных способностей, художественного мышления и творческой самостоятельности. В педагогической программе данная технология полезна тем, что дети смогут познакомиться с поэзией сверстников других национальностей, послушать музыку художественной речи, ритмы поэзии, а значит обогатить свои художественные знания и эстетические впечатления и заложить интерес к литературе разных культур.

Музыкальные технологии развивают познавательный интерес, эмоциональное восприятие музыки, опыт слежения за развитием интонации и т.д. Технология поможет учащимся научиться воспринимать этническую музыку, находить эмоциональную окрашенность мелодии, услышать национальную речь, анализировать сходства и различия в содержании мелодий, самостоятельно петь народные песни своей и другой страны и т.п.

Изобразительные технологии способны реализовать художественно-творческую деятельность детей, активизировать воображение и фантазию в коллективных творческих делах, развить художественное мышление, дать толчок к вдохновению и прозрению в создании собственного продукта деятельности. В процессе общения и взаимодействия с этническим художественным миром ребенок получает новый эмоциональный опыт, который неизбежно влияет на этносоциальный интерес.

Технологии ораторского искусства нацелены на формирование умений публичного выступления младших школьников, понизить страх и тревогу ответа с места и у доски, обеспечить позитивный эмоциональный климат обучения, поддержать интерес на уроке.

Коммуникативные, способствуют развитию на уроках совместному сотрудничеству, навыков уважительного взаимодействия и ведения диалога, сформировать этикетное поведение в обществе, усовершенствовать способность активного слушания и сопереживания, навыков публичного выступления.

Видео- и аудио- технологии, помогут быстро и доступно объяснить материал устроенности этнокультурного мира, людей и их жизни; облегчат усвояемость информации, обогатят этнокультурные знания через включение визуального и аудиального каналов восприятия.

Проектные технологии позволяет учащимся легче включаться в учебную деятельность, разрабатывать и осуществлять свою задумку, идею. Метод проектов в процессе выполнения учебного задания развивает у учащихся рефлексивность, в процессе которой ребенок учится самостоятельно находить и анализировать информацию, приобретает опыт решения творческих задач, развивает навыки мышления, анализа.

Воспитание толерантности в полиэтнических классах возможно в условиях реализации полихудожественной программы, построенной на *принципах тождества и различий эстетических и духовных ценностей национальных культур*, отвечающих возрастным и этническим особенностям младших школьников и соответствующих структуре метода воспитания, а значит – в единстве мотивационных, когнитивных, эмоциональных и поведенческих компонентов,

Педагогическими предпосылками воспитания этнотолерантности могут служить:

- организация полиэтнической культурной среды в общеобразовательном пространстве школы;
- расширение знаний у школьников о национальных культурах присутствующих в классе;
- развитие рефлексии через регулирование интолерантного поведения.

Развитие толерантного и уважительного отношения к сверстникам другой национальности, как *ценности*, строящееся на открытости, дружелюбии, этносоциальном интересе к человеку и его культуре, обогащению этнокультурной осведомленности в условиях образовательной среды с помощью художественно-эстетической работы.

Обеспечение педагогом психологической безопасности учащихся в ходе проведения уроков, которая предполагает установление лично- доверительных отношений, поддержание баланса дружелюбного общения и взаимодействия в классе, отсутствие строгой критики и негативной оценки, поощрение учащихся за активную деятельность и вопросы.

Совместное обсуждение, позитивное разрешение и рефлексия с учащимися на тему возникающих острых конфликтов, враждебного реагирования, оскорбления между детьми средствами беседы, диалога, театральных этюдов. Постановка педагогом творческих и креативных задач перед учащимися, направленных на развитие коммуникативной, социальной и этнической толерантности. Применение эффективных методов и приемов в педагогическом процессе, например, таких как, диалог, беседа, коллективные творческие дела, коммуникативные и развивающие игры, театральные этюды.

Следует подчеркнуть, что представленные психолого-педагогические предпосылки и условия помогут детям раскрыться и настроиться на совместную художественно-эстетическую работу, в процессе которой опосредованно начнет развиваться толерантное отношение. Мы полагаем, что важным условием, которое

позволило быть усилить эффективность развития этнической толерантности у младших школьников, является создание богатой и насыщенной этнокультурной среды в общеобразовательном пространстве. Создание такой среды позволило бы продемонстрировать учащимся изобилие внешнего этнокультурного мира, его особенностей, красоту, содержание, этно-эстетику и т.д. Это позволяет расширить этносоциальный интерес, мотивацию к приобретению этнокультурной осведомленности и активному диалогу сверстников.

Теоретический анализ изучаемой литературы показывает, что актуальной проблемой в полиэтнической образовательной среде становится усиление межэтнических конфликтов, проявление неуважения и аморального отношения школьников друг к другу, столкновение интересов и непринятие человека другой национальности, его культуры, ценностей, точки зрения. В связи с этим возрастает необходимость создания и разработки педагогической программы направленной на развитие толерантности младших школьников. В данной программе должны присутствовать разработанные психолого-педагогические условия и методический материал по развитию толерантности младших школьников в полиэтническом классе средствами арт-технологий. По итогам изучения теории и практических работ по развитию толерантности нами была создана 4-х компонентная модель, в которую входит *мотивационный* компонент толерантности, включающий в себя наличие социального интереса школьников к сверстникам и к одноклассникам других национальностей.

Новизной данного исследования является развитие толерантности средствами арт-технологий и психолого-педагогические условия применения средств арт-технологий для развития толерантности. Благодаря арт-технологиям в процессе педагогического исследования может быть достигнут положительный результат развития этносоциального интереса, этнокультурной осведомленности, эмпатии и поведенческих характеристик.

Кроме всех выше перечисленных условий, мы хотим обратить внимание, на то, что одним из ведущих в развитии мотивационного компонента толерантности является педагогический состав в общеобразовательном учреждении. Педагоги, как символ авторитета учащихся, могут положительно влиять и мотивировать детей применять принципы и правила толерантного поведения. От педагога зависит создание психологической безопасности учащихся в классной среде – это важное условие способствует открытости и дружелюбности младших школьников, которое освещает весь ход педагогического процесса. «Толерантное сознание у детей способен сформировать только толерантный взрослый (...) и допускать интолерантного учителя к детям – преступно!» – категоричен доктор филологических наук С. Л. Каганович, провозглашая андрагогическую проблему – проблему обучения и воспитания *взрослых* [14]. Но это уже материал другого исследования.

Список литературы

1. Анцупова А.Я. Словарь конфликтолога / А.Я. Анцупова, А.И. Шипилов. – СПб.: Изд-во Питер, 2006. – 528 с.
2. Багновская Н.М. Толерантность как объективный фактор и условие сосуществования мультикультурных групп [Электронный ресурс] / Н.М. Багновская // Ярославский педагогический вестник 2015. № 2. Том I. (Культурология). – Режим доступа: <https://www.docme.ru/doc/1093369/603>. yaroslavskij-pedagogicheskij-vestnik, свободный – Загл.с экрана.
3. Барышева Т.А. Психология развития креативности: теория, диагностика, технологии. Монография / Т.А. Барышева. - СПб.: Изд-во ВВМ, 2016. - 316 с.

4. Безюлева Г.В. Толерантность: взгляд, поиск, решение / Г.В. Безюлева, Г.М. Шеламова. – М.: Изд-во Вербум-М, 2003. – 164 с.
5. Бердяев Н.А. Судьба России / Н.А. Бердяев. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 78 с.
6. Борытко Н.М. Введение в педагогику толерантности / Н.М. Борытко, И.А. Соловцова, А.М. Байбаков. – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. – 80 с.
7. Братченко, С.Л. Психологические основания исследования толерантности в образовании / С.Л. Братченко // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление. – 2003. – N 6. – С.104.
8. Всеобщая декларация прав человека: офиц. текст. – М.: Плакат, 1989. – 8 с.
9. Гринцанов А.А. Социология: Энциклопедия / А.А. Гринцанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин, Г.Н. Соколов, О.В. Трещенко. – М.: Изд-во Книжный дом, 2003. – 1312 с.
10. Гуров В.Н. Формирование толерантной личности в полиэтнической образовательной среде / В.Н. Гуров. – М.: Изд-во Педагогическое общество России, 2004. – 240 с.
11. Декларация принципов толерантности / Толерантность <http://www.tolerance.ru/toler-deklaraciya.php>
12. Дидро Д. Сочинения относящиеся к России / Д. Дидро. – М.: Изд-во Мысль, 1986. – 563 с.
13. Жмырова, Е.Ю. О понятии «толерантность» и ее видах / Е.Ю. Жмырова // Вестник ТГТУ. – 2006. – N 4. – С.1269.
14. Каганович С.Л. Пути формирования толерантного сознания в российской школе [Электронный ресурс] / Асмолов А.Г. // Век толерантности. Гармония в Многообразии. – Режим доступа: <Http://www.tolerance.ru/puti-formirovaniya.php?prpage=deti>, свободный – Загл.с экрана.
15. Леонтьев Д.А. К операционализации понятия толерантность [Электронный ресурс] / Д.А. Леонтьев // Вопросы психологии. 2009. № 5. С. 3–16. – Режим доступа: <https://www.researchgate.net/publication/294386890>, свободный – Загл.с экрана.
16. Локк Д. Сочинения: В 3 томах / Д. Локк. – М.: Изд-во Мысль, 1985. – 1866 с.
17. Лосский Н.О. Условия абсолютного добра / Н.О. Лосский. – М.: Изд-во Идея, 1991. – 528 с.
18. Майковская Л.С. Воспитание этнокультурной толерантности средствами музыкального искусства / Л.С. Майковская // Музыкальное искусство и образование вестник кафедры ЮНЕСКО. – 2013. – N 1. – С.28.
19. Неменский Б.М. Познание искусством / Б.М. Неменский. – М.: Изд-во УРАО, 2000. – 192 с.
20. Пелих И.Д. Азбука речи / И.Д. Пелих. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2019. – 110 с.
21. Пелих И.Д. Полихудожественные технологии в воспитании толерантности учащихся полиэтнических классов начальной школы / И.Д. Пелих, В.О. Алефиренко // Герценовские чтения. Художественное образование ребенка: стратегии будущего. – 2020. – N 6. – С.163.
22. Петракова Е.Н. Формирование культурно-эстетической толерантности как психолого-педагогическая проблема / Е.Н. Петракова // Известия российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2013. – N 156. – С.118.
23. Печко Л.П. Культурно-эстетическая толерантность и ее становление в среде художественного образования [Электронный ресурс] / Л.П. Печко // Интегративные процессы в современном образовании: Международный интерактивный

сетевой семинар. – 2011. – URL: <http://www.art-education.ru/project/seminar2011/pechko/pechko.pdf> (дата обращения: 15.11.2013).

24. Соловьев В.С. Оправдание добра / В.С. Соловьев. - Москва: Изд-во Директ-Медиа, 2012. - 654 с.

25. Творчество: теория, диагностика, технологии: словарь-справочник / А.Б. Афанасьева, Т.А. Барышева, М.А. Вербенец и др. - СПб.: Изд-во Книжный дом, 2008. - 295 с.

26. Хоменко И.В. Поддержка культурного самовыражения национальных меньшинств в детской среде: методическое пособие для работников органов управления образованием и образовательных учреждений / И.А. Хоменко, Т.В. Александрова, Н.Н. Искра, Л.М. Костина. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. – 237 с.

1.5. Теоретико-методологические основы персонифицированного сопровождения учителей общеобразовательной школы

Федеральный проект «Учитель будущего» предусматривает, что к 2024 г. в различные формы сопровождения и поддержки должны быть вовлечены не менее 70% педагогических работников в возрасте до 35 лет (задача 1.11) [15]. Выполнение этой задачи требует не просто определения форм и методов такой помощи и/или поддержки, но, в первую очередь, формирования системы персонифицированного сопровождения учителей общеобразовательной школы с учетом выявленных компетентностных дефицитов и требований профессионального стандарта педагога. Причем многоаспектность данной системы, как и любой социальной системы [16], заключается в том, что она представляет собой:

- множество субъектов, взаимодействие которых обусловлено общими обстоятельствами профессиональной деятельности (образовательная организация, муниципальная или региональная систем образования, уровень общего образования и пр.);

- иерархию профессиональных и социальных статусов (позиций), которые занимают педагоги и социально-педагогических функций, выполняемых ими в рамках данных статусов;

- совокупность норм, требований, ценностей, детерминирующих содержание, формы и методы профессионального взаимодействия и поведения (нормативно-правовые государственные и локальные документы, этические нормы и пр.).

Таким образом, система персонифицированного сопровождения учителей общеобразовательной школы является, с одной стороны, специфическим социально-педагогическим явлением, с другой, – процессом. Единство этих сторон, находящихся в отношениях взаимодействия, взаимообусловленности и взаимозависимости, представляет собой объект управления, включая его функции планирования, организации, контроля и координации, мотивации [4]. Как объект управления, система персонифицированного сопровождения учителей интегрируется в национальную систему квалификаций, которая формируется в России с 2012 г. в соответствии с Указом Президента РФ №597 от 7 мая 2012 г. «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики» [30]. Во исполнение данного указа Правительством РФ было предусмотрено формирование: «... национальной системы профессиональных квалификаций, включая механизм независимой оценки профессионального уровня квалификации работников» [21]; нормативно-правовой базы функционирования системы независимой оценки квалификации работников и её

внедрения на основе интеграции органов государственной власти, профсоюзов, работодателей и системы профессионального образования [31; 22; 24].

Распоряжением Министерства просвещения РФ от 30.04.2019 г. № МР-4/02вн были утверждены «Методические рекомендации по созданию и обеспечению функционирования центров оценки профессионального мастерства и квалификации педагогов, центров непрерывного повышения профессионального мастерства», создание которых предусмотрено федеральным проектом «Учитель будущего» [23]. Данный документ дает определения основных понятий, связанных с процессом персонифицированного сопровождения учителей: горизонтальное обучение, диагностика профессиональных компетенций, национальная система профессионального роста педагогических работников, профессиональное мастерство, профессиональная квалификация, профессиональный стандарт, тьютор и пр. Не отказываясь от традиционных подходов в повышении квалификации, методические рекомендации ориентируют на их сочетание с обучением по индивидуальным образовательным маршрутам, стажировками, тьюторством, «горизонтальным обучением» и прочими формами методической помощи и поддержки педагогических работников. Причем в рекомендациях акцентирована необходимость формирования системы диагностики компетенций учителей, анализа и удовлетворения их запросов на овладение новыми актуальными компетенциями, восполнения профессиональных дефицитов, которые должны быть выявлены с помощью оценочных процедур по добровольной сертификации профессиональных квалификаций в соответствии с профессиональным стандартом педагога [23].

В условиях развития национальной системы профессиональных квалификаций профессиональный стандарт педагога должен стать действенным инструментом, с одной стороны, независимой и объективной оценки квалификации педагогических работников, с другой, – обеспечить им возможность профессионального роста и персонифицированного восполнения выявленных компетентностных дефицитов.

Сложность решения данной задачи связана, прежде всего, с тем, что в настоящее время в рамках существующего нормативного и правового поля нет однозначности и четкости в толковании таких понятий, как «компетентностные дефициты» и «персонифицированное сопровождение учителя».

Как следует из сведений, приведенных указанными (И.Д. Борченко [3], И.П. Пастухова, Н.В. Тарасова [27; 28], О.В. Петунин [19] и др.) и многими другими исследователями, учитель, следующий требованиям образовательного и/или профессионального стандарта, должен обладать комплексом компетентностей в области обучения, воспитания и развития учащихся в образовательном процессе; взаимодействия с субъектами образования, формирования образовательной среды, инновационной деятельности и пр. Однако практика показывает, что далеко не все педагогические работники имеют эти компетентности и испытывают различные затруднения, поле которых достаточно обширно, хотя это и не означает, что весь их спектр испытывает каждый конкретный педагог.

С определенной долей вероятности можно говорить о том, что сподвигнуть учителя к ликвидации компетентностных дефицитов могут различные триггеры:

- известное в психологии явление – страх упущенных возможностей (FOMO – Fear of missing out) Д. Фрайд [33]. Овладев дефицитной компетентностью, педагог повышает свой статус и, что немаловажно, становится более высокооплачиваемым ценным специалистом;

- чувство долга, профессиональной ответственности, как ведущие профессионально важные личностные качества учителя;

- лимитированность предложений дефицитных курсов повышения квалификации, тренингов, семинаров – прием, которым часто пользуются организации, предоставляющие дополнительные профессиональные образовательные услуги;
- потребность быть членом коллектива, команды (педагогического ансамбля);
- опасение потерять работу и пр.

Естественно, что устранение выявленных компетентностных дефицитов педагогов общеобразовательной школы возможно при условии системной работы по их устранению, включая выявление причин возникновения этих дефицитов, разработку диагностического инструментария и методического сопровождения. Причем речь идет, в первую очередь, о персонифицированном сопровождении учителей.

Следует признать, что проблема персонификации образования всех уровней стала все чаще подниматься в педагогической науке, на научно-практических конференциях, а также в деятельности образовательных организаций, хотя сам термин «персонификация» пришел в сферу образования сравнительно недавно. Его этимология восходит к латинским словам «persona» и «facio» – «лицо, личность» и «делать», означая «олицетворение, одушевление» объектов, явлений, предметов, феноменов и пр. [2]. Интенсивнее всего понятие «персонификация» и производные от него глаголы и прилагательные использовались в мифологии, лингвистике, биологии, психологии, философии. В экономике и менеджменте персонификацию связывают с персонифицированной (индивидуальной) отчетностью и наделением работника личной (персональной) ответственностью за результаты выполнения своих служебных обязанностей. В сфере медицины все большее распространение получает персонифицированный подход к пациенту.

В психологии персонификация стала активно изучаться благодаря обоснованию Г. Салливаном «системы персонификаций» как основного элемента структуры личности и комплекса отношений, чувств, представлений, формирующихся в процессе приобретения опыта, удовлетворения возникающих потребностей и ощущений тревоги. Персонификация проявляется в сформированности «Я-образа» и «Образа другого», которые стереотипно определяют отношение к самому себе и другим людям [6].

В психологических концепциях У. Джеймса, В. Штерна и др. рассмотрены основные категории персонологии как научной дисциплины – «персона», «персонализм», «персонификация образования». В контексте данного исследования важным является:

- понимание персоны как уникальной, индивидуальной целостности, личности, стремящейся к самосовершенствованию и самоактуализации (В. Штерн [29]);
- обоснование персонологического подхода на основе дифференцированной на индивидуальной модели личности, включающей такие формы, как «Я-материальное», «Я-социальное», «Я-духовное». «Я-чистое» (У. Джеймс [35]).

В отечественную психологию понятие «персонализация» ввел В.А. Петровский, рассматривавший его как процесс деятельности, в котором человек выступает как личность, транслируя другим свою индивидуальность [18]. Значительный вклад в психологическое обоснование методов персонификации образования, способствующих перенесению «центра тяжести» в обучении на внутренние психологические процессы, интерпретацию полученного опыта и создание нового, на самопонимание, самооценку, самопрогнозирование личности, т. е. «открытие себя», внес И. С. Кон [12].

В образовании, как российском, так и зарубежном, в персонифицированном контексте рассматриваются личности учителя, обучающихся и их взаимодействие (В.В. Афанасьев [1], В.Ф. Габдулхаков [5], И.Ю. Гутник [8], В.Г. Ерыкова [9], И.С. Казакова [11], В.Е. Писарев [20], В.В. Сериков [25] и др.). Причем часто наряду с термином «персонифицированный подход в образовании (обучении)» в качестве

синонимов употребляются термины «индивидуализированный подход», «дифференцированный подход», «лично-ориентированный подход», «субъектно-ориентированный подход». Объяснить это можно, с одной стороны, характерной для педагогической науки неоднозначностью употребления терминологии, а также множественностью авторских трактовок тех или иных понятий. К примеру, И.Э. Унт считает персонификацией процесс обучения, основанный на учете индивидуальных способностей и интересов [32]. В.Г. Ерыкова рассматривает персонификацию как средство проектирования и реализации индивидуального образовательного маршрута [9]. В.Г. Онушкин трактует персонификацию как дидактический принцип построения образовательного процесса, исходя из интересов, потребностей и устремлений субъектов учебной деятельности [17].

Тем не менее, как показал анализ, все эти подходы объединяет понятие «личность» и рассмотрение субъектов образования через призму «персонификации педагогических отношений» (В.Е. Писарев [20]). По мнению В.В. Серикова, лично-ориентированное обучение сущностно проявляется в личностных (персональных) результатах и эффектах обучающихся [25].

В целом, в ходе анализа было обнаружено, что ближе всего по смысловой нагрузке оказываются понятия «персонификация» и «индивидуализация», поскольку оба они понимаются как проектирование и реализация индивидуального (персонального) пути обучения (развития) с учетом способностей, интересов, потребностей и проблем личности. В работах, посвященных персонификации высшего образования (В.Ф. Габдулхаков [5], В.В. Грачев [7], М.Б. Есаулова [10], В.А. Ситаров [26], Т.Е. Титовец [29] и др.) данный феномен трактуется как стратегия обучения, включающая личность в активные процессы самообучения и самосоздания, дающая ей внутреннюю свободу в выборе средств обучения с одновременной ответственностью за его результаты.

В этой связи М.Б. Есаулова рассматривает персонифицированную образовательную ситуацию как «проективную, в которой каждый человек сам определяет, что ему нужно, к чему он стремится ... и во что он вкладывает свои ресурсы ...» [10, с. 25]. В работах В.В. Грачева, В.А. Ситарова сформулированы основные задачи [26, с. 18] и принципы персонифицированного обучения, к числу которых относятся: проблемность, конструктивность, гибкость, альтернативность, вариативность, исследовательская и смысловая направленность, открытость [7, с. 42].

В системе методической работы и повышения квалификации персонификация явилась закономерным откликом на процесс диверсификации профессионального образования (в том числе, дополнительного профессионального образования), необходимости удовлетворять индивидуальные запросы педагогов, обусловленные результатами оценки (самооценки) их квалификации и компетентности. Следует отметить, что не только российский, но и зарубежный опыт свидетельствуют о том, что реализация персонифицированного подхода в повышении профессионального мастерства учителей является довольно сложной проблемой. Так, данные TALIS (2009) свидетельствуют о том, что 44% учителей, участвовавших в процедурах оценки квалификации, не получили никаких рекомендаций по повышению квалификации. Лишь 56,6% указали, что на основе выявленных компетентностных дефицитов обязательно (как правило) организуется повышение квалификации [35].

В.В. Афанасьев в рамках своего исследования пришел к выводу, что персонификация в российской системе дополнительного профессионального образования реализуется пока фрагментарно [1]. Тем не менее, можно констатировать, что в настоящее время в учреждениях дополнительного профессионального образования

разрабатывается широкий спектр образовательных программ, позволяющих осуществлять персонифицированное обучение. Это, в частности, такие виды программ, как научно-исследовательские, профессионально-развивающие, функционально-технологические, адаптивно-корректирующие, компенсирующие, специализированные, прикладные, профессионально-продолжительные, креативно-развивающие, административно-управленческие и пр.

Резюмируя результаты изучения представленного в научно-исследовательской литературе описания практики персонификации обучения в системе общего, профессионального и дополнительного профессионального образования, можно сказать, что она основывается на положениях личностно-ориентированного и индивидуализированного подходов в образовании, а именно:

- превалировании интересов и запросов обучающихся над заданной вне образовательной и/или учебной программой;
- вариативности и индивидуализации содержания образования;
- направленность технологий обучения на самореализацию, саморазвитие и самообразование обучающихся;
- доминирование сотворчества, сотрудничества, диалога над «схематизмом» и монологом.

Вместе с тем, в ходе анализа сущности персонификации был сделан вывод о том, что именно этот подход должен быть основным при сопровождении учителей общеобразовательной школы с учетом выявленных компетентностных дефицитов и требований профессионального стандарта педагога.

Сопровождение при этом следует рассматривать как помощь педагогу в рамках открытого общения в личностно-профессиональном и карьерном росте, в рефлексивном осмыслении содержания и результатов своей профессиональной деятельности. По сути дела, такое сопровождение должно представлять собой систему профессионально-методической деятельности всего педагогического коллектива, обеспечивающую создание необходимых организационно-педагогических, психологических и прочих условий для полноценного функционирования образовательной организации в целом и каждого педагога в отдельности.

Персонифицированное сопровождение учителей должно включать систему взаимосвязанных, взаимообусловленных и последовательных действий:

- диагностику и оценку профессиональных (квалификационных, компетентностных) дефицитов учителей в контексте реализации профессионального стандарта педагога и требований ФГОС ОО в целостном образовательном процессе;
- анализ, идентификацию и осознание учителями профессиональных (квалификационных, компетентностных) дефицитов;
- поиск и реализацию оптимальных и конструктивных способов ликвидации профессиональных проблем и преодоления затруднений и компетентностных дефицитов;
- оказание различных видов персонифицированной помощи учителям (методической, психологической, научной, технологической и пр.).

В этом случае становится возможным избежать формального сообщения педагогическим работникам профессионально значимой информации об актуальных проблемах, тенденциях, инновациях в общем образовании; прогрессивных практиках обучения и т.п. Вполне реальным становится осуществление персонифицированного роста профессионального мастерства педагога, включая диагностику и оценку качества его работы; выявление профессиональных лакун и выбор оптимальных путей их ликвидации. Причем данная модель будет эффективной в том случае, если:

- она основывается на методологии рефлексивного отношения к профессиональной деятельности и положениях персонологии;

- диагностика и анализ профессиональных проблем, затруднений и дефицитов осуществляется учителем системно и систематически, как обязательное трудовое действие.

- существуют и функционируют механизмы мониторинга и объективации профессиональных ресурсов, а также проблем, затруднений и дефицитов учителей и способов их преодоления на уровне образовательной организации.

Неотъемлемым компонентом системы персонифицированного сопровождения учителей общеобразовательной школы является мониторинг и диагностика компетентностных дефицитов и требований профессионального стандарта. Однако в настоящее время в России отсутствуют эффективные и единые методики, позволяющие технологично решать эту задачу.

Анализ используемых в настоящее время методик выявления компетентностных дефицитов учителей общеобразовательной школы позволяет выделить следующие их группы.

- общепедагогические методы диагностики (методы опроса, наблюдение, анализ продуктов профессиональной деятельности и документации и пр.);

- методы самоанализа и самооценки профессиональной деятельности (анкетирование, карты самооценки, карты затруднений и пр.);

- методы экспертной оценки и анализа профессиональной деятельности (тесты, профессиональные задачи, кейсы и пр.);

- методы мониторинга профессиональной деятельности (карты наблюдения, посещения уроков, диагностические работы с использованием оценочных инструментов и пр.);

- задания в автоматизированной системе на базе СДО Moodle для диагностики дефицитов в области различных компетентностей.

Кроме того, весь широкий спектр диагностических методик в зависимости от решаемых исследователями (управленцами) задач подразделяют на:

- неэкспериментальные, с помощью которых выявляют наличие или отсутствие какого-либо качества, свойства, компетентности, затруднения и пр. (анкетирование, наблюдение, беседа);

- диагностические, направленные на получение количественной информации по измеряемому критерию (шкалирование, тестирование);

- экспериментальные, используемые для объяснения тех или иных педагогических или психологических явлений (эксперимент);

- формирующие, нацеленные на выявление ресурсов профессионального развития (анализ, прогнозирование, обсуждение результатов).

Изучение представленных в научных исследованиях и многочисленных методических рекомендациях описаний конкретных методик показало их колоссальное разнообразие. Причем большинство из них не имеет данных о составителях, прошедших обсуждения, экспертизы и апробации. Часто методики не раскрывают критерии оценивания, способы обработки полученных эмпирических данных, а также ограничения и условия на использование самой методики.

В процессе исследования были выявлены наиболее распространенные направления диагностических исследований профессиональной деятельности учителей общеобразовательных школ, это оценка:

- методологической, методической и психолого-педагогической компетентности;

- деловых и профессионально значимых личностных качеств педагогов;

- эффективности использования педагогических технологий (технологической компетентности);
- профессиональной мотивации, включая мотивации на самосовершенствование и профессиональное развитие;
- коммуникативной компетентности и эффективности педагогического взаимодействия с субъектами образования;
- социально-ценностных и профессиональных установок.

Как следует из данного, далеко неполного, перечня, выявление компетентностных дефицитов учителей осуществляется точно и практически без «привязки» к профессиональному стандарту педагога. Естественно, что в данном случае получение более или менее полноценной информации о профессиональных лакунах членов педагогического коллектива вряд ли возможно. Соответственно, сложности возникают и при организации персонифицированного сопровождения учителей на основе выявленных компетентностных дефицитов и требований профессионального стандарта.

В рамках данного исследования была предпринята попытка разработать комплексную методику диагностики компетентностных дефицитов учителей, используя в качестве основы профессиональный стандарт педагога. Анализ полученных результатов послужит основой проектирования моделей системы персонифицированного сопровождения учителей, включая наставничество, с учетом региональных и институциональных особенностей образовательных организаций.

При разработке инструмента исследования мы руководствовались, во-первых, методологическим положением, что любое научное измерение должно быть направлено на выявление истинного значения измеряемой величины. В нашем случае – реальных величин тех или иных признаков проблем в профессиональной деятельности учителей в соответствии с требованиями ФГОС ОО и профессионального стандарта педагога.

Во-вторых, было учтено, что в экспериментальном педагогическом исследовании, как бы скрупулезно оно ни проводилось, неизбежно существуют погрешности измерения, следствие которых – невозможность получения абсолютного значения измеряемой величины [34, с. 55]. Поэтому для обеспечения надежности полученных нами данных они сопоставлялись с данными других исследований в области диагностики и оценки профессиональной компетентности учителей.

В-третьих, диагностические исследования, проводимые в сфере образования, должны быть концептуальными [29].

Для проведения исследования было разработано две методики.

Первая – для самооценки готовности учителей работать в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога и потребности в индивидуальной научно-методической помощи. Вторая – для экспертной оценки уровня компетентности учителей общеобразовательной школы по двум группам: наставники и наставляемые.

При разработке методики самооценки готовности учителей работать в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога и потребности в индивидуальной научно-методической помощи в качестве критериев оценки выступали трудовые функции педагога, определенные профессиональным стандартом педагога:

- Общепедагогическая функция. Обучение;
- Воспитательная деятельность;
- Развивающая деятельность.

Показатели каждого из этих критериев соответствуют трудовым действиям указанных трудовых функций.

Таким образом, в методике была обеспечена полнота и надежность критериев и показателей оценки.

Проявление готовности работать в соответствии с профстандартом оценивались самими учителями по уровням: «готов в полной мере», «готов в основном», «не готов». Потребность в индивидуальной научно-методической помощи в выполнении каждого из трудовых действий оценивалась респондентами по уровням: «могу оказать помощь другим», «нуждаюсь в помощи по отдельным вопросам», «не нуждаюсь в помощи».

В самооценке по первой методике приняли участие 1158 учителей из 10 субъектов РФ, являющихся участниками сетевой экспериментальной площадки ФИРО РАНХиГС по теме «Индивидуальная программа развития педагога и система наставничества как инструмент наращивания профессиональной компетентности педагога в условиях введения профессионального стандарта».

Выборка данного исследования была трехступенчатой, т. е. сформированной в три этапа. На первом этапе были выбраны крупные единицы наблюдения – общеобразовательные школы, входящие в сетевую экспериментальную площадку ФИРО РАНХиГС. На втором этапе – осуществлен отбор учителей, представляющих различные предметные области. На третьем – отобраны учителя-респонденты опроса. Таким образом, на первом этапе единицей отбора были школы, на втором – предметные области, на третьем – респонденты-учителя.

Репрезентативность выборки обеспечена тем, что в ней воспроизведены основные характеристики учителей общеобразовательных школ: преподаваемые предметные области общего образования; педагогический стаж, возраст. Кроме того, в выборке представлены группы учителей, как из городских, так и сельских школ.

В связи с тем, что в ходе исследования предстояло выявить проблемное поле научно-методического сопровождения профессиональной деятельности, необходимо было выяснить, а испытывают ли потребность учителя в таком сопровождении, включая наставничество и индивидуальные маршруты профессионального роста. Результаты опроса были проанализированы по критериям: «Общепедагогическая функция. Обучение», «Воспитательная деятельность» и «Развивающая деятельность».

Анализ показал, что большинство педагогов нуждаются в научно-методической помощи по отдельным вопросам выполнения трудовых функций профессионального стандарта. В частности, при выполнении трудовой функции «Общепедагогическая функция. Обучение» потребность в помощи испытывают 47% опрошенных учителей. При выполнении трудовых действий в рамках ТФ «Воспитательная деятельность» помощь требуется 52,4% педагогов. Больше всего нуждаются в помощи учителя, осуществляющая развивающую деятельность – 63,2%.

Таким образом, была выявлена первая проблема научно-методического сопровождения профессиональной деятельности учителей общеобразовательных школ – дифференциация содержания, форм и методов методической помощи в соответствии со спецификой трудовых функций, выполняемых педагогами. Кроме того, такая помощь должна быть дифференцирована и по субъектам сопровождения с учетом их возраста, стажа работы и преподаваемой предметной области.

Все возрастные группы учителей испытывают потребность в научно-методической помощи. Однако более всего она нужна педагогам двух возрастных групп до 25 лет и 25 – 35 лет. Причем в процентном соотношении потребность в помощи в этих возрастных группах оказалась практически идентичной. Примечательно и то, что именно развивающая деятельность представляет для учителей этого возраста наибольшую сложность. Хотя следует отметить, что выполнение этой трудовой функции не вызывает серьезных затруднений только у учителей 36 – 45 лет. Они же в большей мере готовы к тому, чтобы оказать методическую помощь коллегам по этому направлению (14,7%). Можно предположить, что в данном случае свое влияние оказал временной фактор.

Учителя этой возрастной группы учились в общеобразовательной школе в период бурного развития инновационной и экспериментальной деятельности, целью которой, в первую очередь, было развитие личности и интеллекта учащихся.

Наиболее высокий уровень потребности в методической помощи по всем трем трудовым функциям испытывают учителя, имеющие стаж работы до 5 лет. Следует отметить, что в данную группу попали не только недавние выпускники педагогических профессиональных вузов и колледжей, но и учителя, пришедшие в общеобразовательную школу, не имея профильного педагогического образования и прошедшие курсы профессиональной переподготовки. Это, в частности, учителя ОБЖ, технологии, иностранного языка. Высокий уровень потребности в методической помощи отмечается также у учителей, имеющих стаж от 5 до 10 лет. Можно предположить, что это является следствием снижения качества педагогического образования, что является, по своей сути, корневой проблемой профессиональной деятельности учителей общеобразовательных школ.

В целом же было еще раз получено подтверждение того, что в научно-методической помощи нуждаются учителя независимо как от возраста, так и стажа работы. При этом 62,7% респондентов считают необходимым осуществление в школе наставничества. 19,7% учителей признали, что нуждаются в наставнике. 25,9% готовы стать наставниками для своих коллег. Вместе с тем 56,6% учителей считают, что им наставник не нужен.

Представляется важным отметить, что 25,9% **опрошенных** учителей готовы стать наставниками для своих коллег. Очевидно, можно признать, что встречающиеся в СМИ и социальных сетях высказывания об инертности, косности, равнодушии и неспособности учителей к эффективному взаимодействию, сотворчеству не имеют под собой серьезных оснований и имеют эмоциональную окраску.

Таким образом, мы очертили вторую проблему научно-методического сопровождения профессиональной деятельности учителей – организация наставничества в системе общего образования, включая вопросы его нормативного обеспечения, отбор и обучение наставников и пр.

Третья проблема связана с реализацией в системе общего образования такой формы научно-методического сопровождения учителя, как индивидуальный маршрут профессионального роста. Считают возможным в школе реализовать индивидуальные маршруты профессионального роста учителя 46,7% респондентов, а 24,2% педагогов осознают потребность в такой форме научно-методического сопровождения. Вместе с тем, сомневающимися в возможности ее практической реализации 8,7%. 30,7% вообще не испытывают потребности в том, чтобы использовать для себя индивидуальный маршрут профессионального роста.

Четвертая проблема научно-методического сопровождения профессиональной деятельности учителей связана с индивидуализацией сопровождения их готовности работать в соответствии с профессиональным стандартом. Фактически речь идет о компетентности педагогов в области решения конкретных образовательных задач в соответствии с установленными в профессиональном стандарте трудовыми функциями и трудовыми действиями. Проиллюстрируем это на примере трудовой функции «Общепедагогическая функция. Обучение» (А/01.6) (табл.1).

Как следует из данных, приведенных в таблице 7, 48,6 % опрошенных учителей считают, что они в полной мере готовы к выполнению трудовой функции «Общепедагогическая функция. Обучение». Однако 46,3% указали, что им нужна индивидуальная помощь по отдельным вопросам выполнения тех или иных трудовых действий. Лишь четверть педагогов уверена, что им никакая помощь не нужна.

Таблица 1 - Уровень владения трудовой функцией «Общепедагогическая функция. Обучение» (А/01.6) и потребности в индивидуальной научно-методической помощи

Готовность работать в соответствии с профстандартом педагога (%)			Потребность в индивидуальной научно-методической помощи (%)		
Готов в полной мере	Готов в основном	Не готов	Могу оказать помощь другим	Нужна помощь по отдельным вопросам	Помощь не нужна
48,6	47,4	4,0	27,0	46,3	25,9

Конкретизация уровня владения трудовыми действиями в рамках трудовой функции «Общепедагогическая функция. Обучение» и потребности в индивидуальной научно-методической помощи представлена в таблице 2.

Данные таблицы свидетельствуют о том, что учителя испытывают довольно высокую потребность в индивидуальной научно-методической помощи, о чем свидетельствует рейтинг трудовых действий, по которым у педагогов возникают различные затруднения.

Очевидно, что в каждом конкретном случае необходимо выяснять, по каким именно аспектам выполнения трудовых действий у учителя возникают затруднения, и в какой форме ему лучше помочь. Несмотря на то, что по каждому из обозначенных действий в школах проводятся педагогические советы, методические семинары, они в силу своего коллективного характера не могут в полной мере восполнить реальные профессиональные дефициты педагога. А это означает, что возникает *пятая проблема научно-методического сопровождения профессиональной деятельности учителя – формирование действенной системы диагностики и мониторинга профессиональных дефицитов, что требует разработки удобного, нетрудоемкого и проективного инструментария.*

Таким образом, можно обозначить следующие составляющие проблемного поля персонифицированного сопровождения учителей системы общего образования.

1. Дифференциация содержания, форм и методов научно-методической помощи в соответствии со спецификой трудовых функций, выполняемых педагогами и с учетом их возраста, стажа работы и преподаваемой предметной области.

2. Организация наставничества в системе общего образования.

3. Реализация в системе общего образования такой формы научно-методического сопровождения учителя, как индивидуальный маршрут профессионального роста.

4. Индивидуализация научно-методического сопровождения готовности учителей работать в соответствии с профессиональным стандартом.

5. Формирование действенной системы диагностики и мониторинга профессиональных дефицитов учителей.

Таблица 2 - Уровень владения трудовыми действиями ТФ «Общепедагогическая функция. Обучение» и потребности в индивидуальной научно-методической помощи

№ п/п	Показатели (требования профстандарта педагога)	Готовность работать в соответствии с профстандартом			Потребность в индивидуальной научно-метод. помощи		
		Готов в полной мере	Готов в основном	Не готов	Могу оказать помощь другим	Нужна помощь по отдельным вопросам	Помощь не нужна
Трудовые действия							
1.1	Разработка и реализация учебных программ в рамках основной общеобразовательной программы	45	49,1	4,4	30,8	50,8	18,0
1.2	Осуществление профессиональной деятельности в соответствии с ФГОС ОО соответствующего уровня	47	48,7	2,5	29,4	48,6	21,7
1.3	Планирование и проведение учебных занятий	66,4	31,4	0,8	35,9	36,9	25,9
1.4	Систематический анализ эффективности учебных занятий и подходов к обучению	36,5	56,9	4,7	23,4	52,0	23,0
1.5	Организация, осуществление контроля и оценки учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы обучающимися	48,9	45,3	4,0	29,6	43,4	27,0
1.6	Формирование универсальных учебных действий	47,4	47,2	4,2	26,0	44,4	28,6
1.7	Формирование навыков, связанных с информационно-коммуникационными технологиями	44,0	51,1	3,1	26,5	47,9	23,0
1.8	Формирование мотивации к обучению	48,1	48,8	2,4	26,5	45,5	26,6
1.9	Средние показатели	48,6	47,4	4,0	27,0	46,3	25,9

Список литературы

1. Афанасьев В.В. Отечественный и зарубежный опыт персонификации в системе дополнительного профессионального образования / В.В. Афанасьев, С.М. Куницына, В.В. Лебедев и др. // Международный научно-исследовательский журнал. – 2016. – №9 (51). – Часть 4. – С. 47-52.
2. Большой энциклопедический словарь / Под ред. А.М. Прохорова. – М.: Изд-во Большая русская энциклопедия, 2001. – 1456 с.
3. Борченко И.Д. Персонифицированные программы 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.

4. Воропаев С.Н. Менеджмент / С.Н. Воропаев, В.Д. Ерохин. – М.: КолосС, 2017. – 246 с.

5. Габдулхаков В.Ф. Персонификация профессиональной подготовки в вузе: компоненты педагогической технологии: монография. – М.: МПСУ, Изд-во НПО «МОДЭК»; Казань: КФУ, 2013. – 293 с.

6. Гарри Стек Салливан и межличностная теория психиатрии // Психологический журнал – URL: <https://psychojournal.ru/psychologists/259-garri-stek-sullivan-i-mezhlichnostnaya-teoriya-psihiatrii.html> – Дата обращения: 11.05.2020.

7. Грачев В.В. Теоретические основы персонализации образовательного процесса в высшей школе: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. – М., 2007. – 37 с.

8. Гутник И.Ю. Стратегии предупреждения отчуждения учащихся от школы: коллектив. монография / И.Ю. Гутник, И.Э. Кондракова, Ю.С. Матросова и др. / Под ред. А.П. Тряпицыной. – СПб: Свое издательство, 2016. – 208 с.

9. Ерыкова В.Г. Формирование индивидуальной образовательной траектории подготовки бакалавров информатики (на примере деятельности СГА): автореф. ... дис. канд. пед. наук. – М.: РГСУ, 2008. – 25 с.

10. Есаулова М.Б. Развитие в профессионально-педагогическом образовании: аспект персонификации // Человек и образование. – 2012. – №4 (33). – С. 25-29.

11. Казакова И.С. О проблеме исследования феномена персонификации обучения в отечественной науке // Вестник СГУТиКД. – 2011. – №3 (17). – С. 127-129.

12. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.

13. Кутейницына Т.Г. Педагоги ведущего колледжа: исследование квалификационных дефицитов / Т.Г. Кутейницына, Н.Ю. Посталюк, В.А. Прудникова. – URL: https://edpolicy.ru/qualification_deficit. – Дата обращения: 9.05.2020.

14. Михайлычев Е.А. Концептуальная педагогическая диагностика: становление, достижения, проблемы и перспективы развития: монография. – Таганрог: Изд-во ТГПИ, 2007. – 193 с.

15. Национальный проект РФ «Образование» <https://strategy24.ru/ru/education/projects/natsionalnyy-proekt-obrazovanie>. – Дата обращения: 01.04.2021.

16. Новикова С.С. Социология: история, основы, институционализация в России. – М.; Воронеж: МПСИ, Изд-во «МОДЭК», 2000. – 464 с.

17. Онушкин В.Г. Персонификация образования / В.Г. Онушкин, Е.И. Огарев // Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. / Под ред. С.Я. Батышева. – М.: АПО, 1999. – Т.2. – С. 246 – 247.

18. Петровский В.А. Логика «Я»: персонологическая перспектива: монография. – М.: Изд-во САМГУ, 2009. – 303 с.

19. Петунин О.В. Профессиональные затруднения педагога при внедрении ФГОС общего образования // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 1. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24061> – Дата обращения: 08.05.2020.

20. Писарев В.Е. Теория педагогики / В.Е. Писарев, Т.Е. Писарев. – Воронеж: Кварта, 2009. – 611 с.

21. Поручение Правительства РФ от 21 июля 2012 г. №ДМ-П8-4190. – URL: <https://rosmintrud.ru/ministry/programms/9/3> – Дата обращения: 03.11.2019.

22. Постановления Правительства Российской Федерации от 23 сентября 2014 г. № 970 «О внесении изменений в Правила разработки, утверждения и применения профессиональных стандартов»; от 29 сентября 2014 г. № 667н «О реестре

профессиональных стандартов (перечне видов профессиональной деятельности)»; от 30 сентября 2014 г. № 671н «Об утверждении методических рекомендаций по организации профессионально-общественного обсуждения и экспертизы проектов профессиональных стандартов» – URL: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=31609853#pos=2;-137. – Дата обращения: 03.11.2019.

23. Распоряжение Министерства просвещения РФ от 30 апреля 2019 года № МР-4/02вн «Об утверждении методических рекомендаций по созданию и обеспечению функционирования центров оценки профессионального мастерства и квалификаций педагогов, центров непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников в рамках федерального проекта «Учитель будущего». – URL: <http://docs.cntd.ru/document/561251520>. – Дата обращения: 26.04.2020.

24. Реестр Советов по профессиональным квалификациям, наделенных полномочиями Национального совета при Президенте РФ по профессиональным квалификациям. – URL: <https://fstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-sovetov-po-professionalnym-kvalifikatsiyam-nadele>. – Дата обращения: 03.11.2019.

25. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии: монография. – Волгоград: Перемена, 1994. – 150 с.

26. Ситаров В.А. Персонализация обучения: требования к содержанию образования / В.А. Ситаров, В.В. Грачев // *Alma mater*. – 2006. – №8 – С.12.

27. Тарасова Н.В. Методические затруднения учителей общеобразовательных школ: методика и результаты анализа / Н.В. Тарасова, И.П. Пастухова // Развитие профессиональных компетенций учителя: основные проблемы и ценности: сб. научн. трудов V международного форума по педагогическому образованию. – Казань. 2019. – С. 178-186.

28. Тарасова Н.В. Проблемы и затруднения учителей при использовании новых педагогических технологий обучения / Н.В. Тарасова, И.П. Пастухова // Известия Российской академии образования. – №4(44). – 2017. – С.87 – 95.

29. Титовец Т.Е. Персонификация педагогических знаний как фактор совершенствования профессиональной подготовки учителя. – URL: <https://elib.bspu.by/bitstream/doc/17636/1/%D0%9F%D0%B5%D1%80%D1%81%D0%BE%D0%BD%D0%B8%D1%84%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F%20%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B8%D1%85.pdf> – Дата обращения: 11.05.2020.

30. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. №597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики». – URL: <https://www.consultant.ru/search/?q>. – Дата обращения: 03.11.2019.

31. Указ Президента Российской Федерации от 16 апреля 2014 г. № 249 «О Национальном совете при Президенте Российской Федерации по профессиональным квалификациям». – URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70537804/> – Дата обращения: 03.11.2019.

32. Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с.

33. Фрайд Д. Не сходите с ума на работе /Д. Фрайд, Д. Хайнемайер Хенссон; перевод с англ. Е. Петровой. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2019. – 239 с.

34. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Педагогический эксперимент в диссертационных исследованиях. //Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2011.– №1. – С. 52-63.

35. Learning about teaching: Initial Findings from the Measures of Effective Teaching Project: Policy Brief: MET project. Bill & Melinda Gates Foundation. Seattle, WA: Bill & Melinda Gates Foundation, 2010. 7 p.16.

1.6. Критериально-бальная модель оценки труда учителей общеобразовательных школ Краснодарского края

Современное образование стремительно развивается с использованием новых методик и науко емких технологий [24]. Учитель общеобразовательной школы выстраивает структурно логические походы своей многофункциональной социально-педагогической деятельности [3]. Помимо тарифной ставки учительский труд оценивается дополнительным экономическим стимулированием с помощью заработанных баллов[10]. Бально-рейтинговая система оценки труда используется и в Вузе [5, 9, 11, 14, 15, 19, 20, 21, 25, 28]. В каждом регионе работает своя система оценки труда учителей общеобразовательных школ с учетом особенностей развития регионального образования и социально-экономических условий развития региона [27]. Приводим критериально-бальную модель оценки труда учителей общеобразовательных школ Краснодарского края, которая показывает материальные стимулы к основной заработной плате(сводная таблица1). Более того такая модель создает прозрачность социальной деятельности педагога в своей общеобразовательной школе, показывает перспективы личностного роста и имидж образовательного учреждения в котором работает [1, 2]. Молодой педагог может накапливать педагогический опыт и развивать профессиональные компетенции полученные в Вузе с помощью данной модели представленной в развернутой таблице критериев. Данная модель успешно используется в МОУСОШ № 25 г. Сочи Краснодарского края [8, 12, 13, 18]. Не все педагоги готовы к участию в такой системе оплаты труда и их больше устраивает традиционная система оплаты труда с отведением запланированных часов [22, 23]. Но новое введение новых стандартов в образовании предполагает введение стимулирующих выплат оплаты труда [17]. Деятельность педагога предполагает не только ведение предмета и выстраивание методического компонента, но и разработка социально- педагогической деятельности в школе, районе, в крае [7]. Много споров о сложности подготовки и изучения учебного предмета для учителя и ученика [6]. Но социальную и общественную деятельность в школе, районе и крае как раз и обеспечивают предметы не основного профильного цикла к которым относится физическая культура [16, 26]. А именно: организация массовых мероприятий и спортивного досуга детей в школе, на при домовых территориях, развитие школьного спорта по направлениям и с учетом индивидуальных особенностей ученика, участие в различного рода спортивных соревнованиях по избранному виду спорта, а также развитие здоровьесберегающих технологий с 1 по 11 класс [27]. Человеческий фактор играет ведущую роль в организации деятельности педагога общеобразовательной школы [4]. Остается по прежнему много субъективных факторов на оценку деятельности учителя общеобразовательной школы. У начинающего педагога должен быть опытный наставник и человек научивший не бояться детей и выбранной профессии.

В сводной таблице с. 3-19. представлен подробный механизм критериев и баллов оценки труда учителей общеобразовательных школ Краснодарского края.

1	2	3	4	5	6
		<p>проводимых ОО, - для высшей квалификационной категории (для обучающихся специальных (коррекционных) образовательных организаций и специальных (коррекционных) классов).</p> <p>При оценке результатов выполнения обучающимися с умственной отсталостью заданий, разработанных методическим объединением в соответствии с локальным актом ОО, учитывается степень психического недоразвития и структура дефекта.</p> <p>Уровни сформированности универсальных учебных действий (далее - УУД): для первой квалификационной категории - на уровне</p>	<p>кабинет» на сайте ГБОУ ИРО Краснодарского края.</p> <p>Сканированные копии документов, подтверждающих данные результаты профессиональной деятельности, размещаются на сайтах ОО, в которых работают аттестуемые (интернет-ресурс указывается в форме заявления на этапе подачи)</p>	<p>- 30 баллов; положительная динамика результатов - 40 баллов.</p>	
1.1.2	<p>Метапредметные результаты освоения обучающимися основной образовательной программы</p>			<p>Баллы не суммируются</p> <p>За класс, в котором выявлены результаты: на уровне результативности ОО - 20 баллов; выше уровня</p>	<p>Баллы не суммируются</p> <p>За класс, в котором выявлены результаты: выше уровня результативности ОО - 30 баллов.</p>

1	2	3	4	5	6
		ОО, для высшей квалификационной категории - выше уровня ОО.		результативности ОО – 30 баллов. Баллы не суммируются	Баллы не суммируются
1.2	Итоги мониторингов, проводимых системой образования (внешние мониторинговые исследования)				
1.2.1	Результаты государственной итоговой аттестации (далее - ГИА) выпускников по образовательным программам основного общего образования в форме ОГЭ	Качественные результаты по результатам ГИА выпускников одного класса (по выбору учителя) по образовательным программам основного общего образования в форме ОГЭ. Количество участников экзамена по данному предмету должно быть не менее 30 % от общего числа выпускников данного класса		Выпускники, получившие качественные результаты (сдали на «4» и «5»): от 20% до 39% от числа участвующих – 20 баллов; от 40% до 59% от числа участвующих – 40 баллов; 60 % и более от числа участвующих – 80 баллов.	Выпускники, получившие качественные результаты (сдали на «4» и «5»): от 20% до 39% от числа участвующих – 20 баллов; от 40% до 59% от числа участвующих – 40 баллов; 60 % и более от числа участвующих – 80 баллов.
1.2.2	Результаты ГИА выпускников по образовательным программам среднего общего образования в форме ЕГЭ **Результаты выполнения учащимися	Качественные результаты по результатам ГИА выпускников одного класса (по выбору учителя) по образовательным программам среднего общего образования в		Баллы не суммируются Выпускники, получившие результаты: не более 40% от числа участвующих получили результат от минимального порога до 50 баллов –	Баллы не суммируются Выпускники, получившие результаты: не более 40% от числа участвующих получили результат от минимального порога до 50 баллов –

1	2	3	4	5	6
	<p>экзаменационных работ, проведенных в период ГИА выпускников специальных (коррекционных) образовательных организаций и специальных (коррекционных) классов краевыми экзаменационными комиссиями в форме ЕГЭ. Для обучающихся с умственной отсталостью результаты экзаменационных работ в период ГИА в форме экзамена по трудовому обучению</p>	<p>форме ЕГЭ. Количество участников экзамена по данному предмету должно быть не менее 30 % от общего числа выпускников данного класса</p>		<p>20 баллов; от 40% и более от числа участвующих получили результат от 51 до 80 баллов – 40 баллов; от 10 % и более от числа участвующих получили результат от 81 до 100 баллов – 80 баллов.</p> <p>Баллы не суммируются</p> <p>**Выпускники, получившие качественные результаты (сдали на «4» и «5»): от 20% до 39% от числа участвующих – 20 баллов; от 40% до 59% от числа участвующих – 40 баллов; 60 % и более от числа участвующих – 80 баллов.</p> <p>Баллы не суммируются</p>	<p>20 баллов; от 40% и более от числа участвующих получили результат от 51 до 80 баллов – 40 баллов; от 10 % и более от числа участвующих получили результат от 81 до 100 баллов – 80 баллов.</p> <p>Баллы не суммируются</p> <p>**Выпускники, получившие качественные результаты (сдали на «4» и «5»): от 20% до 39% от числа участвующих – 20 баллов; от 40% до 59% от числа участвующих – 40 баллов; 60 % и более от числа участвующих – 80 баллов.</p> <p>Баллы не суммируются</p>

1	2	3	4	5	6
1.2.3	<p>Результаты ГИА выпускников по образовательным программам основного общего (среднего общего) образования в форме ГВЭ</p>	<p>Качественные результаты по результатам ГИА выпускников специальных (коррекционных) образовательных организаций и специальных (коррекционных) классов по образовательным программам среднего общего образования в форме ГВЭ.</p>		<p>Выпускники, получившие качественные результаты (сдали на «4» и «5»): от 20% до 39% от числа участвующих – 20 баллов; от 40% до 59% от числа участвующих – 40 баллов; 60 % и более от числа участвующих – 80 баллов.</p>	<p>Выпускники, получившие качественные результаты (сдали на «4» и «5»): от 20% до 39% от числа участвующих – 20 баллов; от 40% до 59% от числа участвующих – 40 баллов; 60 % и более от числа участвующих – 80 баллов.</p>
1.2.4	<p>Результаты внешней диагностики качества освоения образовательных программ; результаты краевых диагностических работ (далее - КДР), Всероссийских проверочных работ (далее - ВПР), Национальных исследований качества образования (далее - НИКО)</p>	<p>Качественные результаты по итогам внешней диагностики качества освоения образовательных программ. ** Положительные результаты по итогам внешней диагностики качества освоения образовательных программ - для обучающихся специальных</p>		<p>Баллы не суммируются За класс, в котором выявлены качественные результаты: от 20% до 39% от числа участвующих – 10 баллов; от 40% до 59% от числа участвующих – 15 баллов; 60 % и более от числа участвующих – 20 баллов. ** положительные результаты –</p>	<p>Баллы не суммируются За класс, в котором выявлены качественные результаты: от 20% до 39% от числа участвующих – 10 баллов; от 40% до 59% от числа участвующих – 15 баллов; 60 % и более от числа участвующих – 20 баллов. ** положительные результаты –</p>

1	2	3	4	5	6
		(коррекционных) образовательных организаций и специальных (коррекционных) классов с учетом характера и тяжести нарушений развития		20 баллов. Баллы не суммируются	20 баллов. Баллы не суммируются
2	Результативность профессиональной деятельности по выявлению и развитию у обучающихся способностей к научной (интеллектуальной), творческой, физкультурно-спортивной деятельности (результаты представляются обязательно ежегодно по 1 из 7 критериев второго раздела)				
2.1	Участие обучающихся во всероссийских и международных олимпиадах, конкурсах, соревнованиях, определяемых ежегодными приказами Министерства образования и науки РФ	Достижения (лауреат; первые и призовые места) обучающихся. ** Для обучающихся специальных (коррекционных) образовательных организаций и специальных (коррекционных) классов учитывается участие.	Данные о результатах по всему второму разделу представляются в табличной форме № 2, заполненной аттестуемым, заместителем директора и подписанной руководителем ОО. Сканированная копия табличной формы размещается в автоматизированной системе http://attesti.iro23.ru во вкладке «Личный кабинет» на сайте ГБОУ ИРО	Наличие победителей (1-е место) или призеров, лауреатов (2-е и 3-е место) на уровнях: муниципальном – 10 баллов; зональном – 15 баллов; региональном – 20 баллов; федеральном – 25 баллов; международном – 35 баллов. При подсчете баллы суммируются для различных конкурсов, при победах на разных уровнях одного – поглощаются	Наличие победителей (1-е место) или призеров, лауреатов (2-е и 3-е место) на уровнях: муниципальном – 10 баллов; зональном – 15 баллов; региональном – 20 баллов; федеральном – 25 баллов; международном – 35 баллов. При подсчете баллы суммируются для различных конкурсов, при победах на разных уровнях одного – поглощаются

1	2	3	4	5	6
2.2	<p>Участие обучающихся в олимпиадах, конкурсах, соревнованиях, определяемых ежегодными приказами министерства образования, науки и молодежной политики Краснодарского края, приказами ОО высшего образования (далее – ВО)</p>	<p>Достижения (лауреат; первые и призовые места) обучающихся.</p> <p>** Для обучающихся специальных (коррекционных) образовательных организаций и специальных (коррекционных) классов учитывается участие.</p>	<p>Краснодарского края.</p> <p>Сканированные копии документов, подтверждающих данные результаты профессиональной деятельности, размещаются на сайтах ОО, в которых работают аттестуемые (интернет-ресурс указывается в форме заявления на этапе подачи)</p>	<p>Наличие победителей (1-е место) или призеров, лауреатов (2-е и 3-е место) на уровнях:</p> <p>муниципальном – 5 баллов;</p> <p>зональном – 10 баллов;</p> <p>региональном – 15 баллов.</p> <p>При подсчете баллы суммируются для различных конкурсов, при победах на разных уровнях одного – поглощаются</p>	<p>Наличие победителей (1-е место) или призеров, лауреатов (2-е и 3-е место) на уровнях:</p> <p>муниципальном – 5 баллов;</p> <p>зональном – 10 баллов.</p> <p>При подсчете баллы суммируются для различных конкурсов, при победах на разных уровнях одного – поглощаются</p>
2.3	<p>Участие обучающихся в олимпиадах, конкурсах, соревнованиях, определяемых ежегодными приказами муниципального органа управления образованием (далее - МОУО)</p>	<p>Достижения (лауреат; первые и призовые места) обучающихся.</p> <p>** Для обучающихся специальных (коррекционных) образовательных организаций и специальных (коррекционных) классов учитывается участие.</p>		<p>Наличие победителей (1-е место) или призеров, лауреатов (2-е и 3-е место) на уровнях:</p> <p>муниципальном – 5 баллов;</p> <p>зональном – 10 баллов.</p> <p>При подсчете баллы суммируются для различных конкурсов, при победах на разных уровнях одного –</p>	<p>Наличие победителей (1-е место) или призеров, лауреатов (2-е и 3-е место) на уровнях:</p> <p>муниципальном – 5 баллов;</p> <p>зональном – 10 баллов.</p> <p>При подсчете баллы суммируются для различных конкурсов, при победах на разных уровнях одного –</p>

1	2	3	4	5	6
2.4	Участие обучающихся в независимых сертификационных олимпиадах, конкурсах в сети Интернет (только для первой квалификационной категории)	Достижения (лауреат, первые и призовые места) обучающихся.		Наличие победителей (1-е место) или призеров, лауреатов (2-е и 3-е место) – 3 балла.	поглощаются
2.5.	Участие обучающихся в научно-исследовательской, научно-практической и проектной деятельности (из перечня мероприятий, утвержденных ежегодными приказами Министерства образования и науки РФ, приказами министерства образования, науки и молодежной политики Краснодарского края)	Достижения (лауреат, первые и призовые места) в конкурсах научных проектов школьников. **Для обучающихся с сохранным интеллектом специальных (коррекционных) образовательных организаций и специальных (коррекционных) классов учитывается участие в конкурсах.		Не более 15 баллов Наличие победителей (1-е место) или призеров, лауреатов (2-е и 3-е место) на уровнях: муниципальном – 5 баллов; зональном – 10 баллов; региональном – 15 баллов; федеральном – 25 баллов; международном – 35 баллов. При подсчете баллы суммируются для различных конкурсов, при победах на разных уровнях одного – поглощаются	Наличие победителей (1-е место) или призеров, лауреатов (2-е и 3-е место) на уровнях: муниципальном – 5 баллов; зональном – 10 баллов; региональном – 15 баллов; федеральном – 25 баллов; международном – 35 баллов. При подсчете баллы суммируются для различных конкурсов, при победах на разных уровнях одного – поглощаются

1	2	3	4	5	6
2.6	Результаты участия обучающихся в проектной (социально значимой) деятельности	Разработка и реализация в совместной деятельности с обучающимися социально значимых проектов различной направленности (срок реализации каждого не менее 2 - 3 месяцев). Положительные результаты сдачи экзаменов (тестирования): Гёте-институт в Санкт-Петербурге (Немецкий культурный центр имени Гёте); Кембриджские экзамены (FCE, CAE, CPE); международный экзамен Принстонского университета (TOEFL); международные экзамены по французскому языку (DEFL, DAFL) и т. д.		15 баллов за разработку и реализацию проекта.	15 баллов за разработку и реализацию проекта.
2.7	Участие обучающихся в международных экзаменах (тестировании).			Не более 45 баллов Наличие обучающегося, успешно сдавшего экзамен (тестирование) международного уровня – 35 баллов.	Не более 45 баллов Наличие обучающегося, успешно сдавшего экзамен (тестирование) международного уровня – 35 баллов.
3	Личный вклад в повышение качества образования и транслирование опыта практических результатов своей профессиональной деятельности				
3.1	Транслирование опыта практических результатов профессиональной деятельности.	Результаты распространения опыта профессиональной деятельности на различных уровнях в	Данные о результатах по всему трельсму разделу представляются в табличной форме № 3,	Мероприятия на уровнях: муниципальном – 10 баллов; зональном	Мероприятия на уровнях: муниципальном - 10 баллов; зональном

1	2	3	4	5	6
		<p>форме выступлений, мастер-классов, открытых уроков, занятий в системе дополнительного профессионального образования.</p> <p>Является обязательным для представления результатов</p> <p>Размещение передового педагогического опыта в муниципальном, региональном банках.</p>	<p>заполненной аттестуемым, заместителем директора и подписанной руководителем ОО. Сканированная копия табличной формы размещается в автоматизированной системе http://attest.ito23.ru во вкладке «Личный кабинет» на сайте ГБОУ ИРО Краснодарского края</p> <p>Сканированные копии документов, подтверждающих данные результаты профессиональной деятельности, размещаются на сайтах ОО, в которых работают аттестуемые (интернет-ресурс указывается в форме заявления на этапе подачи)</p>	<p>– 7 баллов; (данный уровень учитывается для учителей коррекционных школ); региональном – 15 баллов; федеральном – 25 баллов; международном – 35 баллов.</p> <p>Не более 50 баллов</p> <p>Муниципальный банк – 15 баллов; региональный банк – 30 баллов.</p> <p>Баллы суммируются только за разный педагогический опыт</p> <p>Представление результатов инновационной деятельности на уровнях: муниципальном – 10 баллов; региональном – 15 баллов;</p>	<p>– 7 баллов; (данный уровень учитывается для учителей коррекционных школ); региональном – 15 баллов; федеральном – 25 баллов; международном – 35 баллов.</p> <p>Не более 50 баллов</p> <p>Муниципальный банк – 15 баллов; региональный банк – 30 баллов.</p> <p>Баллы суммируются только за разный педагогический опыт</p> <p>Представление результатов инновационной деятельности на уровнях: муниципальном – 10 баллов; региональном – 15 баллов;</p>
3.2	<p>Инновационная и экспериментальная деятельность в профессиональной области</p>	<p>Результат личного участия в деятельности инновационных (экспериментальных) площадок муниципального, регионального или федерального уровней, определенных приказом</p>			

1	2	3	4	5	6
		<p>МОУО, министерства образования, науки и молодежной политики Краснодарского края или Министерства образования и науки РФ.</p>		<p>федеральном – 20 баллов.</p>	<p>федеральном – 20 баллов.</p>
3.3	<p>Участие педагогического работника в экспертной и организационно-методической деятельности по различным направлениям</p>	<p>Экспертная деятельность в предметных комиссиях ЕГЭ, ОГЭ/ГИА.</p> <p>Экспертная деятельность в экспертных группах, жюри: предметные олимпиады; соревнования и конкурсы; аттестация педагогических работников; аккредитация; разработка и оценка методических и иных материалов, апробация новых учебно-методических комплексов.</p> <p>Организационно-методическая деятельность: руководитель методического объединения, кафедры, творческой группы;</p>		<p>Экспертная деятельность в период ЕГЭ, ОГЭ/ГИА: один экзаменационный период – 10 баллов; 2 периода и более – 15 баллов.</p> <p>Экспертная деятельность в экспертных группах, жюри на уровнях: муниципальном – 5 баллов; региональном – 10 баллов; федеральном – 15 баллов.</p> <p>Организационно-методическая деятельность на уровнях: ОО – 10 баллов за один год работы, 20 баллов - за работу в течение</p>	<p>Экспертная деятельность в период ЕГЭ, ОГЭ/ГИА: один экзаменационный период – 10 баллов; 2 периода и более – 15 баллов.</p> <p>Экспертная деятельность в экспертных группах, жюри на уровнях: муниципальном – 5 баллов; региональном – 10 баллов; федеральном – 15 баллов.</p> <p>Организационно-методическая деятельность на уровнях: ОО – 10 баллов за один год работы, 20 баллов - за работу в течение</p>

1	2	3	4	5	6
		<p>педагогической лаборатории, мастерской, стажировочной либо апробационной площадки, площадки передового педагогического опыта; член регионального (федерального) методического объединения; **член комиссии по комплектованию текстов контрольных работ для обучающихся специальных (коррекционных) образовательных организаций, классов.</p>		<p>2 и более лет; муниципальном, региональном, федеральном – 15 баллов за один год работы, 30 баллов - за работу в течение 2 и более лет. Баллы суммируются</p>	<p>2 и более лет; муниципальном, региональном, федеральном – 15 баллов за один год работы, 30 баллов – за работу в течение 2 и более лет. Баллы суммируются</p>
3.4	<p>Дополнительная консультативно-методическая деятельность</p>	<p>Работа в качестве наставника молодых учителей; руководителя педагогической практики; работа в составе школьного психолого-медико-педагогического консилиума (далее - ПМПк). Работа в составе муниципальной</p>		<p>Не более 50 баллов За исполнение функций наставника, руководителя педагогической практики или за работу в составе ПМПк, ПМПК – 10 баллов. Баллы суммируются только за разные направления работы</p>	<p>Не более 50 баллов За исполнение функций наставника, руководителя педагогической практики или работу в составе ПМПк, ПМПК – 10 баллов. Баллы суммируются только за разные направления работы</p>

1	2	3	4	5	6
		психолого-медико-педагогической комиссии (далее – ПМПК).		Не более 30 баллов	Не более 30 баллов
4	Результативность деятельности педагогического работника в профессиональном сообществе				
4.1	Результаты участия педагогического работника в разработке программно-методического сопровождения образовательного процесса	Наличие педагогических разработок: программ (дисциплин, факультативов, курсов по выбору, внеурочной деятельности и т.п.), методических разработок и рекомендаций, сборников дидактического или сценарно-методического материала, не менее 3 видов самостоятельно разработанных цифровых образовательных ресурсов (далее – ЦОР); других разработок, имеющих положительную рецензию.	Данные о результатах по всему четвертому разделу представляются в табличной форме № 4, заполненной агтестуемым, заместителем директора и подписанной руководителем ОО. Сканирующая копия табличной формы размещается в автоматизированной системе http://attest.igro23.ru во вкладке «Личный кабинет» на сайте ГБОУ ИРО Краснодарского края.	Разработки, имеющие рецензию на уровнях: муниципальном (рецензия – 10 баллов; территориальной методической службы (далее -ТМС) - 10 баллов; региональном (рецензия ГБОУ ИРО Краснодарского края, профессиональной образовательной организации (далее - ПОО), ОО ВО региона) – 15 баллов.	Разработки, имеющие рецензию на уровнях: муниципальном (рецензия ТМС) – 10 баллов; региональном (рецензия ГБОУ ИРО Краснодарского края, ПОО или ОО ВО региона) – 15 баллов.
	Является обязательным для представления результатов	Сканированные копии документов, подтверждающих		Не более 30 баллов	Не более 30 баллов

1	2	3	4	5	6
		<p>3 Публикация педагогических разработок и методических материалов в СМИ, в профессиональных электронных изданиях (наличие сертификата или свидетельства о публикации), в сборниках статей научно-практических конференций, в сборниках научных материалов. Публикации в сетевых изданиях (в сети Интернет при наличии сертификата или свидетельства о публикации).</p>	<p>4 данные результаты профессиональной деятельности, размещаются на сайтах образовательных организаций, в которых работают аттестуемые (интернет-ресурс указывается в форме заявления на этапе подачи).</p>	<p>5 Публикации на уровнях: муниципальном – 5 баллов; зональном – 7 баллов; Региональном – 15 баллов; федеральном – 25 баллов; международном – 35 баллов; Публикации в сетевых изданиях – 3 балла (не более 15 баллов).</p>	<p>6 Публикации на уровнях: муниципальном – 5 баллов; зональном – 7 баллов; Региональном – 15 баллов; федеральном – 25 баллов; международном – 35 баллов.</p>
4.2	Участие педагогического работника в профессиональных конкурсах	<p>3 Результаты участия и достижения (участник, лауреат, первые и призовые места) педагогических работников в профессиональных конкурсах, проводимых по приказам Министерства образования и науки РФ, министерства</p>		<p>5 Не более 50 баллов Участник на уровнях: муниципальном – 5 баллов; Региональном – 10 баллов. Призер или лауреат на уровнях: муниципальном – 20 баллов; Региональном – 50 баллов; федеральном</p>	<p>6 Не более 50 баллов Участник на уровнях: муниципальном – 5 баллов; региональном – 10 баллов. Призер или лауреат на уровнях: муниципальном – 20 баллов; региональном – 50 баллов; федеральном</p>

1	2	3	4	5	6
		<p>образования, науки и молодежной политики Краснодарского края, МОУО.</p>		<p>– 80 баллов. Победитель на уровнях: муниципальном – 35 баллов; Региональном – 70 баллов; федеральном – 105 баллов. При подсчете баллы суммируются для различных конкурсов, при победах на разных уровнях одного – поглощаются</p>	<p>– 80 баллов. Победитель на уровнях: муниципальном – 35 баллов; Региональном – 70 баллов; федеральном – 105 баллов. При подсчете баллы суммируются для различных конкурсов, при победах на разных уровнях одного – поглощаются</p>
		<p>Достижения (лауреат, первые и призовые места) педагогических работников в профессиональных конкурсах педагогических работников (очнос и заочное участие), проводимых по приказам Министерства образования и науки РФ, министерства образования, науки и молодежной политики Краснодарского края, МОУО. Достижения (первые и призовые места) в</p>		<p>– 80 баллов. Победитель на уровнях: муниципальном – 10 баллов; региональном – 20 баллов; федеральном – 30 баллов. Победитель на уровнях: муниципальном – 20 баллов; региональном – 40 баллов; федеральном – 60 баллов; в сети Интернет – 5 баллов, не более 15 баллов. При подсчете баллы</p>	<p>Призер и лауреат на уровнях: муниципальном – 10 баллов; региональном – 20 баллов; федеральном – 30 баллов. Победитель на уровнях: муниципальном – 20 баллов; региональном – 40 баллов; федеральном – 60 баллов. При подсчете баллы</p>

1	2	3	4	5	6
		<p>конкурсах педагогических разработок, проводимых независимоими организациями в сети Интернет (только для первой квалификационной категории).</p>		<p>суммируются для различных конкурсов, при победах на разных уровнях одного – поглощаются</p>	<p>суммируются для различных конкурсов, при победах на разных уровнях одного – поглощаются</p>
4.3	<p>Повышение квалификации по профилю (направлению) деятельности педагогического работника</p>	<p>Результаты повышения квалификации (курсы) по профилю деятельности, пройденные за последние 3 года (от 16 часов). Результаты послевузовского образования (магистратура, получение второго высшего образования, переподготовка) по профилю деятельности. Результаты послевузовского образования (аспирантура, докторантура). Наличие наград, отраслевых знаков отличия за успехи в профессиональной</p>		<p>Повышение квалификации – 10 баллов; получение второго высшего образования, окончание магистратуры, завершение профессиональной переподготовки – 20 баллов; окончание аспирантуры, докторантуры – 30 баллов.</p>	<p>Повышение квалификации – 10 баллов; получение второго высшего образования, окончание магистратуры, завершение профессиональной переподготовки – 20 баллов; окончание аспирантуры, докторантуры – 30 баллов.</p>
4.4.	<p>Награды за успехи в профессиональной деятельности, наличие ученой степени, звания</p>			<p>Баллы суммируются. Не более 30 баллов</p>	<p>Баллы суммируются. Не более 30 баллов</p>
					<p>Награды, ученые степени и звания (действительны в течение всей</p>

1	2	3	4	5	6
		<p>деятельности, наличие ученой степени, звания.</p>		<p>профессиональной деятельности): государственные – 100 баллов; ведомственные «Заслуженный учитель РФ»; нагрудный знак «Почетный работник общего образования» – 40 баллов; «Заслуженный учитель Кубани» – 20 баллов; Почётная грамота Министерства образования и науки РФ, Благодарность Министерства образования и науки РФ – 30 баллов. Ученая степень: кандидат наук – 40 баллов; доктор наук – 70 баллов. Ученое звание: доцент – 15 баллов; профессор – 30 баллов. Грамоты и благодарности (полученные в течение последних</p>	<p>профессиональной деятельности): государственные – 100 баллов; ведомственные «Заслуженный учитель РФ»; нагрудный знак «Почетный работник общего образования» – 40 баллов; «Заслуженный учитель Кубани» – 20 баллов; Почётная грамота Министерства образования и науки РФ, Благодарность Министерства образования и науки РФ – 30 баллов. Ученая степень: кандидат наук – 40 баллов; доктор наук – 70 баллов. Ученое звание: доцент – 15 баллов; профессор – 30 баллов. Грамоты и благодарности (полученные в течение последних</p>

1	2	3	4	5	6
				5 лет): министерства образования, науки и молодёжной политики Краснодарского края – 15 баллов; отраслевых министерств – 10 баллов; МОУО, муниципального органа исполнительной власти, Краснодарской краевой территориальной организации Профсоюза работников народного образования и науки РФ – 5 баллов. Баллы суммируются	5 лет): министерства образования, науки и молодёжной политики Краснодарского края – 15 баллов; отраслевых министерств – 10 баллов; МОУО, муниципального органа исполнительной власти, Краснодарской краевой территориальной организации Профсоюза работников народного образования и науки РФ – 5 баллов. Баллы суммируются

* Для установления первой квалификационной категории учителю образовательной организации (бюджетной, автономной, казённой, частной и др.) необходимо набрать не менее 130 баллов; для установления высшей квалификационной категории – 190 баллов.

Для установления первой квалификационной категории учителю начальных классов, учителю, осуществляющему обучение по адаптированным основным образовательным программам обучающихся с сохранным интеллектом – 120 баллов; для установления высшей – 180 баллов.

Для установления первой квалификационной категории учителю, осуществляющему обучение по адаптированным основным образовательным программам обучающихся с задержкой психического развития, – 110 баллов; для установления высшей квалификационной категории – 170 баллов.

Список литературы

1. Абашев Р.А. Об опыте организации учителей в глазовском районе // Вестник педагогического опыта. 1999. № 10. С. 28.
2. Аверкин В.Н., Зайченко О.М. Аттестация: оценка результатов деятельности учителя // Народное образование. 2012. № 6 (1419). С. 107-117.
3. Аверина М.Н. Структурно-функциональная модель повышения квалификации // Ярославский педагогический вестник. 2009. № 3 (60). С. 129-133.
4. Алексеева И.А. Теоретико-методологические основы инновационного управления человеческим капиталом системы высшего образования // Экономика образования. 2016. № 4 (95). С. 4-15.
5. Антосик Л.В., Шевченко Е.С. Оценка влияния эффективного контракта на публикационную активность преподавателей: кейс регионального университета // Вопросы образования. 2018. № 3. С. 247-267.
6. Буре Н.А., Гребенникова Н.Л., Староверова К.Ю. Применение статистических методов при оценке качества учебного процесса // Вестник Санкт-Петербургского университета. Прикладная математика. Информатика. Процессы управления. 2018. Т. 14. № 4. С. 325-333.
7. Васина Е.В. Актуальные подходы к профессиональной переподготовке и повышению квалификации специалистов социально-культурной сферы // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2015. Т. 17. № 1-4. С. 807-810.
8. Далингер В.А. Аттестация учителей математики в современных условиях // Международный научно-исследовательский журнал. 2015. № 1-3 (32). С. 87-89.
9. Де Мартино М., Ткач Г.Ф., Коваленко С.А. Современные тенденции государственного финансирования высшего образования // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 3. С. 136-152.
10. Гершман М.А., Кузнецова Т.Е. Оплата труда по результатам в российском секторе исследований и разработок // Форсайт. 2014. Т. 8. № 3. С. 58-69.
11. Игнатьев В.П., Павлов Г.Н., Федорова С.П. Эффективный контракт как инструмент достижения ключевых показателей университета // Управление образованием: теория и практика. 2019. № 3 (35). С. 59-71.
12. Ильина Л. Новый подход к аттестации педагогических кадров: учет достижений школьников и мастерства учителей // Народное образование. 2009. № 4 (1387). С. 46-52.
13. Киба О.В., Чернышенко Е.Г. Алгоритм работы учителя по подготовке учащихся к государственной(итоговой) аттестации по обществознанию // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2013. № 3 (13). С. 16-23.
14. Койвунен М.И. Система оценки качества деятельности педагогов в условиях реализации в школе механизма эффективного контракта // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. 2020. № 2. С. 70-83.
15. Копров В.М., Сапир Е.В. Интеграционные процессы в инновационной среде высшей школы // Интеграция образования. 2016. Т. 20. № 3 (84). С. 382-391.
16. Лошаков А.М. Вопросы общей готовности учителей к аттестации в национальной системе учительского роста // Современный ученый. 2017. № 7. С. 181-184.
17. Миронов А.В. Целевой и результативный подход к аттестации учителя в условиях нового образовательного стандарта // Образование и саморазвитие. 2010. № 1 (17). С. 70-75.

18. Позднякова Ю.А., Ярощук И.В. Модели и методы аттестации учителей столичного центра образования в условиях введения ФГОС // Научный вестник Московского государственного горного университета. 2012. № 6. С. 93-102.
19. Сенашенко В.С., Халин В.Г. Об эффективном контракте в высшей школе России // Высшее образование в России. 2015. № 5. С. 27-36.
20. Social-pedagogic result in a modern school // Research Journal of Pharmaceutical, Biological and Chemical Sciences. 2016. Т. 7. № 3. С. 2265-2275.
21. Сухов Э.В., Ганиева И.Н., Пуляева В.Н. Система управления эффективным контрактом Вуза в условиях внедрения профессиональных стандартов // Университетское управление: практика и анализ. 2016. № 4 (104). С. 82-95.
22. Сартакова Е.Е., Обухова Е.А., Горкальцева Я.Л. Педагогические стереотипы профессиональной деятельности учителя и проблемы аттестации // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. № 13 (141). С. 82-88.
23. Стефанова Г.П., Крутова И.А. Задачи учителя при организации учебного процесса, обеспечивающего подготовку учащихся к итоговой государственной аттестации по физике // Школа будущего. 2017. № 3. С. 198-204.
24. Тихонова И.В., Пигида К.С., Иванов И.И. Современные технологии обучения и пути их реализации // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66-4. С. 269-272.
25. Ушакова С.Е., Солдатова С.Э. Методический подход к формированию системы оплаты труда научных сотрудников на основе эффективного контракта // Управление наукой и наукометрия. 2019. Т. 14. № 4. С. 544-566
26. Фролова С.Л. Педагогическая аттестация сквозь призму профессионального идеала учителя // Академический вестник Академии социального управления. 2013. № 1 (7). С. 49-55.
27. Шкляева Н.А. Технология оценки компетенций руководителей муниципальных образовательных организаций в процессе аттестации // Управление экономическими системами: электронный научный журнал. 2015. № 5 (77). С. 51.
28. Quality of education and its evaluation: an analysis of the russian academic discussion // European Education. 2015. Т. 47. № 4. С. 346-364.

1.7. Социальный подход в работе с детьми с ограничением жизнедеятельности

Система образования в настоящее время создает благоприятные условия для всех категорий обучающихся, в том числе имеющих ограничение жизнедеятельности. Приоритетная задача педагогических работников – создание равных возможностей для всех с учетом принципов социальной и образовательной инклюзии.

Здоровье характеризуется двумя составляющими: *активностью* и *участием*. Исходя из этого, используются термины – «ограниченная активность», «ограниченные возможности участия». К таким доменам отнесены: обучение и применение знаний, общие задачи и требования, общение, мобильность, самообслуживание, бытовая жизнь, межличностные взаимодействия и общение, главные сферы жизни, жизнь в сообществах, общественная и гражданская жизнь.

Сложности или проблемы в этих доменах могут появиться в тех случаях, когда имеются качественные или количественные отклонения в способах выполнения функций, относящихся к данному домену.

Факторы окружающей среды создают физическую и социальную обстановку, среду отношений и установок, где люди живут и проводят свое время.

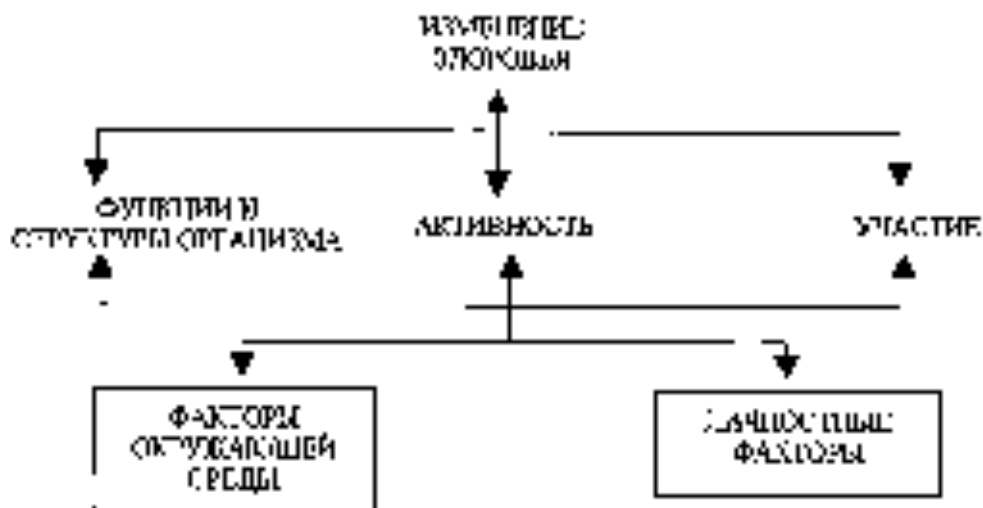


Схема 1 - Компоненты здоровья

В соответствии с этой схемой функционирование индивида в специфическом домене представляется как взаимодействие или сложные отношения между изменением здоровья и контекстными факторами (т.е. факторами окружающей среды и личностными факторами). Существует динамическое взаимодействие между этими элементами: вмешательства на уровне одного элемента могут потенциально изменить другой или другие элементы. Эти взаимодействия специфичны и не всегда предсказуемы в отношениях друг с другом. Взаимодействие работает в двух направлениях; присутствие ограничения жизнедеятельности даже само по себе может модифицировать изменение здоровья. Может быть полезным и обоснованным вывод о том, что снижение потенциальной способности возникло вследствие одного или более нарушений, или ограничение возможности реализации является следствием снижения потенциальной способности в одном или более доменах. Но важно собирать данные этих параметров независимо и в дальнейшем выяснять наличие совпадений и причинных связей между ними.



Схема 2 - Концепция вовлечения (участия)

Было предложено множество концептуальных моделей для понимания и объяснения ограничений жизнедеятельности и функционирования. Это отражено в полемике “медицинской модели” против “социальной модели”. Медицинская модель рассматривает ограничения жизнедеятельности как персональную проблему, вызванную

непосредственно болезнью, травмой или другим изменением здоровья, которая требует медицинской помощи в виде индивидуального лечения, проводимого профессионалами. Контроль ограничений жизнедеятельности является целью лечения или приспособления и изменения поведения индивида. Медицинская помощь рассматривается как основной выход из положения, а на уровне политики принципиальной реакцией является изменение и реформирование здравоохранения. С другой стороны, социальная модель ограничений жизнедеятельности смотрит на проблему, главным образом, как на социальную и как на принципиальный вопрос полной интеграции индивида в общество.

Таблица 1 - Различия медицинской и социальной моделей инвалидности

	Медицинская (административная) модель	Социальная модель
Происхождение	Результат нарушений	Результат отношения общества
Связь с недугом или с другими людьми	Непохожесть на других людей	Результат социальной дискриминации
Инвалидность как частная или общественная проблема	Аномальная группа	Притесняемая группа
Изменения	Реабилитация	Интеграция
Кто принимает решение	Большинство	Собственное решение
Обучение инвалидов	Специальное	Инклюзивное

Медицинская модель инвалидности определяет инвалидность как медицинский феномен («больной человек», «человек с тяжелыми физическими увечьями», «человек с недостаточным интеллектуальным развитием» и т.д.). Исходя из этой модели, инвалидность рассматривается как недуг, заболевание, патология. Медицинская модель определяет методику работы с инвалидами, которая имеет патерналистский характер (т.е. ограничительно-покровительственная позиция общества) и предполагает лечение, трудотерапию, создание специальных служб, помогающих человеку выживать (например, в случае получения ребенком образования в учреждениях интернатного типа или вынужденного длительного пребывания инвалида в медицинском учреждении). Образование, участие в экономической жизни, отдых являются закрытыми для людей, имеющих инвалидность. Специализированные учебные заведения, специализированные предприятия и санатории изолируют людей, имеющих инвалидность, от общества и делают их меньшинством, права которого дискриминируются¹.

Социальная модель инвалидности рассматривает проблемы инвалидности как результат отношения общества к их особым потребностям. Согласно социальной модели, инвалидность является социальной проблемой. При этом ограниченные возможности — это не «часть человека», не его вина. Вместо того, чтобы обращать больше внимания на инвалидность людей, приверженцы социальной модели инвалидности сосредотачиваются на их степени здоровья².

Авторство социальной модели (иногда ее обозначают как «интерактивную модель», или «модель взаимодействия») принадлежит главным образом самим людям с

¹ Декларация о правах инвалидов. ООН, от 9 дек. 1975. [Электронный ресурс]. - Электрон, журн, - РООИ Родник жизни.- Режим доступа к журн.: www.rodnikzhizni.ru

² *Ярская-Смирнова Е.Р.* Социокультурный анализ нетипичности. - Саратов: СГТУ, 1997.

ограниченными возможностями. Истоки того, что впоследствии было названо "социальной моделью инвалидности", могут быть прослежены до эссе, которое было написано британским инвалидом Полом Хантом (Paul Hunt). Называлось это эссе – "Критическое условие" ("A Critical Condition"), и было опубликовано в 1966 году. Хант, в своем труде приводил доводы, по которым люди с дефектами являли собой прямой вызов обычным западным ценностям, поскольку воспринимались как «несчастливые, бесполезные, непохожие на остальных, угнетенные и больные»³. Данный анализ привел Ханта к выводу, что инвалиды сталкиваются с предрассудками, которые выражаются в дискриминации и угнетении.

В 1976 году, организация под названием "Союз людей с физическими дефектами против изоляции" (UPIAS – Union of the Physically Impaired Against Segregation) развил идеи, высказанные Полом Хантом, несколько дальше. UPIAS выдвинула собственное определение инвалидности. А именно: «Инвалидность – это препятствие или ограничение активности, вызванное современным социальным устройством, которое уделяет незначительное или не уделяет вообще никакого внимания людям, имеющим физические дефекты, и таким образом исключает их участие в основной социальной деятельности общества». Данный этап развития социальной модели можно охарактеризовать тем, что впервые инвалидность была описана как ограничения, возведенные в отношении инвалидов социальным устройством общества⁴. В фокусе этой модели находится взаимосвязь между отдельным человеком и окружающей его средой. Иначе говоря, ограниченные возможности как проблема есть результат социального и экономического притеснения внутри общества, поэтому людей с ограниченными возможностями скорее можно рассматривать как притесняемую группу, чем как аномальную или трагическую⁵.

Проблемы ювенальной инвалидности специфичны, они отличаются от проблем старшего возраста и требуют своего особого решения. В молодежной популяции существует более тесная взаимосвязь между медико-биологическими, психофизиологическими характеристиками и параметрами социальной жизнедеятельности, формами, механизмами социализации. Психофизиологическое состояние здоровья людей, в первую очередь, подростков и молодежи, существенным образом влияет на их социальную активность в различных сферах жизнедеятельности, таких как образование, быт, досуг, труд, межличностные отношения. Любое отклонение в физическом и психическом развитии ребенка приводит к нарушению дальнейшего формирования познавательных функций, эмоционально-волевой, личностной сферы, накладывает негативный отпечаток на его социальную идентичность. Идентификация и самоидентификация человека с инвалидностью как неполноценного субъекта препятствует его социальной адаптации и самореализации, и приводит к социальной исключенности.

В нашей стране молодые люди с инвалидностью традиционно рассматриваются лишь как объект воспитания, образования, социализации, без учета того факта, что молодежь – это и субъект общественного воспроизводства, определяющий прогрессивное развитие будущего социума. Потому молодые люди с нарушениями

³ Холл Дж., Тинклин Т. Студенты-инвалиды и высшее образование / Пер.с англ.// Журнал исследований социальной политики. Т.2. № 1. 2004. С.115-126.

⁴ Холостова Е., Дементьева Н. Социальная реабилитация. - М.: Изд-ко-торговая корпорация «Дашков и К», 2002. - С.46-48.

⁵ Ратск А. Пути достижения равенства: Сб. трудов по аспектам независимой жизни. - Стокгольм, 1990.- С.45.

развития долгое время остаются не востребованными в обществе, не могут в полной мере реализовать свой потенциал и быть успешными гражданами своей страны⁶.

Ювенальная инвалидность определяется как особое интегральное свойство личности в детском, юношеском и молодежном возрасте, обусловленное медицинскими, социальными, психологическими, экономическими и нравственными факторами, приводящими к социальной недостаточности индивида (Жигунова Г.В., 2011).

Проблема социальной интеграции детей, подростков, молодых инвалидов непосредственно связана с социализацией, адаптацией, а также с реабилитацией, она является комплексной, многоплановой. Институциональное поле социальной интеграции, включая в себя институты социальной защиты, социального обеспечения, семьи, образования, культуры, спорта, социальной реабилитации и др., сегодня не обеспечивает условий для включения лиц с инвалидностью в социум. Оптимальные отношения инвалидов ювенальной категории с социальными институтами и группами, комфортное социальное и морально-психологическое самочувствие, как цели социальной интеграции, достигаются не только в результате создания особых условий в социуме, но прежде всего **посредством развития ресурсных возможностей личности, осуществляемого в процессе первичной и вторичной социализации инвалидов ювенальной категории.**

Женщины-инвалиды и девочки-инвалиды как дома, так и вне его нередко подвергаются большому риску насилия, травмирования или надругательства, небрежного или пренебрежительного отношения, плохого обращения или эксплуатации.

Дети-инвалиды должны в полном объеме пользоваться всеми правами человека и основными свободами наравне с другими детьми⁷.

Схема 3



По официальным данным, основные причины детской инвалидности следующие:

- болезни нервной системы и органов чувств - 52,45 (случаев на 10 000 детей в возрасте до 15 лет);

⁶ Жигунова Г.В. Ювенальная инвалидность в России: теоретический и эмпирический анализ институциональной организации и социальных практик: автореферат дис. ... доктора социологических наук : 22.00.04 / Жигунова Галина Владимировна; [Место защиты: Юж.-Рос. гос. техн. ун-т (Новочеркас. политехн. ин-т)]. - Новочеркасск, 2012. - 42 с.

⁷ Конвенция о правах инвалидов, 2006.

- психические расстройства – 31,2 случая, из них 21,88 – умственная отсталость;
- врожденные аномалии развития – 28,2 случаев⁸.

В статье 7 Конвенции о правах инвалидов сказано, что:

1. Государства-участники принимают все необходимые меры для обеспечения полного осуществления детьми-инвалидами всех прав человека и основных свобод наравне с другими детьми.

2. Во всех действиях в отношении детей-инвалидов первоочередное внимание уделяется высшим интересам ребенка.

3. Государства-участники обеспечивают, чтобы дети-инвалиды имели право свободно выражать по всем затрагивающим их вопросам свои взгляды, которые получают должную весомость, соответствующую их возрасту и зрелости, наравне с другими детьми и получать помощь, соответствующую инвалидности и возрасту, в реализации этого права.

В своей повседневной жизни лица с инвалидностью сталкиваются с многообразными практиками, которые определяются социальными статусами и ролями, нормами, правилами и ценностями, существующими в рамках основных и специфических социальных институтов. Данный момент отражен в диаграмме, отражающей системный подход к социальному конструированию инвалидности в рамках значимых социальных институтов и практик.

Представленная модель является теоретической конструкцией, на основе которой происходит социальное конструирование инвалидности. Она обеспечивает системность изучения и анализа инвалидности, и представляет собой трехуровневую конструкцию: на макро-, мезо - и микроуровнях социальной реальности. В ней отражена взаимосвязь социальных институтов и практик, в рамках которых конструируется и осуществляется жизнедеятельность инвалидов.

На макроуровне (внешний сектор) осуществляется институциональная регуляция, упорядочивающая все социальные институты, устанавливая общие формы институализированных социальных отношений инвалидов. На этом уровне располагаются социальные институты, регулирующие воспроизводство человеческих общностей как социальной целостности. Это такие институты, как экономика, идеология и политика, которые влияют на все остальные социальные институты, несмотря на то, что проведено условное разделение между ними. Данный уровень регулирует основные сферы общественной жизни и определяет отношение к согражданам, в том числе с нетипичными свойствами.

Мезоуровень (средний сектор), охватывая значимые социальные институты для лиц с инвалидностью, определяет их место и роль в обществе, формирует модели поведения и стереотипы населения в отношении инвалидов и самих лиц с инвалидностью.

Микроуровень (внутренний сектор) представлен повседневной жизнью, связанной с удовлетворением разнообразных потребностей, реализацией интересов, мотивов, установок, целей лиц с инвалидностью в тех или иных социальных практиках. Системный анализ практик инвалидов позволяют выявить степень и содержание их социальной активности. Данный уровень дает возможность проследить социальное поведение и межличностные взаимодействия отдельных индивидов с инвалидностью и составить представление о конкретно-ситуативном опыте их самореализации.

⁸ http://statistika.ru/zdr/2007/12/12/zdr_9933.html

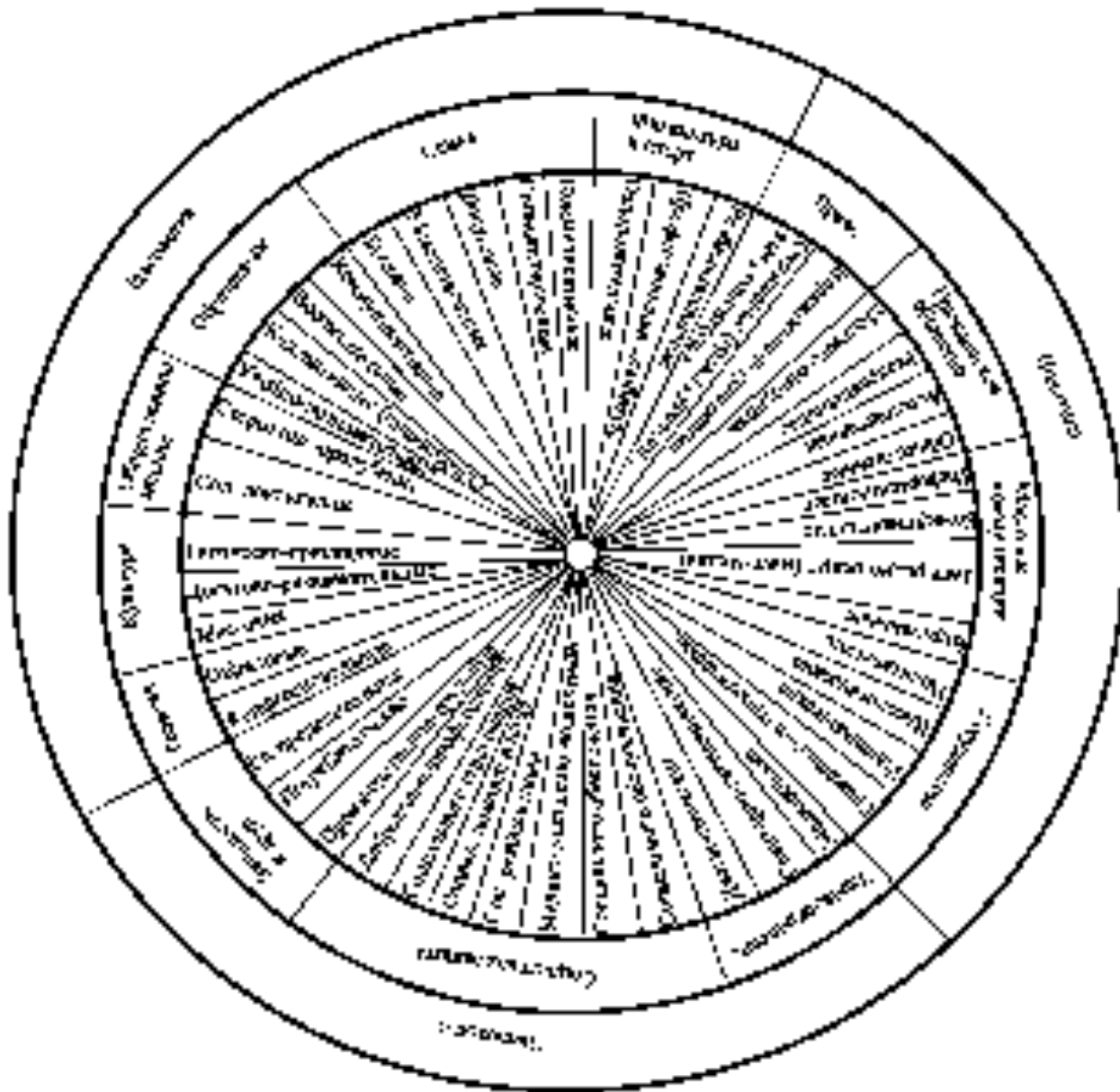


Рисунок 1 - Институциональная модель социального конструирования инвалидности (Жигунова Г.В., 2012)

Восприятие ребенка-инвалида в российском обществе характеризуется наличием большого числа стереотипов, приводящих к интолерантному отношению к данной категории лиц. Наиболее негативное восприятие лиц с инвалидностью в детско-юношеской среде, наименее - среди специалистов, работающих с инвалидами, и родителей детей с инвалидностью. Неадекватность населения в отношении к лицам с инвалидностью, затрудняющая их социальную интеграцию, связана с отсутствием опыта взаимодействий с данной категорией людей и с предрассудками.

Серьезность ювенальной инвалидности очевидна, так как отклонения в физическом и психическом развитии накладываются на процесс развития психики и характера ребенка, влияет на его первичную и, далее, в молодежном возрасте – вторичную социализацию. Проблемы детей и молодых инвалидов могут быть схожи, с одной стороны в специфике медицинских проявлений у лиц одинаковых нарушений функций организма, уровне жизнеобеспечения, с другой, возможностях внешней среды для

независимого функционирования, с третьей. Они также отличаются на разных возрастных этапах ювенального периода.

Положение инвалидов ювенальной категории в России отражает термин «социальная депривация», который подразумевает лишение, ограничение, недостаточность тех или иных условий, материальных и духовных ресурсов, необходимых для существования индивидов, обусловленное в первую очередь низким уровнем жизни. Инвалидность затрудняет возможности полноценных социальных контактов индивида, а отсутствие достаточного круга общения приводит к дезадаптации, и, соответственно, к недостаткам развития.

Положение инвалидов в обществе затруднено не только из-за физических дефектов или недостатков, но в результате неготовности среды к полноценному их функционированию и самореализации, что становится причиной их социальной изоляции. Лица с инвалидностью не имеют возможности полноценно учиться, общаться, проводить досуг наравне со всеми, далее, в период молодости, получать профессию, трудоустраиваться и т. д. Проанализировав систему барьеров, становится очевидным, что лишь барьер физического ограничения вызывает у индивида максимальное количество сложностей и является труднопреодолимым. Остальные барьеры, в большей или меньшей степени, сформированные социокультурной средой, являются разрешимыми.

Таким образом, инвалидность является актуальной проблемой российского общества. Инвалид, будь то ребенок, подросток или молодой человек, как и все здоровые люди, стремится к самореализации, которую затрудняет вынужденная дистанцированность, заниженный уровень обеспечения, образования, неконкурентоспособность в сфере труда, отсутствие благоприятной среды для удовлетворения потребностей и интересов. Вопросы, связанные с ювенальной инвалидностью, носят преимущественно социальный характер и определяются состоянием и деятельностью социальных институтов по преодолению существующих барьеров социальной среды, приводящих к социальной изоляции инвалидов⁹.

Социальная интеграция представителей ювенальной инвалидности представляет собой процесс их вхождения в социум, который осуществляется на основе реабилитации, в тесной взаимосвязи с социализацией и адаптацией, в результате чего устанавливаются оптимальные отношения инвалидов с социальными институтами и группами, и достигается комфортное социальное и морально-психологическое самочувствие.

Социальная интеграция во многом определяется реабилитационным потенциалом, который отражает уровень физиологического развития и характер социальной недостаточности ребенка или молодого человека. В процессе интеграции чрезвычайно важными становятся интегративные потребности самих инвалидов, система их ценностей и норм, позволяющие реализовать принцип полного участия в общественной деятельности и концепцию нормализации жизни.

В настоящее время приходит осознание, что даже самый глубоко отсталый ребенок нуждается в общении, близости, участии, тепле и любви. Несмотря на то, что полная реабилитация некоторых инвалидов ювенальной категории, например, с органическими поражениями головного мозга, центральной нервной системы, невозможна, даже в этих случаях необходима их интеграция в общество, но подход к решению данной цели должен быть только индивидуальным.

⁹ Жигунова Г.В. Ювенальная инвалидность в России: теоретический и эмпирический анализ институциональной организации и социальных практик: автореферат дис. ... доктора социологических наук: 22.00.04 / Жигунова Галина Владимировна; [Место защиты: Юж.-Рос. гос. техн. ун-т (Новочеркас. политехн. ин-т)]. - Новочеркасск, 2012. - 42 с.

Таким образом, успех интеграции несовершеннолетних с ограничением жизнедеятельности заключается не только в поддержании или восстановлении функций организма, но, прежде всего, в понимании социальными агентами важности предоставления инвалидам равных возможностей в реализации своих гражданских прав и обязанностей.

Список литературы

1. Жигунова Г.В. Ювенальная инвалидность в России: теоретический и эмпирический анализ институциональной организации и социальных практик: автореферат дис. ...доктора социологических наук: 22.00.04 / Жигунова Галина Владимировна; [Место защиты: Юж.-Рос. гос. техн. ун-т (Новочеркас. политехн. ин-т)]. - Новочеркасск, 2012. - 42 с.

2. Пристupa Е.Н. Социальная работа с лицами с ограниченными возможностями здоровья М.: Изд-во «Форум», 2015. – 160 с.

3. Ратск А. Пути достижения равенства: Сб. трудов по аспектам независимой жизни. - Стокгольм, 1990. - С. 45.

4. Холостова Е., Дементьева Н. Социальная реабилитация. - М.: Изд-ко-торговая корпорация «Дашков и К», 2002. - С. 46-48.

1.8. Проектная технология в контексте современного образования

В современных условиях развития образования в России становятся актуальными разработка и применение целесообразных педагогических технологий, которые позволяют активизировать самостоятельную познавательную деятельность обучающихся и обеспечивают их подготовку не только к деятельности исполнителя, но и к самостоятельной постановке и решению проблем. В этом контексте сегодня представляется чрезвычайно важным обратиться к тому, что накоплено в педагогической теории и практике прошлого. Обращение к интерактивной методике, в рамках которой можно рассматривать «метод проектов» (или проектное обучение), представляется своевременным. Анализ литературы зарубежных и отечественных авторов по проблеме использования проектной методики в воспитании и образовании детей показал, что история «метода проектов» противоречива и недостаточно изучена. Содержание этого понятия необходимо рассмотреть в контексте истории, показать динамику развития этого феномена и определить его место в ряду других распространенных методов обучения и воспитания учащихся.

На протяжении нескольких столетий передовые ученые пытались осмыслить феномен метода проектов в каждый исторический период.

Укажем, что интерес к проектной методике насчитывает несколько столетий, с переменным успехом метод поддерживался в различные эпохи в разных странах. Метод проектов имел своих сторонников и оппонентов. Развитие и внедрение метода проходило постепенно. Анализ использования и географии распространения метода отражает переход от обучения взрослых учеников в начале истории метода к младшим школьникам общеобразовательных школ в современности. Необходимо также отметить, что наблюдается увеличение количества социальных проектов, что существенно влияет на социальное воспитание младших школьников. Таким образом, мы рассмотрели, как развивалась проектная деятельность учеными разных стран с XVI века по настоящее время. Предпосылку проблемному обучению задал Сократ еще в античные времена,

наметив основную стратегию познания, направленную на самостоятельный поиск информации. Конечно, еще нельзя было говорить о зарождении метода проектов, но, не выдавая истину в готовом виде, мотивируя учащихся на самореализацию своих внутренних возможностей, великий философ перекликается с методом проектов в стремлении продумать наперед, как и где добыть информацию для достижения поставленной цели. Конец XVI века ознаменован созданием архитектурного и инженерного образовательного движения в Италии и осознанием несоответствия традиционного обучения запросам общества, науки и искусства. Развивается креативность студентов, основанная на принципах соревнования.

Появляются три основных признаков проекта:

- ориентация на учащихся, означающая получение знаний в ходе самостоятельного и ответственного осуществления проекта;

- ориентация на действительность, выражающаяся в разработке практической задачи в условиях, близких к реальной жизни;

- ориентация на продукт, предусматривающая применение знаний различных областей наук для достижения запланированного результата.

Среди многообразия предложенной типологии проектов, с позиций, определяющих выбор нами метода проектов в социальном воспитании младших школьников, предлагаем свою упрощенную типологию: 1) учебные проекты; 2) воспитывающие (духовно-нравственные, экологические, трудовые, социокультурные, патриотические, проекты, направленные на умственное и физическое воспитание, проекты, направленные на воспитание жизненной активности). На наш взгляд, граница между данными видами проектов достаточно условна. Несомненно, все учебные проекты в той или иной мере являются воспитывающими те или иные качества личности (ответственность, целеустремленность, коммуникабельность и т.д.), а воспитывающие проекты обучают поиску информации, учащиеся разучивают стихи и другой учебный материал для своего выступлениям и т.п.

Исходя из вышесказанного, считаем, что типами метода проектов в социальном воспитании младших школьников являются: 1) проекты по воспитанию социальной активности, 2) проекты по укреплению общего здоровья; 3) проекты патриотической, трудовой, социокультурной, экологической направленности.

В этой связи деятельность всех субъектов социального воспитания должна предусматривать три взаимосвязанных направления:

1) передачу (организацию) социального опыта детей и создание необходимых, наиболее благоприятных условий для полноценной самореализации, саморазвития каждого ребенка как личности, ее самоактуализации в семье и ее ближайшем окружении; самовоспитание в желательном для общества направлении; активизацию – всеми имеющимися у общества средствами – интеллектуального, эмоционального, морального, культурного, физического и других направлений развития личности в социуме;

2) создание воспитывающей среды в семье и ее ближайшем окружении; формирование в микросреде социально одобряемых, социально значимых групповых и коллективных норм, ориентаций и ценностей, что является основой благоприятного психологического климата, высокого эмоционального тонаса, способствующего сохранению референтной значимости этого окружения для личности;

3) процессы реализации и социальной реабилитации, предполагающие комплекс мер преодоления асоциальных отклонений в развитии личности и поведении, обеспечение социальной помощи и защиты детей с целью преодоления социальной дезадаптации и включения их в нормальную жизнедеятельность.

Таким образом, мы пришли к выводу, что **метод проектов в социальном воспитании младших школьников** – это одна из технологий воспитания, основанная на моделировании социального взаимодействия в малой группе в процессе планомерного создания условий учебного и воспитательного процесса, направленная на формирование социальной зрелости и позитивное развитие личности, на ее духовно-ценностную ориентацию посредством включения в различные виды социальных отношений в общении, игре, в учебной и общественно-полезной деятельности.

Итак, резюмируя все этапы в истории развития и становления понятия «метод проектов», по М.Кноллю [18] выделяется пять периодов:

- 1) 1590- 1765: начало проектной работы в архитектурных школах Европы;
- 2) 1765- 1880: «проект» как обычный методический прием и его принятие в Америке;
- 3) 1880-1915: работа по «проектам» в трудовых общеобразовательных школах;
- 4) 1915-1965: новое толкование «метода проектов» и его возвращение из Америки в Европу;
- 5) 1965 – по сегодняшний день: переосмысление проектной идеи и третья волна его международного распространения.

В современной педагогической науке существуют различные трактовки метода проектов (Е.С. Полат, В.Н. Стернберг, Г.М. Коджаспирова, Н.Ю. Пахомова, В.Д. Симоненко и т.д.). Так, Е.С. Полат определяет метод проектов как «способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технология), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом» [9, с. 66]. Более того, ученый отмечает, что о методе проектов можно говорить как о целой *педагогической технологии*, которая включает в себя совокупность других методов обучения, главным образом творческих. В.Н. Стернберг в результате исследований делает вывод, что «в современном толковании термин «метод проектов» представляет собой творческую работу учащихся в рамках заданной темы», и отмечает «интегрированный характер «метода проектов», его способность вмещать в себя различные методы обучения». Г.М. Коджаспирова [7, с. 204] и М.Л. Сердюк придерживаются сходной точки зрения о методе проектов как системе обучения, «при которой учащиеся приобретают знания в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – проектов» [1, с. 20].

На сегодняшний день отечественными учеными-педагогами проведено множество исследований в области разработки и внедрения метода проектов в практику обучения, где он трансформировался в педагогическую технологию, отвечающую современным требованиям системы образования (Приступа Е.Н., Симоненко В.Д.) [4, 10, 13, 14].

Анализ литературы показал, что в отечественной педагогике метод проектов рассматривается либо как самостоятельный метод, либо как целая технология, включающая в себя другие творческие методы. В педагогической и методической литературе можно встретить различные термины: метод проектов, проектный метод, проектная технология. Большинство источников по данной проблеме оперируют термином «метод проектов» лишь в силу длительного использования данного словосочетания. При этом само понятие «педагогический проект» предполагает

проектирование в области педагогики вообще. Большинство отечественных ученых-педагогов начала XX в. отмечали в своих работах мощную развивающую и воспитательную стороны использования метода проектов, в частности, развитие таких личностных качеств, как активность, самостоятельность, творчество, коллективизм [11, 12, 15, 16].

В настоящее время в педагогической литературе встречаются самые разнообразные словосочетания со словом «проект». Большое распространение получили персональные проекты, призванные удовлетворять следующим условиям:

- наличие конкретного социального адресата проекта (заказчика);
- наличие социально или личностно значимой проблемы, задачи;
- самостоятельный, индивидуальный характер работы учащегося;
- надпредметный характер проекта (то есть не ограничивающийся рамками одной учебной дисциплины).

Проектная методика в России начала XXI в. переживает свое второе рождение. В ней импонирует то, что она позволяет ученику наполнить свою деятельность личностным смыслом, проявить себя активным субъектом познания, не задает жесткие рамки, а является открытой, так как результат в рамках проекта не может быть заранее предрешен, а значит, ученику дается возможность проявить инициативу, самостоятельность и творчество.

Таким образом, метод проектов имеет свою историю развития, как за рубежом, так и в нашей стране. В современном отечественном образовании сложились условия востребованности этого метода и в воспитании учащихся. Учитывая ошибки прошлых лет, мы должны глубоко изучить все стороны этого непростого и универсального дидактического средства для правильного и эффективного его использования в социальном воспитании младших школьников.

Сравнительный анализ особенностей подходов к организации проектной деятельности с учащимися в разные исторические эпохи, отражает ряд преимуществ использования метода проектов в социальном воспитании и на современном этапе в развитии данных направлений:

1) мотивация учащихся на самореализацию своих внутренних возможностей, что перекликается с задачей воспитания жизненной активности (Сократ). Идея активности, кооперации в деятельности находит выражение в методе проектов. Эвристический способ преподавания, организация поисковой творческой деятельности, направленной на самостоятельное отыскивание учащимися решений проблем (П.Ф. Каптерев).

2) построение обучения на принципах соревнования, позволяющее развивать креативность студентов, их конкурентоспособность; ориентация на учащихся, ориентация на действительность (Архитекторы Академии ди Сан Люка в Риме, Педагоги Королевской Академии Архитектуры в Париже);

3) умственное воспитание учащихся должно быть направлено на систематизацию полученных знаний, а метод проектов является как раз тем средством, которое пытался найти еще Ж.Ж.-Руссо, «чтоб сблизить всю массу уроков, рассеянных в стольких книгах, свести их к одной общей цели, которую легко было бы видеть, интересно проследить". Ряд ученых придерживаются сходной точки зрения о методе проектов как системе обучения, «при которой учащиеся приобретают знания в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – проектов» [1, с. 20]. (Г.М. Коджаспирова, М.Л. Сердюк).

4) метод проектов на практике соединяет обучение с производственным трудом, что соответствует психологии детей, их естественному стремлению к разнообразной деятельности. Выдающийся педагог Песталоцци считал, что труд развивает силы, ум, формирует нравственность, труд учит презирать слова, оторванные от дела, и вырабатывает такие качества, как точность, правдивость, создание правильных взаимоотношений между взрослыми и детьми и детей друг с другом. Все это соответствует современным требованиям социокультурного воспитания – целенаправленного создания условий для развития эстетических, коммуникативных, организаторских, экологических, экономических, гендерных, нравственных и иных социальных способностей. В развитии теории кооперативного учения Курт Левин отмечает позитивную взаимозависимость, кооперацию, которая ведет к взаимопереживающей коммуникации членов группы, облегчая процесс учения и движения к общей цели.

5) метод проектов – «демократический» метод, дающий молодым людям шанс социального роста (С. Робинсон).

6) воспитательный характер метода, помогающего решить проблему, формирование мышления школьника, выступающее главным результатом обучения, основанное на его личном опыте. Упор на особый развивающий личность потенциал, обусловленный направленностью обучения на «связь с жизнью», на практическое применение полученных знаний, на социализацию ученика (Д. Дьюи).

7) Воспитание жизненной активности, акцент на познавательном интересе ребенка, развитии оптимизма, воли, усердия также перекликается с сутью проектной методики, когда под проектом педагог подразумевает всякую активность, всякую деятельность детей, которая ими выбрана свободно и поэтому выполняется охотно, «от всего сердца». Достоинство всякого проекта определяется степенью заинтересованности, степенью сердечного увлечения ученика при выполнении поставленной цели (У.Х. Килпатрик).

8) Воплощение идеи ученых в «методе проектов» о том, что всякое знание носит социально детерминированный характер и порождается совместными усилиями в ходе понимания и разрешения возникающих проблем (Л.С. Выготский, Жан Пиаже, Р. Славин), также формирует социокультурное воспитание.

9) Индивидуальная ответственность за результат совместной работы формирует характер учащихся (Б. Скиннер)

На основании работ В.Н. Стернберга, Н.Ю. Пахомовой, Е.С. Полат и др., мы пришли к выводу, что метод проектов начал использоваться сначала за рубежом, затем в России, начиная с обучения взрослых в рамках профессионального образования, с постепенным переходом к обучению и воспитанию данным методом школьников старшего, среднего и в итоге младшего звеньев.

На основе изложенных философских позиций строятся современные педагогические концепции социального воспитания. Формирование социального воспитания тесно связано с гуманистической педагогикой, главными понятиями которой являются «личностный рост», «лично- ориентированная направленность» и др. В гуманистической парадигме образования на первый план выходит сам человек, его ценности, его личная свобода, умение прогнозировать и контролировать себя. Гуманная педагогика предполагает формирование способности к саморазвитию, вдохновляет учащегося к самосовершенствованию. Обучение и воспитание при этом стремятся повлиять лишь на направленность этого процесса. Задача образования и воспитания в

гуманистической педагогике – создать возможность развития, саморазвития личности, способствовать ее самоактуализации и поиску индивидуальности.

В конце XX - начале XI в.в. продолжают развиваться взгляды на проблему использования проектного метода в обучении и социальном воспитании учащихся, при этом данный вопрос рассматривается более детально. Следует отметить выдающиеся исследования вопросов, касающихся использования метода проектов в воспитании школьников. Это работы, касающиеся применения метода проектов в системе исторически сложившихся подходов к формированию социального воспитания в отечественной педагогике. Детальные исследования по проблемам использования проектной деятельности в общеобразовательных учреждениях проводились исследователями М.К. Господниковой, Н.М. Коньшевой, Н.Ю. Пахомовой, Е.С. Полат, М.Б. Романовской, И.Д. Чечель, А.Н. Щукиным и др.

Привлекают внимание научные изыскания А.В. Иванова, В.А. Караковского, Л. Коломийченко, Е.Н. Приступы, М.В. Шакуровой, В. Р. Ясницкой и др. по вопросам организации социального воспитания в процессе обучения [4, 10, 14, 15].

Следует отметить, что сегодня продолжают активно развиваться взгляды на необходимость не только образованной, но и духовно-нравственной личности выпускника, успешно социализированной и социально воспитанной. Данная проблема становится все более актуальной, при этом данный вопрос рассматривается все более глубоко, разнопланово и дифференцированно, однако проблема организации социального воспитания в процессе обучения в школе остается мало изученной и требует дальнейшей детальной разработки.

По проблеме использования метода проекта в обучении и воспитании школьников необходимо уяснить различия и общее таких терминов, как «метод проектов», «проектная деятельность» и «социальное проектирование». Раскроем сущность данных понятий и определим их соотношение с точки зрения заявленной проблемы.

Слово «проект» толкуется в словарях как «план, замысел, текст или чертеж чего-либо, предваряющий его создание». Это толкование получило свое дальнейшее развитие: «Проект — прототип, прообраз какого-либо объекта, вида деятельности и т.п., а проектирование превращается в процесс создания проекта»; «Проектирование в конце XX века превратилось в наиболее распространенный вид интеллектуальной деятельности. Обилие гуманитарных проектов в журналистике, на телевидении и во всех сферах микро- и макросоциума почти устранило техническое звучание этого понятия» [16]. В последнее время появилось и широко распространяется еще одно значение слова «проект». Речь идет о проекте как некоей акции, деле, предприятии, имеющем определенные цели, например, «Атомный проект»,

Слово «проектирование» происходит от слова «проект» и обозначает деятельность, инициируемую проблемой, включающую строго упорядоченную последовательность действий, приводящую к реальному результату. Поэтому основным для слова «проект» будет его значение образа будущего.

Таким образом, не смешивая и не путая два значения слова «проект»:

1) проект – как результат проектировочной деятельности; 2) проект – как форма организации совместной деятельности людей, в дальнейшем будем опираться на оба эти значения.

Имеет смысл разобраться в понятии «проектирование», сопоставить его с другими важными понятиями.

Существенным признаком проектирования является то, что проектирование – работа с будущим. Проект, который надо создать в ходе проектировочной деятельности, это идеальная модель. Это означает, что проектированию свойственно все то, что присуще работе с будущим и прежде всего высокая степень неопределенности.

Социальное проектирование – это проектирование социальных объектов, социальных качеств, социальных процессов и отношений. В отличие от проектирования таких объектов, при изменении которых не учитывается субъективный фактор, при проектировании социальных объектов этот фактор должен учитываться.

Некоторые ученые используют термин **«проектный подход»** (project approach) – подход, описывающий ситуацию, где работа над проектом используется как единственно-возможный подход, а также «проектная ориентация» (project method orientation), подразумевая, что все обучение основано на «методе проектов».

Согласно концепции Джона Дьюи [2] сущность метода проектов заключается в обучении и воспитании на активной основе через целесообразную деятельность ученика, сообразуясь с его личным интересом в приобретении определенного знания. Ученый, стоящий у истоков использования метода проектов, подчеркивает важность обеспечения детям их личной заинтересованности в приобретаемых знаниях, применить которые возможно в дальнейшей жизни. Учителю следует подсказать источники информации, направить учащихся в нужном направлении, а ученик, в результате самостоятельного поиска совместно с педагогом решаем проблему, применяя необходимые знания из разных областей. Работа над проблемой создает общую суть использования метода проектов, позволяя «формировать личный опыт ребенка по взаимодействию с социокультурным пространством ближайшего окружения» [3, с. 8]

Согласно учению У.Х. Килпатрика, полагавшего, что истинным центром должна быть активность учащихся, выбирающих добровольно направление своей деятельности, метод проектов - это «метод планирования целесообразной (целеустремленной) деятельности в связи с разрешением какого-нибудь учебно-школьного задания в реальной жизненной обстановке» [6, с. 28]. Система образования и воспитания должна быть основана на интересах детей и стимулирования их самостоятельно мышления. Образование должно быть построено в процессе разрешения учеником заинтересовавшей его проблемы, исходить от детских интересов, что позволит создать условия эффективного формирования социального воспитания молодежи. По У.Х. Килпатрику процесс разрешения учеником заинтересовавшей его проблемы и составляет суть проектной методики обучения.

Исследователем Н.В. Матяш [8] проект рассматривается как самостоятельно разработанное и изготовленное изделие (услуга) от идеи до воплощения задуманного в жизнь совместной деятельности с педагогом.

Проект в педагогике означает «предлагать что-то наперед, составление плана (программы) для освоения новых средств образовательной деятельности (педагогической, учебной, организационной). Проект остается предложением, планом до тех пор, пока не станет привычной формой деятельности» [134, с. 9]

Согласно взглядам В.Д. Симоненко [14], учебный проект – это учебно- трудовое задание, активизирующее деятельность учащихся, в результате которой создается продукт, обладающий субъективной (иногда объективной) новизной.

В своем исследовании понятия учебного проекта И.П. Тарасова приходит к структуре: «Проект» – это пять «П»: проблема – проектирование (планирование) – поиск

информации – продукт – презентация. Шестое «П» – это его портфолио, т. е. папка, в которой собраны все рабочие материалы, в том числе черновики, дневники, планы, отчеты и др.» [15, с. 26].

Е.Н. Ябстребцева понимает метод проектов как педагогическую технологию, ориентированную «не на интеграцию фактических знаний, а на их применение и приобретение новых». [17]. Применительно к школе образовательный проект рассматривается Е.Н. Ястребцевой как «совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленные на достижение общего результата деятельности» [170, с. 18]. Автором отмечается, что активное включение школьника в создание тех или иных проектов дает ему возможность осваивать новые способы человеческой деятельности в социокультурной среде.

Согласно Ю.А. Шафрину, проект - это совокупность определенных действий, документов, предварительных текстов, замысел для создания реального объекта, предмета, создания разного рода теоретического продукта. Это всегда творческая деятельность.

Мы разделяем точку зрения авторов, которые ставят в методе проектов на первое место деятельность. *Деятельность* – специфическая человеческая форма отношения к окружающему миру, содержание которой составляет целесообразное изменение и преобразование в интересах людей; условие существования общества. Деятельность включает в себя цель, средства, результат и сам процесс. *Проектная деятельность* - один из методов, направленный на выработку самостоятельных исследовательских умений, способствующий развитию творческих способностей и логического мышления, объединяющий знания, полученные в ходе учебного процесса и приобщающий к конкретным жизненно важным проблемам.

Цель проектной деятельности - понимание и применение знаний, умений и навыков, приобретенных при изучении различных предметов (на интеграционной основе).

Задачи проектной деятельности:

1. Обучение планированию (учащийся должен уметь четко определить цель, описать основные шаги по достижению поставленной цели, концентрироваться на достижении цели, на протяжении всей работы);
2. Формирование навыков сбора и обработки информации, материалов (учащийся должен уметь выбрать подходящую информацию и правильно ее использовать);
3. Умение анализировать (креативность и критическое мышление);
4. Умение составлять письменный отчет (учащийся должен уметь составлять план работы, презентовать четко информацию, оформлять сноски, иметь понятие о библиографии);
5. Формировать позитивное отношение к работе (учащийся должен проявлять инициативу, энтузиазм, стараться выполнить работу в срок в соответствии с установленным планом и графиком работы).

Данные определения не противоречат друг другу, дополняют термин, раскрывающий сущность метода проектов, и выделяют общую черту, характерную для проектного метода – связь задуманного с практической реализацией.

Процесс формирования социального воспитания младших школьников: находится под влиянием объективных и субъективных факторов, ведущим из которых является образовательный процесс школы; зависит от ценностной позиции участников воспитательной деятельности; происходит посредством социально значимой деятельности, осуществляемой младшими школьниками добровольно и самостоятельно в условиях свободы выбора на основании прогнозирования ее последствий для других людей.

Первая в мире классификация учебных проектов была предложена в 1910-е гг. американским профессором Е. Коллингсом. Ученым было выделено четыре группы метода проектов:

1) «проекты игр» - детские занятия, непосредственной целью которых является участие в групповой деятельности, как то: различные игры, народные танцы, драматические постановки, разного рода развлечения и т. д.

2) «экскурсионные проекты», которые предполагали целесообразное изучение проблем, связанных с окружающей природой и общественной жизнью.

3) «повествовательные проекты», разрабатывая которые, дети имели целью «получить удовольствие от рассказа в самой разнообразной форме» - устной, письменной, вокальной (песня), художественной (картина), музыкальной (игра на рояле) и т. д.

4) «конструктивные проекты», нацеленные на создание конкретного, полезного продукта: изготовление кроличьей ловушки, приготовление какао для школьного завтрака, строительство сцены для школьного театра и др.

В настоящее время проблемой использование метода проектов в образовании и воспитании учащихся занимаются многие ученые, которыми созданы различные типологии метода проектов. В частности, в работах О.А. Гребенниковой, Е.С. Полат, Н.В. Серегиной, В.Д. Симоненко, И.Д. Чечель и др., в качестве критериев, заложенных в основу классификаций, выделяются: доминирующий вид деятельности (исследовательские, творческие, ролевые, прикладные, информационные), предметно-содержательная область (моно проекты, межпредметные проекты); содержание проекта (интеллектуальные, материальные, экологические, сервисные, комплексные), характер контактов (внутренние, региональные, международные), количество участников (личностные (индивидуальные), парные, групповые)), характер координации проектов (непосредственный, скрытый), характер контактов среди участников (телекоммуникационный, несетевой), материальное воплощение (гностические, изыскательные, преобразующие), преобладающие технологические интересы (архаичные, традиционные, инновационные), продолжительность проведения (краткосрочные, средней продолжительности, долгосрочные) и т.д.

Анализ типологии проектов зарубежными учеными отражает два основных типа: в качестве критерия первого – принцип самостоятельности, делящий проекты на «структурированные» (учителем дается определенная тема и методика по сбору и анализу информации), «полуструктурированные» (учащийся выбирает тему и занимается подборкой к ней материала, пишет развернутое эссе в качестве компонента проекта; область исследования и методы уже даны, но ученик может проявить инициативу) и «неструктурированные» (учащиеся планируют, организуют и демонстрирует свое исследование по заданной теме согласно самостоятельно выбранной тематике). В качестве второго типа рассматривается форма организации (проектные упражнения, развернутое эссе, казусные исследования).

Структурная логика проектирования по Н.Ю. Пахомовой содержит пять этапов разработки метода проекта, смысл каждого определяется названием и комплексом решаемых задач:

1) иницирующий этап (выбор проблемы: исследовательской, информационной, практической; выбор рабочей группы; постановка целей и задач обучения, развития и воспитания в контексте темы проекта),

2) основополагающий (пооперационная разработка проекта, в которой приводится перечень конкретных действий с указанием результатов, сроков и ответственных лиц; распределение ролей, определение вида продукта и сроков реализации),

3) прагматический (поиск информации, ее обработка и осмысление, представление участниками проектной группы; учитель наблюдает, советует, направляет процесс анализа),

4) заключительный (участники коллективно анализируют продукт, свою роль в проекте, выясняют причины успехов и неудач, проводят анализ достижения поставленной цели),

5) итоговый (защита проекта, предоставление заказчику или общественности готового продукта, его презентация).

Поэтапность выполнения проекта по Н.Б. Агаповой содержит три основных шага: 1) исследовательский (подготовительный); 2) технологический; 3) заключительный [5, с. 127].

Данные структурные составляющие любого типа проекта можно отнести к обязательным, остальные его компоненты варьируются в зависимости от доминирующего вида деятельности (типа проекта). Полная структура проекта содержит три внешних компонента: портфолио (папку документов), презентацию (защиту), реализацию.

Таким образом, анализ работ ученых по структурированию проектов показал, что логика работы над любым проектом требует выделения его внутренней и полной структуры.

Список литературы

1. Дворецкий С. Формирование проектной культуры // Высшее образование в России. - 2003. - № 4. - С. 193.
2. Дьюи Д. Демократия и образование. М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с.
3. Ермолаев С.А. Проектная деятельность школьников социально- экологической направленности. (Из опыта работы). Учебно-методическое пособие. Арзамас: АГПИ, 2006. – 87 с.
4. Информатизация общества: социологический анализ // авт. колл. Нагорнова А.Ю., Левагин Ю.Г., Арпентьева М.Р., Приступа Е.Н., Сиврикова Н.В., Столбова Е.А., Подойницына И.И., Бубякин И.В., Бубякина Г.И. коллективная монография / Ульяновск: Изд-во «Зебра», 2016. С. 78-89.
5. Исследовательская и проектная деятельность младших школьников: рекомендации и проекты. Автор-составитель В.Феоктистова. Волгоград, «Учитель», 2011. – 142 с.
6. Килпатрик В.Х. Метод проектов. Применение целевой установки в пед.процессе (с предисловием Н.В.Чехова). – Л, изд-во «Брокгауз-Ефрон», 1925. – 43 с.
7. Коджаспирова Г.М. История образования и педагогической мысли. Таблицы, схемы, опорные конспекты. – Изд-во Владос-Пресс. – 2005. – 224 с.

8. Матяш Н.В., Симоненко В.Д. Проектная деятельность младших школьников. Книга для учителя начальных классов. – М., Вентана-Графф, 2002. – 112 с.
9. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. - М., Издательский центр "Академия", 2007 - 368 с.
10. Приступа Е.Н. Социальное здоровье личности ребенка как макросоциальная задача: Депонированная рукопись № 59515 10.11.2005. – М., ИНИОН РАН. – 20 с.
11. Приступа Е.Н. Социально-правовая безопасность детства: монография / Департамент образования г. Москвы, Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования Московский гуманитарный педагогический институт (МГПИ). Москва, 2010. – 162 с.
12. Приступа Е.Н., Степичев П.А. Социальная работа: Словарь терминов / Под редакцией автора-составителя Е.Н. Приступы; перевод Е.Н. Приступы, П.А. Степичева, М.С. Фироновой. М.: Изд-во «Форум», 2015. – 232 с.
13. Приступа Е.Н. Социальная дезадаптация как этап развития ребенка // Отечественный журнал социальной работы. 2005. № 4. С. 46-50.
14. Симоненко В.Д. Метод проектов инновационный метод обучения учащихся в образовательной области «Технология». Технологическое образование и предпринимательство. - Брянск, 1997.
15. Тарасова И.П. Метод проектов в образовательном учреждении // Приложение к журналу «Профессиональное образование». 2004. - № 12. - 110 с.
16. Чечель И.Д. Педагогическое проектирование: от методологии к реалиям // Методология учебного проекта. - М.: МИПКРО, 2001.
17. Ястребцева Е.Н. Как рождается проект: Из опыта внедрения методических и организационно-педагогических нововведений. М., 1995.
18. Knoll M.M. Europa – nicht America: Zum ursprung der projectmethode in der padagogik, 1702-1875. Padagogische Rundschau, 1991. S 45

1.9. Педагогическая группа как форма профориентационной работы в школе

На современном этапе развития педагогического образования особую значимость приобретает процесс профессиональной ориентации старшеклассников. Система ЕГЭ дает возможность выпускникам подавать документы на многие факультеты и специальности, но при этом не всегда у абитуриентов имеется четкое представление о будущей профессии. Особую важность это имеет при поступлении в педагогический вуз. Значимым является вопрос целенаправленного отбора и специальной подготовки будущих выпускников общеобразовательных организаций, планирующих связать предстоящую профессиональную деятельность с психолого-педагогической профессией. Очень важно, чтобы в профессию педагога шли не случайные люди, а профессионально ориентированные, имеющие четкое представление, как о специфике профессии, так и обо всех ее привлекательных и негативных сторонах. В связи с этим возникает необходимость в создании педагогических классов в образовательных организациях как эффективной формы педагогической профориентации.

В «Национальной доктрине образования в Российской Федерации» отмечается, что непрерывность образования в течение всей жизни человека и преемственность уровней и ступеней образования входят в состав образовательных целей, ожидаемые результаты развития системы образования на период до 2025 года. В рамках данной концепции

деятельность педагогических классов становится важным звеном непрерывного педагогического образования. Введение Профессионального стандарта педагога, переход на ФГОС, возросшие требования к вузам по подготовке педагогических кадров ставят в современных условиях проблему ранней ориентации школьников на педагогическую профессию на одно из первых мест в системе непрерывного педагогического образования. Появляется необходимость наполнить такую традиционную форму работы по подготовке педагогических кадров, как педагогический класс, инновационным содержанием с учетом специфики как современной образовательной ситуации в целом, так и конкретного учебного заведения, что становится возможным через реализацию различных моделей педагогических классов.

Изучением вопросов профессионального самоопределения старшеклассников занимались такие отечественные ученые как К.М. Гуревич, Е.А. Климов, Б.Ф. Ломов, Т.В. Кудрявцев, А.К. Маркова, К.К. Платонов, Н.С. Пряжников и др. В научной литературе проблема профориентационной деятельности посредством педагогических классов не раз становилась объектом внимания ученых. Авторы А.М. Газиева, Д.В. Качалов, Е.Г. Лаптева, Л.Д. Литвинова в своих работах акцентируют внимание на необходимости создания таких организационных условий, при которых процесс довузовской подготовки в педагогических классах стал бы более эффективным.

Профориентационная деятельность на педагогическую профессию в форме организации и работы педагогического класса в школе имеет обширную историю. С середины XVIII в. педагогическая наука изучается в системе духовных семинарий и в педагогических классах в Смольном институте благородных девиц, но на данном этапе эта деятельность имела характер профессионального обучения. Системная профориентационная деятельность, направленная на учительские профессии, начинается в России с 1848 г., когда мещанская часть в Смольном институте благородных девиц была преобразована в Александровское училище, в этом же году там был открыт первый педагогический класс. В первые годы деятельности педагогических классов их программы включали педагогическую практику. Содержание педагогической практики представляло деятельность по попечению старших воспитанниц над младшими для формирования опыта по воспитанию ребенка. [1, с. 140].

Большой вклад в организацию профориентационной работы по учительской профессии в педагогических классах внес знаменитый русский педагог К.Д. Ушинский. В 1859 г. он был направлен на работу в Смольный институт, где преподавал педагогику по созданной им учебной программе, затем данная программа длительное время применялась в педагогических классах прочих учебных заведений.

В период после Октябрьской революции 1917 г. из-за изменений социально-правовых условий в государстве педагогические классы временно прекратили свое существование. Педагогические занятия проводились в экспериментальных школах при Институте народного образования, где осуществлялась углубленная гуманитарная подготовка независимо от будущей специализации их выпускников. С 1923 г. экспериментальные школы были закрыты, как и институты народного образования, но продолжалось функционирование десятилеток, имевших педагогический уклон, которые возникли еще в 1920-х гг. Затем начинается период некоторого затишья в деятельности педагогических классов, их заменяют системой подготовительных учебных групп, имевших более низкий в среднем показатель результативности в сравнении с педагогическим классом. Проблема отсутствия достаточного количества педагогов была связана с войной. Необходимость восполнения учительских кадров становится

актуальной задачей, которую нужно стало оперативно решать. Содержание обучения разных школ включало такие учебные дисциплины, как педагогика, психология и логика. С целью содействия профессиональному самоопределению учениц организуется шефская работа с младшими школьницами. После окончания педагогического класса выпускницам приходилось либо поступать на работу, либо продолжать учебу.

В 1960-е гг. стремились внедрить педагогическую профориентацию на уроках и во внеурочной деятельности. С середины 1960-х гг. проводится эксперимент по созданию педагогического класса с ориентацией на педагогическую профессию. В 1970-х гг. подобный эксперимент организуется МГПИ им. В. И. Ленина. Результаты эксперимента подтвердили продуктивность этих форм педагогической профориентационной работы.

Близкая к современному пониманию содержания профориентационной деятельности модель педагогического класса зарождается в конце 1970-х гг. Нормативно-правовой документ, регламентирующий деятельность педагогических классов инструктивно — методическое письмо Министерства просвещения СССР «Об усилении работы общеобразовательных школ, органов народного образования, институтов усовершенствования учителей по ориентации учащихся на педагогические профессии» (1979). С середины 1980-х гг. начинается своеобразный бум создания педагогических классов. В начале 1990-х гг. в России насчитывается более 500 педагогических классов [1, с. 141].

В настоящее время перед обществом ставятся задачи по подготовке подрастающего поколения к социализации в постоянно изменяющихся экономических условиях, при этом большое значение имеет вопрос о качественной подготовке педагогов, соответствующих современным требованиям. Создание системы непрерывного педагогического образования ставит вопрос о профессиональной ориентации на педагогические профессии школьников, ранней допрофессиональной подготовке, использования различных форм ориентации на педагогическую профессию: очную, дистанционную, интерактивную и др.

Перед современными педагогическими классами стоят задачи, связанные с удовлетворением образовательных потребностей обучающихся, организацией профессиональной ориентации старшеклассников, психолого-педагогическим просвещением, формированием интереса к педагогической профессии, развитием творческой активности старшеклассников, привлечением школьников к научно-исследовательской деятельности, знакомством учащихся школ с условиями обучения в вузе, созданием условий для равных возможностей получения высшего образования абитуриентам из отдаленных сельских школ.

Сегодня можно констатировать тот факт, что педагогический класс - феномен, устоявшийся в педагогической практике, показавший свою эффективность в организации педагогической профориентации в школе по сравнению с другими формами.

В изменяющихся политико-экономических условиях общества педагогические классы стали более мобильными. Сегодня они - полифункциональное явление и реализуют различные функции:

1. *По отношению к учащимся* педагогический класс реализует функции педагогической профориентации, создания условий для успешной адаптации учащихся в окружающей среде, для их самовыражения, самореализации, самовоспитания.

2. *По отношению к школе* педагогический класс также выполняет следующие функции:

- организаторская функция связана с участием учащихся в общественно-педагогической деятельности в школе и вне нее, взаимодействием с различными ее структурами;

- воспитательная функция обусловлена оказанием воспитательного воздействия учащихся педкласса, участвующих в общественно-педагогической деятельности, на других школьников;

- стимулирующая функция выражается в том, что общественно-педагогическая работа старшекласников активизирует деятельность других детей и педагогов школы, влияет на формирование взаимоотношений между ними, развивает у них организаторские и коммуникативные умения, творческие способности и др.;

- компенсаторная функция выражается в разнообразной деятельности старшекласников в первичных коллективах школы и установлении взаимосвязей между ними. Все это создает условия для самовыражения, самореализации, самовоспитания детей и педагогов [3, с. 276].

Л.И. Тимонина рассматривает потенциал педагогического класса как сумму различных составляющих [2, с. 85]:

Целевая составляющая. Цели работы педагогических классов ориентированы на личность ученика, ее развитие, формирование способностей самопознания, самоопределения, на приобретение каждым школьником социального опыта в практической педагогической деятельности, позволяющей формировать у них самостоятельность, ответственность, активность, инициативность, базовые компетенции ученика.

Аксиологическая составляющая связана с формированием системы ценностей, идеалами, мотивами, установками, в том числе ориентированными на саморазвитие, самоактуализацию.

Информационная составляющая, которая определяется совокупностью информации, составляющую основу личностного и профессионального самоопределения, овладения социальными умениями. На уроках по педагогике и психологии ученики осваивают способы самопознания, познания других, соотнесения своих возможностей с требованиями профессионального сообщества и социума, способы осуществления выбора, практических действий в сфере «человек-человек». Ученики получают информацию о возможных путях профессионального развития. На основе этой информации они учатся выстраивать индивидуальный образовательный маршрут.

Когнитивная составляющая связана с обучением способам, посредством которых человек приобретает, трансформирует и хранит информацию, получаемую из своего окружения. Ученики педагогического класса обучаются способам получения, переработки, использования знаний, как основы для профессионального развития.

Коммуникативная, связанная с формированием знаний и умений, опыта практической деятельности ориентированных на обмен информацией, формирование опыта коммуникативной деятельности в различных ситуациях взаимодействия. Организация деятельности педагогического класса во многом строится на основе продуктивного, педагогического общения.

Деятельностная, связанная с включением школьников в реальную, полезную для окружающих деятельность, которая позволяет формировать умения ставить цель, осуществлять определенные виды деятельности, в том числе творческие, анализировать результаты, осуществлять рефлексии. Ученики педагогического класса приобретают опыт организаторской деятельности, осваивают этапы и правила организаторской работы.

Творческая составляющая связана с реализацией в педагогических классах принципа методики коллективной творческой деятельности: «Все дела творчески, иначе зачем». Каждый ученик приобретает опыт художественного, социального творчества.

Эмоциональная составляющая связана с приобретением школьниками опыта переживаний, в том числе положительных в различных сферах деятельности (коммуникация, управление, творчество, учение). Именно эмоции, переживания учеников затрагивают глубинные слои личности и позволяют влиять на ее становление.

Адаптационная составляющая связана с развитием способностей приспособления к окружающей среде. В условиях педагогического класса школьники включаются в деятельность ориентированную на организацию и проведение мероприятий, на взаимодействие с детьми на всех ступенях школьного обучения, и взрослыми разного возраста, разного социального статуса (родители, администрация школы, руководители предприятий и организаций). Как правило, деятельность педагогического класса не ограничивается стенами школы, учащиеся активно осваивают внешнюю среду образовательного учреждения, реализуют проекты в сети Интернет. Все это позволяет приобретать опыт взаимодействия с разными людьми, в разных социальных условиях, что развивает адаптационные возможности каждого ученика.

Индивидуально-психологическая составляющая включает не только учет в процессе обучения психологических особенностей личности, таких как темперамент, характер, способности, но и формирование положительного отношения к себе, принятие себя, формирование позитивной «Я-концепции». В процессе обучения педагогами выстраиваются образовательные маршруты, позволяющие реализовывать потенциалы учеников.

Таким образом, потенциалы педагогического класса делают подобную форму обучения уникальной, ориентированной на индивидуальное развитие каждого ученика, на его личностное и профессиональное самоопределение.

В качестве примера деятельности педагогических классов рассмотрим опыт Воронежского государственного педагогического университета (ВГПУ) в данном направлении работы.

Сегодня Воронежский государственный педагогический университет - крупный учебно-научный комплекс Центрального Черноземья России, в котором обучается более 7000 студентов. Воронежский государственный педагогический университет является профильным вузом, осуществляющим подготовку в бакалавриате по 41 профилю и 22 магистерским программам. В системе Воронежской образования области выпускники ВГПУ составляют более 70%. Именно они сегодня помогают решить проблему обеспечения образовательных учреждений, в том числе и сельских, педагогическими кадрами.

Необходимо отметить, что работа с педагогическими классами ведется с середины 80-х годов. И это, своего рода, уникальный опыт. Так, средняя школа №66 с 1985 года школа работает с педагогическими классами, с 1991 года — в статусе педагогического лицея. В 1996 году в лицее созданы 12-е классы. Все выпускники, обучающиеся по форме экстерната (12 класс), зачислялись на 3-й курс на соответствующий факультет. С 2003г. педагогический лицей реорганизован в МОУ лицей № 7 при ВГПУ, который стал профессионально ориентированным учебным заведением, осуществляющим профильную подготовку учащихся для поступления в педагогический университет по 6 направлениям: иностранный язык (английский, немецкий), история, филология, экономика, математика и психология.

Затем на некоторое время работа с педагогическими классами была приостановлена и возобновилась только в последние годы. Сейчас каждая кафедра вуза работает с педагогическими классами по самостоятельно выстроенной модели.

Остановимся на опыте кафедры общей и социальной педагогики. Между Воронежским государственным педагогическим университетом, Бобровским муниципальным районом Воронежской области (административный центр муниципального района - город Бобров - удалён от города Воронежа на 103 км, численность населения 20 000 человек) и Бобровской СОШ №1 было заключено трехстороннее соглашение о сотрудничестве, на основании которого была создана педагогическая группа на базе Бобровской СОШ №1. Предметом соглашения является сотрудничество сторон в целях создания и дальнейшей деятельности профильной педагогической группы на базе школы. Соглашение предусматривает не только взаимодействие Школы и Университета, но участие Администрации Бобровского района, которая оказывает содействие деятельности педагогической группы и выпускникам, успешно освоившим программу, предоставляет направление на обучение на основании договора о целевом приеме. При этом, необходимо обратить внимание на то, что педагогическая группа в малом городе за счет того, что она идет по программе дополнительного образования, рассчитана на привлечение детей из других школ. Необходимо отметить, что традиционная модель педагогических классов не всегда удобна для школ из малых городов и сельских школ. Альтернативным вариантом может стать педагогическая группа.

Под педагогической группой, в данном случае, мы понимаем группу учащихся, объединенных для формирования у них представлений о педагогической профессии и устойчивого интереса к ней в рамках осуществления дополнительного образования. В педагогическую группу входят дети из разных классов (а возможно из нескольких школ), которые по собственной инициативе, самостоятельно выбрали обучение по данной дополнительной общеобразовательной программе. Педагогическая группа не предполагает предметной направленности и помощи в подготовке к ЕГЭ, как, например, другие модели педагогических классов. Численность педагогической группы составляет от 10 до 15 человек, что позволяет должным образом реализовать индивидуальный подход к каждому обучающемуся.

Программа, по которой проходит работа с педагогической группой, осуществляется в очной форме с применением технологий дистанционного обучения (не более 20 %). В целом, содержание программы ориентировано на развитие интереса педагогической профессии, привлечение внимания к образовательной, научно-исследовательской и воспитательной деятельности ВГПУ, а также социализацию в городской среде.

В качестве приоритетных задач программы мы рассматриваем:

- мотивацию обучающихся на самопознание, самоопределение и развитие своих способностей;
- формирование целостного представления о педагогической деятельности;
- осмысление обучающимися специфики педагогической профессии и требований к профессиональной педагогической деятельности, к профессионально значимым качествам личности педагога;
- развитие коммуникативных умений, способности работать в команде;
- создание условий для проектирования обучающимися стратегии профессионального и личностного саморазвития.

Программа предполагает работу по нескольким модулям:

1. Образовательный модуль «Введение в педагогическую профессию».

Реализуется преподавателями кафедры на базе школы. Используются нестандартные формы занятий: тренинги, деловые игры, кейс-технологии; творческие задания, квестовые технологии и др.

Примерные темы блока «Введение в педагогическую профессию»: Мир профессий и место педагогической профессии в нем. Образ современного педагога, Образ учителя в художественной литературе и кино, История становления и развития педагогической профессии и т.д. (См. приложение 1).

В процессе обучения участники педагогической группы выполняют различные задания, в том числе и творческого характера, с результатами которых принимают активное участие в конференциях, конкурсах и прочих мероприятиях (См. приложение 2). Например, проект «Роль школьных традиций в воспитании подрастающего поколения» стал основой для участия во Всероссийской научно-практической конференции «Педагогическая реальность: системность, событийность, сотрудничество» (апрель 2020 г.). Ученицы 11 класса, подготовив творческое эссе, посвященное роли педагога в патриотическом воспитании, приняли участие во Всероссийском конкурсе творческих письменных работ «Мы победили в той войне» (СГТУ имени Гагарина Ю.А., г. Саратов), эссе также было опубликовано в газете «Учитель».

Образовательный модуль позволяет учащимся педагогической группы получить начальные знания в сфере педагогики, изучить особенности педагогической профессии, пройти первичную диагностику качеств и способностей к педагогической деятельности. Кроме того, школьники получают необходимые навыки работы в команде, опыт публичных выступлений и самопрезентации. Нетрадиционные формы занятий и применение активных форм обучения способствует повышению интереса и мотивации обучающихся.

2. Событийный модуль.

Обучающиеся педагогической группы привлекаются к различным мероприятиям, проводимым в ВГПУ:

- Встреча с представителями приемной комиссии ВГПУ, презентация основных профилей подготовки.
- Экскурсии в многочисленные музеи ВГПУ (Музей истории ВГПУ, Музей Великой Отечественной войны ВГПУ)
- Игровой квест «Знакомство с ВГПУ»,
- Экскурсия в библиотеку ВГПУ, которая включала знакомство с особенностями функционирования университетской библиотеки и основами работы с вузовским электронным каталогом.
- Мероприятие для абитуриентов «Каникулы в ВГПУ» - мастер-классы по различным направлениям от представителей факультетов.
- Участие в социальной акции «Сундучок храбрости» в помощь детям с онкогематологическими заболеваниями, совместно со студентами в ВГПУ.

Событийный модуль способствует адаптации студентов к вузовской среде, знакомит со спецификой учебного процесса высшего учебного заведения, дает более четкое представление о возможных направлениях и профилях обучения, а также об алгоритме подачи документов и зачисления. Участники педагогической группы знакомятся с преподавателями, студентами вуза, получают возможность прочувствовать атмосферу учебного заведения, что также оказывает непосредственное влияние на выбор будущего места обучения.

3. Социокультурный модуль.

Социокультурный модуль предполагает знакомство с историко-культурными достопримечательностями и культурно-просветительскими учреждениями города Воронежа. Включает в себя: обзорную экскурсию по городу, посещение Мемориального комплекса «Чижовский плацдарм», Адмиралтейской площади – колыбели российского флота, третьего по величине собора в России – Благовещенского кафедрального собора, Областной универсальной библиотеки им. Никитина, Краеведческого музея, Музея изобразительных искусств им. И. Крамского и т.д.

Особое значение социокультурный модуль имеет для школьников, которые проживают за пределами города Воронежа. Практика показывает, что, как правило, студенты-первокурсники – выпускники сельских школ сталкиваются с проблемами адаптации к городской среде. Данный модуль способствует пространственной ориентации, освоению городской среды и в дальнейшем станет основой для адаптации в пространстве города-миллионника.

Кроме того, учащиеся педагогической группы формируют портфолио, в которое входят результаты выполнения творческих и проектных заданий, а также индивидуальные достижения, такие как: сертификаты об участии в различных мероприятиях, грамоты, дипломы, публикации.

Современная система зачисления в вузы по результатам ЕГЭ также предусматривает учет индивидуальных достижений абитуриента, за которые начисляется до 10 дополнительных баллов. Руководитель педагогической группы ориентирует обучающихся на возможность участия в различных направлениях деятельности, таких как волонтерство, олимпиады и научно-практические конференции, и осуществляет поддержку в рамках подготовки.

Проведенное в конце учебного года анкетирование среди учащихся педагогической группы Бобровской СОШ №1 позволило сделать следующие выводы:

- учащиеся педагогической группы открыли для себя много нового в педагогической профессии, что позволило им более осознанно отнестись не только к выбору профессии, но и конкретно специальности;
- большинство учащихся отметили, что работа в составе педагогической группы помогла утвердиться в выборе профессии;
- занятия способствовали расширению кругозора и открытию новых качеств – это тоже отметили большинство учащихся;
- деятельность педагогической группы способствовала развитию навыков коммуникации и групповой работы, а также творческого мышления.

Таким образом, педагогическая группа является важным звеном непрерывного педагогического образования и эффективной формой профориентационной работы. Деятельность педагогической группы в рамках реализации дополнительного образования знакомит учащихся с особенностями педагогической профессии, способствует повышению осознанности при выборе профессии, оказывает влияние на адаптацию к вузовской среде и освоению культурно-исторических особенностей города.

Список литературы

1. Диких Э.Р., Чухина Е.В. Деятельность педагогических классов: опыт Омского государственного педагогического университета / Э.Р. Диких, Е.В. Чухина // Вестник Омского государственного педагогического университета. Педагогические науки. – 2019 - №3 (24). – С. 139-142.

2. Тимонина Л.И. Потенциалы педагогического класса / Л.И. Тимонина // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика, Психология, Социокинетика. – 2012. – Том 18. – С. 84-86.

3. Хорошенина Т.П., Геранина О.В. Особенности социально-профессионального самоопределения выпускников педагогических классов / Т.П. Хорошенина, О.В. Геранина // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2009. - №1. – С. 275-279.

1.10. Частные школы Великобритании и США на современном этапе: векторы развития

В настоящее время отечественная наука активно разрабатывает теоретические концепции современного образования и воспитания. Вместе с тем, в связи с глобализацией социальных, образовательных процессов нельзя не учитывать тенденции, возникающие в зарубежном воспитательном пространстве. Реалии глобального постиндустриального общества требуют дополнительных знаний о современных тенденциях образования и воспитания, его закономерностях, инновациях в содержании, методах и технологиях.

Многозначность и многомерность социальной и педагогической реальности, в которой осуществляется современное воспитание, сказывается на процессах определения самого воспитания среди других явлений. Современные реалии требуют от науки осмысления феномена воспитания в обновленной социальной ситуации развития личности.

Проведя анализ идей воспитания в историческом контексте развития частных школ Великобритании и США, мы пришли к выводу, что в разные исторические эпохи и в разных цивилизациях они трактовались по-разному. Развитие идей воспитания в частных школах определялось влиянием разных социокультурных факторов, главными из которых были церковные конфессии, общество и государство. Было установлено, что идеи воспитания в частных школах Великобритании и США видоизменялись на определенных этапах.

С.В. Кодрле в своей диссертации показывает, что на развитие частных школ Великобритании оказали влияние устоявшиеся традиции [3, с. 12]. В США частные школы оформлялись как инновационные.

Анализируя первый исторический этап развития частных школ в Великобритании (с V в. по XIII в.), С.В. Кодрле связывает его с возникновением церковных и монастырских школ [3]. В Англию школа была занесена вместе с римским духовенством. Историк англосаксов, знаменитый Беда-магистр, как его звали современники, возникновение англосаксонской школы относит к 631 году. Среди этих школ особенно выделялась школа в городе Йорке, основанная почитателем Беды архиепископом Экбертом при Йоркском соборе в 635 году. В начале VII века на территории Британии и Ирландии насчитывалось несколько церковных школ [3, с. 68].

В США первый исторический этап в развитии частных школ также характеризуется доминирующим влиянием церкви. Но в отличие от Англии, где он растянулся на несколько столетий, в США он занял лишь первую половину XVII века. Исторические условия развития страны обусловили особенности организации первых частных школ. В XVII-XVIII веках в колонии из Европы в поисках политической, церковной и

экономической свободы хлынул поток переселенцев. Разнородность социально-этнического состава колоний и неодинаковые философские и религиозные воззрения делали первые школы очень разными [2]. Эту разницу обнаружить в обучении было гораздо сложнее, чем в воспитании.

Таким образом, на первом этапе, который проходил под доминирующим влиянием церкви, в состав частного образования Великобритании и США входило только церковное образование. Учебные заведения находились в основном в ведении церкви и ставили основной задачей религиозное воспитание и подготовку духовенства. В этот период постепенно складывались различные подсистемы воспитания, ориентированные на разные слои общества. Происходило дальнейшее дифференцирование воспитания на физическое, умственное, нравственное, профессиональное и т.д.

Частное образование включало в себя обучение, воспитание и социализацию учащегося как воцерковленного человека. Его функции продолжали расширяться. В социальной функции помимо обучения появилось воспитание личности. Также появилась функция социализации и социального контроля.

Второй этап в развитии частных школ в Британии – переходный в отношении церкви и общества (XII-XVIII вв.) связан с появлением грамматических школ. В 1382 году была основана епископом Винчестера У. Уайкхэмом школа Винчестер для обучения сыновей бедных духовных лиц и мелких землевладельцев с интернатом на 60 человек. Эта школа с ее характерными чертами в дальнейшем стала образцом организации школ на пожертвования. В 1440 году английским королем Генрихом VI по образцу Винчестерской школы была основана школа Итон. Лучшие ученики этих школ продолжали свои занятия в университетах, с которыми школы состояли в непосредственном контакте. Эти школы и университеты готовили государственных служащих [4, с.103].

В этот же период создаются первые английские публичные школы, учредителями которых были городские объединения граждан. Для неимущего населения на церковные средства и светские пожертвования в городах стали открываться «публик скулз» – школы для народа. Однако со временем неимущие слои были вытеснены из этих школ, которые постепенно превратились в элитарные учебные заведения [3, с.8].

Т.П. Бухтина и В.П. Римский установили, что гуманистический образец обучения и всестороннего воспитания, который в дальнейшем лег в основу развития мировой педагогической теории и практики, родился в недрах средневековой частной школы [1, с.107]. С началом XVI века на развитие образования в европейских странах оказали влияние идеи Реформации. Наступает новый этап в понимании проблем воспитания и образования. Первые шаги в его практическом применении были предприняты в начале XVI века создателем школы при соборе св. Павла в Лондоне – Дж. Колетом (ок. 1464-1519). В 1509 году он возглавил эту школу [7].

Американская школа с самого начала стремилась перенимать опыт школ европейских стран, особенно Великобритании, так как долгое время американские штаты были ее колониями. Анализ литературы показывает, что с появлением городов в Новой Англии общественный контроль над образованием начинает играть большую роль. Начинается второй этап в развитии частных школ в США – переходный в отношении влияния церкви и общества (вторая половина XVII века – середина XVIII века). В 1635 году в Массачусетсе была открыта первая «городская школа» (semipublic district school) по инициативе горожан [2, с. 221]. Примеру Массачусетса последовали другие колонии Новой Англии, и школы открылись практически во всех городах. Первые школы

создавались по типу латинских грамматических школ. Эти школы были названы «государственными», но не в том смысле, в котором мы используем этот термин сегодня. Они находились в подчинении городских властей. Отправлять детей в них имели право все родители. Гражданская сущность воспитания становилась объективно востребованной [2].

В отличие от Англии, в Америке не возникало сопротивления образованию бедных. Детям из бедных семей разрешалось посещать эти школы бесплатно. В 1638 году в Новом Амстердаме голландцы основали одну из первых общественных частных школ [6, с.28]. Также существовали домашние школы, когда женщина, имеющая собственных детей, занималась обучением соседских детей. За небольшое вознаграждение она учила их читать, писать и обучала пуританскому катехизису.

Влияние церкви на образование уменьшилось, и содержание образования приняло более светский характер. Соответственно быстро перестраивалась воспитательная деятельность, которая впитывала новые идеи и превращалась в их проводника. Воспитание «уходило» из-под доминирующего влияния церкви и становилось менее авторитарным.

Таким образом, на втором этапе – переходном в отношении церкви и общества, частное образование видоизменяется и начинает определяться как институт общего образования детей разных сословий. В этом периоде можно обнаружить истоки воспитания толерантности.

Третий этап в развитии частных школ в Великобритании начинается с XIX века и связан с усилением государственного контроля над образованием. Характерной особенностью просвещения в Англии в конце XVIII века было отсутствие государственной системы образования. Дело образования всех слоев населения находилось в руках добровольных благотворительных организаций, частных лиц и церкви. В 1847 году был издан закон о государственном инспектировании учебных заведений. Усиливалась роль государства в развитии школьной системы, создавалась разветвленная система инспекций и надзора. С 1860-х годов происходит некое «огосударствление» сфер частного образования, что выразилось в кредитовании грамматических школ из правительственных фондов. Принятый в 1902 году закон Бальфура способствовал включению в государственную систему значительного числа частных грамматических школ [4, с.18]. Это привело к тому, что сектор частного образования сократился, но появились новые виды частных школ.

В конце XIX – начале XX века в сфере частного образования возникли экспериментальные школы, которые в Великобритании назывались «новые школы», а в США – прогрессивные. В то время большинство частных школ Великобритании продолжали следовать традициям паблик скулз и сохраняли привычные устои школ пансионного типа. Первая «новая школа», Абботсхольм, была основана Сесил Редди в 1889 году. Школа Бедалес, основанная в 1893 году, принадлежала Дж. Бэдли. Эти школы стали примером нового подхода к обучению и воспитанию. В них впервые были применены новые принципы обучения и воспитания, которые затем получили развитие в других «новых школах» в Англии и в других европейских странах. Содержание образования в этих школах было расширено и приближено к современным условиям, большое внимание уделялось естественнонаучному образованию. Важной чертой было повышение роли трудового воспитания. Много времени уделялось физическому воспитанию и эстетическому воспитанию [5].

В США в конце XIX века появилась четкая линия между частными и государственными школами. В течение XVIII-XIX веков города заселялись волнами иммигрантов, к которым потомственные американцы относились как к гражданам второго сорта, что побуждало их отправлять своих детей преимущественно в частные школы. Общественные организации и частные лица получили широкий доступ к устройству образовательных дел. Помимо большого разнообразия конфессиональных школ (католических, квакерских, лютеранских, протестантских и др.) существовали элитарные академии, классические школы-пансионы и технические школы. Продолжалась дифференциация частного образования на частное с религиозным уклоном, частное с общественным уклоном и т.д. Особенно много частных школ было создано в конце XIX века и в первые десятилетия XX века. К 1879 году 73% учеников средних школ США учились в частных школах. В последующие двадцатилетия их количество сократилось до 30%; в начале XX века только 10% американских школьников учились в частных школах [9, с.50].

Таким образом, на третьем этапе, связанным с усилением государственного контроля над частным образованием, появилась четкая линия между частными и государственными школами. Система частного образования становилась закрытой, и она углубила свою элитарность.

Этот этап характеризовался появлением новых видов воспитания: «свободного», «прогрессивного» и т.д. Большое внимание уделялось эстетическому, физическому, трудовому воспитанию, воспитанию детей с различными потребностями. Главной целью воспитания выступило свободное развитие индивидуальности.

Таким образом, в исторической ретроспективе воспитание учащихся частных школ рассматривается как совокупность воспитания воцерковленного человека, воспитание человека-гражданина и воспитание свободной индивидуальной личности.

Прделанный нами анализ феномена воспитания в частных школах Великобритании и США в середине XX – начале XXI вв. позволил нам выделить новый этап развития феномена воспитания. Под воздействием новых социокультурных факторов в этот период в частных школах начались изменения, которые коснулись, в первую очередь, целевых и ценностных установок. Старые авторитарные методы воспитания утратили свою эффективность для формирования новых качеств личности. Потребовалась трансформация воспитательной работы частных школ, в результате которой воспитание в частных школах Великобритании и США становится актуальным направлением деятельности.

Начался новый этап развития феномена воспитания в частных школах, который продолжается в наши дни. В связи с процессом глобализации, изменением экономических и социокультурных условий, происходит дальнейшее расширение функций феномена воспитания. Его новой целью становится не только развитие индивидуальности, но и способствование сплочению разных социальных групп, развитию партнерских отношений и опыта социо-экологического взаимодействия. Процесс воспитания направляется на воспитание личности, умеющей управлять собой и другими людьми, личности общественно компетентной, научно-ориентированной,

В настоящее время частные школы успешно работают над объединением школ и сообщества. Государственные школы обычно предлагают только услуги для занятий с детьми. Директора частных школ прекрасно понимают, что интеграция укрепитя, когда местные жители получают доступ к услугам, оборудованию и спортивным сооружениям школы. Во многих школах утром родители, которые приводят своих детей на занятия,

отправляются в спортивный зал на занятия спортом; а по вечерам читальный и спортивный залы, также, как и компьютерные классы, заполняются жителями микрорайона. St. Michael's School для взрослых членов сообщества проводит вечерние занятия по астрономии, иностранным языкам, математике, восточным единоборствам [14].

Образовательное и воспитательное пространство частной школы расширяется во времени и пространстве, так как все ресурсы окружающего сообщества включены в образовательное пространство школы, а в летнем лагере или во время путешествия ученики имеют возможность выполнять научные эксперименты и проекты. С другой стороны воспитательные и образовательные ресурсы школы открыты для всех членов сообщества, что в свою очередь влияет на содержание образования и повышает социальную роль школы.

На современном этапе частные школы реализуют технологию «социально-активной школы». Частные школы успешно работают над объединением школы и сообщества. Процесс интеграции идет по двум направлениям: сотрудничество с местными государственными школами и организациями и сотрудничество с жителями местного сообщества St. Michael's School имеет тесные партнерские связи с местной начальной школой. Учителя обеих школ участвуют в совместных проектах «Современные иностранные языки» и «Бизнес и Образование». В рамках этих проектов учителя обмениваются опытом, участвуют в работе совместных семинаров, а учителя из частной школы проводят интересные уроки по различным предметам в местной начальной школе [14]. Ученики Rishworth School проводят презентации в местной начальной школе. Они организуют проведение семинаров по драматическому искусству, помогают в проведении спортивных мероприятий [13].

Важным направлением работы школ является организация общественно-значимых мероприятий для жителей микрорайона. St. Michael's School регулярно проводит тематические вечера и конкурсы, семейные дискотеки, праздничные мероприятия, на которых ученики, преподаватели, родители, местные жители собираются все вместе, отдыхают, веселятся и интересно проводят время. Школы предлагают специальные летние программы для всех детей сообщества [14].

В школе Calhoun создана организация «Школа и общество», которая представляет собой философский «зонтик» над разнообразной деятельностью школы. Эта организация включает учителей, родителей и членов сообщества. Она координирует различные направления деятельности школы: занятия на курсах, сотрудничество с другими школами, работу с посетителями и гостями школы, объединение всех ресурсов школы и т.д. Целью организации является создание конструктивного взаимодействия между школой и сообществом [8].

На своем сайте Philadelphia School с гордостью рассказывает о своем сотрудничестве с сообществом. Школа не только предоставляет качественное образование для жителей сообщества. Учителя школы платят налоги в местный бюджет, и финансовые ресурсы школы тесно связаны с местной экономикой. Школа предоставляет один миллион долларов финансовой помощи своим ученикам. Коллектив школы сотрудничает со многими местными организациями и бесплатно предоставляет им свои помещения для проведения различных мероприятий в летнее время. Во время проведения выборов школьное здание используется как избирательный участок. Будущие учителя из близлежащих колледжей и университетов проходят там педагогическую практику. Школа помогает проводить и спонсирует мероприятия, которые организует местная

администрация. Учителя школы также работают волонтерами в общественных, культурных и религиозных организациях сообщества [12].

Это партнерство выгодно обеим сторонам. Администрация частных школ, учителя инициируют в школах создание различных органов самоуправления, вовлекая в них учителей, учащихся и их родителей. Школа, становясь значимым субъектом влияния в местном сообществе, изменяет качество и содержание образования и воспитания, решает образовательные задачи, используя дополнительные общественные ресурсы. С другой стороны, местное сообщество вовлекает в процессы самоорганизации для решения насущных проблем специалистов из разных областей производства и других участников образовательного процесса. В результате школа становится единым с сообществом социально-образовательным пространством или социальной системой «школа-сообщество».

Процесс адаптации частных школ к новым условиям оказал влияние на цели воспитания и образования. В настоящий период в частных школах Великобритании и США наблюдается тенденция к смене доминант: от академических к социальным. Директора частных школ понимают, что мир, в который выпускники школ вступят через несколько лет, будет сильно отличаться от сегодняшнего мира, он потребует новых универсальных знаний и умений. Девиз образования современных частных школ – «Традиционные ценности с образованием XXI века»

В XX веке в частных школах ребенок развивался внутри и для данной школы. Частная школа воспитывала всесторонне развитую личность, которая способна поступить в университет. В конце века была поставлена задача развить и раскрыть ребенка для существующей окружающей среды, а затем уже – воспитать его для будущего. Задачи современных частных школ – не только дать качественное образование, но и воспитать навыки и умения, которые помогут их выпускникам быть успешными в быстроменяющемся цифровом глобальном мире, научить их играть активную роль в жизни сообщества и быть способными к получению образования в течение всей жизни.

В начале XXI века в частных школах создается новая инфраструктура современной школы. В образовательной и воспитательной среде частной школы оценивается уже не личные достижения отдельного ученика, а деятельность малой группы по реализации учебных проектов. Соревнование между группами является движущей силой учебного и воспитательного процесса, а ученики защищены от неудач групповой идентификацией.

Специализированный центр для учебы, включающий философию школы XXI века, создан в Orme School. Это место, где ученики могут выполнить домашнюю работу, получить консультации, использовать компьютеры для общения и выполнения исследования. Центр состоит из нескольких удобных комнат в библиотеке. Ученики перемешиваются вместе с ресурсами библиотеки: эта динамичная образовательная среда создана для получения новых знаний. В центре есть комфортные помещения для индивидуальных и групповых занятий, встреч с консультантами, которые помогают в выполнении домашней работы или оказывают психологическую поддержку. Ученики могут заниматься в специальной комнате, где есть ноутбуки [11].

В современной инфраструктуре частных школ появляются специальные центры для обучения и повышения квалификации учителей. В Loomis Chaffee School открылся с помощью спонсоров центр для профессионального развития учителей, где им помогают освоить новые технологии и знакомят с новыми ресурсами. Учителя имеют возможность обменяться опытом и исследовать новые педагогические методы [10].

Новые информационные технологии частных школ предполагают такую организацию процесса обучения, в котором основным инструментом обучения школьников становится компьютер, а в качестве методов обучения используются технологии и сервисы сетевого взаимодействия, информационного поиска и создания цифровых объектов. Это создает условия для реализации принципов личностно-ориентированного образования. Школьники не просто овладевают базовыми компьютерными навыками, но и учатся отбирать и анализировать информацию, синтезировать новое знание, выстраивать систему эффективной коммуникации.

Все информационные ресурсы используются, чтобы расширить познавательную среду школы, соединить теснее сообщество и школу. В частных школах информационно-образовательная среда включает не только урочную сферу, но и внеурочную, когда образование ребенка активно продолжается вне урока, и у ребенка есть возможность выйти в информационно-образовательную среду района, города, страны и т.д. С переходом на цифровые технологии происходят кардинальные изменения не только технического и информационного оснащения школ, но и содержания учебного и воспитательного процесса, кадрового состава педагогов, уровня управления образовательной средой. Информационные технологии облегчают общение учителей, и поэтому они могут сотрудничать эффективно. Технологии используются для поддержки связи между школами, учащимися и родителями, способствуя усилению сотрудничества и общественной поддержке образования.

Современные интернет - технологии, которые являются глобальным средством общения и предоставляют доступ к огромному количеству информации, владеют ключом к введению новой системы образования. В этой новой системе ученики используют информацию на «кончиках пальцев» и, работая в команде, достигают большего, чем может сделать один человек. Трансформация школы в «лэптоп культуру» через создание и развитие новых информационных технологий, обучение преподавателей и развитие учебного плана, укрепляет успех школы.

Опыт функционирования частных школ на современном этапе показывает, что основной вектор образования проходит в направлении замещения школы индивидуальной образовательной программой. Индивидуальная образовательная программа реализуется не столько в школе, сколько в реальных и виртуальных образовательных сетях, внешкольной образовательной деятельности, тренингах, летних путешествиях. При этом сотрудничество учителя и ученика заменяется на новый тип – «тьютор-ученик», «сетевой администратор-ученик». Происходит изменение в образовательной среде на субъект-субъектную, когда учитель не учит, а учится вместе с учеником создавать новые знания, и происходит смена «обучательной» парадигмы на образовательную, то есть личностно-ориентированную.

Итак, сегодня образование в частных школах Великобритании и США ориентируется на потребности новой экономической модели, которая рождается в постиндустриальном обществе. Ведущими тенденциями образовательного процесса в частных школах является следование традициям и поиск новых образовательных подходов, технологизация. Образование в частной школе является социально-ориентированным и построенным на концепции воспитания гражданина страны.

Проведенный анализ идей воспитания в историческом контексте развития частных школ показал, что идеи воспитания в частных школах, так или иначе, присутствовали всегда, но не являлись приоритетными. Преимущественно они опосредованно влияли на личностное развитие учащихся.

На первом этапе воспитание выполняло важную функцию социализации учащегося через религиозные установки и закрепило в зарубежной науке за ведущим содержанием воспитания нравственное развитие личности. На втором этапе, когда зародилась новая парадигма воспитания, религиозные ценности, лежащие в основе воспитания, постепенно заменялись идеалами эпохи Возрождения. Главным изменением в содержании воспитания было возрождение идей гуманизма. На третьем этапе с появлением новых видов воспитания главной целью воспитания выступило свободное развитие индивидуальности.

Ведущими тенденциями трансформации воспитательных аспектов обучения частных школ Великобритании и США в течение последних лет выступают: развитие потребностей в командной работе, опыта командного взаимодействия; развитие демократических отношений между учениками и школьными работниками; включение учащихся в школьное самоуправление; развитие партнерских отношений с ближайшим социальным окружением и ценности толерантности; формирование потребности в социально-экологическом благополучии.

Под воздействием воспитания образовательный процесс ориентируется на воспитание личности, умеющей управлять собой и другими людьми, личности общественно компетентной, научно-ориентированной, поликультурной.

Английские частные школы с помощью воспитания развивают у учащихся способность сохранять традиции нравственного, морального поведения человека. В США, где в системе частного образования много школ для детей мигрантов, детей определенной религиозной принадлежности, детей с особыми образовательными потребностями, целью воспитательной деятельности выступает формирование готовности к толерантному поведению.

В связи с процессом глобализации, изменением экономических и социокультурных условий, происходит дальнейшее расширение функций феномена воспитания. Его новой целью становится способствование не только сплочению разных социальных групп, но и развитию партнерских отношений и опыта социо-экологического взаимодействия. Благодаря развитию демократизации школьных отношений и развитию школьного самоуправления учащиеся приобретают готовность к командной работе и развивают личную ответственность.

Трансформация воспитательных аспектов обучения в частных школах приводит к переносу акцентов с процесса усвоения знаний на личностно-ориентированное обучение и воспитание. Частное образование сознательно направляется на воспитание учащихся.

Таким образом, в настоящее время частные школы Великобритании и США реализуют технологию «социально-активной школы». Такая школа не просто реагирует на вызовы внешней социальной среды, а переходит к упреждающему развивающему влиянию на местное сообщество. Социально активная школа расширяет свою образовательную и воспитательную среду до границ окружающего школу сообщества. Благодаря тесной интеграции с сообществом школа становится единым с сообществом социально-образовательным пространством или социальной системой «школа-сообщество».

Мультикультурный характер многих частных школ и оригинальные технологии формирования толерантности позволяют им приготовить учеников к реальной жизни за пределами школы, помогая им легко общаться с пониманием и уважением с представителями других народов, где бы они ни были.

Наиболее распространенными в современных частных школах являются лично-ориентированные технологии воспитания. Внедрение и использование лично-ориентированных технологий воспитания позволяет частным школам переходить от традиционной педагогики к новой креативной образовательной парадигме. В основе воспитательных технологий частных школ лежат тесные взаимоотношения с сообществом. Интеграция частных школ и сообщества, современные технологии формируют новую общественно-педагогическую структуру сообщества.

Таким образом, воспитательная направленность целостного процесса образования в истории частных школ нацеливается на воспитание сначала управляющей, а затем общественной, научной и в последнее время поликультурной личности.

Актуализация воспитательных аспектов учебных программ и предметов, применение новых методов и форм обучения помогает ученикам успешно социализироваться. Многомерность образовательного пространства и тесная связь с сообществом обеспечивает психологическую мобильность школьников, влияет на содержание образования и повышает социальную роль школы.

Список литературы

1. Бухтина Т.П., Римский В.П. Философская антропология и воспитательно-образовательные парадигмы: от античной Пайдеи к Просвещению / Белгор. гос. ун-т, Волж. ин-т экономики и менеджмента – высш. шк. коммерции. Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2004. 152 с.
2. Генгель К., Бенсон У. История и философия христианского образования: пер. с англ. Санкт-Петербург: Христиан. об-во «Библия для всех», 2002. 381 с.
3. Кодрле С.В. Развитие частных школ России и Великобритании как фактор государственного реформирования образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Краснодар, 2007. 25 с.
4. Марцинковский И.Б. Английские паблик скулз: привилегированные школы интернативного типа. Ташкент: ФАН, 1966. 139 с.
5. Родионова Ю.В. Соотношение процессов обучения и воспитания в социально-педагогической концепции Дж. Дьюи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Нижний Новгород, 2006. 24 с.
6. Сахаров Н.А. Частные школы и формирование правящей элиты США // Экономика, политика, идеология. 1989. № 10. С. 28-35.
7. Субботин А.Л. Френсис Бэкон. Москва: Мысль, 1974. 175 с.
8. Calhoun School: website. URL: <http://www.calhouns.com/> (дата обращения: 06.06.2020).
9. Cookson P.W., Persell C.H. (Jr.) Preparing for power. America's elite boarding schools. New York: Basic Books, 1985. 260 p.
10. Loomis Chaffee School: website. URL: <http://www.loomischaffee.org/> (дата обращения: 13.07.2020).
11. Orme School: website. URL: <http://www.ormeschool.org/> (дата обращения: 19.05.2020).
12. Philadelphia School: website. URL: <http://www.tpschool.org/> (дата обращения: 28.02.2020).
13. Rishworth School: website. URL: <http://www.rishworth-school.co.uk> (дата обращения: 13.06.2020).
14. St. Michael's School: website. URL: <http://www.stmichals.-school.org.uk> (дата обращения: 19.07.2020).

ГЛАВА 2. НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2.1. Детское экспериментирование, как средство развития любознательности у детей шестого года жизни

Дошкольники – прирожденные исследователи. Их любознательность, постоянное стремление к эксперименту, желание самостоятельно находить решение в проблемной ситуации – естественное состояние ребёнка, он настроен на познание окружающего мира [7].

В примерной основной общеобразовательной программе в области познавательного развития ребенка основными задачами образовательной деятельности являются создание условий для развития любознательности, познавательной активности, познавательных способностей детей. Также в сфере развития любознательности, познавательной активности, познавательных способностей ребенок обладает необходимыми предпосылками для того, чтобы открывать явления из естественно-научной области, устанавливая и понимая простые причинные взаимосвязи «если..., то...». Ему нравится наблюдать природные явления, исследовать их, экспериментировать с ними. Он строит гипотезы и собственные теории, объясняющие явления, знакомится с первичными закономерностями, делает попытки разобраться во взаимосвязях, присущих этой сфере. У ребенка формируется понимание, что окружающий мир полон загадок, тайн, которые еще предстоит разгадать. Таким образом, перед ребенком открывается познавательная перспектива дальнейшего изучения природы, мотивация расширять и углублять свои знания [6].

Реализация ФГОС ДО, пункт 4.6 Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования: ребенок проявляет любознательность, задает вопросы взрослым и сверстникам, интересуется причинно-следственными связями, пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей, склонен наблюдать, экспериментировать [5].

В.А. Сухомлинский акцентировал внимание на значимости формирования любознательности. Согласно его суждению, у детей складывается суть воспитания способностей. Любознательность – «это растущая, никогда не угасающая, а наоборот, все время усиливающаяся потребность знать и стремление узнать, объяснить [3].

Е.В. Жихарева полагает, что в старшем дошкольном возрасте формируются сензитивные предпосылки с целью формирования любознательности. В первую очередь, у детей в значительной мере обогащается понимание об окружающем мире, которое служит целью для формирования познавательных интересов детей [1].

Н.Н. Поддьяков, проанализировав и обобщив свой богатейший опыт исследовательской работы в системе дошкольного образования, пришел к заключению, что в детском возрасте, наряду с игровой деятельностью, ведущим видом деятельности является экспериментирование [4].

М.С. Малкова говорит, на сегодняшний период в дошкольном образовании особенно остро стоит проблема организации основного вида детской деятельности в познании окружающего мира — экспериментирования. Эта деятельность, равноценно влияет на развитие личности ребёнка также, как и игровая. В идеале наличие этих двух истинно детских видов деятельности является благоприятным условием для развития дошкольников [2].

Исследования А.Н. Подъякова, Н.Е. Веракса показывают, что детское экспериментирование можно определить, как преобразующую деятельность дошкольников, в которой познаются свойства и качества объектов окружающего мира. В процессе экспериментирования изменяется сам ребенок и его отношение к миру [4].

При изучении психолого-педагогической литературы, нами было выявлено противоречие:

– мы можем констатировать развитие темы согласно изученным исследованиям, но на данный момент мы видим практическую не разработанность развития любознательности у детей шестого года жизни в теоретической и практической деятельности.

Целью данной статьи является рассмотрение вопроса по созданию педагогических условий по детскому экспериментированию как средство развития любознательности у детей шестого года жизни

Нами были определены условия успешного развития любознательности у детей шестого года жизни:

- Организация развивающей предметно-пространственной среды, обогащение центра экспериментирования всеми необходимым материалом и оборудованием для развития любознательности;

- Реализация комплекса мероприятий по детскому экспериментированию для развития любознательности у детей шестого года жизни;

- Повышение компетентности родителей по вопросам развития любознательности детей шестого года жизни к детскому экспериментированию через систематически проводимую работу по передаче знаний, формированию представлений и практических умений у родителей.

- Повышение профессиональной компетентности педагогических работников ДОУ в вопросе развития любознательности у детей шестого года жизни к детскому экспериментированию;

Рассматриваемые педагогические условия включают в себя когнитивный, эмоциональный, деятельностный компоненты.

Когнитивный компонент рассматривается, как акцентирование интереса к какому-либо предмету или действию, которые оцениваются согласно по количеству и качеству задаваемых вопросов детьми.

Эмоциональный компонент связан с эмоциональными проявлениями и отношением к предмету или действию. Дети могут выражать положительные или отрицательные эмоции.

Деятельностный компонент сопряжен с тем, что ребенок способен проявлять инициативность и самостоятельно действовать в повседневной жизни, различных видах детской деятельности желательно без помощи взрослого, определять взаимосвязи среди объектов.

На основе выделенных критериев, а также для аналитической обработки результатов исследования и получения количественных показателей были выделены три уровня любознательности у дошкольника: низкий, средний и высокий.

Высокий уровень - у ребенка есть стремление проникнуть в причинно-следственные связи явлений, четко выражается исследовательский интерес к миру; ребенок грамотно выстраивает вопросы, доказывает собственное мнение, грамотно определяет собственные идеи, вступает в разговор или беседу со взрослым или со сверстником; ребенок принимает участие в образовательном процессе, кроме того есть позитивный подход к

исследованию предметов или действий, ребенок выражает независимость также предприимчивость в собственных поступках

Средний уровень - у ребенка потребность в знаниях существует, но привлекает только определенные сведения, при этом довольно неглубокая; не всегда выражает самостоятельность и крайне редко проявляет предприимчивость в собственных поступках со объектами; задает вопросы о внешних признаках предмета и об образе; разные эмоции к изучению предмету или действию.

Низкий уровень - у ребенка отсутствует желание проникнуть в причинно-следственные связи явлений, отсутствует заинтересованность к миру; дошкольник слабо определяет собственные идеи, край редко входит во разговор со взрослым или со сверстником; ребенок никак не выражает самостоятельность также предприимчивость в собственных поступках, нацеленных в постижения объекта; у ребенка никак не прослеживается положительного эмоционального отношения к изучению предмету или деятельности; ребенок функционирует к постижению объекта только лишь с поддержкой старшего.

На этапе констатирующего этапа исследования нами изучены организационно-педагогические условия для развития любознательности у детей шестого года жизни

Задачи:

1. Подобрать методики для изучения уровня развития любознательности у детей шестого года жизни

2. Определить критерии, уровни развития любознательности у детей шестого года жизни

3. Проанализировать развивающую предметно-пространственную среду (центр детского экспериментирования) по развитию любознательности у детей шестого года жизни

4. Изучить отношения участников образовательного процесса к данной проблеме.

В соответствии с предметом нашего исследования, констатирующий этап был дифференцирован на два диагностических направления:

- Исследование организационно - педагогических условий для развития любознательности в ДОУ.

- Изучение уровня развития любознательности у детей шестого года жизни.

Изучение особенностей развития любознательности у детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе проходило в г. Иркутск детский сад №28. В эксперименте принимали участие 2 группы детей старшего дошкольного возраста по 20 человек в каждой. Возрастной диапазон составляет 6 лет, а также родители детей и педагоги общеразвивающих групп детского сада (в количестве 10 человек), педагогический стаж которых варьируется от 5 до 20 лет.

Для объективной оценки организационно-педагогических условий в ДОУ мы использовали следующие методы: беседа, анкетирование, анализ планов, экспертиза развивающей предметно-пространственной среды (РППС).

Анкетирование педагогов

Цель: определить уровень подготовленности педагогов для развития любознательности у детей шестого года жизни.

Критерии анализа: наличие теоретических знаний в данной области, владение технологией для развития любознательности в ДОУ.

Обработка результатов: количественно-качественный анализ.

Анкетирование родителей

Цель: выявление отношения родителей к проблеме развитие любознательности у детей дошкольного возраста в семье.

Критерии анализа: наличие теоретических знаний в данной области, владение технологией для развития любознательности в домашних условиях.

Обработка результатов: количественно-качественный анализ.

Анализ календарных планов педагогов.

Цель: определить уровень сформированности деятельностного компонента готовности в организации педагогических условий для развития любознательности в ДОО

Критерии анализа: содержание видов деятельности по развитию любознательности, постановка задач развития любознательности, частоты планируемых мероприятий, наличие работы с родителями в данном направлении, реализация детского экспериментирования.

Экспертиза развивающей предметно-пространственной среды

Цель: проанализировать условия (уголок экспериментирования) созданные в группе для развития любознательности у детей шестого года жизни.

Процедура проведения: оценка развивающей предметно - пространственную среды (центр детского экспериментирования) по развитию любознательности у детей шестого года жизни

На основе анализа теоретической литературы нами были выделены критерии оценки развития любознательности и в соответствии с ними в рамках второго направления подобраны методики исследования:

- Методика «Беседа» (М. В. Марусинец).
- Методика «Сказка» (Н.И. Ганошенко, В.С. Юркевич).
- Диагностическая проективная методика «Древо желаний» (В.С. Юркевич).
- Методика «Вопрошайка» М.Б. Шумаковой – адаптирована Н.А. Шинкарёвой, А.И Андреевой.

Анкетирование родителей и педагогов позволило изучить отношение к проблеме развития любознательности у детей дошкольного возраста в семье в ДООУ.

Процедура анкетирования включала следующие вопросы

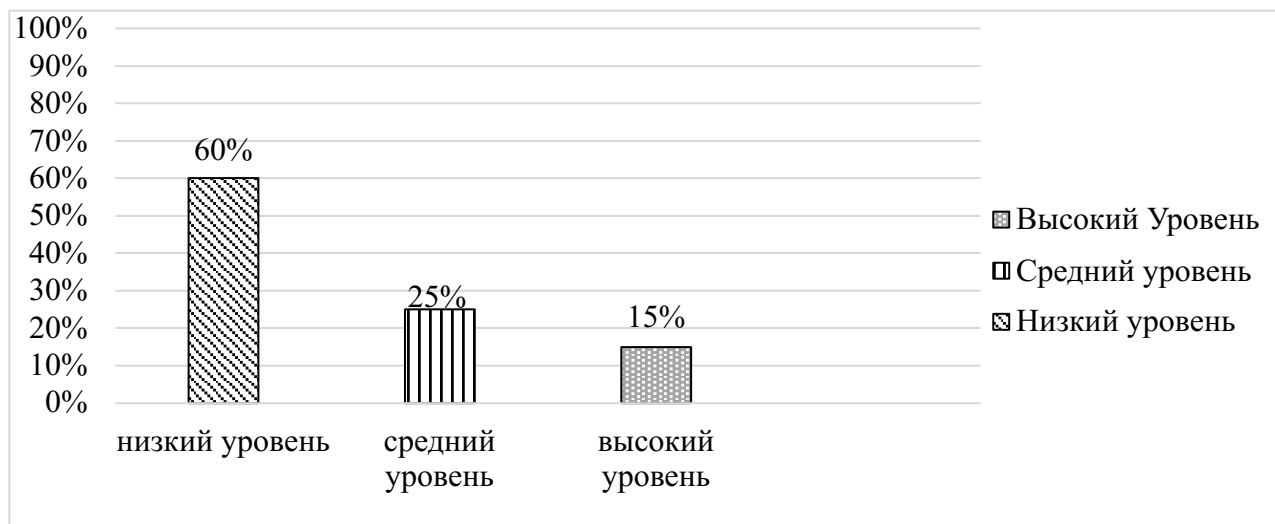
1. Что такое любознательность?
2. Выберете, что относится к любознательности, а что к любопытству?
3. Какие качества развиваются у детей с помощью любознательности?
4. В каких видах деятельности у ребенка развивается лучше любознательность?
5. Созданы ли условия дома для развития любознательности у детей? Приведите пример.
6. Развиваете ли любознательность посредством детского экспериментирования?
7. Даете ли задания по детскому экспериментированию для развития любознательности? Какие?
8. Хотите ли вы посетить мероприятия для повышения знаний по развитию любознательности у детей шестого года жизни? Почему?

Таким образом, итоги изучения показали, что стремление родителей в реализации условий для развития любознательности в домашних условиях, сформирована на низком уровне, данные говорят о необходимости организации работы по развитию любознательности в домашних условиях. Однако сведения говорят о положительном отношении к решению проблемы.

Результаты исследования педагогов показали, что готовность педагогов в организации педагогических условий для развития любознательности в ДОУ, сформирована на разном уровне. Преобладание показателей среднего и низкого уровня говорит о необходимости организовать для педагогов деятельность, для высоких результатов развития любознательности у детей шестого года жизни.

Мы определили, что оборудование соответствует 60% от требуемого перечня. Педагогам ДОУ следует выделить интерес обогащению развивающей предметно-пространственной среды группы, тем самым создавая условия для детского экспериментирования по развитию любознательности у детей шестого года жизни.

Согласно уровням развития любознательности и проведенным методикам, мы распределили детей по уровням развития любознательности у детей шестого года жизни.



К высокому уровню относится 15 % детей шестого года жизни

К среднему уровню относится 25 % детей шестого года жизни

К низкому уровню относится 60 % детей шестого года жизни.

Мы пришли к заключению, что преобладающим уровнем развития любознательности у детей шестого года жизни является низкий уровень. У детей отсутствует желание проникнуть в причинно-следственные связи явлений, отсутствует заинтересованность к окружающему миру; дети слабо определяют собственные идеи, крайне редко вступают в разговор со взрослым; ребята никак не выражают независимость также предприимчивость в собственных поступках, нацеленных в постижения объекта; у ребенка никак не прослеживается позитивного отношения к изучению предмета; воздействия ребенка, нацеленные ко постижению объекта только лишь с поддержкой старшего.

Большая часть детей в процессе изучения никак не смогли продемонстрировать высоких результатов. Сведения, полученные в ходе исследования, дают возможность сделать вывод о необходимости спланировать дальнейшую работу с участниками образовательных отношений.

Мы обогатили развивающей предметно-пространственной среды экспериментальной группы. В центр экспериментирования нами были внесены схемы проведение экспериментов, плакаты по технике безопасности, игры по экспериментированию.

Для педагогов, мы подобрали литературу по развитию любознательности детей дошкольного возраста, для формирования более высокого уровня деятельностного и эмоционального компонентов, нами также¹⁴был разработана деловая игра «Детское

экспериментирование как средство развития любознательности у детей дошкольного возраста», семинар и консультация по детскому экспериментированию.

Основной этап включал в себя серию занятий по познавательной-исследовательской деятельности направленных на развитие любознательности у детей шестого года жизни. Нами были подобраны эксперименты, соответствующие возрасту детей и способствующие развитию любознательности дошкольников.

Мы внесли в центр эксперимента рабочую тетрадь, включающую в себя задания, направленные на развитие любознательности у детей шестого года жизни, материалы для закрепления, которые соответствовали тематическим неделям, и размещались в центре экспериментирования.

Представим нашу деятельность по взаимодействию с родителями воспитанников. Наша работа была направлена на повышение уровня сформированности представлений родителей о развитии любознательности у дошкольников. Для того чтобы повысить уровень когнитивного, деятельностного и эмоционального компонентов у родителей воспитанников мы организовали консультации «Обогащение развивающей предметно-пространственной среды». Чтобы повысить уровень сформированности когнитивного компонента в приемной размещались папки-передвижки на темы: «Развиваем любознательность дошкольника». Кроме того, родители имели возможность посетить открытые занятия по экспериментированию с дошкольниками и мастер-класс «Играем, познаём, экспериментируем»

Для расширения представлений детского экспериментирования, как средство развития любознательности у детей шестого года нами разработано комплексно-тематическое планирование.

Тема недели, цель	Задачи	День	Формы взаимодействия педагога с детьми		Организация самостоятельной деятельности в предметно-пространственной среде	Взаимодействие с родителями
			Основная образовательная деятельность	Образовательная деятельность в режимных моментах		
«Путешествие на Южные и Северные полюса» Цель по ООП ДО: Проявление исследовательской активности и интерес к магниту и его свойствам Цель: Развитие у детей любознательности в познавательной-исследовательской деятельности, посредством экспериментирования с магнитом	Задачи по ООП ДО: Проявляет интерес к экспериментам с магнитом и его свойствам Задачи: 1.Расширять представления детей о экспериментах. 2.Воспитывать интерес к детскому экспериментированию.	Вторник	Занятие «Чудо магнит».	РТ: Задание №7 «Притяжение к магниту» РТ: Задание №9,10 «Магнит и скрепка»	«Эксперименты с магнитом»	Мастер-класс «Детское экспериментирование как средство развития любознательности у детей дошкольного возраста»

«Путешествие на Южные и Северные полюса» Цель по ООП ДО Проявления исследовательской активности и интерес к магниту и его свойствам Цель: Развитие у детей любознательности в познавательно-исследовательской деятельности, посредством детского экспериментирования.	Задачи по ООП ДО: Проявляет интерес к экспериментам с магнитом и его свойствам Задачи: 1.Расширять представления детей о экспериментах. 2.Воспитывать интерес к детскому экспериментированию.	Четверг		РТ: Задание №8 «Компас» доделывание компаса	Художественное творчество: «Помоги зайчонку» (рисование при помощи магнита и металлической пластинки, которая в краске)	Придумать эксперимент с магнитом
«Мир природный и рукотворный» Цель по ООП ДО: Формирование представления о составе почвы	Задачи по ООП ДО: 1.Актуализировать знания детей о земле 2.Развивать любознательность	Вторник	Занятие о составе почвы		РТ: Задание №16 «В почве есть вода»	Сбор материала для поделок, экспериментов.
Цель по ЭД: Развитие у детей любознательности в познавательно-исследовательской деятельности, посредством детского экспериментирования.	Задачи по ЭД: 1.Знакомить детей с составом почвы 2.Учить детей делать эксперименты			Посадка лука	РТ: Задание №16 «В почве есть кислород»	
«Мир природный и рукотворный» Цель по ООП ДО: Формирование представления о составе почвы Цель по ЭД: Развитие у детей любознательности в познавательно-исследовательской деятельности, посредством детского экспериментирования.	Задачи по ООП ДО: 1.Актуализировать знания детей о земле 2.Развивать любознательность Задачи по ЭД: 1.Знакомить детей с составом почвы 2.Учить детей делать эксперименты	Четверг		Наблюдение за луком	РТ: Задание №18 «В почве есть песок, глина, перегной» РТ: Задание №19 «В почве имеется разный цвет»	Проведение опытов с почвой вместе с родителями и умение дать ему научное обоснование.

<p>«Водные ресурсы Земли»</p> <p>Цель по ООП ДО: Расширять знания детей о воде и ее свойствах</p> <p>Цель: Вызывать интерес детей к экспериментам.</p>	<p>Задачи по ООП ДО:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.Формировать представления детей о свойствах воды 2. Воспитывать бережное отношение к природе (воде) <p>Задачи:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.Расширять представления детей о экспериментах. 2.Воспитывать интерес к детскому экспериментированию. 	<p>Вторник</p>	<p>Беседа с детьми «Зачем нужна вода?»</p> <p>Занятие «Свойства воды»</p>	<p>РТ: Задание №1 «Тонет-не тонет»</p> <p>Чтение книги «Вода Байкала»</p>	<p>РТ: Задание №2 «Вода прозрачная»</p> <p>РТ: Задание №3 «Вода растворяет вещества»</p>	<p>Консультация для родителей на тему: «Развиваем любознательность дошкольника»</p>
<p>«Водные ресурсы Земли»</p> <p>Цель по ООП ДО: Расширять знания детей о воде и ее состояниях</p> <p>Цель по ЭД: Вызывать интерес детей к экспериментам.</p>	<p>Задачи по ООП ДО:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.Актуализировать знания детей о воде 2.Развивать любознательность <p>Задачи по ЭД:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.Знакомить детей с состояниями воды 2.Учить детей различать состояния воды, делать эксперименты 	<p>Четверг</p>	<p>Беседа «О воде»</p> <p>Эксперименты о состоянии воды</p>	<p>РТ: Задание №5«Состояния воды»</p>	<p>РТ: Задание №3 «Вода растворяет вещества»</p>	<p>Конкурс рисунков «Состояние воды»</p>

Исходя из результатов работы по внедрению условий для развития любознательности дошкольников, мы смогли подойти к оценке эффективности проведенной работы, выявлению изменений, произошедших в уровне развития любознательности у детей шестого года жизни.

Для оценки эффективности проделанной нами работы был проведен контрольный эксперимент, который мы осуществляли в трёх направлениях: работа с детьми, педагогами и родителями.

На контрольном этапе количество педагогов с высоким уровнем сформированности готовности к развитию любознательности детей увеличилось на 27 %, количество педагогов со средним уровнем увеличилось на 3 %, показатели низкого уровня уменьшились на 33 %.

Полученные результаты говорят о том, что проделанная нами работа считалась эффективной и способствовала формированию когнитивного, деятельностного и эмоционального компонентов в области готовности педагогов к развитию любознательности детей. Вследствие проведению наших мероприятий у педагогов

расширились представления о развитии любознательности дошкольников, педагоги смогли проанализировать собственную деятельность, выявили ошибки в работе по развитию любознательности детей и постарались их устранить. Многие педагоги включили в собственные календарные планы игры по развитию любознательности в детском экспериментировании, внесли в развивающей предметно-пространственной среды дидактические игры, направленные на развитие любознательности, новое оборудование для экспериментов и дополнили центр экспериментирования материалами для детского экспериментирования.

Результаты контрольного эксперимента показали, что количество детей с высоким уровнем развития любознательности в экспериментальной группе увеличилось на 27 %, количество дошкольников со средним уровнем увеличилось на 12 %, показатели низкого уровня снизились на 39%. В контрольной группе дети остались неизменным по уровням развития любознательности.

Качественный и количественный анализ полученных результатов показал, что динамика развития любознательности у детей экспериментальной группы выше, чем у детей контрольной группы. Это подтверждает то, что детское экспериментирование является эффективным средством развития любознательности детей шестого года жизни.

Список литературы

1. Жихарева, Е.В. Психологические особенности любознательности девочек и мальчиков старшего дошкольного возраста [Текст]/ Е.В. Жихарева // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 6. С. 174-176.

2. Мартынова, Е.А. Организация опытно-экспериментальной деятельности детей 2–7 лет: тематическое планирование, рекомендации, конспекты занятий. [Текст] / Е.А. Мартынова, И.М. Сучкова. – Волгоград: Учитель, 2010. – 333 с.

3. Микерина, А.С. Познавательное развитие детей дошкольного возраста в интегрированном образовательном процессе [Текст]: автореф. дис. ... кандидата пед. наук. / А.С. Микерина. Челябинск, 2013. – 27 с.

4. Поддьяков, А.Н. Развитие исследовательской инициативности в детском возрасте [Текст]: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. / А.Н. Поддьяков. -М.: Ф-т психологии МГУ, 2001. – 24 с.

5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/70512244/>. – Загл. с экрана.

6. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования от 20.05.2015 г. N 2/15 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-doshkolnogo-obrazovaniya/>. – Загл. с экрана.

7. Трокель, О.П. Понятие и пути развития любознательности у детей в учебной деятельности [Текст] / О.П. Трокель // Школа будущего, 2014. №1. - С. 23-125.

2.2. Ребенок дошкольного возраста и национальная (еврейская) сказка

Добрая, старая сказка, сопровождающая нас всю жизнь помогает вырастить не одно поколение. И педагоги, и родители хорошо понимают, что воспитать ребенка - это большой и нелегкий труд и потому в этой работе нам так нужны верные и добрые помощники. Одним из таких добрых помощников нам служит именно сказка.

Ведь собственно в сказках дети получают ответы на свои вопросы. Из сказок они приобретают и первую эмоциональную помощь в разрешении своих проблем даже тогда, когда и взрослые порой в них бессильны. И все это происходит на бессознательном уровне. С любимыми героями сказок дети готовы побеждать трудности и врагов, достигать своих целей. По словам Белинского В.Г., в детях с самых ранних лет должно воспитываться чувство прекрасного, как один из первейших элементов. Под воздействием сказки обостряется восприимчивость детей ко всему прекрасному в жизни. Язык сказки близок ребенку и понятен, а ее внешняя простота и схематичность скрывает порой глубокую философскую истину. Сказка является универсальным развивающим – образовательным средством, выводя ребенка за пределы непосредственно воспринимаемого, погружая его в возможные миры с широким спектром моделей человеческого поведения и ориентируя в них, обеспечивая богатую речевую среду. Как справедливо отмечала Ю.А. Лебедева, «любая сказка ориентирована на социально – педагогический эффект: «она обучает, воспитывает, предупреждает, учит, побуждает к деятельности и даже лечит» [5]. Е.А. Флерина отмечала и такую особенность, как наивность детского восприятия, дети не любят плохого конца – герой должен быть удачлив, так как ребенок, как правило, ставит себя на его место, мысленно действует, борется с его врагами. Таким образом, мы можем смело говорить о том, что сказкам принадлежит большая роль в развитии личности ребенка, это и средство эстетического и нравственного воспитания детей. Она влияет на формирование нравственных чувств и оценок, норм поведения, на воспитание эстетического восприятия и эстетических чувств. Общеизвестно воздействие сказки на умственное и эстетическое развитие ребенка. Велика ее роль и в развитии речи детей. На важность приобщения детей к красоте родного языка, родного слова, развитие культуры речи указывали многие психологи, педагоги и лингвисты (К.Д. Ушинский, Е.И. Тихеева, Е.А. Флерина, Ф.А. Сохин, О.С. Ушакова, А.И. Максаков и др.). Сказка, также как и другие произведения устного народного творчества, открывает и объясняет ребенку жизнь общества и природы, мир человеческих чувств и взаимоотношений. Именно в сказке дают готовые языковые формы, словесные характеристики образа, определения, которыми оперирует ребенок, важно лишь правильно понять их и правильно ими пользоваться. Известный итальянский сказочник Джанни Родари написал книгу «Грамматика фантазии», где описывал приемы, способствующие развитию детей. Д. Родари подчеркивал, что «дети долго остаются в отношении сказок консервативными; они не хотят что – либо менять в них, настаивают на том, чтобы сказка рассказывалась одним и тем же образом и почти одними и теми же словами» [2].

Слушая сказку или пересказывая ее, ребенок, в первую очередь удовлетворяет три основных своих базовых потребности (выделил И.П. Яничев) :

- 1) потребность в автономности (независимости);
- 2) потребность в компетентности (силе, всемогуществе);
- 3) потребность в активности.

Результатом удовлетворения данных потребностей служит формирование ряда качеств личности ребенка – дошкольника:

- стремление проявлять свое личное мнение, отстаивать свои интересы, взгляды;
- способность владеть инициативой в общении, управлять процессом, эмоционально откликаться;
- социальная компетентность.

У взрослых, есть множество разных путей и каналов приобрести знания: интернет, книги, консультации специалистов, чтение газет и журналов, прослушивание лекций. Какие же возможности для получения знаний о национальных традициях есть у детей? Как помочь ребенку в приобретении знаний? Для этого, нам необходимо понять, какова польза от сказки?

1) Сказки развивают внимание.

Слушая описание исторических событий, происходящих чудес и приключений разнообразных героев, ребенок рисует в своём воображении услышанное и удерживает внимание на протяжении всей истории. Сказка поощряет ребенка к размышлению, порождая в его голове множество вопросов, на которые он и будет искать ответы [1].

2) Сказка - развивают моторику рук.

Изготовление персонажей сказок. Не случайно сохранилась в народе поговорка: «Когда я слушаю – узнаю, когда делаю – запоминаю». Если детям предложить создать театр по знакомой им сказке, они с удовольствием примутся вырезать, клеить, конструировать и конечно же позже с удовольствием покажут сказку используя созданных персонажей.

3) Сказки прививают основополагающие понятия о добре и зле.

В сказках все персонажи четко делятся на хороших и плохих, добрых и злых, т.е. положительных и отрицательных. Слушая сказки, ребенок усваивает понятия – что такое хорошо и что такое плохо, как поступать правильно, а как не правильно. Так же, дети склонны подражать сказочным героям. Сегодня доброта стала большим дефицитным явлением в окружающем мире. Какой он добрый человек – оказывающий помощь другим, умеющим сочувствовать, сопереживать и т.д.? В системе образования воспитание добрых чувств не последнюю роль играют именно национальные сказки: дети сопереживают героям сказок, ведь именно герои вызывают эмоции, а значит, и должны становятся примерами для подражания. Главное – это направить мысли и чувства детей в нужное русло.

4) Сказки - знакомят нас с окружающим миром, с национальными традициями, взаимоотношениями людей [1].

В национальных сказках описываются взаимоотношения и взаимодействия людей. В дошкольном возрасте ребенок учится анализировать, сопоставлять и логически мыслить - польза сказок очевидна. В них все описывается простым и понятным языком. Следовательно и окружающий мир становится понятен ребенку дошкольного возраста.

5) Сказки учат справляться с трудными ситуациями.

Сталкиваясь с трудностями, ребенок может найти решение или идею в решении возникшей проблемы в сказочном сюжете. Подсознательно используя сказку, ребенок проживает (неосознанно) ее еще и еще раз до тех пор, пока проблема не будет решена.

6) Сказки утешают.

Благодаря знакомству со сказочными историями ребенок дошкольного возраста проживает истории, понимая, что и окружающие его люди, сказочные герои тоже испытывают трудности и учатся их преодолевать. Ребенок осознает, что он не одинок, что и другие люди испытывают трудности, учится поддерживать друзей и взрослых.

7) Сказки - развивают речь и фантазию детей.

Чтение сказок расширяет и развивает как пассивный, так и активный словарь ребенка, помогают развитию речи, а так же знакомят с определенными национальными традициями. Слушая сказку, ребенок дошкольного возраста знакомится с народным фольклором, запоминает приметы, пословицы и поговорки. Сказочные образы оказывают огромную помощь в развитии детской фантазии. Ставя себя на место положительного героя, ребенок может вступить в бой с врагом (соблазны и искушения) при помощи волшебства (вера в силы слова) или отправиться в путешествие. Фантазия помогает ребенку и в развитии интеллекта, поэтому работать над развитием детской фантазии необходимо и родителям и педагогам.

8) Польза сказки перед сном.

Сказка из века в век применялась, как средство положительного воздействия на эмоциональное состояние ребенка дошкольного возраста. Одним из ярких примеров такого воздействия является сказка перед сном. Ребенок слушает успокаивающий, убаюкивающий ритм слов, слышит родной голос – все хорошо, мама (педагог) рядом, сказочная история уводит его все дальше от дневных печалей и радостей и наконец, он засыпает. Если ребенка беспокоят плохие сны, то добрая сказка легко поможет справиться и с этой проблемой [1].

Педагог или родитель вместе с ребёнком становятся сказочниками. Таким образом, при помощи сказок, взрослые обогащают внутренний мир детей, прививая любовь к чтению, книгам к национальным традициям. Именно это помогает им стать более уверенными и успешными людьми.

Что же касается именно национальной сказки и именно еврейской сказки, то следует знать, что в иврите (еврейском языке) существует такое слово как «מַאֲסֵה» (в сефардской транскрипции и в основанном на иврите оно читается как «маасе», в ашкеназской транскрипции и в идише — как «маисе»). Это однокоренные слова, что и глагол «לאסות» — «делать, действовать». Иврит-русский и идиш-русский словари дают следующие значения: дело, работа, рассказ, сказка, анекдот, событие [3].

С другой стороны, в идише, существуют такие устойчивые словосочетания как: фолкс-майсе - «народная сказка», вундер-маисе - «волшебная сказка», майсе-бихл - «книжка сказок», бобе-майсес - «бабкины сказки», т.е. росказни. Но может звучать и маасе шеая - тогда это уже «быль». А так же - маасийот тогда это «реальность» и даже «практичность» [3].

Еврейский народ, как и любой другой народ, всегда рассказывал своим детям сказки, а так же с давних времен собирает и записывает легенды, сказания. Самые старые из этих записей, которые вошли в Библию. Другие, например многочисленные агадот (повествования) взяты из Талмуда и сборников мидрашей (легенды, сказки, басни), так и остались в основных текстах для сугубо внутреннего еврейского пользования.

Следовательно, можно сказать, что сказка не только вечна, но и интернациональна. В еврейских сказках точно так же, как и у других народов, присутствуют ведьмы, черти, колдуны, домовые и прочая нечисть. Кроме того он и

наполнены и прямыми заимствованиями из фольклора окружающих народов. И все же, еврейская народная сказка – это сердце еврейского народа. История евреев – одного из самых древних народов мира – составляет более 5 тысячелетий. История эта довольно необычна, яркая и драматичная одновременно.

Вот почему среди всех еврейских сказок большое место занимает широкий цикл сказок, на прямую не являющиеся народным фольклором, а скорее причисляемых к так называемым дидактическим сказкам, имеющих ряд своих ключевых особенностей:

- Это, во-первых пересказ Библии, рассуждения о нравственных нормах - развитие еврейского народного сочинительства для детей дошкольного возраста.

В еврейском фольклоре содержится много волшебных существ и демонов, так же произведения поднимают вопросы – религиозной морали и нравственных устоев. Положительного героя всегда ждёт особое вознаграждение [3].

- Во-вторых герои еврейских сказок несложные и характерны для еврейской традиции. Как правило, их характеризует два-три качества (небывалая доброта, отзывчивость, храбрость, гуманизм и находчивость). Сами герои сказок в своих поступках ничем не отличаются от обыкновенных людей: смеются и плачут, едят и пьют, работают, женятся.

Прежде чем сказка была записана, она долго передавалась из уст в уста, менялась и изменялась под время в котором её рассказывали, отбрасывая несущественное и оставляя самое главное. Именно это и сделало сказку носителем национальной мудрости [1].

В третьих, следует понимать, что основные сказочные мотивы всегда интернациональны. Еврейский народ в силу определенных исторических событий постоянно взаимодействовал с многими народами и культурами.

Некоторые из сказок представляют собой обычный перевод-пересказ с немецких, польских, украинских сказок и сказок других народностей, и в них, кроме языка, нет ничего относящегося к еврейскому народу. Однако большинство заимствований все-таки было, хотя и поверхностно, адаптировано к некоторым запросам еврейской аудитории: например, персонажи получили еврейские имена, крестьянский сын стал раввинским сыном и т. п.

Условившись в схожести еврейских сказок и сказок других народов, с наличием множества заимствований, не возможно уйти от вопроса: в чем же все-таки особенность еврейской сказки, что «еврейского» в еврейской сказке, кроме, конечно, языка автора и слушателей?

Именно на этот вопрос пытался дать свой ответ выдающийся еврейский фольклорист И-Л. Каган опубликовал в 1931 г. первое научное издание еврейских сказок [2]. По его мнению прежде всего, одним из специфических источников еврейской сказки является обширный круг традиционных текстов на древнееврейском и арамейском языках, сильнейшим образом повлиявших на еврейский повествовательный фольклор. Интересно, что многие из этих текстов, например агадические фрагменты Талмуда и сборники мидрашей, сами представляют собой фиксацию и обработку народных легенд, бытовавших в давно прошедшую эпоху. Соприродность этих текстов устному слову всегда отчетливо ощущалась, поэтому они так легко возвращались из письменной литературы в устную [2].

Так же, одним источником еврейского устного народного творчества является литература на народном языке, на идише: это и нравоучительные книги, и переложения Библии, и лубочные романы, и, наконец, знаменитая Майсе-бух

(«Книга историй»), Майсе-бух, составленная Яковом б. Авраамом из Межиричей, была впервые опубликована в 1602 г. в Базеле и выдержала множество переизданий. Она, включает в себя около двухсот сказок и историй самого разного происхождения, сама послужила мощным источником сюжетов для народных сказителей.

Не менее важным, чем использование мотивов и сюжетов из письменной литературы (прежде всего библейской и талмудической), было заимствование огромного количества прямых и скрытых цитат, которыми пронизаны еврейские сказки. Более того, зачастую логика развития сказочного сюжета либо подражает логике Библии, Талмуда или традиционных комментариев, либо пародирует эту логику [2].

Еврейская сказка, даже сохранив стандартный набор сказочных мотивов и сюжетов, в то же самое время отличается специфическими персонажами, особой мотивацией их поступков, победителя ждет особая награда. Она содержит в себе мораль, поучение, апологию религиозных ценностей, что вообще-то не очень характерно для народной сказки. Иногда происходит слияние таких далеких друг от друга жанров, как волшебная сказка и притча.

По мере того как фольклористы накапливали записи еврейских сказок и легенд, появилось два ответа на главный вопрос: «Так что же такое еврейская сказка?!».

Первый, так сказать, «романтический» ответ, восходящий к С.А. Анскому, состоит в том, что еврейскими сказками следует в первую очередь считать те, которые содержатся большое количество еврейской специфики и в большей степени манифестируются, в основе, еврейские и преимущественно религиозные ценности.

Существует и второй, так называемый «фольклористический» ответ, он принадлежит И.Л. Кагана и состоит в том, что еврейская сказка обязана в первую очередь быть похожей именно на сказку (т. е. на сказки других народов), а не на пересказ своими словами того или иного письменного источника [3].

Таким образом, истина (как всегда) находится посередине: еврейская сказка берется за почти не выполнимое дело - совмещение жесткого «сказочного» этикета с не менее жесткой «еврейской» системой ценностей. Как же ей это удастся?

В еврейской народной культуре (это касается не только сказок) форма и содержание почти всегда имеют разную природу. Форма может быть любой, а потому чаще всего является заемной, содержание - только еврейским: заимствованные из других культур элементы, сохраняя свою форму, оказываются, нагружены новым смыслом. Это справедливо не только для сказок, но и, скажем, для еврейского народного искусства, например арон-кодеш в синагоге, как правило, украшен двуглавым орлом, явно изображенным таким же, как и на гербе (русского или австрийского), но это отнюдь не государственный герб, а символ Всевышнего [3].

Таким образом, еврейский повествовательный фольклор, как и традиционное еврейское искусство, всегда был открыт для влияний других культур и необыкновенно легко заимствовал и заимствует все, что можно. При этом, все эти заимствования, содержали именно сюжеты сказок, и относились только к области художественной формы и не использовали специфические еврейские мотивации и ценности, даже если «сказочная» форма вступала в определенный конфликт с «еврейским» содержанием.

Следовательно, можно сделать вывод - нам без сказок не обойтись. А как иначе объяснить ребенку, что из лужи пить нельзя, (козлёночком станешь), что дверь открывать нельзя, не посмотрев в щелочку или глазок и проверив, кто там стоит (серый волк украдет), что надо жить дружно (и никакой волк вас не вытащит из надежного каменного дома, построенного друзьями)?! [2]

Поэтому, прочитав с ребенком книжку, не стоит забывать о ней и ее героев, необходимо периодически возвращаться к ним в различных жизненных ситуациях. При этом необходимо помнить, что до 5-6 лет не стоит заставлять ребенка читать самого, он должен научиться слушать и смотреть книги самостоятельно. Прочитайте ребенку сказку. Поговорите с ним о ней. Задайте ему вопросы, спросите, что он почувствовал и, конечно тоже постарайтесь понять и почувствовать саму сказку. Проживание сказки вместе с ребенком позволит вам получить удовольствие от общения и со сказкой и маленьким, но таким мудрым ребенком.

Список литературы

1. Дошкольная педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических училищ / Под ред. С.А. Козловой, Т.А. Куликовой. – М.: Издательский центр «Академия» 2007
2. Зинкевич-Евстегнеева Т.Д. Путь к волшебству. Теория и практика сказкотерапии. - СПб, 1988.
3. Еврейские народные сказки [https://coollib.net/b/HYPERLINK \"https://coollib.net/b/451682-efim-samoylovich-rayze-evreyskie-narodnyie-skazki/read\"451682 HYPERLINK - https://coollib.net/b/451682-efim-samoylovich-rayze-evreyskie-narodnyie-skazki/read\"-efim-samoylovich-rayze-evreyskie-narodnyie-skazki/read](https://coollib.net/b/HYPERLINK\)
4. Короткий В. И. Психология для родителей. – М.: Айрис – пресс, 2004.
5. Сидловская О. Сказка в развитии дошкольника // Ребёнок в детском саду. 2001. - №3. - С. 80-83.

2.3. Применение модульного планирования коррекционно-развивающей работы для включения детей с тяжелыми множественными нарушениями развития в инклюзивную образовательную среду

В современных условиях развития образования выделяется важная тенденция, которая закрепила положительное сосуществование систем обучения детей с ограниченными возможностями - специальной и инклюзивной. В учебных учреждениях по отношению к детям, имеющими отклонения от развития, происходят существенные изменения в оценке их потенциальных возможностей. Все более укрепляется осознание о том, что различные нарушения развития не отрицают развития личности, которая способна приобретать жизненный, социальный и академический опыт. Поэтому перед специалистом, сопровождающему психолого-педагогическое включение каждого ребенка с ОВЗ в специальную или в инклюзивную образовательную среду, встает необходимость создавать благоприятные условия развития, учитывая индивидуальные особые образовательные потребности и способности (Баулина М.В., 2016). Осознание потенциальных возможностей детей с ОВЗ позволяет определить различные пути включения в образовательные системы и повысить роль инклюзивного обучения. Но, специалисты также отмечают в инклюзивном образовательном пространстве увеличение неоднородного состава воспитанников с ОВЗ по их психо-физическому и умственному развитию, что значительно усложняет индивидуальную социальную адаптацию детей с ОВЗ и их нормально развивающихся сверстников. Педагоги недостаточно владеют технологиями и методиками, которые позволили структурировать систему педагогического взаимодействия всех субъектов взаимодействия в инклюзивной среде [1, 3].

В группе детей с ОВЗ находится группа, которая стоит особняком. Это дети, имеющие тяжелые множественные нарушения в развитии (ТМНР), которые также требуют внимательного подхода. Современные требования к организации их образовательного процесса обозначают основные направления в решении этой проблемы при совместном обучении с нормально развивающимися сверстниками. Главное, что содержание коррекционно-воспитательной работы с детьми с ТМНР должно включать такие виды работы, чтобы полученные знания и умения они могли использовать при взаимодействии с окружающими. Согласно ФГОС дошкольного образования, основными понятиями являются: развитие общей и тонкой ручной моторики, зрительно-двигательной координации; развитие всех видов восприятия как основы ориентировочно-исследовательской деятельности, направленное на выявление свойств и качеств окружающих предметов; формирование и активное использование сенсорных эталонов; становление наглядных и словесных форм мышления; создание основы для смены мотивационно-потребностной сферы личности ребенка; формирование представлений об окружающем мире и развитие навыков социального поведения; становление предметно-игровой и сюжетно-ролевой игры; расширение понимания смысла обращенной к ребенку речи и реализация в диалогической речи; овладение фонетической, лексической и грамматической сторонами речи; становление продуктивных видов деятельности; развитие самосознания [4, 5, 10, 12].

Поэтому при наличии в образовательном комплексе (СОШ) групп, осуществляющих дошкольное и школьное воспитание и обучение детей с ТМНР, приоритетным направлением является создание комплексной модульной технологии обучения, которая основывается на учете актуального и потенциального уровня каждого ребенка, а также позволяет обеспечить преемственность между дошкольным отделением и начальной школой.

Представленная комплексная модульная педагогическая технология разрабатывалась и проходила апробацию в период 2001-2018 год на базе учреждений ЦОУО, ЗОУО, ЮОУО г. Москвы [15, 16, 17].

Основная цель данной педагогической технологии заключается в реализации комплексного модульного, междисциплинарного подходов к воспитанию и обучению дошкольников с ТМНР в инклюзивной образовательной среде, организованного в дошкольном отделении общеобразовательной школы. Предполагалось решение следующих задач:

1. Организация диагностического мониторинга детей с ТМНР, с целью определения актуального и потенциального уровня развития
2. Разработка долгосрочных комплексных модульных программ, объединенных предметными темами, осуществляемых всеми специалистами дошкольного отделения Школы;
3. Определение основных направлений работы по социализации детей с ТМНР в коллективе с нормотипичными сверстниками, в соответствии с возрастом, годом обучения в учреждении и структурой комплексного дефекта, которые распределяются на весь период дошкольного детства.
4. Активизация и развитие процессов эмоционального реагирования у детей с ТМНР как основы положительного взаимодействия в инклюзивной образовательной среде и в дальнейшем успешной социальной адаптации.

Дети, имеющие ТМНР, зачислялись в группы кратковременного и стационарного пребывания. Структура комплексного дефекта у данных детей создает особые

образовательные потребности, которые не позволяют быть включенными в инклюзивную образовательную среду, вследствие тяжести и сложности нарушений двигательной и сенсорной сферы, развития интеллекта, расстройств аутистического спектра, поведения и общения, приводящих к социальной дезадаптации. Они нуждались в особом индивидуально-ориентированном подходе, который включал формирование базовых механизмов психической сферы, развитие эмоционального реагирования, активизацию психических процессов – внимания, восприятия, памяти, мышления и речи, формирование ведущих видов предметно-игровой деятельности и реализация в ней социальных навыков, оптимизации родительско-детского взаимодействия [12, 14].

Таблица 1 - Этапы коррекционно-развивающего маршрута сопровождения детей с ТМНР в инклюзивной образовательной среде

Название этапа	Участники	Результат
Диагностический	Дефектолог, Логопед, Психолог, Воспитатель, специалист по ФИЗО, музыкальный руководитель, педагог дополнительного образования.	<ul style="list-style-type: none"> - медико-психолого-педагогическое изучение ребенка; - проведение психолого-педагогической диагностики в динамике; - заполнение «Диагностической комплексной карты», отражающей динамику развития ребенка на каждом учебном этапе; - выбор формы сотрудничества семьи и учреждения; - перспективное планирование совместно со специалистами
Аналитический	Дефектолог, Логопед, Психолог, Воспитатель	<ul style="list-style-type: none"> - анализ полученной информации о ребенке и определение его программы воспитания и обучения; - разработка индивидуального маршрута совместно со специалистами; - уточнение качественного состава группы детей, их уровень физического и психического развития; - определение задач коррекционно-развивающей работы - уточнение возможности включения в инклюзивный образовательный процесс.
Организационный	Дефектолог, Логопед, Психолог, Воспитатель, специалист по ФИЗО, музыкальный руководитель, педагог дополнительного образования, родители в рамках выбранной стратегии сотрудничества	<ul style="list-style-type: none"> - установление тематики занятий на учебный год, задач, методов и приемов в работе с детьми со множественными нарушениями развития; - определение видов инклюзии для каждого индивидуального случая – эпизодическая, частичная, полная интеграция; - разработка ежемесячного перспективного плана занятий, включающая специалистов ДОУ;

Для создания эффективного взаимодействия воспитанников с ТМНР в инклюзивной образовательной среде, необходимо соблюдать следующие этапы коррекционно-развивающей работы. В таблице представлены участники каждого этапа и результат, которые позволяют определить индивидуальный образовательный маршрут каждого ребенка с ТМНР и создать основу для модульного обучения в инклюзивном образовательном пространстве, с учетом развития нормотипичных детей.

Таким образом, на первом этапе, при проведении диагностического изучения детей с ТМНР были выделены группы, в которых были объединены дети с приблизительно одинаковыми уровнями сформированности психических и физических возможностей:

Первая группа с очень низкими показателями психических и физических возможностей, показывающие минимальную динамику развития. 1.1. - Дети, в возрасте от 2-6 лет, поступившие в дошкольное отделение впервые, и никогда не посещающие реабилитационных мероприятий, с различными нарушениями опорно-двигательного аппарата (ДЦП разных форм от самых тяжелых до легких), с низким уровнем интеллекта, с несформированными навыками самообслуживания, не готовностью к установлению и расширению социальных контактов; с отсутствием самостоятельной речи и ее понимания, наличием расстройств аутистического спектра. Дети не овладели какой-либо деятельностью.

Вторая группа с низкими показателями психических и физических возможностей, но с возможной динамикой развития. – 2.1. – Дети, в возрасте 3-7 лет, уже посещали учебный год дошкольное учреждение первый учебный год. Они имели различные формы ДЦП разной степени тяжести, сопровождаемые эпилептическими состояниями в ремиссии, с выраженными интеллектуальными отставаниями; у них частично и неустойчиво сформированы навыки самообслуживания, готовность к установлению и расширению социальных контактов в малых группах с помощью взрослого. Дети пользуются отдельными словами, звукоподражаниями и фрагментарно овладели видами предметной и продуктивной деятельности.

2.2. – Воспитанники, в возрасте от 2-4 лет, относящиеся к этой подгруппе, никогда не посещали дошкольное учреждение, но у них были разовые посещения специалистов в центрах, занятия в санаториях, не носящих системного характера. Дети, имеющие различной тяжести формы ДЦП, но с более благоприятным интеллектуальным развитием в виде задержки психического развития. В самостоятельной речи имеются отдельные слова, обозначающих предметы и действия и делаются попытки построить простую фразу. Они стремятся подражать и действовать совместно с взрослыми, заинтересованы в полученном результате и получают удовольствие от игры и занятий, у них неустойчиво сформированы навыки самообслуживания

2.3. – Дети в возрасте от 2-4 лет, имеющие следующие нарушения - опорно-двигательного аппарата, сенсорные (слух и зрение); самостоятельная речь отсутствует или частично сформирована, в которой используются отдельные слова, звукоподражания, понимание слов основывается на зрительной основе. Дети используют простые невербальные средства, жесты. Они овладели элементарными навыками в продуктивных видах деятельности, стремятся подражать и действовать совместно с взрослыми. Но навыки самообслуживания неустойчиво сформированы.

Третья группа с показателями психических и физических возможностей ниже среднего развития. - 3.1. - Дети в возрасте от 3-5 лет, посещающие дошкольное отделение школы второй год., и те, которые его начали посещать. Воспитанники имеют нарушения опорно-двигательного аппарата (миелодисплазия) или ДЦП средней степени

тяжести. Интеллектуальное развитие характеризуется выраженной задержкой психического развития. В самостоятельной речи дети пользуются простой фразой, они умеют отвечать на вопросы, могут сохранять продуктивность на занятиях, сформированы простые навыки самообслуживания, готовность к установлению и расширению социальных контактов. Они овладели разными видами предметной, игровой и продуктивной деятельности.

3.2. - Дети в возрасте от 4-5 лет имели двухгодичный опыт обучения в дошкольном отделении. У них наблюдается комплекс нарушений опорно-двигательного аппарата, сенсорных - слух, речевых - самостоятельная речь частично сформирована – отдельные слова, выученная бытовая фраза, понимание слов на слухо-зрительной основе, интеллектуальных - представлено задержкой психического развития. Они овладели основными навыками в продуктивных видах деятельности, стремятся действовать совместно с взрослыми, заинтересованы в полученном результате и получают удовольствие от игры и занятий, у них устойчиво сформированы навыки самообслуживания, которых достаточно для длительного пребывания в учреждении, частично сформирована психологическая готовность к установлению и расширению социальных контактов.

Четвертая группа с показателями психических и физических возможностей среднего уровня развития – 4.1. - дети в возрасте от 5-6 лет, посещающие дошкольное отделение третий учебный год, имеющие нарушения опорно-двигательного аппарата, ДЦП разных форм от средних до легких степеней тяжести; задержка психического развития. В самостоятельной речи они пользовались простой фразой, умели отвечать на вопросы, работали продолжительно, осуществляли оценку своей деятельности под контролем взрослого. У них полностью сформированы навыки самообслуживания, они устанавливали и расширяли социальные контакты, овладели предметной, игровой и продуктивной деятельностью.

4.2. - Дети в возрасте от 5-6 лет, посещали учреждение третий год, имели нарушения опорно-двигательного аппарата, зрения и слуха, задержку психического развития. В речи присутствовала выученная бытовая фраза, понимание слов осуществлялось на слуховой основе. Они овладели основными навыками в продуктивных видах деятельности, действовали самостоятельно в паре со сверстниками и с педагогами, получают. У них сформированы устойчивые навыки самообслуживания.

Пятая группа с показателями психических и физических возможностей высокого уровня развития. – 5.1. - дети в возрасте от 7-8 лет, посещали учреждение четыре учебных года, имеющие нарушения опорно-двигательного аппарата, ДЦП легкой степени тяжести. Их интеллектуальное развитие характеризуется наличием легкой задержкой психического развития, в самостоятельной речи – присутствовала фразовая речь, дети умели отвечать на вопросы, устанавливать различные взаимосвязи, пытались самостоятельно оценить свою деятельность; полностью овладели навыками игровой, трудовой, продуктивной деятельностью.

5.2. – дети, в возрасте от 6-8 лет, посещающие учреждение больше четырех учебных лет, имеющих нарушения опорно-двигательного аппарата и сенсорные, расстройства аутистического спектра, выраженная задержка психического развития. В речи у них наблюдалась простая развернутая фраза. Дети овладели основными навыками в продуктивных видах деятельности, но не всегда стремились действовать совместно с взрослыми и с детьми, у них устойчиво сформированы навыки самообслуживания. Но

при этом частично сформирована психологическая готовность к установлению социальных контактов в инклюзивной образовательной среде [14, 15].

Многообразие групп позволило использовать модульную систему организации коррекционно-педагогического процесса. Она предполагает, что учебный материал берется небольшими объемами и далее целесообразно осуществить на автономной теме, которая формирует обучающий курс, объединяющий темы других специалистов, таким образом мы формировали учебный тематический модуль, который одновременно является сосредоточием полной информацией о границах развития данного модуля и содержит методические рекомендации по ее применению. Каждая тема изучалась в течение недели всеми участниками образовательного процесса, при этом, в зависимости от того, какой группе относились дети с ТМНР, варьировались задачи, представляющие для детей интерес и использовались актуальные методы и приемы, что способствовало более лучшему усвоению его внеситуативного использования. Занятия проводились индивидуально и по подгруппам, но все дети инклюзивной группы работают с одним и тем же учебным материалом и решают одни и те же задачи, но с учетом индивидуальных условий. Педагог координирует и направляет индивидуальную работу каждого воспитанника.

В основе данного обучения лежат субъект-субъектные отношения между специалистами (педагогами) и обучающимися с ТМНР. При использовании модульного обучения появляется возможность научить осознанной оценке своего определенного уровня в обучении. П.А. Юцявичене [18] Мы достигали этого, благодаря учету удобного темпа работы каждого ребенка с ТМНР, определением их индивидуальных особых возможностей, гибкому построению содержания занятий, допускали обязательную интеграцию различных видов и форм деятельности, что безусловно приводило к достижению положительного конечного результата. Так, например, в рамках одной темы, учитель-дефектолог проводит занятия по ознакомлению с окружающим миром, организует дидактическую игру, конструирование, используя плоскостной материал. Он знакомит детей с ТМНР с новым материалом, используя словесный и наглядный методы, стимулирует эмоциональное реагирование, обогащает сенсорный опыт ребенка, развивает коммуникативные навыки, формирует пространственные представления; воспитатель закрепляет знания, формирует игровую, продуктивную деятельность, используя наглядные и практические методы, организует наблюдения, закрепляет материал на основе практических методов, включает в игру навыки конструирования, полученные на занятиях у дефектолога, актуализирует представления в занятиях по изобразительной деятельности; логопед проводит занятия по развитию речи и ознакомлению с художественной литературой. Он помогает детям с ТМНР овладеть необходимой лексикой, формирует произносительные навыки, развивает фонетическую сторону на основе материала данного по теме, и наконец, дети, воспринимая художественное произведение, осуществляют перенос полученных знаний, умений и навыков, полученных на материале занятий.

Наличие тематического модульного планирования дает возможность ориентироваться в процессе коррекционно-развивающей работы психологу, педагогу дополнительного образования, музыкальному работнику (подбор музыкальных произведений, песен и игр, отражающих тему текущих занятий), специалисту по ФИЗО, по ЛФК (например, отработка пространственных представлений, при выполнении ОРУ, тема «Дикие животные» - передача движений животных и др) [2, 3, 6, 8, 13, 15, 16, 17].

Модульное обучение предполагало обязательное рефлексивное взаимодействие всех специалистов и обучающихся, через организацию процесса познания окружающего мира как системы систем у воспитанников с ТМНР и нормотипичных сверстников в инклюзивных занятиях. Процесс конструирования программного содержания идет по следующему алгоритму:

- начальное представление о мире, показа развития природной и социальной среды;
- системность, конкретизация и углубление представлений и понятий о функционировании и развитии систем живой и неживой природы;
- организация практической деятельности воспитанников по установлению связей и закономерностей, происходящих в живой и неживой природе.

Посредством модульной организации инклюзивных занятий специалисты передавали дозированный учебный материал, а воспитанники по своим возможностям осознавали какую информацию и для чего он осваивает по предлагаемому алгоритму. При этом главной задачей команды педагогов стало активизация и стимулирование всех информационных каналов, показа различных явлений и процессов с помощью электронных технологий [7, 8]. при этом для каждого воспитанника составляется индивидуальная образовательная программа; время обучения не ограничивается и зависит от того, как усваивается материал, от уровня актуального развития; перечень изучаемых тем для каждого ребенка с ТМНР свой и зависит от исходных знаний требуемого конечного уровня усвоенного материала. Также нами применялось коллективные средства обучения, предполагающее обучающее взаимодействие в динамических парах, когда более «сильные» нормотипичные сверстники или подготовленные дети с ТМНР, сначала под руководством педагогов, получив регулирующую инструкцию, обучают тех, кто в паре слабее.

При модульном обучении создавалось стимулирующая образовательная предметно-пространственная среда, которая позволила обеспечить понимание воспитанниками основных понятий, связей, закономерностей и правил. Чтобы информация стала доступной и понятной для детей с ТМНР использовались альтернативные методы коммуникации, наглядные структурированные алгоритмы, которые позволили всем детям инклюзивной группы организовать доступный и уместный обмен информацией. При реализации модульной педагогической технологии не требуется дополнительного расширения помещений для занятий – это были групповые комнаты с созданными игровыми, учебными, экологическими, спортивными уголками, активно используются зоны для развития познавательной деятельности, для развития мелкой моторики, с использованием кукольного театра, книжного уголка. Большое значение приобретает наполняемость этих структурных единиц группы. Все предметные зоны комплектуются таким образом, чтобы учитывался разный уровень развития детей с ТМНР, которые посещают группу, работающую в инклюзивном режиме. Например, группа оборудована специальными приспособлениями для передвижения детей с ДЦП (ходунки), перила; театральные уголки содержат разные виды театра – перчаточные куклы, пальчиковые куклы, куклы на палках для удобного использования детьми с ОВЗ; большой выбор игр практической направленности для игры в магазин, в больницу, в различные виды профессий; для детей с нарушением зрительной функции – дополнительные виды подсветки при работе за столом в процессе учебной деятельности, специальные наклонные подставки, использование предметов и объектов с выпуклыми и рельефными поверхностями; для детей с нарушением слуховой

функции – создание речевой среды – использование табличек, обозначающих предметы и объекты, описание игр и действий детей во время игры и другой деятельности и др [15].

Модульное обучение предполагает регулярного проведения мониторинга детей с ТМНР и нормотипичных, которое проводилось командой педагогов дошкольного отделения Школы в начале, в середине и в конце текущего учебного года. Это позволило выделить уровень продвижения ребенка по каждому разделу программы. Для общей оценки деятельности внутри модульного обучения была разработана комплексная карта. Диагностика осуществлялась в баллах. где ноль баллов – очень низкий уровень; один – низкий уровень с наличием незначительной динамики, два – допустимый уровень, три – оптимальный уровень. В каждом блоке вычислялись средние вариационные по всем показателям и суммировались все баллы, затем делились на число показателей по каждому блоку. Таким образом, при общих показателях 70 % и выше – оптимальное значение; 69–45 % - допустимое, 44 и ниже % – критическое. Для анализа общих результатов обучения в инклюзивной группе строились различные диаграммы, выявлялись факторы, способствующие или препятствующие созданию корреляций [14].

Достижение допустимого и оптимального уровня позволяло детям с ТМНР продолжить свое обучение на более высоком уровне, а детям, получившим критические показатели продолжить свое обучение на прежнем уровне модульной педагогической технологии. Анализ результатов обследования позволяет выбрать наиболее оптимальные направления дальнейшей работы всех специалистов.

Таким образом, дидактическая значимость использования модульной технологии обучения воспитанников с ТМНР и нормотипичных в инклюзивной группе, заключается в вовлечении всех детей в активную познавательную деятельность, с дифференцированным учетом по уровню развития и темпу усвоения содержания дидактического и тематического материала. Эта технология предполагала активизацию творческого подхода со стороны педагогического коллектива. Она способствовала созданию соответствующей развивающей среды, которая включает наличие необходимых учебных пособий, игр и игровых материалов, условий для наблюдений и экспериментирования, а также спокойной, доброжелательной обстановки, которая позволяет значительно расширить возможности развития и обучения ребенка, имеющего сложную структуру дефекта. Родители и специалисты, работающие в рамках данной модульной технологии в инклюзивной группе, отмечали неразрывную связь с происходящими изменениями в окружающем мире, которые всем детям группы удалось наблюдать за его связями и закономерностями. Данные процессы играют большую роль в развитии эмоциональной сферы, формировании познавательной деятельности, личностных установок, стремления к сотрудничеству со взрослыми и с детьми в инклюзивной среде, что безусловно способствует успешной социализации и ориентировке в окружающем мире.

Список литературы

1. Адаптированная примерная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи/ Л.Б. Баряева, Т.В. Волосовец, О.П. Гаврилушкина, Г.Г. Голубева и др.// под. ред. Л.В. Лопатиной. - СПб.: Изд. ЦДК Л.Б. Баряевой, 2014. - 413 с
2. Доронова Т. Н. Игруют взрослые и дети. /Т.Н. Доронова/ - М.: «Мозаика-синтез». – 2004 г.

3. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание: программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. - М.: Просвещение; 2003. - 272 с.
4. Жигорева М.В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь: учеб.пособие. / М.В. Жигорева. – М.: Академия; 2006. - 240 с.
5. Жигорева М.В., Левченко И.Ю. Дети с комплексными нарушениями: Диагностика и сопровождение: монография / М.В. Жигорева, И.Ю. Левченко - М.: Национальный книжный центр; 2016. - 208 с.
6. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева - М.: Владос, - 2005 г.
7. Колесникова И.А. Теория и практика модульного преобразования воспитательной среды образовательного учреждения: учеб.-метод. пособие / под ред. академика РАО З. И. Васильевой. – СПб.: - 2009.
8. Нищева Н.В. Организация коррекционно-педагогического процесса в детском саду для детей с ОНР / Н.В. Нищева/ - СПб.: - 2007 г.
9. Программа воспитания и обучения слабослышащих дошкольников со сложными (комплексными) нарушениями развития / О.П. Гаврилушкина, Л.А. Головчиц, Л.В. Дмитриева, Н.Д. Соколова, Н.Д. Шматко // под ред. Л.А. Головчиц - М.: Граф-Пресс; 2006. - 127 с.
10. Симонова Т.Н., Левченко И.Ю. Вариативные особенности развития дошкольников с тяжелыми двигательными нарушениями / Т.Н. Симонова, И.Ю. Левченко // «Детская и подростковая реабилитация», - 2015 - № 2 (25). - С. 54-58.
11. Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии / Е.А. Стребелева. - М.: Владос. – 2001 г.
12. Шохова О.В. Организация коррекционно-развивающей работы учителя-дефектолога с детьми со сложными дефектами / О.В. Шохова // Проблемы реализации ФГОС для детей с ограниченными возможностями здоровья: Сб. ст. по материалам круглого стола; 17 февраля 2016 г. / сост.: И.Ю. Левченко, А.С. Павлова, М.В. Шешукова. - М.: ПАРАДИГМА, 2016. - С. 92-107.
13. Шохова О.В. Особенности эмоционального реагирования у дошкольников со множественными нарушениями развития / О.В. Шохова // Специальная педагогика и специальная психология: современные научные исследования: Сб. науч.-практ. ст. участников IV международ. теорет.-методолог. семинара /под ред. Н.М. Назаровой, О.Г. Приходько. - М.: Логомаг, 2012. - Т. 2 - С. 172-176.
14. Шохова О.В. Психодиагностические и коррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / О.В. Шохова. - М.: Спутник+, 2012. - 350 с.
15. Шохова О.В. Учебно-методический комплекс по курсам переподготовки «Обучение детей со сложной структурой дефекта» / О.В. Шохова // «Педагогическая технология по воспитанию и обучению детей со множественными нарушениями развития дошкольного возраста». - М.: МСГИ, 2012. – Т. 1. – 324 с.
16. Шохова О.В. Учебно-методический комплекс по курсам переподготовки «Обучение детей со сложной структурой дефекта» / О.В. Шохова // «Педагогическая технология по воспитанию и обучению детей со множественными нарушениями развития дошкольного возраста». - М.: МСГИ, 2012. – Т. – Т. 2. – 302 с.

17. Шохова О.В. Учебно-методический комплекс по курсам переподготовки «Обучение детей со сложной структурой дефекта» / О.В. Шохова // «Педагогическая технология по воспитанию и обучению детей со множественными нарушениями развития дошкольного возраста». - М.: МСГИ, 2012. – Т. 3. – 300 с.

18. Юцявичене П.А. Теоретические основы модульного обучения: дис. ... д-ра пед. наук. – Вильнюс, 1990.

2.4. Развитие представлений о патриотизме у детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольного образовательного учреждения

Патриотическое воспитание подрастающего поколения, на современном этапе, является наиболее актуальным и необходимым. Патриотизм характеризуется социальным содержанием. Понятие "любовь к родине" включает в себя: заботу об интересах страны и готовность встать на ее защиту; верность родине, ведущей борьбу с врагами; гордость за социальные и культурные достижения своей страны; сочувствие к страданиям народа и отрицательное отношение к социальным порокам общества; уважение к историческому прошлому родины и унаследованным от него традициям; привязанность к месту жительства (городу, деревне, области, стране в целом). Главной проблемой современности является нехватка патриотизма как одного из основополагающих качеств гражданина своей страны. Системе образования, как одному из главных социальных институтов, принадлежит одна из главных ролей в патриотическом воспитании подрастающего поколения, развитии у детей любви к родине, преданности своему Отечеству, желания сохранять народные традиции, культуру, и приумножать их, также в развитии готовности встать на защиту большой и малой Родины.

Важность и необходимость развития чувства патриотизма отражена в нормативно-правовых документах различного уровня.

Так в "Национальной доктрине образования Российской Федерации" (2001 г.), определены задачи, касающиеся патриотического воспитания:

- обеспечение исторической преемственности поколений;
- сохранение, распространение и развитие национальной культуры;
- воспитание бережного отношения к историческому и культурному наследию России;

- воспитание патриотов России, обладающих высокой нравственностью, гражданской ответственностью, правовым самосознанием, духовностью и культурой [1, с.13].

Многими педагогами, психологами исследовались различные аспекты патриотического воспитания (Н.Ф. Виноградова, С.А. Козлова К.Д. Ушинский, А.Н. Радищев, Р.И. Жуковская, Н.К. Крупская, В.А. Сухомлинский, и др.).

Патриотизм, чаще всего в исследованиях рассматривается как нравственное качество, зависящее от планомерной, целенаправленной работы. Наилучший способ достигнуть цели патриотического воспитания это начать процесс с детства. Дошкольный возраст выступает сензитивным периодом в развитии данного нравственного качества. Поэтому очень важно начинать воспитывать настоящего патриота своей Родины именно в этом возрасте, когда у ребенок активно погружен в процесс социализации.

Организации дошкольного образования, являясь начальным звеном или уровнем системы образования в нашей стране, призваны формировать у детей дошкольного возраста первичные представления об окружающем мире, отношениях его объектов, а также первичные представления о малой родине и Отечестве, ценностях нашего народа, традициях, праздниках, об особенностях природы и др. Данное содержание находит свое отражение в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования [2, с.9-10].

В последнее время исследователи заинтересовались вопросами ознакомления детей дошкольного возраста с окружающей действительностью. Ими были рассмотрены основные направления по ознакомлению детей с окружающей действительностью, содержание, возрастные особенности применения детьми полученных знаний, и, конечно же, их актуальность для самих детей. Изучая теоретические положения, связанные с проблемой нашего исследования, мы отметили недостаточную научную разработанность основ процесса патриотического воспитания детей дошкольного возраста, что оказало неблагоприятное влияние на работу организаций дошкольного образования.

В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России представлено понятие патриотизма. А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков под патриотизмом понимают чувство и сформировавшуюся позицию верности своей стране и солидарности с её народом. В концепции сказано также, что патриотизм включает в себя две составляющие, это чувство гордости за своё Отечество (малую родину, т.е. край, республику, город или сельскую местность, где гражданин родился и рос) и активная гражданская позиция, готовность к служению Отечеству [3].

По иному патриотизм рассматривается в Российской педагогической энциклопедии, он рассматривается как некий принцип. "Патриотизм - это социально-политический, и нравственный принцип, выражающий чувство любви к родине, заботу об её интересах и готовность к её защите от врагов" [4].

Идеи патриотического воспитания нашли свое отражение в трудах таких педагогов как В.А. Сухомлинский, А.С. Макаренко, К.Д. Ушинский и др.

В.А. Сухомлинский был убежден, что воспитание любви к Родине, патриотизма как глубокого и сильного чувства – высшая миссия и первейший долг педагога, высшая мудрость педагогической профессии. Он считает, что патриотическое воспитание является основой нравственного воспитания подрастающего поколения [5].

"Главным мерилom человеческого достоинства" называл патриотизм К.Д. Ушинский. Он также рассматривал патриотизм как одно из важнейших педагогических средств в воспитании детей [6, с. 3-7].

Понятие «патриотизм» рассматривалось учеными и позднее.

И.Ф. Харламов пишет, что патриотизм можно определить как такое нравственное качество человека, которое выражается в его любви и преданности своей родине, осознании ее величия и славы и переживании своей духовной связи с ней, в потребности и стремлении в любых условиях беречь ее честь и достоинство, практическими делами укреплять ее могущество и независимость [7].

И.Ф. Харламов рассматривал и саму структуру патриотизма. В структуру патриотизма входит: "чувство привязанности к тем местам, где человек родился и вырос; уважительное отношение к родному языку; заботу об интересах родины; проявление гражданских чувств и сохранение верности родине; гордость за ее социальные и культурные достижения; отстаивание ее свободы и независимости; уважительное

отношение к историческому прошлому родины и унаследованным от него традициям; стремление посвящать свой труд, силы и способности расцвету родины" [7, с. 349-353].

Структуру патриотизма в своих исследованиях также раскрывала Т.М. Суходолова. Она выделила три составляющие: патриотическое сознание; патриотическое отношение; патриотическую деятельность [8, с.40-50].

Патриотическое воспитание детей является одной из основных задач организации дошкольного образования. Этот процесс достаточно сложный, но вполне осуществимый в дошкольном возрасте.

Сложность процесса патриотического воспитания в дошкольном детстве заключается в возрастных особенностях детей данной категории. Сложность связана с невозможностью осуществления его в какие-либо ограниченные сроки. Процесс патриотического воспитания и формирования тех или иных нравственных качеств в целом, это непрерывный процесс, который только берет свое начало в дошкольном детстве. В этом и заключается основная задача педагогов дошкольного образования: формировать и развивать представления о патриотизме у детей дошкольного возраста.

С.А. Козлова, Т.А. Куликова в своих трудах описывают усложнение содержания патриотического воспитания. Они рассматривают патриотизм как сложное, многоаспектное чувство: "в него входят ответственность, желание и умение трудиться на благо Отечества, беречь и умножать богатства Родины, гамма эстетических чувств и др." [9, с.25-27].

Авторы представляют собой процесс нравственно-патриотического воспитания в несколько этапов.

Первый этап представляет собой работу с детьми младшего дошкольного возраста по формированию бережного отношения к объектам окружающего мира, желания и готовности трудиться и действовать на благо всей группы. На данном этапе с переходом на второй этап, в среднюю группу, работа направлена на формирование представлений о ближайшем окружении. Содержание связано с семьей, детским садом, улицей, городе, стране.

На третьем этапе в старшем дошкольном возрасте содержание дополняется традициями, обычаями русского народа, расширяются представления об искусстве и Отечестве [9, с. 25-27].

Ранее С.А. Козловой, Н.К. Дедовских, В.Д. Калишенко удалось определить конкретные этапы патриотического воспитания дошкольников.

Авторы отмечают, что конец средней группы начало старшей приурочен к развитию представлений о стране. Решение данной задачи усложнено тем, что оно требует наличие абстрактного мышления, так как детям сложно представить реальные масштабы страны, в этом помогает карта. При изучении достопримечательностей страны многие дети не могут увидеть их "в живую". Но реализуя данное содержание педагог использует все возможные средства: иллюстрации, видеофильмы, художественную литературу, практическую деятельность и т.д. На этом этапе важно уже знакомить детей с государственной символикой: гербом, флагом, гимном. Стоит уделять внимание знакомству детей с людьми, жившими и живущими в родной стране. В первую очередь это те люди, которые прославили страну своими научными открытиями, произведениями искусства, спортивными достижениями, героическими поступками, а также трудовыми заслугами. Одна из характеристик патриотизма является готовность встать на защиту Родины, страны, Отечества. В дошкольном детстве сложно еще говорить об этой

готовности и не стоит ее ждать. Важно рассказывать о людях, которые уже вставали на защиту страны в тяжелые для России годы. Рассказать не только о подвигах взрослых, но и о героизме детей и подростков. В этом может помочь художественная литература, рассказывающая о тяготах тех лет [10, с.89-95].

Н.А. Шинкарёва, на данных результатах проведенного исследования, отмечает недостатки в работе ДОУ по развитию основ патриотизма с педагогами, родителями, четко определяет особенности развития основ патриотизма у каждого ребенка и распределяет детей по уровням развития [11, с.343-347].

Данная работа базируется на уже ранее сформированных представлениях детей в группах младшего и среднего дошкольного возраста и только усложняется, расширяется и пополняется.

С целью выявления исходного уровня развития представлений о патриотизме у детей старшего дошкольного возраста и ресурсные возможности педагогических условий нами были подобраны диагностические методики, разработаны опросники для педагогов и родителей, экспертные листы оценки развивающей предметно-пространственной среды.

Исследование проводилось на базе МБДОУ Иркутска. В исследовании приняла участие старшая группа детей из 25 человек. Возрастной диапазон составляет от 5 до 6 лет.

Для выявления исходного уровня развития представлений о патриотизме у детей старшего дошкольного возраста были подобраны следующие методики: анкета "Уровень патриотического воспитания дошкольников" М.Ю. Новицкой, С.Ю. Афанасьевой, Н.А. Виноградовой, Н.В. Микляевой, диагностика на основе программы "Нравственно-патриотическое воспитание детей дошкольного возраста" под редакцией А.Я. Ветохиной, диагностика отношения дошкольников к традиционной русской культуре на основе комплексной программы "Детство" Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева и др.

Сопоставив данные по трем критериям когнитивному, мировоззренческо-ценностному, мотивационно-потребностному, и проанализировав их, мы получили следующие результаты.

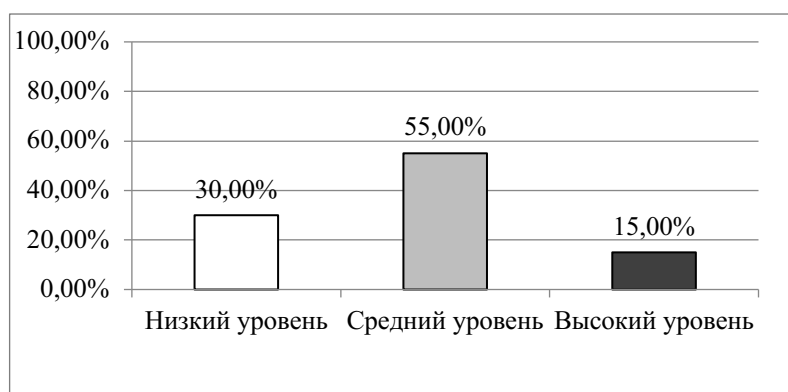


Рисунок 1 - Уровень развития представлений о патриотизме у детей старшего дошкольного возраста

- у 55 % детей выявлен средний уровень развития представлений о патриотизме для них характерно: могут назвать свое имя, фамилию, название страны, города; правильно может выбрать из представленных иллюстраций флаг, герб, России, герб города; не могут назвать свой домашний адрес, достопримечательности родного города Иркутска,

не могут описать или описывают особенности природы родного края только с помощью взрослого; затрудняется назвать праздники и народные игрушки; способен проявлять дружелюбие к сверстникам, но иногда проявляет агрессию и не может договориться с детьми, прибегают к помощи взрослого при урегулировании конфликтов;

- 15% детей находятся на высоком уровне: имеют представления о себе (имя, фамилия, свой адрес), родном городе (название, достопримечательности, особенности природы), стране России (название, государственной символике, столице, достопримечательностях, особенностях природы, народности), культуре страны (народные праздники, игрушки, предметы быта), о членах семьи и семейных отношениях, проявляют желание и заботятся об окружающей среде, окружающих людях, проявляют дружелюбие;

- у 30% детей выявлен низкий уровень развития представлений о патриотизме. Дети на данном уровне не могут самостоятельно, без помощи взрослого назвать название страны, родного города и домашний адрес, но узнают на предложенных картинках флаг, герб нашей страны; отсутствуют представления о достопримечательностях родного города; не знает названия улиц; возникают трудности в припоминании народных праздников, игрушек; не стараются заботиться об окружающих и не проявляет дружелюбия.

Представим ответы детей по когнитивному компоненту. Детей, находящихся на высоком уровне сформированности когнитивного компонента в развитии представлений о патриотизме не было выявлено.

У 35 % детей старшей группы выявлен средний уровень. Дети знают свое имя, фамилию, название страны, города, с помощью взрослого могут выбрать флаг, герб своей страны. Но затрудняются назвать свой адрес, назвать достопримечательности родного города, не могут узнать гимн России, герб города; затрудняются назвать народные праздники, предметы быта на Руси, игрушки, природные богатства России (делает это после пояснений взрослого). Так Витя К., Алиса П., Платон О., Яна Д., Яна Б., Демид Ш., Коля С. знают название страны "Россия", города "Иркутск"; услышав гимн, говорят "не знаю, что за песня", "я ее не слышал" и др. Алиса П. смогла назвать поговорку "Делу время, а потехе час". Перечислим русские народные сказки, которые дети называли: "Маша и медведь", "Гуси-лебеди", "Лиса и заяц", "Теремок", "Про козлят и волка", "Репка", "Колобок" и др. На вопрос о народных праздниках многие отвечают: "день рождение".

65% детей находятся на низком уровне сформированности когнитивного компонента в развитии представлений о патриотизме. Дети с помощью взрослого могут назвать страну и город, узнать флаг и герб, не знают свой адрес. Не узнают гимн страны, предметы быта и элементы народного костюма, не могут назвать достопримечательности города, русские народные сказки, загадки, потешки, колыбельные, игрушки, промыслы. Так при возможности выбора страны из перечисленных Марьяна Е. говорит, что страна называется "Япония". Прохор К. называет страну "Иркутск". Юлия Г., Вова Д., Юнона Ф., Эльмир Г., Матвей Б., Полина Д., Лиза К., Катя К., Дамир М., Маша М., Ульяна П. отвечают "не знаю" или ограничиваются молчанием. На вопрос о достопримечательностях города отвечают: "музыкальный театр, детский сад, Ангара" другие не дают ответа.

С целью определения уровня готовности педагогов к развитию представлений о патриотизме у детей дошкольного возраста нами был проведен опрос.

На его основе мы пришли к выводу о том, что 22% педагогов, находящихся на повышенном уровне сформированности готовности к развитию представлений о патриотизме у детей дошкольного возраста характеризуются:

- знанием теоретических основ патриотического воспитания детей дошкольного возраста;
- умением планировать и организовывать деятельность с детьми, родителями, организовывать для этого развивающую предметно-пространственную среду;
- владением технологиями развития представлений о патриотизме у детей дошкольного возраста;
- способностью анализировать собственную деятельность по развитию представлений о патриотизме у детей старшего дошкольного возраста.

Педагоги данного уровня организуют работу по развитию представлений о патриотизме у детей дошкольного возраста, знают какие средства и технологии можно использовать, организуют работу с родителями, создают необходимые условия, систематически проводят рефлексию и оценку собственной педагогической деятельности, для поиска эффективных приемов, методов, средств, планирования индивидуальной работы с детьми по развитию представлений о патриотизме у детей дошкольного возраста.

48 % педагогов находящихся на базовом уровне сформированности готовности к развитию представлений о патриотизме у детей дошкольного возраста характеризуются следующим:

- наличием недостаточных теоретических представлений в области развития представлений о патриотизме у детей дошкольного возраста;
- отсутствием планомерной работы с детьми, родителями по развитию представлений о патриотизме у детей дошкольного возраста;
- недостаточностью созданных условий в группах дошкольного возраста;
- недостаточным уровнем владения технологиями развития представлений о патриотизме у детей дошкольного возраста;
- отсутствием систематического рефлексивного анализа собственной педагогической деятельности.

Педагоги (30%), находящиеся на критическом уровне сформированности готовности к развитию представлений о патриотизме у детей дошкольного возраста характеризуются:

- отсутствием теоретических знаний в области развития представлений о патриотизме у детей дошкольного возраста;
- неумением учитывать уровень развития представлений о патриотизме у детей дошкольного возраста в организации и планировании деятельности с детьми и родителями;
- низким уровнем владения технологиями развития представлений о патриотизме у детей дошкольного возраста;
- отсутствием рефлексивного анализа собственной профессиональной деятельности.

У 10% выявлено родителей, обладающих достаточными представлениями в области развития представлений о патриотизме у детей старшего дошкольного возраста. Родители знают, что такое патриотизм, с какого возраста необходимо начинать работу по развитию представлений о патриотизме и видят в ней необходимость для детей. Родители знают с помощью чего можно развивать представления о патриотизме у ребенка и создают для этого необходимые условия дома.

У 40 % родителей, принимавших участие в исследовании, были выявлены частичные представления в области развития представлений о патриотизме у детей старшего дошкольного возраста. Эти родители имеют представления о том, что такое патриотизм, но не знают с какого возраста необходимо начинать работу по развитию представлений о патриотизме. Так же они понимают необходимость работы в данной области, но создают недостаточные условия дома. На вопрос о том, что такое патриотизм, они отвечают: "Любовь к Родине", "Очень широкое понятие, начиная с Родины, и заканчивая ближним окружением". На вопрос о том, с какого возраста необходимо начинать работу по развитию представлений о патриотизме, они пишут: "Как можно раньше" или "Ближе к школьному возрасту", "с 7" и др. Отвечая на вопрос, как они развивают представления о патриотизме у ребенка, пишут: "На собственном примере", "Игры, беседы, встречи с ветеранами", "Рассказы о стране, городе, где мы живем".

50 % родителей имеют недостаточные представления в области развития представлений о патриотизме у детей старшего дошкольного возраста. Они не знают, что такое патриотизм, ставя прочерк в ответе на вопрос, с какого возраста необходимо начинать работу, пишут: "не знаю", "с 7-8 лет". Родители на вопрос об условиях, созданных дома, отвечают: "Зачем дома?", "нет" или ставят прочерк.

Одним из важных условий развития представлений о патриотизме у детей дошкольного возраста является развивающая предметно-пространственная среда. Качественная и количественная оценка РППС проводилась в соответствии с методическими рекомендациями для педагогических работников дошкольных образовательных организаций и родителей детей дошкольного возраста "Организация развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования". Так как перечень, по нашему мнению, представлен не в полном объеме для патриотического центра и центра художественной литературы, а так же не учитывается региональный компонент, мы дополнительно представили перечень материалов, которые располагались в центрах группы. Также анализ предметно-пространственной среды осуществляется на основе общих принципов, предъявляемых федеральным образовательным стандартом дошкольного образования, таких как насыщенность, трансформируемость, полифункциональность, доступность, безопасность.

Проанализировав РППС группы детей 5-6 лет на соответствие принципам ФГОС ДО мы пришли к выводу о том, что наполнение развивающей предметно-пространственной среды частично соответствует принципам ФГОС. Элементы центров безопасны и соответствуют санитарно-эпидемиологическим требованиям и правилам пожарной безопасности. Обеспечена доступность к центрам и наполнению, но некоторые книги и иллюстрации находятся на недоступном для детей уровне. Центр художественной литературы соответствует принципу трансформируемости, он изменяется, но патриотический и региональный центры статичны. Центры однообразны по содержанию, представлены книги, иллюстрации, портреты и магниты с изображением Байкала. Представленное наполнение центров не является полифункциональным и используется лишь по прямому назначению в центрах.

Полученные данные свидетельствуют о необходимости планирования и организации работы с педагогами по развитию когнитивного, деятельностного, рефлексивного компонента готовности к развитию представлений о патриотизме у детей дошкольного возраста, работы с родителями по формированию представлений в области

патриотического воспитания у детей дошкольного возраста, с детьми шестого года жизни по развитию представлений о патриотизме и работы по обогащению развивающей предметно-пространственной среды.

Нами были спланированы 6 форм работы с педагогами, из них 4 активные формы работы и 2 наглядно-информационные. Были выбраны следующие активные формы: обучающий семинар, семинар-практикум, консультация и ролевая игра. Наглядно-информационные формы представлены в виде стендовой презентации и разработанных буклетов. Данные мероприятия будут способствовать формированию всех трех компонентов готовности педагогов к развитию представлений о патриотизме у детей дошкольного возраста когнитивного, деятельностного, рефлексивного.

Для повышения уровня сформированности представлений родителей воспитанников старшего дошкольного возраста о развитии у них представлений о патриотизме мы спланировали ряд мероприятий с использованием также активных форм работы и наглядно-информационных: семинар - практикум (коллективная); папка-передвижка; практикум (коллективная); информационный стенд; памятка; консультация (коллективная).

Для установки тематических интегративных связей между различными культурными практиками (видами деятельности) в соответствии с требованием к качеству планирования мы разработали план работы с детьми по интеграции восприятия художественной литературы и фольклора с другими культурными практиками. Представим интеграцию культурных практик на один месяц на февраль.

Таблица 1 - Интеграция восприятия художественной литературы и фольклора с другими видами детской деятельности

Неделя	Реальные значимые для детей события окружающей жизни	Восприятие художественной литературы и фольклора	Познавательная исследовательская деятельность	Продуктивная деятельность
Водные ресурсы Земли: моря, реки, озера, океаны, и их обитатели	Путешествие Вовы Д. на Байкал. Наблюдение за рекой Ангарой.	"Байкальские сказки" (чтение сказок из книги "Байкальские сказки" В. Стародумов) КСК: создание карты озера Байкал.	"Байкал - жемчужина Сибири" КСК: пополнение папки исследователя пиктографическими карточками о Байкале.	"Водные обитатели Байкала" предметное рисование КСК: дополнение карты Байкала изображениями водных обитателей.
	Ульяна П. посмотрела мультфильм про золотую рыбку.	"По щучьему велению, по моему хотению" (чтение сказки "По щучьему велению" (рус. сказка в обр. А.Н. Толстого) КСК: создание аквариума для центра науки и естествознания	"Водные ресурсы Земли" КСК: алгоритм эксперимента с соленой и пресной водой.	"Речная рыбка" предметная лепка КСК: выставка детских работ.

Путешествие в прошлое: крепости и богатыри. Знакомство со старинным деревянным Иркутском и его основателем – казаком Я. Похабовым	Рассматривание фотографий старого Иркутска. Поход Прохора К. в художественный музей.	"Русские богатыри" (чтение былины из книги А. Нечаева "Былины. Сказания о богатырях земли русской", рассматривание репродукции картины В.М. Васнецова "Богатыри"). КСК: обогащение центра "Сюжетно-ролевая игра" шлемами, мечами, щитами.	"Каким был мой город" КСК: создание альбома "Путешествие в прошлое Иркутска. Было -стало"	"Русская крепость" конструирование из бросового материала КСК: выставка работ "Русская крепость".
		"Наша Малая Родина" (разучивание стихотворения С. Рудых "Иркутск- прекрасный город") КСК: виртуальная экскурсия по истории Иркутской области для сверстников другой группы.	"Путешествие по городу" (экскурсия) КСК: создание маршрута экскурсии из полученных фотографий.	"Любимое место" сюжетно-тематическая аппликация КСК: презентация любимого места в городе.
Праздники моей страны. Защитники Отечества.	Праздник "День защитника отечества. Рассказ Маши Ф. о том, что ее прадедушка был на войне.	"Наше Отечество" (чтение рассказа К.Д Ушинского "Наше Отечество", карта России, флаг, фотографии лесов, полей, рек, городов) КСК: создание сборника рассказов "Защитник нашей семьи".	"Кто нас защищает?" КСК: создание ментальной карты "Войска России".	"Папе на 23 февраля" КСК: изготовление подарка папе.
		"Твои защитники" (чтение одного из рассказов из Книги "Твои защитники" Кассиль Л.А., рассматривание иллюстраций книги) КСК: выставка рисунков "Я защитник".	"Папа а армии" КСК: сюжетно-ролевая игра "Армия"	"Головной убор" конструирование из бумаги КСК: изготовление атрибутов к празднику.
Лес в жизни человека и животных.	Поездка Яны Б. в деревню к бабушке и поход в лес.	"Чудеса природы"(чтение рассказа "Собрание чудес" К. Паустовского). КСК: разработка карточек с правилами поведения в лесу.	"Сохраним природу" КСК: помощь Сибирячку в создании памятки для юных экологов.	"Красота вокруг нас" КСК: рисование после наблюдений с прогулки.

Обобщив результаты проведенной работы, мы пришли к выводу о том, что спланированная и проведенная работа будет эффективной в развитии представлений о патриотизме у детей старшего дошкольного возраста так как:

- дети уже могут определить и назвать значение государственной символики;
- могут рассказать о некоторых моментах из истории России;
- могут назвать свой город и перечислить некоторые его достопримечательности;
- проявляют интерес к культуре и традициям своей Родины, задавая вопросы, активно участвуя в игровой и познавательно-исследовательской деятельности.

Список литературы

1. Национальная доктрина образования в Российской Федерации // Образование и Церковь. Сборник документов. - Иркутск: ОГУ "ЦСИУМ", 2002. – С. 13.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Сфера, 2016. – 96 с.
3. Данилюк А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://school1.ru/fgos/koncepcija_dukhovno-nravstv-vospitanija.pdf. - Загл. с экрана.
4. Панов В.Г. Российская педагогическая энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/russpenc/15.php. - Загл. с экрана.
5. Елисеева Е.В. К вопросу гражданско-патриотического воспитания в педагогической теории и практике В.А. Сухомлинского. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://pnu.edu.ru/media/ejournal/articles-2017/TGU_7_326.pdf. - Загл. с экрана.
6. Кондукторова Н.В. Исторические взгляды и современные подходы патриотического воспитания дошкольников // Вопросы дошкольной педагогики. – 2017. - № 1 (7). – С. 3-7.
7. Харламов И.Ф. Педагогика: учебник– М.: Гардарики, 2015. – 520 с.
8. Мусина В.Е. Патриотическое воспитание школьников: учебно-методическое пособие. - Белгород: ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2013 — 156 с.
9. Козлова С.А. Нравственное воспитание детей в современном мире // Д/в № 9 – 2001.
10. Козлова С.А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью: Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений - М.: Издательский центр «Академия», 1998. - 160 с.
11. Шинкарева Н.А. Организация педагогических условий развития основ патриотизма у детей седьмого года жизни в процессе ознакомления с родным городом //Балтийский гуманитарный журнал: педагогика и психология. – 2018. - Том 7 № 4 (25). – С. 343-347.

2.5. Математические игры как средство развития логического мышления детей старшего дошкольного возраста

Дошкольный возраст является важнейшим периодом становления и развития личности ребенка. Одной из наиболее важных способностей, которые усваиваются ребенком в этот период, является способность к познанию. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, познавательное развитие выделено в отдельную образовательную область и ей уделяется большое внимание. Одной из задач познавательного развития детей является формирование познавательных действий. Процесс познания и развития познавательных действий немаловажен без развития мышления.

Проблемами мышления занимались как отечественные, так и зарубежные ученые (Л.С. Выготский, Ж. Пиаже, Н.Н. Поддьяков др.). По мнению Л.С. Выготского, интеллектуальное развитие ребенка заключается не в количественном запасе знаний, а в уровне развития интеллектуальных процессов. Как указывал данный автор, научные понятия не усваиваются и не заучиваются ребенком, а возникают и формируются в результате напряжения его собственной мысли [3, с. 296-351].

Большинство исследователей отмечают, что в детском мышлении господствует логика восприятия конкретной ситуации, а не логика мысли. Ребенок в своем восприятии, в своих суждениях находится в близком отношении к реальным объектам, но развитие мышления заключается в том, чтобы постепенно конкретность мышления ребенка сменялась его способностью мыслить абстрактно.

В период дошкольного возраста развитие мышления претерпевает серьезные изменения и к старшему дошкольному возрасту начинает формироваться логическое мышление, которое предполагает сформированность таких мыслительных операций как обобщение, сравнение, абстрагирование и классификация, умение устанавливать причинно-следственные связи, способность рассуждать.

И.Л. Матасова указывает, что большинство исследователей сходятся во мнении о том, что процесс структуризации логического мышления происходит без «внешней стимуляции», другие же акцентируют внимание на возможности целенаправленного педагогического воздействия, что в конечном итоге способствует развитию логического мышления [5, с. 5-21].

В связи с этим все больше внимания исследователей привлекают средства развития логического мышления. Одним из таких средств традиционно рассматривается игра.

А.В. Белошистая, З.М. Михайлова, Е.А. Носова выделяют математические игры как одно из средств математического развития в целом и развития логического мышления [1, с. 296-312; 6, с. 115-120; 7, с. 76-85]. И.Л. Матасовой изучены возможности математических игр именно в развитии логического мышления [5, с. 21-24].

Изучение психолого-педагогической и научно-методической литературы, позволило выявить ряд противоречий:

- между актуальной необходимостью развития логического мышления детей старшего дошкольного возраста как важной составляющей готовности к обучению в школе и недостаточным развитием логического мышления у дошкольников;

- между потенциалом математических игр в развитии логического мышления и недостаточной разработанностью педагогических условий развития логического мышления детей старшего дошкольного возраста посредством математических игр.

Поиск путей решения данного противоречия определил проблему исследования: каковы педагогические условия развития логического мышления детей старшего дошкольного возраста посредством математических игр.

Развитие логического мышления детей старшего дошкольного возраста посредством математических игр будет более эффективным при учете следующих педагогических условий:

- поэтапное использование математических игр в соответствии с принципом постепенного усложнения материала;
- обогащении развивающей предметно-пространственной среды группы, стимулирующей интерес к математическим играм;
- взаимодействию с педагогами и родителями, направленном на формирование представлений о сущности логического мышления, его значении, предпосылках развития логического мышления в старшем дошкольном возрасте, а также о методах и приемах развития логического мышления посредством математических игр.

Задачи исследования:

1. Проанализировать современные подходы к проблеме развития логического мышления детей старшего дошкольного возраста посредством математических игр.
2. Провести анализ организационно-педагогических условий развития логического мышления старших дошкольников в ДОО.
3. Подобрать методики и выявить особенности и уровень развития логического мышления старших дошкольников.
4. Апробировать комплекс педагогических условий развития логического мышления детей старшего дошкольного возраста посредством математических игр.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют:

- положение Ж. Пиаже, П. Гальперина, Л. Венгера о том, что под развитием логического мышления в дошкольном возрасте рассматривается развитие способности к анализу, сравнению, обобщению, классификации, абстрагированию;
- теории развития логического мышления (А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, и др.);
- теории взаимосвязи обучения и развития (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов);
- теории игровой деятельности (Л.С. Выготский, М. Монтессори, Б.П. Никитин);

На этапе констатирующего этапа исследования являлось изучение особенностей логического мышления у детей старшего дошкольного возраста.

Задачами констатирующего эксперимента выступали:

1. Определить критериальный аппарат исследования, подобрать методики диагностики самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста.
2. Разработать диагностический инструментарий для оценки организационно-педагогических условий развития логического мышления детей в ДОО.
3. Провести диагностику, обработку и анализ полученных результатов.

Опытно-экспериментальной базой исследования выступало МДОУ «Детский сад №1 «Аленушка» п. Усть-Ордынский Эхирит-Булагатского района. В исследовании принимали участие две группы детей старшего дошкольного возраста, которые составили контрольную и экспериментальную группы по 25 человек в каждой. В исследовании также принимали участие 10 педагогов, 50 родителей, по 25 человек из каждой группы.

На основе анализа работ А.В. Белошистой, З.А. Михайловой, Л.Ф. Тихомировой мы определили критерии и показатели оценки уровня развития логического мышления у детей старшего дошкольного возраста, а также выделили критерии оценки условия для развития логического мышления детей в ДОО.

Для изучения определенных нами показателей были выбраны следующие методики:

1. Методика «Изучение операции мышления – классификации» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина).

2. Методика «Самые непохожие» Л.А. Венгер.

3. Тест «Нелепицы» (Р.С. Немов).

4. Тест для оценки словесно-логического мышления (М.И. Ильина).

Результаты диагностики структурных компонентов готовности педагогов к развитию логического мышления детей старшего дошкольного возраста.

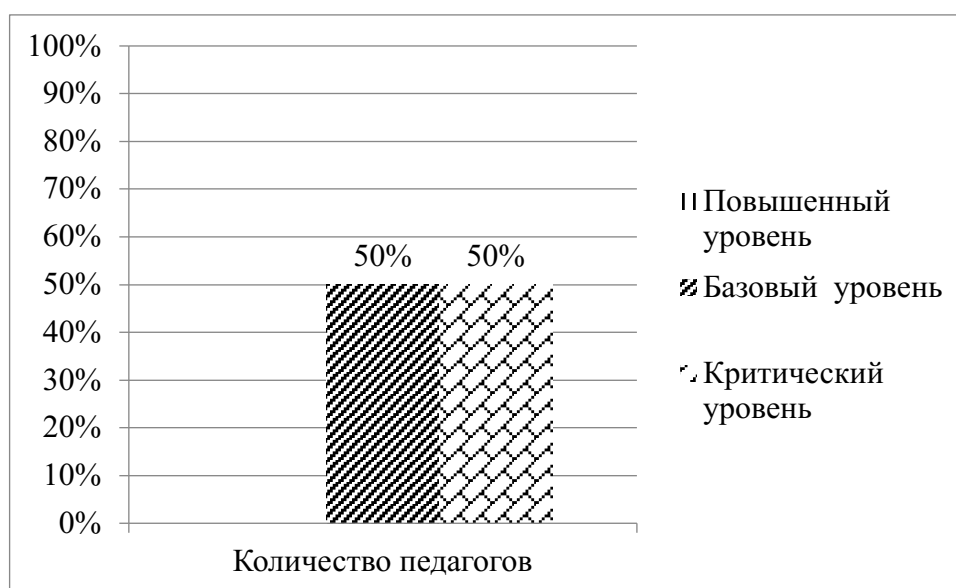


Рисунок 1 - Показатели уровня сформированности когнитивного компонента готовности педагогов к развитию логического мышления детей дошкольного возраста

Педагоги с базовым уровнем выделяют общие характеристики понятия «логическое мышление», иногда, раскрывая это понятие, опираются не только на существенные и несущественные признаки. Приведем пример: «Логическое мышление необходимо для того, чтобы успешно учиться в школе», «Чтобы развивать логическое мышление нужно использовать специальные игры и упражнения» (Валентина Евгеньевна).

Педагоги с критическим уровнем развития когнитивного компонента характеризуются недостаточностью представлений о том, что такое логическое мышление, каково его значение для развития ребенка, как осуществлять оценку уровня развития логического мышления и как его развивать. Например, Анастасия Федоровна ответила: «Уровень логического мышления можно определить по вопросам». Ольга Викторовна дала такой вариант ответа на вопрос про логическое мышление: «Логическое мышление - это когда ребенок умеет рассуждать».

В результате оценки когнитивного компонента готовности педагогов к развитию логического мышления, мы выявили, что многие педагоги не в полной мере понимают содержание понятия «логическое мышление», затрудняются в определении особенностей

логического мышления детей, выделении методов и приемов развития логического мышления, использовании развивающей среды для развития логического мышления детей группы.

Далее, мы проанализировали мотивационный компонент готовности педагогов к развитию логического мышления. Мотивационный компонент, мы диагностировали, используя для этого метод неоконченных предложений.

По результатам исследования, мы установили, что педагоги с повышенным уровнем характеризуются активной позицией при решении проблемных ситуаций или поставленных задач, они проявляют интерес к данной теме, считают развитие логического мышления важной задачей в работе с детьми старшего дошкольного возраста, осознают роль логического мышления в обучении детей, готовы осуществлять повышение уровня своих знаний и умений по вопросам развития логического мышления.

Педагоги с базовым уровнем характеризуются менее устойчивой мотивацией, ее можно обозначить, как ситуативную. Педагоги понимают значение логического мышления для развития детей, но не всегда считают это актуальной задачей, проявляют интерес к ней, но собственная активность, связанная с удовлетворением этого интереса у них снижена.

Исходя из полученных результатов, мы видим, что у большинства педагогов дошкольного образовательного учреждения мотивационный компонент готовности характеризуется недостаточной сформированностью, в результате чего у педагогов наблюдается неустойчивая ситуативная мотивация к повышению уровня своих знаний и умений по развитию логического мышления детей дошкольного возраста.

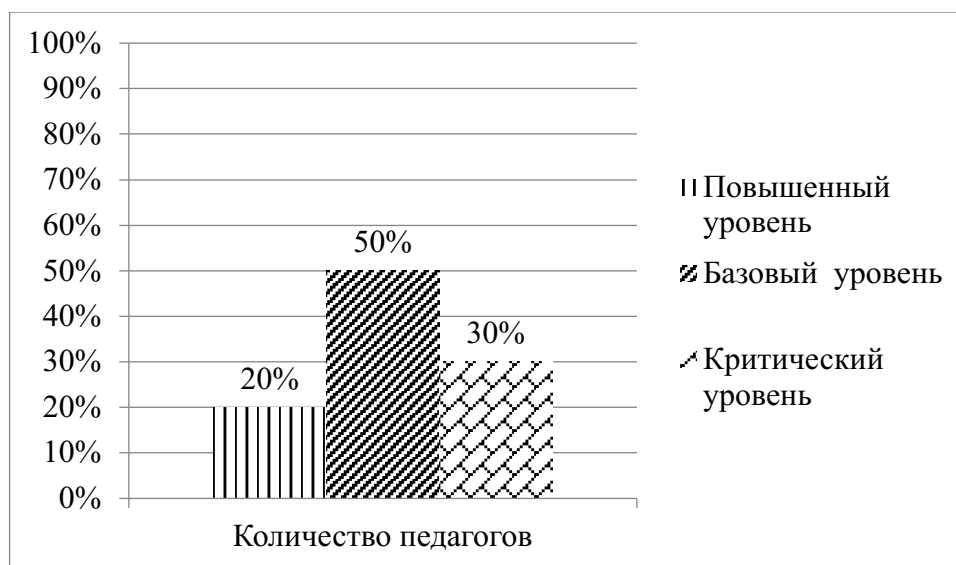


Рисунок 2 - Показатели уровня сформированности мотивационного компонента готовности педагогов к развитию логического мышления детей дошкольного возраста

Операционно-действенный компонент готовности к развитию логического мышления у педагога характеризуется следующими уровнями сформированности.

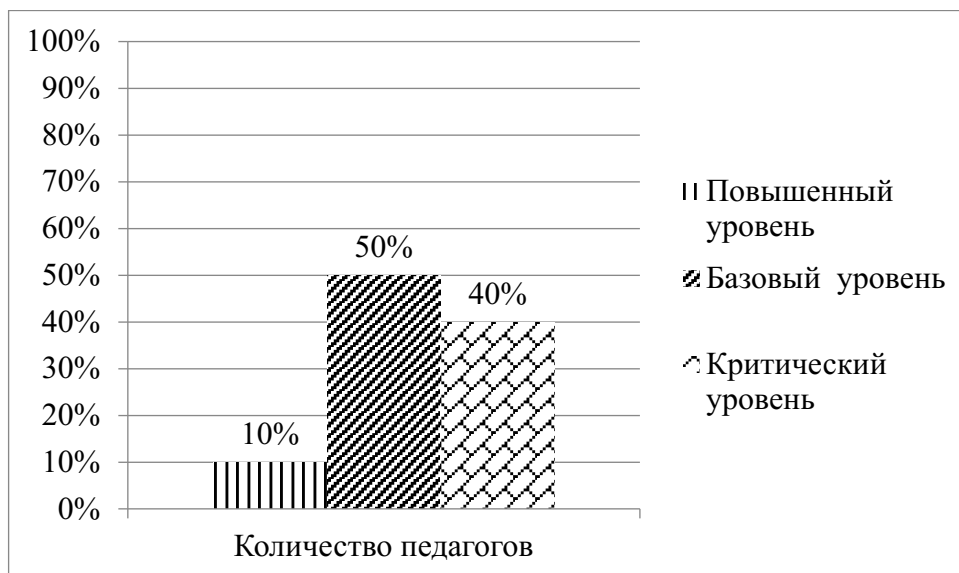


Рисунок 3 - Показатели уровня сформированности операционно-действенного компонента готовности педагогов к развитию логического мышления детей дошкольного возраста

Для оценки операционно-действенного компонента мы предлагали педагогам практическую ситуацию проектирования своей деятельности по развитию логического мышления детей. В задачи проектирования входили определение цели и задачи работы по развитию логического мышления, составление примерного плана работы по развитию логического мышления, определение форм и методов работы по развитию логического мышления, определение работы по улучшению условий для развития логического мышления (развивающая предметно-пространственная среда группы, взаимодействие с родителями).

Педагоги с повышенным уровнем сформированности операционно-действенного компонента смогли успешно справиться с предложенным заданием определить цель и задачи работы по развитию логического мышления, опираясь на существенные характеристики логического мышления, определить примерное содержание работы по развитию логического мышления, даже структурировать его по этапам, выделить методы, приемы и формы работы по развитию логического мышления, определить работу по созданию развивающей предметно-пространственной среды и взаимодействия с родителями.

Педагоги с базовым уровнем смогли в самых общих чертах определить цель задачи, примерное содержание, методы и приемы работы. Они не раскрыли условия для развития логического мышления в развивающей предметно-пространственной среде, а также не охарактеризовали направление взаимодействия с родителями. Они выделяли небольшое количество методов и приемов работы, не структурировали работу по этапам, не обозначали принципы организации работы.

Педагоги с критическим уровнем выделили только цель, задачи и частично разработали примерное содержание. Они не разработали условия, способствующие развитию логического мышления.

Полученные результаты позволяют нам сделать вывод о том, что у педагогов дошкольного образовательного учреждения структурные компоненты готовности к развитию логического мышления у детей сформированы на разном уровне.

Повышенный уровень готовности характеризуется сформированностью представлений о логическом мышлении, его значении, особенностях его развития у дошкольников, сформированностью положительного отношения к развитию логического мышления, интересом и желанием повышать уровень своих знаний и умений по данному вопросу, сформированность практических умений и навыков организовать работу по развитию логического мышления.

Базовый уровень характеризуется тем, что у педагогов отмечается достаточный запас знаний о том, что такое логическое мышление, какие особенности характерны для детей дошкольного возраста, как осуществлять развитие логического мышления, но у педагогов снижена мотивация к организации данной работы и повышению уровня своих знаний и умений, а также не в полной мере сформированы практически умения и навыки организации данной работы.

Общие показатели готовности мы представили на рисунке 4.

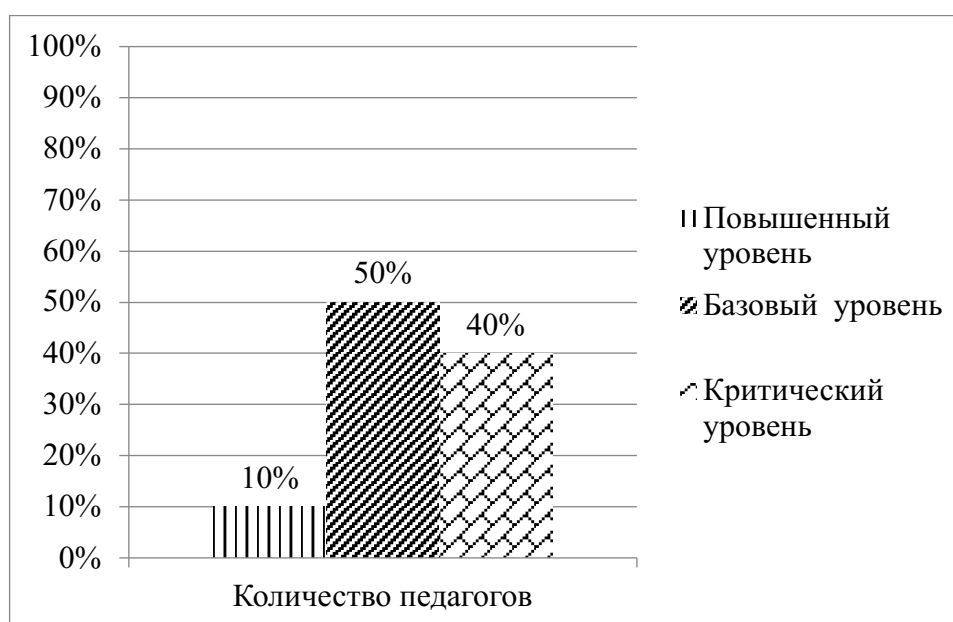


Рисунок 4 - Показатели общего уровня сформированности готовности педагогов к развитию логического мышления детей дошкольного возраста

Педагоги с критическим уровнем характеризуются тем, что они имеют поверхностные и неполные представления о том, что такое логическое мышление, каково его значение, каковы возрастные особенности развития логического мышления, а также о том, какие методы и приемы помогают развивать логическое мышление. Также педагоги этой группы характеризуются слабой мотивацией к повышению уровню своих знаний и умений по данному вопросу и низким уровнем практических умений и навыков организации данной работы.

На рисунке 5 представлены результаты анкетирования родителей, с помощью которого мы оценивали готовность родителей принимать участие в работе по развитию логического мышления у детей старшего дошкольного возраста.

Результаты анкетирования родителей позволяют нам сделать вывод о том, что работа с родителями является одной из важнейших задач развития логического мышления детей, поскольку у большинства родителей готовность к участию в работе по развитию логического мышления сформирована на низком уровне.

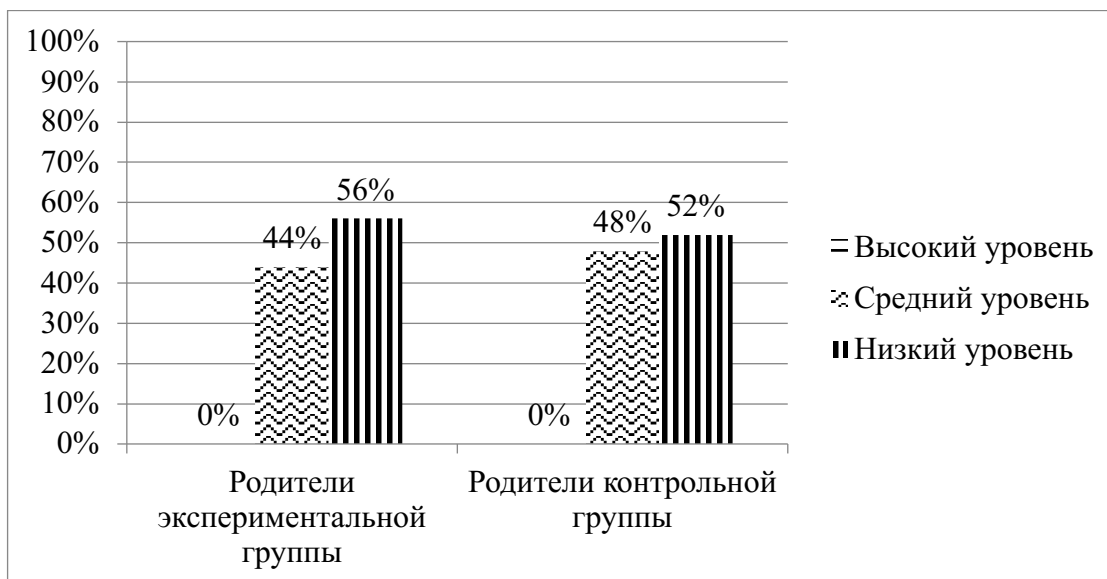


Рисунок 5 - Показатели уровня готовности родителей к развитию логического мышления детей старшего дошкольного возраста

Анализ оборудования, учебно-методических и игровых материалов показал, что одной из характерных особенностей является недостаточное наличие дидактических игр и игровых пособий на развитие логического мышления, особенно недостаточное их количество из расчета на количество детей. Некоторые игры представлены в единичном варианте, что затрудняет организацию работы с детьми.

Также одним из аспектов является недостаточное разнообразие игровых материалов и дидактических пособий. Не представлена в картотеке картотека игр на развитие логического мышления.

Материалы, которые используются для развития логического мышления, в частности, материалы для счетной деятельности, печатные пособия, пособия для освоения пространственных геометрических представлений, в наличии имеются. Недостаточное количество игр-головоломок, игр на смекалку, которые также способствуют развитию логического мышления.

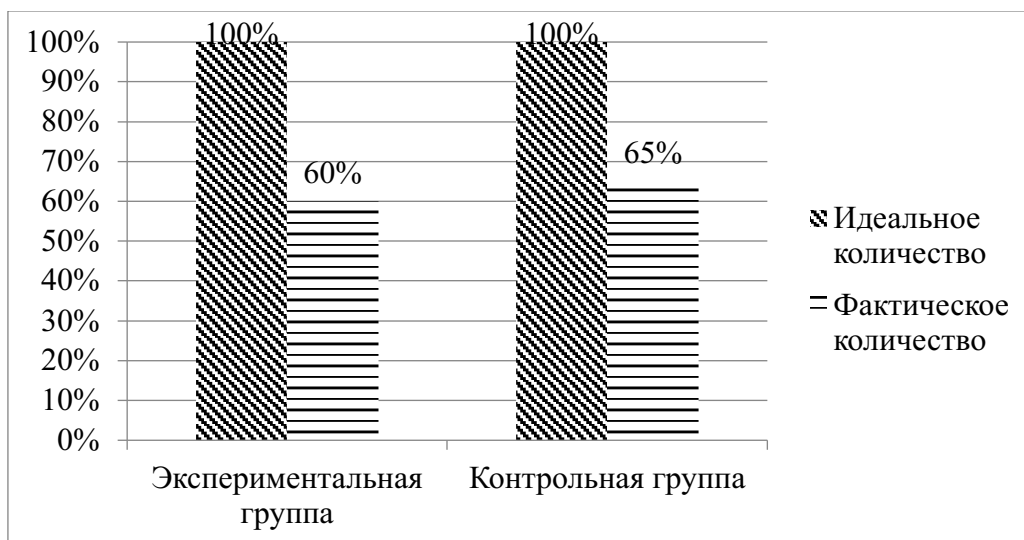
Также при анализе условий мы уделили внимание изучению развивающей предметно-пространственной среды группы. Нами был проведен анализ состояния развивающей предметно-пространственной среды групп на основе перечня оборудования, учебно-методических и игровых материалов по познавательному развитию детей (рис. 6).

Результаты анализа развивающей предметно-пространственной среды групп показали, что ее целесообразно обогащать, и при этом уделить большое внимание игровым пособиям и дидактическим пособиям именно на развитие логического мышления детей по возрасту.

Подводя итоги оценки организационных педагогических условий по развитию логического мышления детей в ДОО, мы можем отметить, что педагогический потенциал организации работы по развитию логического мышления в данном коллективе снижен, поскольку у многих педагогов отмечается средний и низкий уровень готовности к развитию логического мышления детей старшего дошкольного возраста.

Развивающую предметно-пространственную среду группы целесообразно обогащать и большое внимание необходимо уделить повышению мотивации участия родителей в совместной работе по развитию логического мышления детей, которая будет

способствовать обогащению их представлений о логическом мышлении, о методах и приемах его развития, о его значении, будет способствовать формированию у родителей практических умений и навыков, которые они смогут применять в работе с детьми в домашних условиях.



С помощью методики Г.А. Урунтаевой мы оценили уровень развития операции классификации у детей старшего дошкольного возраста.



Рисунок 7 - Уровень развития классификации у детей старшего дошкольного возраста

Таким образом, результаты диагностики по методике Г.А. Урунтаевой, направленные на оценку уровня развития мыслительной операции классификация показали, что у детей 5-6 лет мыслительная операция классификация сформирована на разном уровне. У многих детей отмечается недостаточная сформированность данной мыслительной операции, которая проявляется в том, что дети не всегда могут выделить правильно существенные признаки того или иного объекта, соотнести эти признаки с признаками других объектов и объединить их в одну игру на этом основании, назвав обобщающее слово. Недостаточное развитие данной мыслительной операции может оказывать негативное влияние на уровень развития словесно-логического мышления в целом.

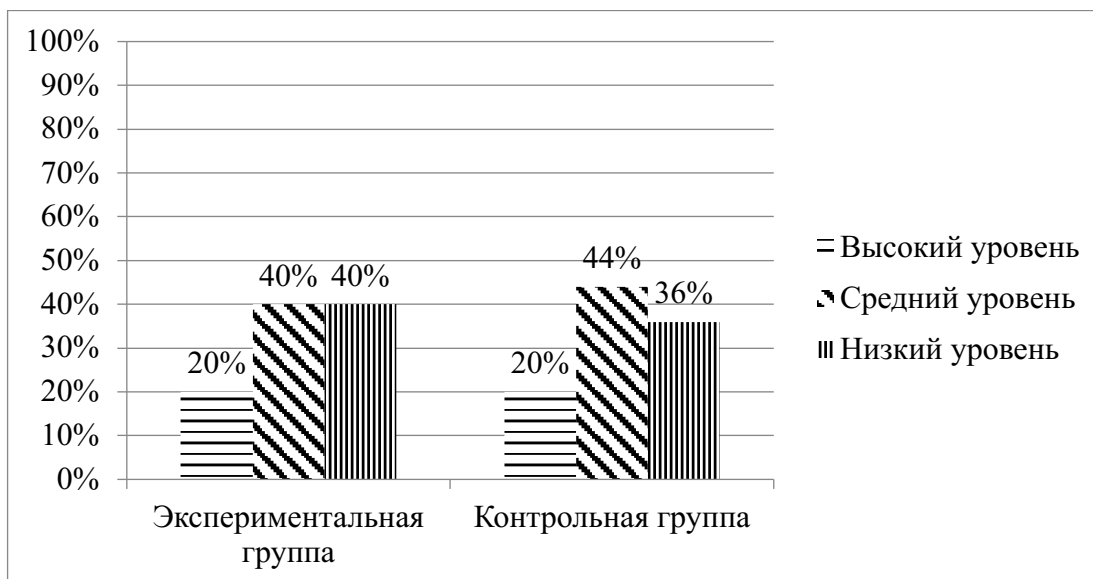


Рисунок 8 - Уровень развития анализа, синтеза, сравнения, обобщения у детей старшего дошкольного возраста по методике Л.А. Венгера

Таким образом, изучив уровень сформированности мыслительных операций анализа, синтеза, обобщения и сравнения у старших дошкольников, мы пришли к выводу о том, что уровень сформированности данных мыслительных операций является неоднородным. У части детей лет данные операции сформированы недостаточно по возрасту, дети испытывают трудности при анализе объектов, выделении существенных признаков и обобщении этих признаков в процессе сравнения.

По результатам данной методики, мы сделали вывод о том, что у детей старшего дошкольного возраста на разном уровне сформировано умение устанавливать логические связи и отношения между разными объектами и явлениями, также недостаточно сформировано умение рассуждать и выстраивать умозаключение.

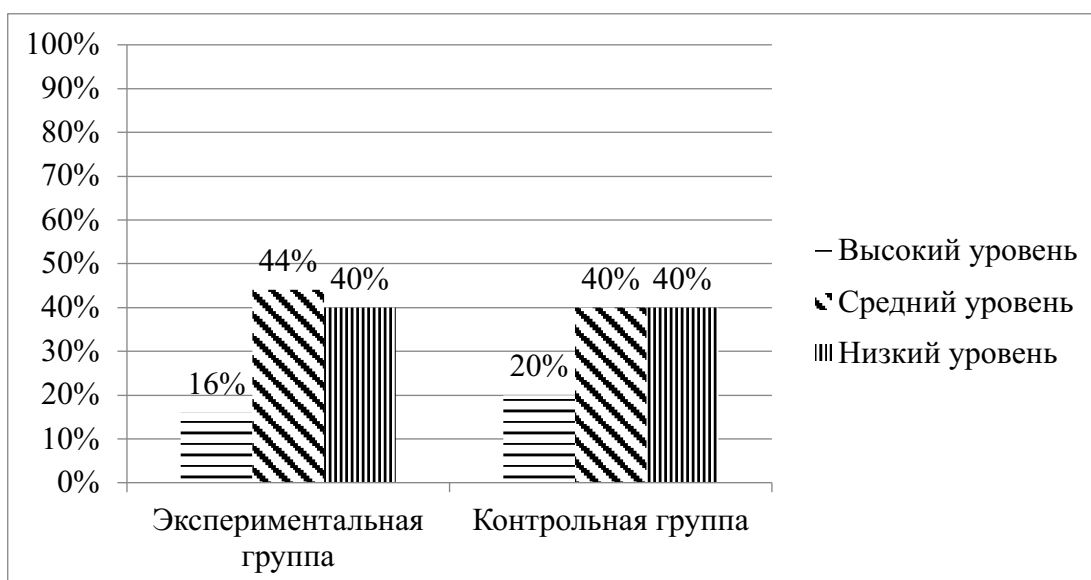


Рисунок 9 - Уровень развития умения устанавливать логические связи у детей старшего дошкольного возраста Р.С. Немова

Завершающей в процедуре диагностики являлась методика М.И. Ильиной для оценки словесно-логического мышления. Результаты по данной методике представлены на рисунке 2.10.

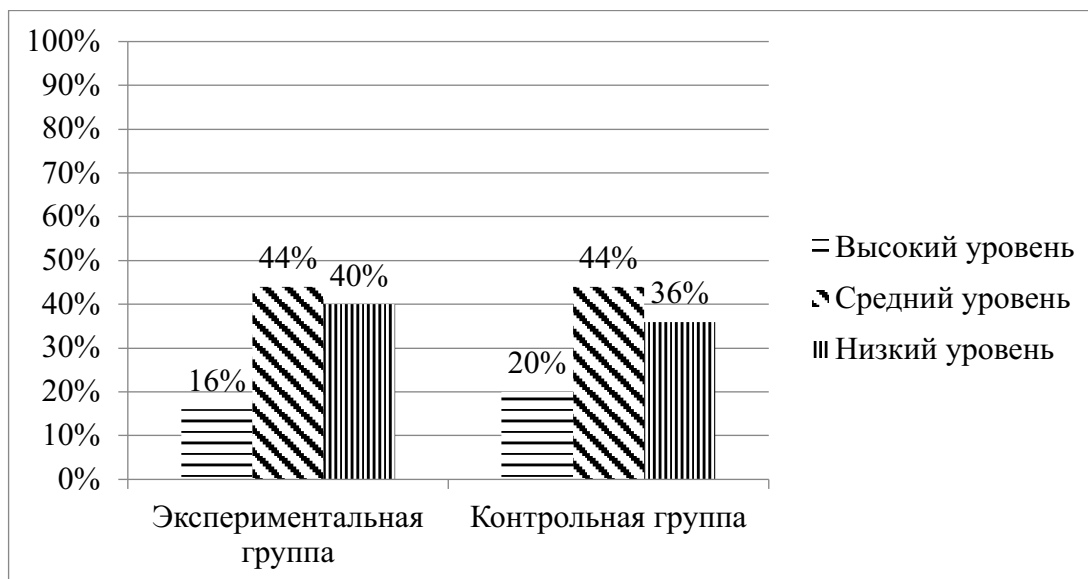
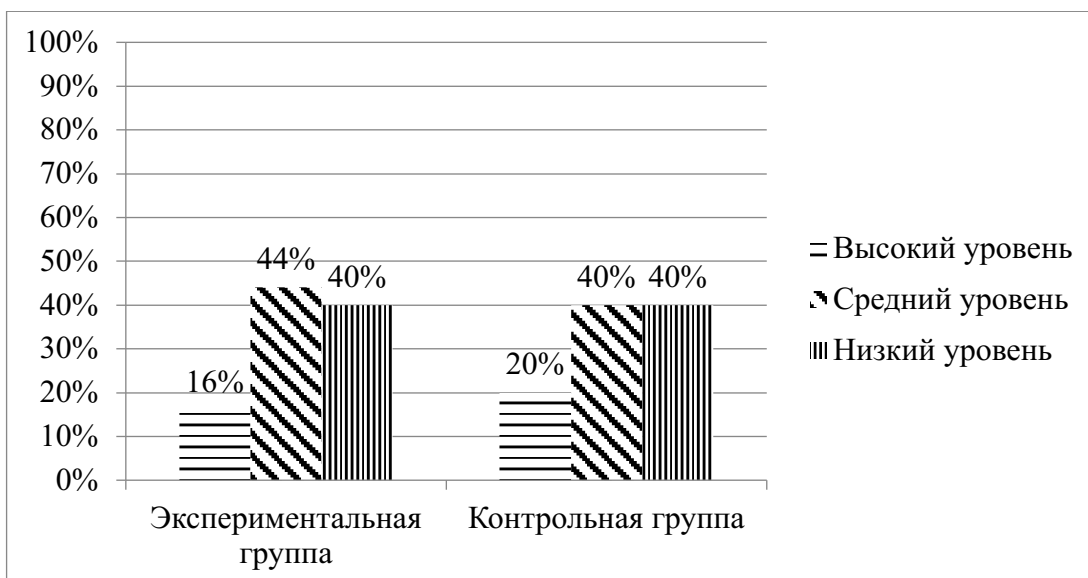


Рисунок 10 - Уровень развития словесно-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что словесно-логическое мышление детей старшего дошкольного возраста необходимо развивать, потому что не у всех детей оно сформировано на достаточном по возрасту уровне.

Обобщив результаты диагностики по методикам, и соотнеся их с критериально-уровневой шкалой, мы определили общий уровень логического мышления. Результаты представлены на рисунке 11.



Результаты проведенного нами констатирующего эксперимента указывают на недостаточную сформированность логического мышления у детей старшего дошкольного возраста и обуславливают необходимость разработки формирующего этапа эксперимента, в ходе которого будет проводиться специально организованная работа по формированию логического мышления детей.

Целью формирующего этапа являлось развитие логического мышления у детей старшего дошкольного возраста.

Задачами формирующего этапа выступали:

1. Подобрать и провести комплекс математических игр, направленных на развитие логического мышления детей старшего дошкольного возраста.

2. Организовать взаимодействие с педагогами и родителями в рамках специально подготовленных мероприятий направленных на формирование представлений о развитии логического мышления у детей дошкольного возраста.

3. Создать развивающую предметно-пространственную среду в группе, способствующую развитию логического мышления.

В организации экспериментальной работы принимали участие дети старшего дошкольного возраста (5-6 лет) в количестве 25 человек, а также родители и педагоги.

Развитие логического мышления детей старшего дошкольного возраста посредством математических игр мы осуществляли на основе подбора математических игр и включения математических игр в содержание ежедневного планирования работы. Математические игры использовались нами, как в рамках непосредственной образовательной деятельности, так и в свободное время.

В формирующем эксперименте мы представили работы по развитию логического мышления детей старшего дошкольного возраста посредством использования математических игр. Работу с математическими играми мы осуществляли, выделив условно в данной работе три этапа.

Первый этап являлся подготовительным. Основной задачей этого этапа выступало формирование у детей интереса к математическим играм и развитие мыслительных операций детей. На этом этапе мы использовали игры с разнообразными материалами, в частности игры с блоками Дьенеша, палочки Кюизенера и т.д.

На основном этапе работы, при проведении математических игр мы использовали разные приемы: анализ, синтез, беседу по вопросам, выполнение по аналогии, классификацию, установление причинно-следственных связей. Во всех математических играх на основном этапе мы создавали условия для того, чтобы дети обдумывали игровую ситуацию, осуществляли ее детальный анализ.

На заключительном этапе мы предлагали детям математические игры более высокого уровня сложности. В данных играх мы также осуществляли работу, направленную на развитие у детей умения оперировать свойствами предметов, осуществлять анализ, синтез, классификацию, обобщение, но уже не по одному двум признакам, а по большему количеству признаков.

Также мы осуществляли работу по обогащению развивающей предметно-пространственной среды в группе, повышали уровень готовности родителей и педагогов к развитию логического мышления детей старшего дошкольного возраста через консультационно-просветительскую работу.

На контрольном этапе количество детей с высоким уровнем в экспериментальной группе увеличилось на 16%, в контрольной группе увеличилось на 4%. Также произошло увеличение количества детей со средним уровнем развития логического мышления на 8% в экспериментальной группе и на 4% в контрольной группе. Количество детей с низким уровнем развития логического мышления уменьшилось в экспериментальной группе на 24% контрольной группе на 8%. Изменения в уровне развития логического мышления старших дошкольников мы отметили в совершенствовании и развитии всех логических операций, таких, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация. Старшие дошкольники стали успешнее устанавливать логические связи, выстраивать логические цепочки, рассуждать, меньше допускать ошибок, связанных именно с пониманием логических закономерности.

Анализ проблемы развития логического мышления у детей старшего дошкольного возраста показал, что логическое мышление представляет собой вид мышления, сущность которого заключается в оперировании понятиями, суждениями, умозаключениями на основе законов логики, их сопоставлении и соотнесении с действиями.

Одним из средств развития логического мышления в старшем дошкольном возрасте выступают математические игры. Они представляют собой игры, в которых смоделированы математические отношения, закономерности, предполагающие выполнение определенных логических действий и операций. Математические игры включают в себя логические задачи, игры и упражнения, которые связаны с активизацией логических операций мышления.

Уровень готовности педагогов и родителей к развитию логического мышления повысился. Результаты оценки состояния центра математического развития в группах показали, что проведенная работа дала положительные результаты и способствовала повышению уровня оснащенности Центра математического развития.

Таким образом, мы смогли достичь поставленной цели и доказать эффективность педагогических условий развития логического мышления детей старшего дошкольного возраста посредством математических игр.

В качестве перспективного направления работы по проблеме исследования мы определили повышение компетентности родителей в вопросах развития логического мышления.

Список литературы

1. Белошистая, А.В. Развитие логического мышления у дошкольников [Текст] / А.В. Белошистая. М: Владос, 2013. – 296 с.
2. Венгер, Л. А. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста [Текст] / Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко. – М.: Просвещение, 2009. – 127 с.
3. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский. – 5-е изд., исп. - М.: Лабиринт, 2009. – 351 с.
4. Кириллова, И. М. Развитие основ логического мышления у старших дошкольников посредством дидактической игры[Электронный документ] - Режим доступа:<https://moluch.ru/conf/ped/archive/210/11627/> . Загл. с экрана.
5. Матасова, И.Л. Математические игры как средство развития логического мышления у детей старшего дошкольного возраста [Текст]: авторефер. дис. ... канд. психол. наук / И.Л. Матасова. Самара, 2003. – 21 с.
6. Михайлова, З.А. Логико-математическое развитие дошкольников [Текст] / З.А. Михайлова, Е.А. Носова. М.: Изд. «Детство-Пресс», 2013. – 120 с.
7. Носова, Е.А. Логика и математика для дошкольников: методическое пособие [Текст] / Е.А. Носова. – СПб: «Акцидент», 2017. – 76 с.
8. Поддяков, Н.Н. Некоторые общие вопросы развития мышления дошкольников // Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника [Текст] // Под ред. Н.Н. Поддякова, А.Ф. Говорковой. М.: Педагогика, 2015. – С. 5-28.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный документ]. Режим доступа: http://www.edu.ru/db-minobr/mo/Data/d_13/m1155.pdf. Загл. с экрана.

2.6. Развитие субъектной позиции детей старшего дошкольного возраста в познавательно-исследовательской деятельности

В современной системе дошкольного образования ведущей целью организации процесса обучения и воспитания является становление и развитие личности каждого ребенка. Основу этого процесса составляет субъектная позиция по отношению к собственной жизни, которая составляет суть личностного бытия человека.

Как отмечает А.Г. Асмолов, личность не может, состояться без развития у индивида субъектной позиции. В соответствии с этим, основной ценностью и важнейшей целью современного дошкольного образования является именно развитие субъектной позиции [2, с.136].

В работах В.И. Слободчикова, Н.А. Коротковой и других исследователей [17, с.18, 18, с.32] разработан субъектный подход, который раскрывает самоценность дошкольного периода детства и выступает, как одним из ключевых в современной идеологии дошкольного образования.

Опора на субъектный подход является отражением тенденции к гуманизации образования, повышение интереса к личности, ее потенциалу, раскрытию ее возможностей. Проявление ребенка, как субъекта тесным образом связаны с самостоятельностью и творчеством при выборе содержания деятельности и средств ее реализации. В дошкольной педагогике, в работах В.А. Деркунской, О.В. Солнцевой и других [6, с.43, 18 с. 12] представлена идея о целостном развитии ребенка, как субъекта детских видов деятельности. В работах этих авторов определены условия полноценного развития ребенка, доказана взаимосвязь между освоением детьми позиции субъекта и деятельностью.

М.В. Крулехт указывает, что освоение ребенком позиции субъекта является важнейшим условием развития творчества в разных видах деятельности. При этом отдельные аспекты этого вопроса рассмотрены в трудах З.А. Михайловой (игры математического содержания), М.Н. Силаевой (конструктивные игры), А.Г. Гогоберидзе (хороводные игры), О.В. Акулова (театрализованные игры), О.В. Солнцева (режиссерские игры).

Выступая в качестве субъекта деятельности, ребенок обладает определенными качествами, к ним относятся: способность ребенка к самостоятельному целеполаганию и мотивации деятельности, умение оперировать известными способами осуществления деятельности, умение осуществлять деятельность в измененных условиях, умение выходить за пределы заданной ситуации. Старший дошкольный возраст является благоприятным периодом для развития субъектной позиции. Это связано с интенсивным развитием представлений ребенка о самом себе, развитии рефлексии, обогащением представлений об окружающем мире, развитием мышления, развитием навыков деятельности.

В то же, время вопрос создания условий для развития субъектной позиции детей в практике дошкольных образовательных учреждений стоит довольно остро, поскольку большинство педагогов на данный момент не обладают достаточным уровнем знаний, а также умений организации работы по развитию субъектной позиции детей старшего дошкольного возраста. В работе Н.Н. Поддъякова, А.И. Савенкова [13, с. 96, 16 с.12] неоднократно подчеркивалось, что познавательно-исследовательская деятельность создает благоприятные условия для овладения детьми всеми необходимыми навыками

для осуществления самостоятельно данной деятельности. Исходя из этого, можно предположить, что данный вид деятельности помогает ребенку в осознании себя как субъекта деятельности.

В познавательно-исследовательской деятельности в старшем дошкольном возрасте активно проявляются познавательные интересы детей, которые выступают в качестве мотивационной основы для развития субъектной позиции. В тоже время на данный момент в психолого-педагогических исследованиях этот вопрос представлен недостаточно.

Таким образом, мы сталкиваемся с рядом противоречий:

- между признанием необходимости развития ребенка как субъекта деятельности в дошкольном возрасте и недостаточной реализацией данных требований в практике ДОО;
- возможностями познавательно-исследовательской деятельности в становлении субъектности ребенка и недостаточной изученностью особенностей и условий развития субъектной позиции детей старшего дошкольного возраста в данном виде деятельности.

Целью статьи является определение условий развития субъектной позиции детей старшего дошкольного возраста в познавательно-исследовательской деятельности.

При рассмотрении субъектной позиции необходимо затронуть сущность более широкого понятия - «позиция личности». Необходимо отметить, что в современной философской, социологической, психологической литературе это понятие рассматривается в рамках двух основных подходов. Первый подход заключается в том, что понятие «позиция» рассматривается как условие, при котором и через которое проявляется личность. Второе направление заключается в изучении структурно-личностного смысла понятия «позиция».

В психологии понятие «позиция» рассматривается, как устойчивый компонент, относящийся к структурным образованиям личности.

Б.Г. Ананьев определяет позицию личности, как сложную систему отношений, установок и мотивов, которыми она руководствуется в своей деятельности, а также цели и ценности на которые направлена эта деятельность.

А.Г. Асмолов считает, что чем более сформирована субъектность личности, тем более уверенно личность движется в направлении развития своей индивидуальности, тем выше уровень саморегуляции поведения [2, с.194].

А.Н. Леонтьев рассматривает позицию личности, как как элемент тесным образом связанный с ценностно-смысловой сферой личности [11, с. 227].

По мнению ряда исследователей, в понимании субъектной позиции личности важно рассмотреть особенности того как происходит структурирование субъектом своего опыта. Н.А. Аринушкина считает, что сегодня в психологии категория субъекта выполняет системообразующую роль, поскольку именно через нее раскрывается понимание человека отражающая целостность всех его качеств [1, с.15].

Соединение представленных нами понятий в одном - «субъектная оппозиция» приобретает следующие характеристики.

В.И. Слободчиков считает, что субъектная позиция, это устойчивая система отношений человека к миру, другим людям и самому себе, которая помогает сознательно и ответственно строить свою жизнь в мире людей, совершать жизненные выборы и поступки, основными критериями которых являются принятые личностью ценности [17, с.19].

А.С. Ахлезер, А.В. Брушлинский считают, что субъектная позиция раскрывается через комплекс способностей личности. К числу этих способностей относят внутреннюю

открытость миру ценностей, инициативность в воплощении собственных замыслов, осознанность в целеполагании, компетентность в реализации целей, ответственность за собственные действия, критичность в оценки себя, своих действий, условий и результатов, признание и учет субъектности других людей. Субъектная позиция отражает определенную степень зрелости личности [3, с. 95].

А.Ф. Корниенко считает, что субъектная позиция - это системное отношение внутренних психических элементов, которые помогают человеку определенным образом осуществлять взаимодействие с внутренней и внешней средой [8, с.210].

Автор в качестве составляющих субъектной позиции выделяет следующие характеристики личности:

- устойчивая внутренняя мотивация поступков и деятельности, способность к совершению поступков.

- умение осознано планировать свои действия исходя из поставленных целей и системы жизненных ценностей, способность регулировать свою активность.

- сформированная самооценка, умение видеть себя, свои поступки в той или иной ситуации и давать им всестороннюю оценку. Постоянное соотнесение себя своей деятельности и жизненных планов с окружающим миром.

Субъектная позиция формируется на протяжении всей жизни человека. Истоки ее формирования относятся дошкольному возрасту.

На развитие субъектной позиции в значительной степени оказывает влияние активность личности. В работах А.В. Никольской, Суворовой О.В. активность личности рассматривается как центральный компонент субъектности, как основа структурной организации субъекта. Активность является не только способом выражения потребностей, но и способом самовыражения, самоосуществления личности. Авторами выделены формы проявления активности зрелой личности в соответствии с тремя уровнями ее определения: инициатива и ответственность, притязания, саморегуляция и удовлетворенность, способы проектирования, моделирование, пространство своей активности [20, с. 719].

Преобразующий характер активности личности как субъекта деятельности задается спецификой направленности, т.е. мотивации и способом ее управления, т.е. саморегуляции, а также качеством ее осознанности.

Исследования субъектной активности на ранних этапах развития в онтогенезе рассматривается в контексте изучения качественных уровней саморегуляции дошкольников в разных видах деятельности, а также в контексте развития произвольности, т.е. в следовании образцам социального одобряемого поведения (В.А. Деркуновская, Н.И. Непомнящая, М.М. Стрекаловская, О.В. Суворова).

Интересным с точки зрения определения критериев субъектной позиции является исследование И.А. Юрова, который выделяет два типа саморегуляции, «автономный» и «зависимый тип» [22, с. 229].

По мнению Л.И. Божович, истоки возникновения способности личности к самодетерминации заключаются в развитии эмоционально-волевой и мотивационно-потребностной сфер личности ребенка. Поскольку именно благодаря развитию системы мотивов и организации мотивационной сферы обеспечивается победа сознательно поставленных целей над мотивами, в результате чего повышается произвольность поведения. Л.И. Божович в качестве важнейшего мотивационного фактора рассматривает в дошкольном детстве познавательный интерес.

В работах А.И. Савенкова, Г.П. Тугушевой, А.Е. Чистяковой и других познавательный интерес рассматривается в контексте ориентировочно-исследовательской деятельности. Для нашего исследования данный аспект является очень важным, поскольку он позволяет проследить связь между развитием субъектной позиции и познавательно-исследовательской деятельностью [21, с. 99].

В дошкольном возрасте познавательный интерес является важнейшим мотивом деятельности. Также на формирование субъектной позиции оказывает влияние развитие самосознания. В дошкольном возрасте самосознание также активно развивается, благодаря этому происходит становление субъектности.

С.Л. Рубинштейн считает, что становление ребенка, как субъекта самостоятельных собственных практических действий, сознательное отделение себя от других способствует формированию самосознания и первичных представлений о своем «Я». Роль самосознания в развитии субъектной позиции неоднократно подчеркивалась и другими исследователями.

Таким образом, анализ подходов к рассмотрению понятия «субъектная позиция» позволил нам определить ее как устойчивую систему отношений человека к миру, другим людям и самому себе, которая помогает сознательно и ответственно строить свою жизнь в мире людей, совершать жизненные выборы и поступки, основными критериями которых являются принятые личностью ценности.

Становление субъектной позиции в дошкольном возрасте включает в себя мотивирующее представление, способность управлять собой, волевою регуляцией, познание себя и осознание себя как субъекта собственных действий, возникновение «Я - системы» как доминирующей потребности. Субъектность ребенка рассматривается, как система его преобразующих возможностей, в основе которой лежит отношение к себе, как к деятелю.

На данный момент в психолого-педагогических исследованиях в структуре субъектной позиции выделяют следующие компоненты: эмоциональный компонент (отношение, интерес, избирательность к предмету деятельности), эмоционально-деятельностный компонент (формируется на основе инициативы и иницирует деятельность) и деятельностный компонент, который проявляется в избирательности или в свободе выбора, а также самостоятельности и автономности.

Как субъекта деятельности ребенка дошкольного возраста характеризует комплекс качеств, таких, как ценностное отношение к деятельности, избирательная направленность, инициативность, свобода выбора, самостоятельность, автономность и творчество.

Ю.А. Варенова, О.В. Кудрявцева, О.В. Солнцева, О.В. Суворова отмечают, что субъектная позиция ребенка в дошкольном возрасте может успешно развиваться в рамках разных видов деятельности и определять целостность его развития, создавать основу для раскрытия его творческого потенциала. Такая возможность определяется психологическими особенностями ребенка дошкольного возраста [9, с.15, 18, с.17].

Значимым для становления субъектной позиции в дошкольном возрасте является тип отношения ребенка к миру или мотивационно-потребностная сфера ребенка. В этом возрасте у ребенка идет формирование образа «Я» и процесс сравнения своего «Я» и другого «Я» занимает важное место в системе формирующихся ценностей.

Развитие самосознания в дошкольном возрасте происходит посредством осознания ребенком им своих свойств, качеств, возможностей. А.Н. Леонтьев отмечает, что данные о своих возможностях накапливаются постепенно благодаря опыту

разнообразной деятельности, общения со взрослыми и сверстниками. Представления ребенка о самом себе дополняются соответствующим отношением к самому себе. Формирование образа самого себя происходит на основе установления связей между индивидуальным опытом ребенка и информацией, которую он получает в процессе общения. Налаживая контакты с людьми, сравнивая себя с ними, сопоставляя результаты своей деятельности с результатами других детей, ребенок получает новые знания не только о другом человеке, но и о самом себе [11, с. 175].

У дошкольника развивается наиболее сложный компонент самосознания - самооценка. Как указывают в своей работе Л.А. Кожарина, В.С. Мухина она возникает на основе знаний и мыслей о себе [12, с. 152]. Оценка дошкольником самого себя во многом зависит от того, как его оценивает взрослый. Заниженные оценки оказывают самое отрицательное воздействие. А завышенные искажают представления детей о своих возможностях в сторону преувеличения результатов. Но в то же время играют положительную роль в организации деятельности, мобилизуя силы ребенка.

Чем точнее оценочное воздействие взрослого, тем точнее представление ребенка о результатах своих действий, считают И.В. Сацукевич, В.В. Селиванов, О.Е. Смирнова, М.И. Слободчиков, О.И. Самуйлова. И с другой стороны, сформированное представление о собственных действиях помогает дошкольнику критически относиться к оценкам взрослых и в какой-то мере противостоять им. Чем младше ребенок, тем не критичнее он воспринимает мнение взрослых о себе. Старшие дошкольники оценки взрослых преломляют через призму тех установок и выводов, которые подсказывает им их опыт. Ребенок может даже в определенной степени противостоять искажающим оценочным воздействиям взрослых, если самостоятельно умеет анализировать результаты своих действий. Характерно, что в этом возрасте ребенок отделяет себя от оценки другого. Познание дошкольником пределов своих сил происходит не только на основе общения со взрослыми, но и собственного практического опыта. Дети с завышенными или заниженными представлениями о самих себе более чувствительны к оценочным воздействиям взрослых, легко поддаются их влияниям.

Самооценка является ядерным образованием самосознания личности, выступая как система оценок и представлений о себе, своих качествах и возможностях, своем месте в мире и системе отношений с другими людьми

Природа ребенка дошкольного возраста характеризуется как деятельностная, поскольку деятельность играет важную роль в становлении личности ребенка, особенно деятельность практического характера, поскольку познание идет чувственно-практическим путем, отмечают Н.М. Борытко, Т.И. Гризик, И.А. Ефимова, О.В. Киреева, О.Л. Князева.

В результате освоения субъектной позиции у детей в дошкольном возрасте проявляются интерес к деятельности, избирательное отношение к разным видам деятельности, инициативность и желание заниматься тем или иным видом деятельности, самостоятельность выбора и осуществления деятельности, творческие проявления способов действий и продуктов деятельности.

По мнению Т.И. Солодковой, Л.А. Стахневой субъектная позиция будет также проявляться также в самостоятельности, целеполагания, в мотивации деятельности, нахождении путей и способов ее осуществления, самоконтроле и самооценке, способности получить результат.

Л.С. Выготский считает, что на протяжении дошкольного возраста развитие ребенка, как субъекта поведения осуществляется от неосознанного к осознанному

поведению, которое характеризуется появлением новых субъектных качеств и способов поведения. Этот переход от поведения неосознанного к осознанному происходит в результате освоения ребенком культурно-исторических способов через организованное обучение.

Ведущими психическими процессами, выступающими в качестве механизмов развития ребенка как субъекта на протяжении дошкольного возраста, выступают следующие: в раннем возрасте - восприятие; в старшем дошкольном возрасте - память; к концу дошкольного возраста – мышление.

Д.Б. Эльконин выделяет основные направления развития ребенка, как субъекта деятельности:

- первый год жизни - ребенок, субъект эмоционального общения;
- второй год жизни - ребенок, субъект предметной деятельности;
- третий год жизни - ребенок, как субъект самостоятельной деятельности;
- четыре-пять лет - ребенок, субъект социальных отношений и игровой деятельности, ребенок субъект понимания и освоения смыслов человеческих действий;
- пять лет - ребенок, субъект общественной деятельности;
- шесть-семь лет - ребенок, субъект переживания внутренней жизни и обучения.

В дошкольном возрасте проявления субъектной позиции отличаются в зависимости от вида деятельности. Спецификой игровой деятельности является то, что действия, осуществляемые ребенком в воображаемом плане, тесным образом связаны с общением. Проявление субъектной позиции в игре заключается в выстраивании ребенком игровых замыслов, поиске способов их реализации в процессе построения сюжета, использование коммуникативных умений и навыков для согласования этих данных.

В.А. Деркунская, Н.А. Короткова, П.Г. Нежнов отмечают, что освоение субъектной позиции обеспечивает успешность перехода ребенка к следующему возрастному этапу [6, с.44, 7, с. 69].

В трудовой деятельности, отмечает В.С. Машкова, проявлением субъектной позиции ребенка дошкольного возраста будет выступать умение принятия на себя поставленной задачи, организации своей деятельности, в выборе способов выполнения трудового поручения или трудовой деятельности, реализация трудовых действий, оценка достигнутого результата, умение устанавливать сотрудничество со сверстниками в процессе работы.

По мнению О.В. Дыбиной, И. Э. Куликовской, Е. А. Мартыновой, И. М. Сучковой в познавательной исследовательской деятельности важными проявлениями субъектной позиции ребенка дошкольного возраста будут выступать способность ребенка ставить перед собой задачу или выдвигать гипотезу, планировать самостоятельную деятельность, осуществлять действия по достижению намеченной цели, взаимодействовать со взрослыми и сверстниками в процессе деятельности, достигать поставленных целей и осуществлять контроль и оценку результата .

Исследователи отмечают, что развитие субъектной позиции ребенка дошкольного возраста требует учета ряда педагогических условий, одним из которых является разнообразие видов детской деятельности. Кроме этого, акцентируется внимание исследователей на развитии самостоятельности и творчества детей при выборе содержания деятельности и средств ее реализации, а также одним из условий выступает организация педагогического процесса взрослым и характер взаимоотношений со взрослым.

Таким образом, как показывает анализ работ Н.И. Непомнящая, А.В. Никольской и других авторов, в старшем дошкольном возрасте формируются благоприятные предпосылки для развития субъектной позиции, к которым относятся тип отношения ребенка к миру или мотивационно-потребностная сфера ребенка, развитие самосознания.

В рамках проведенного эксперимента первым этапом выступал организационно-подготовительный этап.

1. Организационно-подготовительный.

Целью этапа являлась разработка методических материалов для организации работы с детьми, родителями и педагогами, а также создание развивающей предметно-пространственной среды в группе (центр познавательно-исследовательской деятельности) способствующий формированию субъектной позиции.

В рамках организационно-подготовительного этапа нами было разработано перспективное планирование по познавательно-исследовательской деятельности с детьми старшего дошкольного возраста, план работы с педагогами и план работы с родителями.

В таблице 1 представлена тематика занятий по познавательно-исследовательской деятельности с детьми старшего дошкольного возраста.

Данное планирование разработано в соответствии с задачами образовательной области «Познавательное развитие» и на основе пособий О.В. Дыбиной, Н.П. Рахмановой, В.В. Щетининой. Организация образовательной деятельности осуществлялась нами с частотой два раза в неделю. Тематика занятий отражала изучение различных свойств, объектов и предметов окружающего мира. Содержание образовательной деятельности выстраивалось на основе организации экспериментирования. В рамках проводимых занятий мы использовали такие методы работы, как проблемная ситуация, беседа, ответы на вопросы, экспериментирование, формирование экспериментирования.

Формирование субъектной позиции детей старшего дошкольного возраста в процессе экспериментирования мы осуществляли на следующем этапе.

2. Продуктивно-развивающий этап.

Целью данного этапа являлось формирование субъектной позиции у детей старшего дошкольного возраста в познавательно-исследовательской деятельности. На этом этапе организуя работу с детьми, мы осуществляли формирование субъектной позиции в соответствии со структурными компонентами субъектной позиции. Используя разнообразные опыты и эксперименты с разными материалами и объектами, мы формировали мотивационный компонент субъектной позиции старших дошкольников познавательно-исследовательской деятельности, то есть мы способствовали формированию у детей умения определять свой интерес, способствовали развитию вовлеченности в познавательную деятельность. Предлагаемые эксперименты мы организовывали на основе проблемных ситуаций. Например, в опыте «Почему птицы могут летать?» мы предлагали детям вместе отпустить с небольшой высоты картонную птичку со сложенными крылышками и определить, что с ней случилось и почему. Постановка перед детьми проблемы способствовала повышению их познавательной активности.

Таблица 1 - Тематика занятий по познавательной-исследовательской деятельности с детьми старшего дошкольного возраста

№	Тема	Задачи	Материал и оборудование
1	Может ли растение дышать	Выявить потребность растения в воздухе, дыхании. Понять, как происходит процесс дыхания у растений.	Комнатное растение, трубочки для коктейля, вазелин лупа.
2	С водой и без воды	Выделить факторы внешней среды, необходимые для роста и развития растений (вода, свет, тепло).	Два одинаковых растения (бальзамин), вода.
3	Почему листья осенью опадают?	Выявить потребность растения в воде. Установить зависимость роста и развития растений от поступления влаги в корни растений.	Губки, деревянные бруски, емкости с водой, опавшие листья.
4	Свойства веществ	Формировать представления о свойствах твердых и жидких веществ. Развивать экологическое сознание. Развивать способности к преобразованию.	Деревянная палочка, кусок мела, кусок пластилина, стакан с водой, пустой стакан (на каждого ребенка), кусок льда, вода в целлофановом пакете. Молоток, изображение бассейна, кубик, лист бумаги, карандаш (на каждого ребенка)
5	Строение веществ	Расширять представления детей о строении знакомых веществ в процессе изучения их с помощью лупы. Развивать способность к преобразованию	Речной песок в блюдце, сахар - рафинад, лупа 3 или 5-кратного увеличения, по два стакана с теплой водой. Чайные ложки (на каждого ребенка).
6	Воздух и его свойства	Формировать представления детей о воздухе и его свойствах. Развивать способность к преобразованию.	Надувные резиновые игрушки, тазик с водой, картинки: водолаз под водой, над ним пузырьки воздуха; спокойное море; море во время шторма, лист бумаги, карандаши (на каждого ребенка).
7	Плавание тел. Изготовление корабля	Развивать практические действия в процессе экспериментирования и опытов. Развивать способности к преобразованию	Глубокая тарелка с водой, пластилин, кусочек дерева, камушек, металлические предметы - скрепки, кнопки; бумага; картинка с изображением парохода.
8	Пузырьки спасатели	Выявить, что воздух легче воды и имеет силу.	Стакан с минеральной водой, пластилин, карта схема

Развитию мотивационного компонента субъектной позиции способствовало в процессе организации нашей работы то, что по мере проведения познавательно-исследовательской деятельности у детей проявлялся все более устойчивый интерес к ней. Это было связано с развитием у детей разных интересов, повышением их включенности в данную деятельность. Вопросы, которые мы задавали детям на начальном этапе значительно превышали вопросы, которые могли задать нам дети и мы рассматривали вопросительную активность детей, как один из признаков проявления субъектной позиции, поскольку наличие вопроса означает, что ребенок осмыслил какую-то ситуацию и она вызвала у него вопрос.

Мы поощряли детей, когда они задавали вопросы, высказывали свои предположения и стремились показать каждому ребенку, что его мнение является значимым. Для этого нами, даже введены правила в совместную работу, которые включали в себя такие пункты, как - внимательно слушаем друг друга и не перебиваем, у каждого человека есть право высказать свое мнение, даже если мы с этим не согласны мы проявляем уважение к мнению другого человека. Эти правила были также нами ориентированы на формирование субъектной позиции ребенка и понимание, что его мнение имеет значение и он имеет право его высказывать.

В процессе организации работы с детьми при проведении экспериментов для формирования волевого компонента субъектной позиции мы уделяли внимание формированию у детей умений и навыков осуществлять деятельность последовательно от начала до конца. При этом прилагать волевые усилия в случае, если это было необходимо. На начальном этапе работы мы отметили, что в процессе эксперимента многие дети проявляют устойчивый интерес, когда мы погружаем их в саму проблему или исходную ситуацию, но, когда мы переходим к выполнению конкретных действий по доказательству нашей гипотезы, дети начинают отвлекаться, утомляться и конечный результат их перестает интересовать.

Для того, чтобы способствовать формированию волевого компонента субъектной позиции у старших дошкольников мы использовали разнообразные приемы работы. Поддержка ребенка в процессе выполнения действий, а также словесное поощрение ребенка в случае, когда он достигал положительного результата способствовало укреплению у детей таких проявлений, как целеустремленность, настойчивость, упорство, эти дошкольники потом чаще в самостоятельной деятельности стремились довести начатое дело до конца.

Еще одним приемом работы, который мы использовали для формирования волевого компонента субъектной позиции являлось задание на проверку ребенком его собственной гипотезы, когда каждый ребенок проверял свое предположение и стремился к тому, чтобы получить определенный результат. Например, при проведении эксперимента «с водой и без воды» мы предлагали детям выделить факторы среды необходимые для роста растений и домашним заданием для каждого ребенка было проведение эксперимента, когда один лук помещался в банку с водой, а другой помещался в пустую банку. Результаты наблюдений детям необходимо было зафиксировать и рассказать о своих наблюдениях.

Выполнение детьми опытов и экспериментов способствовало развитию определенных умений и навыков организации познавательно-исследовательской деятельности, что в свою очередь оказывало влияние на обогащение деятельностного компонента субъектной позиции. С помощью проведенной работы мы способствовали возможностям детей осуществлять формулировку проблемы, планировать деятельность

по проверке гипотезы, осуществлять анализ и оценку результатов своей деятельности.

Наблюдая за детьми на занятиях, мы отметили, что проявления субъектной позиции у детей в конце проводимой нами работы по сравнению с началом являлось более выраженным. Изменения мы замечали в повышении устойчивости интересов детей к процессу познания, появлению желания организовывать познавательно-исследовательскую деятельность самостоятельно используя для этого материалы центра экспериментирования. Также следует отметить, что дети стали чаще обращаться с вопросами, у них появилась настойчивость, целеустремленность в достижении результата, многие дети стали доводить начатое дело до конца. Навыки организации познавательно-исследовательской деятельности у них оптимизировались, многие дошкольники на итоговых занятиях самостоятельно могли организовать и провести эксперименты.

Следующим этапом нашей работы был обучающе-просветительский этап. На этом этапе мы организовывали работу с родителями и педагогами по развитию у них готовности к формированию субъектной позиции детей дошкольного возраста в познавательно-исследовательской деятельности.

Ниже (табл. 2) представлено перспективное планирование мероприятий по повышению уровня готовности педагогов к формированию субъектной позиции в познавательно-исследовательской деятельности.

Таблица 2 - Перспективное планирование мероприятий по повышению уровня готовности педагогов к формированию субъектной позиции в познавательно-исследовательской деятельности

№	Тема мероприятия	Цель	Форма проведения	Компонент готовности педагогов
1	«Субъектная позиция ребенка в дошкольном возрасте»	Формировать представление о том, что такое субъектная позиция, особенности ее становления в дошкольном возрасте	Консультация	Когнитивный Мотивационно-ценностный
2	«Проявления субъектной позиции у детей в дошкольном возрасте в исследовательской деятельности»	Учить выявлять уровень сформированности субъектной позиции у ребенка	Практикум по ознакомлению с критериями и методами диагностики субъектной позиции	Мотивационно-ценностный Операционно-деятельностный
3	«Возможности познавательно-исследовательской деятельности для развития субъектной позиции дошкольников»	Расширять знания педагогов о методах и приемах развития субъектной позиции детей	Семинар с элементами мастер-класса	Когнитивный Операционно-деятельностный

Проводя работу с педагогами, мы отметили, что данная проблема является достаточно сложной, поскольку основные трудности у педагогов возникают с тем, чтобы понять, что такое субъектная позиция и как она проявляется в разных видах деятельности, в том числе и в познавательно-исследовательской деятельности.

При проведении мероприятий с педагогами уделили большое внимание анализу проявлений субъектной позиции, педагоги проводили самоанализ субъектной позиции для личностной рефлексии

Также применялись активные формы работы с педагогами с целью определения эффективных методов и приемов развития субъектной позиции детей в познавательно-исследовательской деятельности. В ходе мероприятий педагоги отмечали, что данная тема интересна и требует подготовки к ее осуществлению во взаимодействии с детьми и родителями воспитанников.

Планирование мероприятий по работе с родителями направлено на повышение уровня готовности родителей к развитию субъектной позиции детей (табл. 3).

Таблица 3 - Перспективное планирование мероприятий с родителями

№	Тема мероприятия	Цель	Форма проведения
1	«Что такое субъектная позиция ребенка?»	Познакомить с понятием «субъектная позиция ребенка», сформировать понимание значения субъектной позиции	Консультация
2	«Развитие у ребенка представлений о себе и своих возможностях, отношении к миру»	Познакомить с методами и приемами развития субъектной позиции	Семинар-практикум
3	«Исследовательская деятельность как средство формирования субъектной позиции детей»	Познакомить родителей с методами и приемами развития субъектной позиции детей	Практикум

Для родителей мы рассматривали субъектную позицию ребенка в познавательно-исследовательской деятельности, как совокупность его потребностей, интересов, умений и навыков осуществлять данный вид деятельности. В процессе работы мы часто использовали прием рефлексии для анализа усвоения родителями той информации, которую мы преподносили в рамках мероприятий.

Для того, чтобы оценить ход экспериментальной работы и выявить динамику развития субъектной позиции у детей старшего дошкольного возраста, проанализировать состояние организационно-педагогических условий формирования субъектной позиции нами был проведен контрольный этап эксперимента, подтвердивший эффективность выбора методов и приемов работы.

Дальнейшее изучение заявленной проблемы будет осуществляться в организации предметно - развивающей среды с точки зрения современных требований.

Список литературы

1. Аринушкина Н.А. Об определении понятий «Субъект» и «Субъектная позиция» [Электронный документ]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/ob-opredelenii-ponyatiy-subekt-i-subektnaya-pozitsiya>. - Загл. с экрана.
2. Асмолов А. Г. Психология личности: учебник. – М.: Изд-во МГУ, 2010. –367 с.
3. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта / М.: Институт психологии РАН, 2014. – 109 с.
4. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии / СПб.: Союз, 2007. – 418 с.
5. Гризик Т. И. Познаю мир - М.: Издательский дом Воспитание дошкольника. - 2010. - 128 с.
6. Деркунская В.А. Становление категории «субъект» в исследованиях кафедры дошкольной педагогики // «Развитие идей научной школы кафедры дошкольной

педагогике Герценовского университета: сборник научных статей. (По материалам международной научно-практической конференции «Кафедра дошкольной педагогики Герценовского университета: 85 лет подготовки 74 педагога – традиции и инновации» 26-28 мая 2010 г.). – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2010. – С.43-54.

7. Короткова Н.А. Наблюдение за развитием детей в дошкольных группах / Н.А. Короткова, П.Г. Нежнов. - М.: Академия, 2014. – 64 с.

8. Корниенко А.Ф. Соотношение понятий «субъект», «субъективность», «субъектность» // Человек, субъект, личность в современной психологии : материалы Междунар. конф., посв. 80-летию А.В. Брушлинского / отв. ред. А.Л. Журавлёв, Е.А. Сергиенко. М.: Институт психологии РАН, 2013. –Т. 1. – С. 208-210

9. Кудрявцева О.В. Методика исследования субъектности ребенка в дошкольном возрасте [Электронный документ]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/metodika-issledovaniya-subektnosti-rebenka-v-doshkolnom-vozhraze>. - Загл. с экрана.

10. Куликовская И. Э. Детское экспериментирование. Старший дошкольный возраст. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 80 с.

11. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М., 2014. – 326 с.

12. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов.4-е изд., стереотип / М.: Издательский центр Академия, 2005. – 189 с.

13. Поддьяков Н. Н. Исследовательское поведение. Стратегия познания, помощь, противодействие, конфликт. - М.: ПЕР СЭ-Пресс, 2008. – 157 с.

14. Поддьяков А.Н. Проблемы изучения исследовательского поведения: Об исследовательском поведении детей и не только детей. –М.: Российское психологическое общество, 2010. – 85 с.

15. Савенков А. Исследовательские методы обучения в дошкольном образовании // Дошкольное воспитание. - 2006. - №1. – С. 21 – 30; №4. – С. 10 – 20; №12. – С. 21-30.

16. Савенков А.И. Учебное исследование в детском саду: вопросы теории и методики // Дошкольное воспитание. – 2000. - № 2. – С. 8-17.

17. Слободчиков М.И. К вопросу о развитии «образа Я» в предшкольный период детства / М.И. Слободчиков, О.И. Самуйлова // Психологическая наука и образование, 2014. – № 1. – С. 18-21.

18. Солнцева О.В. Освоение позиции субъекта игровой деятельности детьми старшего дошкольного возраста: автореферат дисс. канд. пед. наук / СПб., 1998. – 27 с.

19. Стрекаловская М.М. Развитие субъектной позиции дошкольников в играх трудовой тематики [Электронный документ]. – Режим доступа:<http://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-subektnoy-pozitsii-doshkolnikov-v-igrakh-trudovoy-tematiki>. - Загл. с экрана.

20. Суворова О.В. Внешние и внутренние факторы развития субъектности шестилетнего ребенка // Известия Самарского научного центра РАН. Серия «Социальные науки». - 2010. – Том 12. – №5 (37). – С. 718-724

21. Тугушева Г.П., Чистякова А.Е. Экспериментальная деятельность детей среднего и старшего дошкольного возраста: Метод. пособие. - СПб.: Детство-Пресс, 2007. - 128 с.

22. Юров И.А. Субъект деятельности в структуре индивидуальности // Человек, субъект, личность в современной психологии: материалы Междунар. конф., посв. 80-летию А.В. Брушлинского / отв. ред. А.Л. Журавлёв, Е.А. Сергиенко. М.: Институт психологии РАН, 2013. – Т. 1. – С. 228–231.

ГЛАВА 3. ИННОВАЦИОННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

3.1. К вопросу о формировании soft skills у младших школьников - воспитанников детской спортивной школы

В условиях стремительного и турбулентного развития современного общества все большее значение приобретает способность человека решать актуальные проблемы в тесном контакте с другими участниками процесса или с помощью современных компетенций. Известно, что овладение навыками и компетенциями, обеспечивающих тесное сотрудничество, взаимодействие в группе или команде, достижение успеха общего дела, необходимо развивать с младшего школьного возраста.

Если все навыки, формируемые системой образования, разделить на две большие категории, то мы получим: hard skills (твёрдые навыки) и soft skills (мягкие навыки). Твёрдые навыки легко наблюдать и измерять, например, умение решать математические задачи или умение читать. Твёрдые навыки необходимы, чтобы эффективно заниматься определенным видом деятельности. К твердым навыкам принято относить и профессиональные навыки. Мягкие навыки – это социальные навыки. Степень выраженности мягких навыков трудно измерить, но именно они наиболее эффективно помогают применять твёрдые навыки [4]. Следует отметить, что мягкие навыки необходимы в любом виде деятельности, поскольку умение общаться, работать в команде, убеждать, решать проблемы, принимать решения, управлять своим временем, мотивировать себя и других необходимо проявлять в любом виде деятельности для достижения ее эффективности.

Способность к активной коммуникации, умение работать с информацией, толерантность и другие личностные качества, позволяющие эффективно и гармонично взаимодействовать с другими людьми, составляют единый комплекс, который в отечественной научной литературе получил название надпредметные компетенции.

Soft skills, таким образом, это комплекс неспециализированных, важных для карьеры надпрофессиональных навыков, которые не связаны с конкретной профессиональной деятельностью [4].

Анализ литературы по проблеме мягких (социальных) компетенций показал, что О. Абашкина под ними подразумевает такие человеческие качества, без которых даже самый лучший профессионал не сможет достигать хорошего результата. Вслед за ней Е. Гайдученко, А. Марушев под мягкими компетенциями понимают умения находить общий язык с людьми, налаживать и поддерживать связи с ними. И. Кондратьев, Ю. Портланд также подчеркивают социальный характер мягких компетенций. О. Сосницкая определяет soft skills как коммуникативные и лидерские компетенции.

Данные определения позволяют их интерпретировать применительно к младшему школьнику. Так, ребенок младшего школьного возраста, обучаясь в спортивной школе, постоянно находится в коммуникативном процессе, где ему предоставляется возможность осваивать новый опыт, выполнять разнообразные задачи, осваивать новые технологии, систематизировать окружающие процессы, развивать свои интересы, проявлять эмоциональный интерес к другим людям, удовлетворять потребности в активном развитии и достижениях.

Анализ литературы позволяет выделить следующие soft skills:

1) умение работать в команде – это умение слушать, способность видеть единую цель и находить точки соприкосновения общей идеи с личными амбициями, готовность оказать помощь другим и поддержать в сложной ситуации, умение убеждать и находить компромисс;

2) умение принимать решения и решать проблемы. Задачей тренера является формирования у детей умения понимать и чувствовать других людей; ставить детям задачи, которые соответствуют их способностям и характеру, и научить добиваться их выполнения; развивать лидерские качества у детей, воодушевить их и повести их за собой;

3) креативность. Креативный человек способен находить нестандартные, совершенно новые решения в знакомых ситуациях, он умеет придумывать и воплощать в жизнь новые идеи;

4) коммуникабельность, как способность к общению, открытость и умение наладить контакт с другими людьми, а также производить на них нужное впечатление. Деятельность тренера должна быть направлена на развитие умений доступно и интересно излагать свои идеи и мысли; уверенно говорить как с группой сверстников, так с другими взрослыми; выступать перед аудиторией;

5) умение планировать, организовывать и выделять приоритеты. Инициативность, требовательность к себе и другим, внимание к деталям, способность делегировать или делать самому – все это важные качества организатора. За время обучения в спортивной школе младшие школьники должны научиться организовать свое время так, чтобы успевать делать все запланированные дела: учиться, принимать участие в школьных мероприятиях, заниматься в спортивной школе; уметь собрать команду; принимать быстрые решения;

6) умение искать и обрабатывать информацию. Тренер должен научить детей быть самостоятельными, добывать правильно нужную информацию, используя разные источники, учить обобщать, анализировать, делать выводы.

7) лидерство, как способность возглавить группу или коллектив, означает признание права на принятие ответственного решения.

8) креативность как качество и способность воплощать в жизнь оригинальные идеи и находить новые решения в нестандартных ситуациях.

В контексте социализации младшего школьника спортивная школа выступает как социальная система, представляющая собой институт социально развития младшего школьника, когда формируются такие качества личности, которые обеспечат ему в дальнейшем возможность утвердиться как личность в социуме и взаимодействовать с окружающей его действительностью [2].

Спортивная школа, как фактор социализации младшего школьника, не только развивает спортивные навыки и умения, но и формирует у него личностные качества. Будучи референтной группой, спортшкола может способствовать активному формированию soft компетенций, которые в свою очередь, будут способствовать не только росту спортивных достижений, но и достижений и успеху в любой сфере человеческой деятельности, поскольку являются надпредметными.

Именно «soft» компетенции помогают юным спортсменам достигать максимальных спортивных результатов. Занятия спортом порождают активность личности, создают благоприятный эмоциональный настрой, формируют характер человека и готовность к преодолению препятствий.

В биологическом отношении младший школьный возраст - это период второго округления: замедляется рост и заметно увеличивается вес; скелет подвергается окостенению; идет интенсивное развитие мышечной системы (с развитием мелких мышц кисти появляется способность выполнять тонкие движения, благодаря чему ребенок овладевает навыком быстрого письма); значительно возрастает сила мышц; все ткани детского организма находятся в состоянии роста.

У ребенка младшего школьного возраста совершенствуется нервная система, интенсивно развиваются функции больших полушарий головного мозга, усиливаются аналитическая и синтетическая функции коры; вес мозга увеличивается в среднем до 1400 г. и почти достигает веса мозга взрослого человека. Быстро развивается психика ребенка:

- изменяется взаимоотношение процессов возбуждения и торможения (процесс торможения становится более сильным, но по-прежнему преобладает процесс возбуждения, и младшие школьники в высокой степени возбудимы);

- повышается точность работы органов чувств (по сравнению с дошкольным возрастом чувствительность к цвету увеличивается на 45%, суставно-мышечные ощущения улучшаются на 50%, зрительные - на 80%).

Восприятие отличается неустойчивостью и неорганизованностью, но в то же время «созерцательной любознательностью» (младший школьник может путать цифры «9» и «6», «ь» и «ъ» с буквой «р», но в то же время с живым любопытством воспринимает окружающую жизнь); малая дифференцированность восприятия, слабость анализа при восприятии отчасти компенсируется ярко выраженной эмоциональностью восприятия; к концу младшего школьного возраста восприятие усложняется и углубляется, становится более дифференцированным, приобретает организованный характер. Хотя деятельность восприятия есть деятельность особая в том смысле, что в своих развитых формах она непосредственно не связана с практическим воздействием человека на предмет и имеет в качестве своего продукта субъективный образ предмета.

Внимание произвольно, недостаточно устойчиво, ограничено по объему; произвольное внимание развивается вместе с мотивацией учения, чувством ответственности за успех учебной деятельности. Распространенный недостаток внимания - рассеянность, причинами которой могут выступить переутомление; физиологические причины; недостаточная умственная активность учащегося на уроке; быстрая смена новых впечатлений; негибкое внимание, связанное с типом темперамента (флегматик, меланхолик).

Мышление развивается от наглядно-образного к абстрактно-логическому. В младший школьный возраст ребенок вступает в школьный возраст с относительно слабой функцией интеллекта (гораздо лучше развиты функции восприятия и памяти). Мышление развивается во взаимосвязи с речью. Словарный запас четвероклассников насчитывает примерно 3500-4000 слов, в процессе школьного обучения учащиеся приобретают умения устно и письменно излагать свои мысли. Память: пластичность мозга младшего школьника позволяет ему осуществлять дословное запоминание (дошкольник, например, из 15 предложений запоминает 3-4, а младший школьник - 6-8); память имеет преимущественно наглядно-образный характер (безошибочно запоминается интересный, конкретный, яркий материал); однако учащиеся не умеют распорядиться своей памятью, подчинить ее задачам обучения.

Становление личности младшего школьника происходит под влиянием новых отношений с учителями и одноклассниками, учения и общения, включения в

целую систему коллективов (общешкольного, классного); развиваются элементы социальных чувств (коллективизм, ответственность за поступки, товарищество, взаимопомощь и др.); предпосылками формирования высокоморальной личности являются внушаемость учащихся, доверчивость, склонность к подражанию, авторитет учителя.

Таким образом, анализ литературы позволил выявить личностные особенности младшего школьника. Так, к ним относятся потребности связанные с учебной деятельностью, потребность выполнения требований учителя, потребность в высокой отметке, в одобрении успехов со стороны взрослых, потребность в общении со сверстниками. Ведущими становятся в этом возрасте познавательные потребности. Личностные особенности ребенка младшего школьного возраста хорошо корректируются в данный возрастной период, поскольку ребенок восприимчив к педагогическому воздействию взрослого, учителя, родителя или тренера. Считаем, что именно в данном возрастном периоде целесообразно заложить основу для формирования мягкой социальных компетенций. Особенно благодатной для этого деятельностью выступает спортивная деятельность.

Занятие спортом в последнее время становится предметом пристального внимания и в воспитательной работе с детьми. Психологи, работающие в области спорта, начали изучать психологические факторы, связанные с выполнением физических нагрузок, разрабатывать различные методы привлечения малоподвижных людей к занятиям спортом, занимаются оценкой эффективности физических упражнений как лекарства от депрессии. Таким образом, сегодня формированию физической культуры уделяется значительная роль.

При изучении личности спортсмена, как показал анализ научной литературы, используют три основных подхода: подход, основанный на характерных особенностях личности, который базируется на предположении, что основные структурные единицы личности- ее характерные особенности- являются относительно стабильными. Психологи, придерживающиеся данного подхода считают, что причины поведения человека находятся в нем самом. Влиянию средовых факторов отводится очень незначительная роль. Сторонниками данного подхода выступили Г. Оллпорт, Р. Кеттелл и Г. Айзенк. В рамках настоящего подхода была разработана модель предопределенного действия спортсмена, независимо от ситуации или обстоятельств [1]. Следует отметить, что данная модель содержала исключительно указание на вероятность ведения борьбы в спортивных ситуациях, то есть модель фатально не предопределяла, что спортсмен будет всегда действовать определенным образом.

Ситуационный подход, основанный на теории социального научения Бандуры, исходит из положения о том, что поведение определяется окружающей средой и объясняется действием механизмов наблюдательного научения (моделирование) и социального подкрепления (обратная связь), т.е. воздействия окружающей среды и подкрепление обуславливают модель поведения. Человек может уверенно действовать в одной ситуации и неуверенно - в другой, независимо от характерных особенностей [3]. Более того, при значительном влиянии окружающей среды роль характерных особенностей личности будет минимальной, то есть ситуация является более важной детерминантой их поведения, чем определенные характерные особенности личности. Например, многие футболисты - мягкие и спокойные люди за пределами футбольного поля, однако, игра (ситуация) требует от них проявления агрессивности.

В рамках взаимосвязанного подхода Д. Гоулда ситуация и человек рассматриваются как кодетерминанты поведения, то есть переменные, которые совместно обуславливают поведение человека. Согласно данному подходу, чтобы понять поведение, необходимо знать характерные особенности человека и конкретную ситуацию. Большинство психологов, изучающих поведение спортсменов, отдают предпочтение взаимосвязанному подходу, поскольку взаимодействие между людьми и ситуациями может намного лучше объяснить поведение, чем характерные особенности или ситуации в отдельности. Взаимосвязанный подход предполагает изучение индивидуального реагирования людей, занимающихся спортом и физической культурой, в определенных условиях.

Таким образом, в исследованиях зарубежных психологов изучались различные аспекты психологии спорта: поведение спортсменов, особенности их личности, межличностное взаимодействие в команде и другие аспекты. В отечественной психологии личностные особенности и поведение спортсменов изучались в контексте деятельностного подхода.

И.М. Сеченов в теории рефлекторной природы психической деятельности исходил из единства внутренних (мозговых) механизмов и внешних проявлений психической деятельности, что выступило фундаментальной теоретической предпосылкой для развития психологии спорта [8]. В рамках данной теории автором были высказаны идеи об управлении движениями, регуляторами которых, как он отмечал, являются мысли и чувствование (особенно мышечное чувство), о заученных действиях (навыках) как наиболее подвластных воле, его характеристика воли как деятельной стороны разума и моральных чувств человека и многие другие положения.

Опираясь на основные положения теории деятельности, разработанные А.Н. Леонтьевым отметим, что само понятие «деятельности» связано с понятием мотива, который может быть, как вещественным, так и идеальным, как данным в восприятии, так и существующим в воображении, в мысли [6]. Главное, что он всегда отвечает той или иной потребности, то есть за ним всегда стоит потребность.

Спортсмен испытывает потребность показать в соревновательной борьбе более высокий спортивный результат. Следовательно, мотив в данном случае направлен на достижение личностного или командного успеха. Мотивация в спорте связана с психическим напряжением, которое вызывается несоответствием основных требований деятельности возможностям спортсменов и направлено на устранение этого несоответствия [8]. По сравнению с большинством других видов деятельности в спорте человек стремится избежать значительного напряжения и даже, наоборот, видит в этом положительную сторону соревновательной борьбы.

Двигательная активность у спортсменов обусловлена мотивацией достижения успеха и мотивацией избегания неудачи. Любая ситуация, которая усиливает надежды на спортивный успех, должна одновременно усиливать опасение при неудаче. Теоретические исследования показали, что спортсмены добиваются наибольшего успеха, когда мотивация успеха почти равна мотивации избегания неудачи, т.е. оценивают вероятность риска в 50%.

Спортивная деятельность постоянно протекает на фоне выраженной соревновательной установки - активного состояния, проявляющегося в желании и готовности спортсмена соревноваться, в склонности и стремлении не только к самому процессу соревнования, но и к достижению победы. Обычно спортсменов, прекративших выступать в соревнованиях, отличает «дух борьбы», стремление к победе и в других видах деятельности.

В любой деятельности выделяют ее составляющие - действия. Само понятие «действие» автор трактовал как процесс, подчиненный представлению о том результате, который должен быть достигнут, т.е. процесс, подчиненный сознательной цели. Действие имеет особое качество, особую его «образующую», а именно те способы, какими оно осуществляется. Способы осуществления действия называются операциями и зависят от тех условий, в которых достигается цель. Опираясь на положения теории деятельности, отметим, что в спортивной деятельности спортивные действия могут быть и действиями, и операциями. Например, для мастера ведение мяча в баскетболе - это операция; во время же его ведения он может выполнять определенные действия. Для менее квалифицированного игрока, который основное внимание уделяет техническим элементам, ведение мяча является не операцией, а действием.

Для характеристики спортивной деятельности важны не только особенности действий и операций, но и условия, в которых она выполняется. Таким образом, условия, структура действий и операций, требования к субъекту деятельности - это то, что составляет психологическую характеристику, или лежит в основе психогаммы данного вида спорта. В. Дойль делал попытки составления модели «идеального» спортсмена с описанием требований, предъявляемых ему конкретным видом спорта, которые назывались психологическим профилем. Профили представителей разных видов спорта различаются довольно существенно. Сопоставление особенностей взаимодействия между соперниками в условиях, в которых разворачивается соревновательная борьба, позволило А.Ц. Пуни выделить основные блоки взаимосвязанных процессов и качеств в целостной психической деятельности, имеющей существенное значение для достижения успеха[9]. Он выделил следующие варианты взаимодействия между соперниками: непосредственное (бокс), одновременное (заплыв в плавании), последовательное (метание диска).

В качестве способов спортивной деятельности исследователи рассматривают движения и действия (двигательные и умственные: технические и тактические) или, пользуясь терминологией теории спорта, физические упражнения - тренировочные и соревновательные. В теории и методике спортивной тренировки разработаны рациональные способы выполнения физических упражнений, совокупность которых образует технику определенного вида спорта. Каким из этих способов деятельности спортсмен будет отдавать предпочтение, зависит, с одной стороны, от его целей, а с другой - от условий деятельности - объективных и субъективных.

Тренировочная и соревновательная деятельность имеет свою специфику. Значительные по объему и интенсивности нагрузки, напряжение психических и физических функций приводят к тому, что нередко спортсмен оказывается в экстремальных условиях уже во время тренировки. Особенно это характерно для спортивных игр. А.

На различных этапах предсоревновательной подготовки в зависимости от преимущественного использования тех или иных тренировочных средств меняется не структура деятельности, а состояние, которое испытывают спортсмены. Оно существенным образом влияет на тренированность и нередко проявляется в соревновании. Специфика состояний спортсмена в том или ином виде спорта также определяет психическое состояние. Многоэтапный процесс подготовки к наиболее ответственному соревнованию сезона в ряде видов спорта предусматривает такую направленность занятий, когда вначале преобладают средства общей физической подготовки, а затем - специальной подготовки. На первом этапе подготовки, когда в

большом объеме применяются средства общей физической подготовки, спортсмены демонстрируют желание тренироваться, легко переносят нагрузки и т.д. Увеличение интенсивности средств общей физической подготовки и объема средств специальной подготовки на втором этапе приводят, с одной стороны, к улучшению физической подготовленности, а с другой - к ухудшению координации важнейших психических функций и т.д. [7]. Подобная противоречивость в динамике физической и психической подготовленности субъективно вызывает у спортсмена неудовлетворенность качеством технико-тактических действий, вследствие чего у него отмечается чрезмерная психическая напряженность и замедленное восстановление после тренировок.

Наконец, для характеристики тех или иных видов спортивной деятельности необходимо знать величины психической нагрузки на отдельных этапах предсоревновательной подготовки, а также динамику этой нагрузки в течение соревновательного сезона. Общая нагрузка во многом определяется степенью психической напряженности, которую испытывает спортсмен. Степень такой напряженности необходимо учитывать при шкалировании нагрузок, планировании их динамики в различных соревнованиях.

В целях систематизации данных психологических характеристик, полученных на основе экспериментов или психолого- педагогических наблюдений, необходимо опираться на психологическую структуру деятельности в различных видах спорта. Психологическая структура спортивной деятельности включает выделение объективных условий деятельности (особенности тренировочного занятия, соревнований и внешней среды, в которой действуют спортсмены) и субъективных (особенности мотивации, качеств и свойств личности, психических процессов), причем вторые детерминируются первыми через требования к исполнителю. Имеется двусторонняя связь между объективными и субъективными условиями и структурой двигательной деятельности в данном виде спорта. Эта структура определяется не только характером соревновательных действий и операций, но и характером тренировочных упражнений, которые нередко по своим признакам не имеют почти ничего общего с действиями и операциями, выполняемыми непосредственно в соревновании.

Наконец, в связи со спецификой объективных и субъективных условий, а также структуры двигательной деятельности развиваются типичные для данного вида спорта психические состояния. Показатели индивидуальных психологических особенностей спортсмена и типичных психологических состояний в тренировочной и соревновательной деятельности должны составлять основу модельных психологических характеристик спортсменов в конкретном виде спорта.

Относительно устойчивая система эффективных приемов и способов деятельности, отвечающая индивидуально- психологическим особенностям спортсменов, другими словами - индивидуальный стиль деятельности, складывается и трансформируется на протяжении спортивной карьеры, реализуя функцию согласования, уравнивания объективных и субъективных условий деятельности и отражая ту известную закономерность, что человек не только сам приспосабливается к деятельности, но и приспосабливает деятельность к себе. Кроме того, индивидуальный стиль деятельности связывает блоки мотивации и средств спортивной деятельности в ее психологической структуре, пытаясь разрешить противоречие как между объективными и субъективными условиями деятельности, так и между целями и возможностями спортсмена.

Спортивная деятельность- это деятельность общественная. С другими видами деятельности спорт объединяет социальная значимость и социальная оценка, личная и коллективная заинтересованность в результате деятельности и др. Однако спортивная деятельность отличается от других видов деятельности рядом специфических особенностей:

1) при занятиях спортом объектом сознания и деятельности человека является его собственное тело, его движения;

2) предметом спортивной деятельности является сам занимающийся, самостоятельность его мыслей и действий. В то же время человек, занимающийся физической культурой и спортом, является предметом деятельности и дел других людей (тренеров, преподавателей физической культуры, спортивных противников и т.д.). Все они учат его технике физических и спортивных упражнений, спортивной тактике, заботятся о его воспитании, о развитии его двигательных и других способностей, содействуют или противодействуют в соревновательной борьбе.

3) спортивная деятельность обязательно связана с очень интенсивными и даже максимальными физическими и психическими напряжениями;

4) спорту присуща борьба за высшие достижения- соревнование, причем только в спорте высших достижений оно преследует цель не столько участия, сколько победы.

Почти во всех видах человеческой деятельности, кроме спортивной, объектом сознания и воли человека, объектом его деятельности, его труда являются какие-либо предметы, существа, другие люди. А в спорте человек работает над самим собой. Спортсмен совершенствует свою силу, выносливость, быстроту, свое умение делать необходимые движения точно, свою способность решать тактические задачи и принимать решения. Спортсмен- субъект и объект деятельности[5]. Именно в спорте происходит слияние субъекта и объекта деятельности.

Очень интенсивные, часто максимальные физические напряжения, развить и выдержать которые невозможно без соответствующего волевого усилия, без соответствующей психической установки, - неотъемлемые спутники деятельности в спорте. Специфика спорта заключается и в том, что повышенная ответственность за результат, его общественная значимость делают достижения практически единственной и необходимой целью соревнования.

В массовом спорте нередки выступления в соревнованиях ради зачета, ради удовольствия померяться силами со сверстниками. Также результаты спортивной деятельности можно рассматривать и в широком смысле, т.к. они связаны с влиянием спорта на развитие человека и человеческого общества. Здесь принято выделять биологические, педагогические, психологические, социальные эффекты спорта. Результаты спортивной деятельности в широком и узком смысле тесно взаимосвязаны. Достижения в развитии спортсмена воплощаются в динамике его спортивных результатов, которые, в свою очередь, влияют на самооценку спортсмена и «масштабность» его личности в целом. Ступени спортивного мастерства образуются сменой привычного на противоположное. Каждое спортивное достижение- это «скачок» в развитии, нарушение равновесия и, следовательно, пробуждение новых потребностей и мотивов, стимулирующих постановку новых целей или корректировку старых.

Вопрос о формировании произвольных, т.е. сознательно управляемых, действий человека, имеющих первостепенное значение в спортивной деятельности, тесно связан с выяснением роли, которую в этом играет слово. Как указывал И.П. Павлов, окружающая действительность сигнализирует человеку посредством двух сигнальных систем:

непосредственной (первая сигнальная система) и словесной (вторая сигнальная система), тесно связанных между собой. Благодаря обобщению, вторая сигнальная система играет ведущую роль в высшей нервной деятельности человека. При изучении второй сигнальной системы и его роли в формировании произвольных действий А.Р. Лурия отметил, что следует учитывать не только систему словесных сигналов, действующих извне, но и систему сигналов, произносимых человеком про себя в форме внутренней речи[9]. При овладении техникой физических упражнений, равно как и при решении тактических задач, спортсмены младшего школьного возраста говорят про себя, т.е. пользуются внутренней речью.

Исследования показали, что внутренняя речь спортсменов направлена на их деятельность во всем многообразии ее проявлений и выполняет при этом многообразные функции. Она выполняет анализирующую и синтезирующую функции, связанные с ориентировкой спортсменов в характере собственных движений и обстановке, в которой эти движения совершаются. Речь выполняет и обобщающую функцию, связанную с закреплением накапливающегося в ходе овладения техникой упражнений опыта и выделения основных узловых моментов выполнения упражнений. Она выполняет регулирующую функцию и функцию оценочного суждения, связанные с исполнением движений. Обнаружилось, что регулирующая функция внутренней речи проявляется в форме слов - самоприказов, в которых заключены результаты осмысливания конкретной обстановки и собственно приказ спортсмена самому себе о выполнении нужных действий.

Одним из важнейших аспектов формирования индивидуальности спортсмена является развитие его спортивно важных психических свойств. В общетеоретическом плане проблема формирования спортивно важных психических свойств спортсменов является одним из аспектов общепсихологической проблемы развития свойств и способностей личности. Взаимодействие психических свойств и психических процессов рассматривается в научной литературе по-разному: как результат закрепления процесса вследствие его повторения в деятельности; как следствие генерализации, обобщения процессов; как результат синтеза разнообразных процессов одной модальности с последующим закреплением и обобщением образовавшейся системы. Всеми авторами выделялась опосредующая роль психических состояний субъекта в обеспечении «перехода» психических процессов в свойства личности.

В спортивной деятельности проявляются и развиваются различные психические свойства: интеллектуальные, психомоторные, эмоциональные, волевые, коммуникативные, нравственные. Совокупность психических свойств, отвечающий требованиям конкретного вида спорта, обеспечивает высокую результативность тренировочной и соревновательной деятельности спортсмена. По особенностям развития и формирования названные психические свойства разделяются на две группы. У свойств первой группы можно довольно четко наблюдать соответствие их содержания содержанию психических процессов, на основе которых они развиваются. Психические состояния спортсмена при этом играют роль катализатора или ингибитора, ускоряя или замедляя это развитие. В развитии свойств второй группы, наоборот, специфическая роль принадлежит психическим состояниям, неспецифическая - психическим процессам (например, эмоциональные, волевые, нравственные свойства личности спортсменов).

Известно, что в детском возрасте закладывается фундамент личности, формируются ее основные качества: физическое и психическое здоровье, культурный, нравственный и интеллектуальный потенциал. Качества, которыми наделен ребенок, особенно в самом

начальном периоде жизни, являются наиболее важными и прочными; изменить их в последующем достаточно сложно, а в ряде случаев - практически невозможно. Успешное становление ребенка как личности определит не только его включение в общественную жизнь, нахождение своей ниши, универсальную успешность во всех видах деятельности, но, в конечном счете, и прогресс развития общества в целом.

Разнообразие эмоций, которые испытывает ребенок, занимаясь в спортивной школе, во многом формирует его поведение. На этом фоне облегчается или, наоборот, усложняется спортивная деятельность. Эмоциональное состояние не только зависит от успешности ее выполнения, но и влияет на ее результат. Успех в спорте создает особый подъем, вызывает еще большие старания добиться похвалы, способствует формированию уверенности в своих силах.

В заключении подчеркнем, что изучение проблемы спортивной деятельности нашло отражение в трудах как зарубежных, так и отечественных психологов. Достаточно полную проработку в научной литературе получили факторы, связанные с выполнением физических нагрузок, особенности различных видов спортивной деятельности, условия достижения высоких спортивных результатов, изучены особенности личности спортсменов, специфика тренировочной и соревновательной деятельности. Однако, на сегодняшний день имеющиеся представления исследователей по особенностям формирования soft skills у спортсменов младшего школьного возраста часто носят фрагментарный характер. Практически отсутствуют работы, связанные с формированием soft skills детей в процессе занятий спортивной деятельностью. А ведь именно в младшем школьном возрасте занятия спортом во многом определяют формирование личностных качеств ребенка, способствуют формированию позитивной «Я-концепции», уверенности в себе, влияют на регуляцию его поведения в условиях спортивных тренировок и соревнований, обеспечивают его успех в будущем. К наиболее значимым «гибким навыкам» следует отнести: способность работать в команде, способность принимать решения и решать проблемы (лидерство), способность общаться с людьми в организации и вне её, способность планировать, организовывать и выделять приоритеты, способность искать и обрабатывать информацию [13]. Мотивированный человек с развитыми навыками адаптивности, кооперативной работы и критического мышления остаётся, и ещё долгое время будет оставаться, востребованным [12].

Нацеленность на формирование системы гибких навыков soft skills требует перестройки методов организации тренировочного процесса [10], активного использования техник построения диалога тренера с воспитанниками, использования инновационных методик в тренировочном процессе [11].

Список литературы

1. Баженов О.В., Зильбер И.А. Спортивная подготовка как способ формирования основ предпринимательских и инновационных навыков // Вестник Томского государственного университета. Экономика. 2018. № 41. С292-306
2. Бубнова И.С., Грязнов А.Н. Формирование стрессоустойчивости у студентов посредством фитнес-технологии // Казанский педагогический журнал. 2019. №2 (133). С. 125-130
3. Ильин Е.П. Психология спорта. М., 2009. 590 с.
4. Научно-методическое обеспечение профессионального роста педагога по подготовке кадров: научно-методическое пособие / Р.Х. Гильмеева, Е.Ю. Левина,

Т.М. Трегубова, Л.А. Шибанкова; под науч. ред. В.Е. Козлова, С. В. Хусаиновой. Казань: Ин-т педагогики, психологии и социальных проблем, 2019. 156 с.

5. Николаев А.Н. Психология тренера в детско-юношеском спорте. СПб., 2005.

6. Огородова Т.В. Психология спорта: учебное пособие. Ярославль: ЯрГУ, 2013. 120 с.

7. Озеров В. П. Психомоторные способности человека. Дубна: Феникс, 2002.

8. Психология физической культуры и спорта: учебник и практикум для СПО / под ред. А. Е. Ловягиной. - М.: Издательство Юрайт, 2016. - 338 с.

9. Спортивная психология в трудах отечественных специалистов / Сост. и общая редакция И. П. Волкова. - СПб.: Питер, 2002. — 384 с

10. Bubnova I., Tatarinova L., Kerke V., Balabina N., Zhigalova O., Kurbanov R., Cherekhovskaya L. Study of Gender Identity Features in Adolescent Orphan Girls: Russian View / Journal of Environmental Treatment Techniques 2020, Volume 8, Issue 4, Pages: 1309-1314

11. Kerke V., Tatarinova L., Bubnova I., Babitskaya L., Bakhareva E. Creativity and innovations of teachers of modern school: empirical aspect/ Revista Espacios. ISSN 0798 1015/ Vol. 41 (Nº 06) Year 2020

12. Tatarinova L.V., Kerke V.I., Bubnova I.S. Innovative activity of teachers: study and directions of development//Espacios. 2019. T. 40. № 33. С. 6

13. Usheva T., Fedosova I., Babitskaya L., Bubnova I., Gordin A. and Kerke V. The Role of Reflexive Support of University Students in the Learning Process// International Journal of Psychosocial Rehabilitation. - 2020. - Volume 24. - Issue 4. - Pp. 6217-6228.

3.2. Влияние конфликтов на межличностные отношения младших школьников, обучающихся в гетерогенных учебных группах

Важным фактором человеческого существования и частью жизни человека являются конфликты. Если анализировать процесс эволюции человечества, то он пронизан конфликтами, кризисами и борьбой.

Конфликт стал доминирующей ячейкой общественных отношений. Он присутствует как в явных, так и в латентных формах во всех слоях российского общества, в том числе и в начальной школе. Увеличивающееся разнообразие и масштабность конфликтов втягивают в конфликтные действия представителей всех групп населения, включая субъектов образования [3].

Научными исследованиями доказано, что по своей природе и сама профессиональная образовательная деятельность, как одна из основных сфер человеческого взаимодействия в обществе, в значительной степени подвержена конфликтному противостоянию. Как справедливо отмечал А.А. Бодалев [1], ситуация, когда один человек воздействует на другого, – это ситуация взаимодействия, а потому эффект воздействия, как правило, связан с характером соотношений особенностей, имеющих и у одной, и у второй личности (учителя и ученика).

Представляется вполне закономерным, что первыми к изучению конфликтов в отечественной науке обратились педагоги и психологи. В 20–30 годы Л.С. Выготский [4] и др. исследовали противоречия в процессе воспитания детей без акцентирования внимания на проблеме конфликта. Начиная с середины 70-х годов наблюдается устойчивый рост интереса к изучению проблемы конфликта в социально-педагогической среде.

В настоящее время проблема конфликта и его предупреждения исследуется в педагогике по следующим направлениям:

- анализ конфликтов в педагогическом процессе;
- конфликты в педагогических коллективах и способы их преодоления;
- преодоление конфликтов в коллективах обучаемых;
- подготовка педагогов к предупреждению и разрешению конфликтов в педагогических коллективах и среди учащихся.

Конфликт – это столкновение противоположно направленных, несовместимых друг с другом тенденций в сознании отдельно взятого индивида, в межличностных взаимоотношениях или межличностных действиях индивидов или групп людей, связанное с острыми эмоциональными переживаниями [8].

В соответствии с данным определением выделяют четыре вида конфликтов:

- внутриличностный, отражающий борьбу примерно равных по силе мотивов, влечений, интересов личности;
- межличностный, характеризующийся тем, что действующие лица стремятся реализовать в своей жизнедеятельности взаимоисключающие цели;
- межгрупповой, отличающийся тем, что конфликтующими сторонами выступают социальные группировки, преследующие несовместимые цели и препятствующие друг другу на пути их осуществления;
- личностно-групповой – возникает в случае несоответствия поведения личности групповым нормам и ожиданиям.

С рождения всех нас сопровождают конфликтные ситуации. В нашем отношении к самому себе, во взаимоотношениях с одноклассниками, с близкими людьми, друзьями они присутствуют [5]. В классных коллективах, где учимся или работаем мы наблюдаем их возникновение и развитие. О внутриличностных, межличностных и межнациональных конфликтах и их разрешении мы получаем информацию из СМИ.

В жизни каждого человека важное значение имеет проблема разрешения конфликтных ситуаций. На сегодняшний день тема данной работы приобретает особую актуальность благодаря её проекции не только на межличностные отношения, но и на межнациональные. В современном мире все сферы жизнедеятельности людей пронизаны противоречиями, которые создают базис для различного рода конфликтных ситуаций. В условиях кризиса, в котором находится российское общество их число неуклонно растёт. Авторитарная система управления педагогическим процессом в сфере образования всё больше провоцирует конфликты и конфликтные ситуации. Содержание и функции образования меняются с происходящими экономическими и социальными преобразованиями.

Являясь социальным институтом, начальная школа испытывает прямое влияние обострения противоречий в обществе. В школьные конфликты вовлечены участники различного статуса и возраста, поскольку в них пересекаются различные виды деятельности людей, такие как учебная, трудовая и семейная. Не всегда являясь участниками конфликта, школьники могут принять на себя его негативные последствия и усвоить отрицательные стереотипы поведения. Перед современным педагогом, непосредственно, встает задача конструктивной работы, а именно своевременной диагностики и профилактики по предупреждению и разрешению конфликтов, представляющих опасность для нормального функционирования учебно-воспитательного процесса младших школьников. [8]

Педагогически важно отслеживать сигналы, свидетельствующие о зарождении конфликта. На конфликт смотрят сегодня, как на весьма значимое явление в педагогике, которое нельзя игнорировать и которому должно быть уделено особое внимание. Ни коллектив, ни личность не могут развиваться бесконфликтно, наличие конфликтов есть показатель нормального развития [9].

Своевременная диагностика и профилактика конфликтов в школьных коллективах способствует:

- повышению качества учебного процесса;
- формированию у младшего школьника умений и навыков разрешения внутриличностных противоречий и межличностных взаимодействий, которые случаются в жизни каждого человека;
- положительному воздействию на психологическое и физическое здоровье как учащихся, так и учителей.

Актуальность исследования определяется необходимостью изучения специфики конфликтных ситуаций в гетерогенных ученических группах, влияние на межличностные отношения младших школьников и их педагогической коррекции. Педагогу необходимо овладеть умениями и навыками предупреждения и разрешения конфликтных ситуаций, так как проблема взаимодействия участников педагогического процесса приобретает всё большую остроту для современных школ в связи с культурой общения, миграционным процессом в России, неоднородным составом классного коллектива, индивидуальными особенностями младших школьников и спецификой организации учено-воспитательного процесса. Конфликт не должен вносить дополнительных, субъективно-обусловленных трудностей в процессе развития личности учащихся школы.

Проблема исследования заключается в том, что педагогами начальной школы недостаточно внимания уделяется поискам путей разрешения конфликтных ситуаций, а также причинам возникновения конфликтов и их профилактике.

Любому человеку приходилось сталкиваться с противоречиями и ссорами. Конфликты приводят к улучшению отношений между субъектами, и к обострению их. Следует заметить, что появление конфликтов – вполне нормальное явление. Такое явление свидетельствует о том, что у субъектов данной конфликтной ситуации есть собственные взгляды, мнения относительно определенного вопроса. Противоречия встречаются во всех социальных институтах.

Конфликт как явление играет важную роль для личности. Конструктивное решение конфликта – это путь к самосовершенствованию личности. Поэтому с давних пор это явление интересует как отечественных, так и зарубежных психологов. Наиболее тесно с конфликтными ситуациями встречаются работники сферы образования. В силу того, что дети, обучающиеся в школе, только учатся решать поставленные задачи, не всегда их решения являются конструктивными.

Конфликтные ситуации – часть жизнедеятельности всех социальных институтов. В педагогической же деятельности проблемы управления и разрешения конфликтных ситуаций являются одними из главных. Основной же задачей в педагогической деятельности является не допустить появления отрицательных конфликтов или пустить их в нужное направление для должного разрешения последних. Конфликтные ситуации в педагогическом процессе – это ситуация, позволяющая ребенку показать его позиции, проявить положительные черты личности, показать независимость; в свою очередь, педагогу данная ситуация помогает регулировать духовное развитие ребенка, влить на приобретение им определенного этического опыта.

По мнению такого исследователя, как В.М. Афонькова, между учащимся и окружающей его средой может возникнуть открытый конфликт. Он появляется, когда у школьника не получается согласовать свои желания, поступки с общественными социальными требованиями. Также это возможно в случае, если ребенок не желает выполнить эти требования. Такое может происходить из-за сложившегося отрицательного отношения ребенка к этим пожеланиям общества.

Для младшей школы, как и для другого социального института, характерны конфликты. Педагогическая деятельность направлена на формирование личности, одной из ее целей является передача ученикам определенного социального опыта. По этой причине Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) выдвигает свои требования к личностным результатам освоения основной образовательной программы. Это развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умение не создавать конфликт, находить выход из спорных ситуаций.

Так как у ребенка появляются новые виды деятельности, которые связаны с появлением новых контактов общения с окружающими ребенка людьми, у него формируются определенные требования к оцениваю окружающих и самого себя. Оценивание самого себя, чаще всего, определяется мнением референтного окружения, которое чаще всего связано со школой. Необходимо отметить, что у детей первоначально формируется способность оценивания окружающих, и только потом, при этом не в совершенном виде, они способны оценивать себя.

Если рассматривать современные начальные классы, то можно сказать с уверенностью, что их состав неоднороден. Характерными показателями неоднородности можно считать: религию, национальность, высокий или низкий социальный статус, сироты, дети с ОВЗ и т.д.

О различиях в позициях индивидов нам говорит гетерогенность.

Выстраивая работу в гетерогенных ученических группах учитель начальных классов должен помнить о принципе толерантности, т.е. признать различия индивидов (например: религиозных, внешних данных, принадлежность к разным социальным статусам и т.д.), а также опираться на ценностные ориентации [6].

Рассматривая конфликты в гетерогенных ученических группах, выявлены новые аспекты и проблемы, вызванные обострением старых и появлением новых противоречий на этнической почве, религиозной, экономической, языковой, родовой и половой основе. Это связано с общим развитием демократических процессов в мире, с движением за права человека, с осознанием многими людьми своей зависимости и ростом потребности иметь внутреннюю свободу и внешние возможности для индивидуальной самореализации.

Деятельность учителя в урегулировании конфликтов и выстраивании благоприятных межличностных отношений в гетерогенных ученических группах характеризуется:

- толерантностью суждений, взглядов;
- равными правами, обязанностями и возможностями для всех субъектов образования;
- эффективным участием каждого учащегося гетерогенной ученической группы в принятии решений, касающихся жизни классного коллектива;
- справедливостью для каждого участника образовательного процесса;
- свободой выбора;

- уважением решений большинства и защитой прав меньшинства.

Процесс работы в гетерогенной ученической группе исходит из идеи, что все школьники, независимо от этнического происхождения, родовой и половой идентичности, религиозных, классовых, языковых, образовательных и других культурологических характеристик, должны иметь равные возможности получать полноценное образование и воспитание, уважение и внимание, а также социальное развитие в соответствии со своими потребностями.

Задача учителя гетерогенной ученической группы помочь учащимся осознать, что в мире существует множество ценностей, что некоторые из этих ценностей отличаются от их собственных, что любые ценности коренятся в традициях той или иной части общества, будь то народ или даже субкультура, и являются для него закономерным плодом его опыта [7].

Рост многонациональности на Кубани способствовал росту конфликтных ситуаций в начальной школе, что отражается на межличностных отношениях учащихся.

Основу для эмоций, чувств и развития самоконтроля обеспечивают именно межличностные отношения.

Наиболее популярный вид конфликта в гетерогенных ученических группах – межличностный конфликт. Ситуации противоборства, несогласий, стычек между людьми можно объединить в межличностный конфликт. Это конфликт, который происходит между разными субъектами (личностями). Он может быть установлен как состояние противостояния субъектов, воспринимающих и переживающих ситуацию как важную психологическую проблему, которая требует активности и заинтересованности конфликтантов в преодолении образовавшегося противоречия [10].

В процессе межличностных отношений младшие школьники сталкиваются с разными конфликтами, к разрешению которых они не готовы. В связи с этим, они нуждаются в развитии способности разрешать межличностные конфликты [2].

Дисгармоничные межличностные отношения в гетерогенных ученических группах или нарушения баланса между их структурными компонентами, влекут за собой конфликт.

Структурные компоненты межличностных отношений (Я.Л. Коломинский) представлены на рисунке 1.

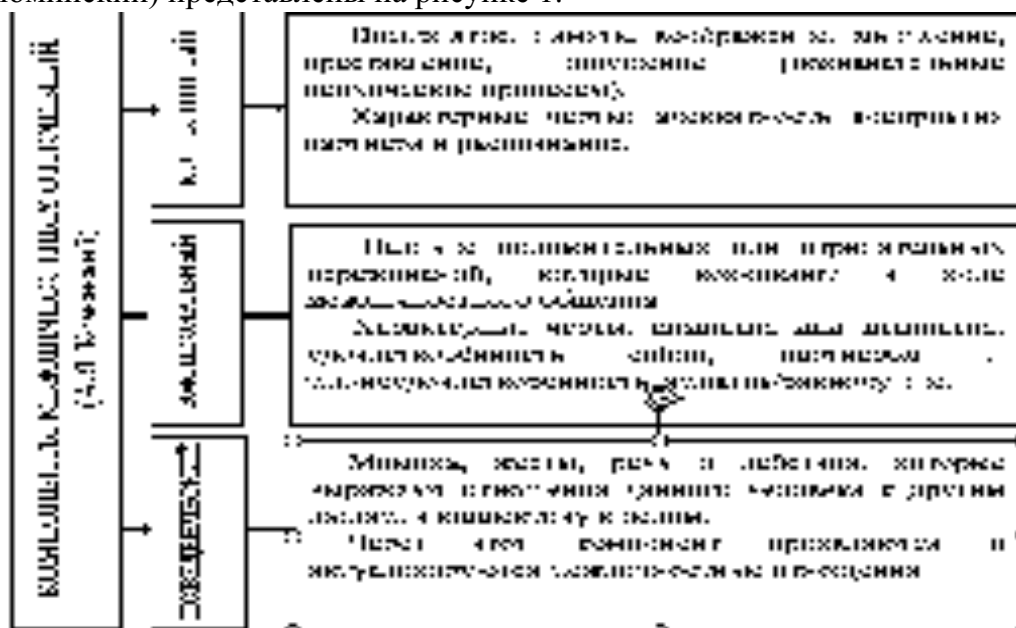


Рисунок 1 - Компоненты межличностных отношений (Я.Л. Коломинский)

Причиной любого конфликта и межличностного в том числе является инцидент, при котором одна из сторон начинает действовать, ущемляя интересы другой. Поэтому, важную роль в возникновении играет способствующий конфликту, т.е. конфликтоген. Это могут быть слова или действие, а также и бездействие.

Типы конфликтогенов представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Типы конфликтогенов

ТИПЫ КОНФЛИКТОГЕНОВ		
Стремление к преимуществу	Агрессивность	Плюрализм
<ul style="list-style-type: none"> - пренебрежение, угроза, замечание или добрый совет оценочная оценка, приветие, обращение, поздравление, сарказм привлечение внимания негативные комментарии дифференциация конфликт - категоричность; информация о фактах высказывание - перебивание, перебивание высказывание 	<ul style="list-style-type: none"> - природная агрессивность (осознание конфликта); эмоциональная агрессивность (апатия, отказ от борьбы, бесхарактерность). 	<ul style="list-style-type: none"> - «Я»; добиться желаемого за счет других (ощущение не справедливости – причина конфликта).

Профилактировать необходимо не все межличностные конфликты, так как они являются неотъемлемой частью жизни школьника,

На сохранение межличностного взаимодействия при конфликте направлено любое предупреждение или урегулирование конфликта.

Конфликты осуществляют две функции: негативную (деструктивную) и положительную (конструктивную). Профилактика нужна тогда, когда конфликт осуществляет негативную функцию. Разрушение совместной деятельности, ухудшение и разлом отношений, негативное самочувствие участников, низкая эффективность дальнейшего взаимодействия связаны с деструктивной функцией.

То, на что претендуют участники конфликта называют объектом межличностного конфликта.

Участники, которые отстаивают свои собственные цели, являются субъектами межличностного конфликта.

Длительность разрешения межличностного конфликта зависит от стиля поведения субъектов в процессе его развития. Наиболее важная форма разрешения межличностного конфликта – эмоциональная сторона.

Межличностный конфликт – это база для межличностных отношений. Межличностные отношения выражают внутренний мир любого человека. А если говорить о младшем школьном возрасте, то еще и сопровождаются яркими эмоциями.

Если рассматривать эмоциональную сторону конфликта, то ее можно сравнить с состоянием стресс. Такое состояние может быть предпосылкой или предлогом для начала инцидента, а также возникнуть в процессе конфликта.

В современных школах существует множество рычагов по урегулированию межличностных конфликтов младших школьников: работа психологов, школы медиации и т.д. Но главенствующую роль все-таки отводится учителю.

Для того, чтобы учителю начальных классов «управлять» конфликтами, ему необходимо понимать предпосылки их возникновения, процесс развития и знать способы решения, предотвращения конфликтов.

Результативность работы учителя начальных классов по предотвращению, урегулированию или коррекции межличностных конфликтов в гетерогенных группах зависит от профессионального и жизненного опыта. Он должен быть «гибким», иметь низкий уровень педагогической агрессии.

Принимая во внимание признаки межличностного конфликта, закономерности его развития, методы поиска решений, учитель может значительно эффективнее справляться со сложными проблемами. Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что результативность «управления» межличностными конфликтами младших школьников, обучающихся в гетерогенных ученических группах зависит от того, на каком этапе учитель включается в процесс поиска решения. Не корректная работа по урегулированию межличностного конфликта может привести к повторному его появлению. Этапы конфликта представлены на рисунке 2.



Рисунок 2 - Этапы протекания конфликта

Анализируя представленную схему этапов протекания конфликтов, можно сказать, что, если учитель своевременно реагирует на конфликт младших школьников, обучающихся в гетерогенных ученических группах, он входит в начальную его фазу и, вероятнее всего, разрешение конфликта будет успешным. На других фазах учителю сложнее урегулировать межличностный конфликт с низкой степенью эмоциональной окраски для конфликтующих сторон.

Любой человек воспринимает конфликт как негативное явление. Конфликт влечет за собой негативные последствия, но они могут быть и положительными.

Характеристика негативных и положительных последствий межличностных конфликтов младших школьников, обучающихся в гетерогенных ученических группах представлены в таблице 2.

Таблица 2 - Негативные и положительные последствия

Негативные последствия	Положительные последствия
Эмоциональные затраты (ресурс ученика)	Разрядка напряженности между конфликтующими сторонами
Ухудшение социально-психологического климата в классе	Сплочение коллектива, побуждение участников к взаимодействию, сотрудничеству
Сформированное понятие «ВРАГ»	Стимул к изменению
Вовлечение окружающих в процесс конфликта в ущерб учебе	Стимул к развитию
Уменьшение потенциала учащихся после завершения конфликта	
Сложность с восстановлением взаимоотношений (необходима коррекционная работа учителя)	

Как видно из представленных данных, негативных последствий гораздо больше, чем положительных. Таким образом, безусловно в своей работе учитель должен профилактировать межличностные конфликты младших школьников, обучающихся в гетерогенных ученических группах.

Помимо этого, немаловажным фактором является создание взаимоотношений между школьниками в условиях конфликта и его разрешения.

Проводить диагностику и профилактику межличностных конфликтов младших школьников, обучающихся в гетерогенных ученических группах в современных школах крайне необходимо.

В ноябре 2019 года на базе МАОУ СОШ № 84 г. Краснодара был проведен эксперимент в 3 «Г» – экспериментальный класс и 3 «Б» – контрольный класс. Гетерогенность группы мы обусловили наличием детей: с инвалидностью, но при сохранном интеллекте, одаренных, разных национальностей, из малообеспеченных и высокообеспеченных семей, детей, находящихся под опекой. Эксперимент был направлен на изучение особенностей складывающихся межличностных отношений младших школьников, обучающихся в гетерогенных ученических группах.

Для изучения межличностных отношений в классе был применен метод социометрии. Школьникам были заданы 2 вопроса: 1. Кого из своих одноклассников ты бы пригласил на свое день рождения первым? 2. Кого из своих одноклассников ты бы пригласил на свое день рождения последним?

Социометрический статус школьников рассчитывался по результатам составления матрицы. Также, был рассчитан уровень сплоченности класса и благоприятности взаимоотношений.

Результаты диагностики представлены на рисунке 3.

Сравнительный результат по итогам диагностики в обоих классах не одинаков. В 3 «Г» классе выявлено четыре микрогруппы. В каждой из выявленных групп свои ценности и свой лидер. Также в данном классе высокий показатель отвергаем школьников. Низкий статус наблюдается у 13,81% учащихся гетерогенной группы. В 3 «Б» классе процент таких детей составил – 4,24%.

Не смотря на такие показатели, в обоих классах наблюдаются потенциал для развития благоприятных межличностных отношений. Иными словами, прослеживаются ресурсные возможности гетерогенных групп.

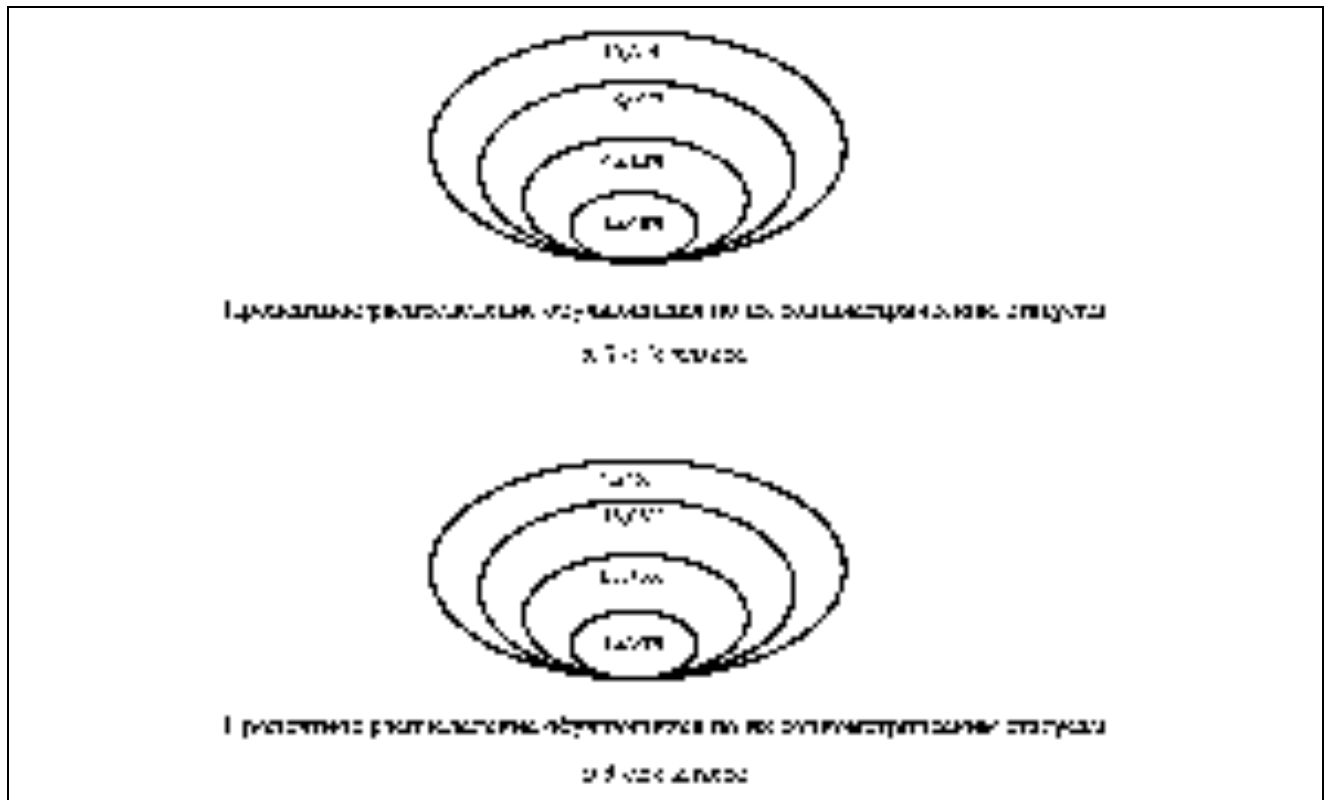


Рисунок 3 - Результаты социометрии

Результаты диагностики позволяют нам сделать вывод о том, что необходимо оптимизировать межличностные отношения младших школьников посредством активной деятельности учителя по раскрытию доминирующих качеств учащихся: общительность, оптимизм, жизнерадостность, умения избирать отношения, вспыльчивость и т.д.

Фундаментом благоприятных межличностных отношений в коллективе, является совместная деятельность учащихся, которая направлена на общую цель, например: спорт, учение, труд, общественно-полезная работа и т.д.

Постепенное обучение младших школьников, обучающихся в гетерогенных ученических группах эффективному разрешению межличностных конфликтов будет успешным, если в своей работе учитель будет использовать разнообразные методы и формы работы: беседы в игровой форме, игры, классные часы, разнообразные тренинги на такие темы, как «Стоп конфликт», «Скажи нет!», «Я и конфликт» и т.д.

Профилактика межличностных конфликтов учащихся 3 «Г» класса, осуществлялась в урочной и внеурочной деятельности.

Многие исследователи считают, что работу по профилактике межличностных конфликтов необходимо проводить не только во внеурочной деятельности, но и на уроках в виде игр.

Для урочной деятельности был выбран игровой метод, обобщенно представленный на рисунке 4.

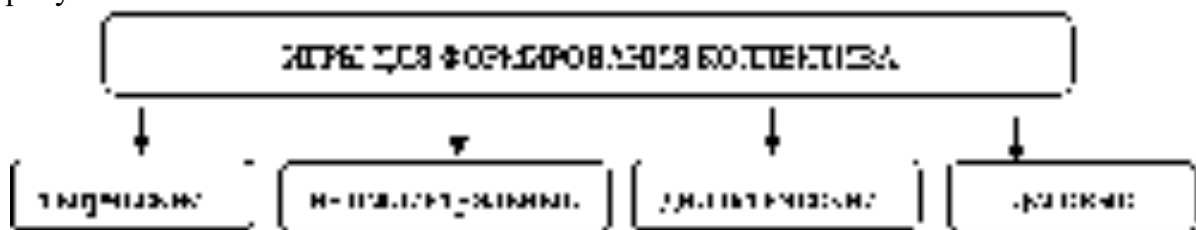


Рисунок 4 - Виды игр для профилактики межличностных конфликтов

Таким образом, в экспериментальном классе в рамках учебного процесса были организованы групповые формы работы посредством следующих игр:

1) *Игры творческие*, сюжетно-ролевые, театрализованные драматизации, в которых сюжет – форма интеллектуальной деятельности. Сюжетно-ролевая, или так называемая творческая игра детей в развитом виде представляет деятельность, в которой учащиеся берут на себя роли (функции) двух конфликтующих сторон и в общественной форме в специально создаваемых игровых условиях воспроизводят конфликт и отношения между ними. Тем самым, пытаясь найти выход из конфликтной ситуации. Например, «Создайка», «Пещера гнева», «Стыд помогает – стыд мешает».

2) *Интеллектуальные игры* – игры-упражнения, игры-тренинги, воздействующие на психическую сферу. Основанные на соревновании, они путем сравнения показывают играющим школьникам уровень их подготовленности, тренированности, подсказывают пути самосовершенствования, а значит, побуждают их познавательную активность. Интеллектуальные игры типа «Счастливый случай», «За что бывает стыдно?», «Ошибки наборщика», игры путешествия и т.д. – важная составная часть учебной, но, прежде всего, внеучебной работы познавательного характера. Игры путешествия носят характер географических, исторических, краеведческих, следопытских «экспедиций», совершаемых по книгам, картам, документам, анализируя факты различных конфликтов: на почве расовой принадлежности, социального неравенства и т.д. Все они совершаются школьниками в воображаемых условиях, где все действия и переживания определяются игровыми ролями.

3) *Дидактические игры* – это обучающие игры с готовыми правилами, которые используются как средство развития познавательной активности учащихся. Как правило, они требуют от школьника умения расшифровывать, распутывать, разгадывать, а главное – знать учебный предмет. Чем искуснее составляется дидактическая игра, тем наиболее умело скрыта дидактическая цель. Примером дидактической игры на уроке чтения может быть игра «Кадр из фильма».

4) *Деловые игры* – игры, результатом которых является оригинальное знание, выходящие за рамки учебы и представляющие практический интерес.

Также, в работе делался большой акцент на групповое взаимодействие, что благоприятно влияет на формирование и развитие коллектива. Схематично это отображено на рисунке 5.

Групповая работа реализовывалась через метод проекта на уроках литературного чтения. Команды готовили проекты к литературным произведениям, содержащие конфликтные ситуации: Н. Носов «Телефон» и А. Моргунов «Мой друг Вовка». Также, было парное чтение стихотворения, чтение текста по цепочке.

Это привело к тому, что дети стали дифференцированно подходить к распределению частей текста, «сильные» учащиеся стали больше внимания уделять «слабым», а «слабые» очень старались, чтобы не подвести своих товарищей.

Еще была разработана система классных часов, которая улучшит сотрудничество отношения младших школьников и воспитает в учащихся самостоятельность в принятии решений, целенаправленность в действиях и поступках и саморегуляции. Тематическое планирование проведения классных часов представлено в таблице 3.



Рисунок 5 - Схема группового взаимодействия младших школьников

Таблица 3 - Тематическое планирование проведения классных часов

№ п/п	Тема
1.	Классный час: «Край, в котором я живу»
2.	Классный час: «Я в мире эмоций»
3.	Классный час: «Уроки дружбы»
4.	Классный час: «Спешите сделать добро»
5.	Классный час: «Улыбка лидера»
6.	Классный час: «Мы умеем общаться»
7.	Классный час: «Быть рядом – это важно»

К характерным чертам выхода из межличностных конфликтов у учащихся следует отнести:

- сознательное влияние учителя на ликвидирование причин конфликта;
- исправление поведения сторон конфликта, которая будет создавать благоприятное общение;
- реконструкция климата позитивного внимания к мнениям сторон конфликта;
- профессиональная ответственность учителя за корректное разрешение самого конфликта.

Это объясняется тем, что учебное заведение, такое как школа, для младшего школьника является своеобразной моделью социума, где он усваивает различные нормы взаимоотношений людей.

Итак, обучение разрешению межличностных конфликтов – процесс непрерывный, поскольку, взрослея, младший школьник, обучающийся в гетерогенных ученических группах сталкивается с возрастающим количеством ситуаций, в которых он не всегда знает, как себя вести. Работа по профилактике межличностных конфликтов младших школьников, обучающихся в гетерогенных ученических группах должна вестись систематически и целенаправленно как на уроках, так и во внеурочной деятельности.

Учитель, являясь примером для своих подопечных, должен полностью соответствовать требованиям, предъявляемым к ним. Важно демонстрировать младшим школьникам уверенность в том, что доброжелательность, внимательность и уступчивость начинается с них самих.

Список литературы

1. Бодалев А.А. Особенности межличностного общения как фактора возможного возникновения конфликтов // Конфликты в школьном возрасте: пути их преодоления и предупреждения. – М., 1986.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 2005.
3. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2002.
4. Выготский Л.С. Психология искусства. – М., 1968.
5. Гребенникова В.М., Ус О.А. Управление комплексной моделью организационно-педагогического сопровождения духовно-нравственного развития обучающихся в условиях деструктивного влияния массовой культуры / В.М. Гребенникова, О.А. Ус // Учебно-методические рекомендации для руководителей образовательных организаций. – 2019.
6. Казанцева В.А. Гетерогенность и социальное неравенство в начальной школе – актуальная проблема современности // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 37. – С. 21–25. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95627.htm>
7. Карпенко А. В., Ежова Н. В. Профессионализм учителя начальных классов как условие обеспечения формирования базовых компетентностей обучающихся // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 38. – С. 241–245. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/771328.htm>.
8. Кудрявцева В.Н. Основы конфликтологии: Учебное пособие /под ред. – М.: Юристь, 1997
9. Мастенбрук У. Управление конфликтными ситуациями и развитие организации //Пер.с англ. – М.: «Академия», 2003
10. Юрчук В. В. Современный словарь по психологии. М.: Элайда, 2011.

3.3. Исследование эффективности патриотического воспитания учащихся на внеурочных занятиях

В данном направлении ведется активный поиск новых подходов, средств, методов и технологий, в полной мере отвечающих решению поставленной задачи. По нашему мнению в рамках разработки новых современных технологий обучения, с учетом радикально меняющихся условий жизнедеятельности общества, весьма перспективным направлением следует считать программированное обучение. Под «программированным обучением» здесь понимается такое обучение, в котором относительно самостоятельное освоение учебного материала обучающимся строго управляется по специально составленной программе, предусматривающей дозированное, направляемое, поэтапное овладение знаниями по конкретной учебной дисциплине, разделу дисциплины или отдельной теме [1, 2, 3, 4].

Известно, что программированное обучение появилось еще в 50-е годы прошлого столетия и затем получило активное развитие сначала в странах Европы, в США, позже в СССР. Казалось бы, оно уже устарело и на фоне современных компьютерных программ не так востребовано, как раньше. Однако, ряд авторов считает, что программированное обучение не потеряло своего значения и в наши дни, когда ведется усиленный поиск, обоснование и разработка новых подходов к обучению, так как традиционные технологии все больше и больше вызывают критику и не справляются с огромным потоком новой информации, не обеспечивают требуемое качество его усвоения обучающимися [1, 2, 3, 6, 14].

Необходимость настоящего исследования заключается в том, что существует проблема низкого уровня теоретической подготовленности учащихся школ по теоретическому разделу предмета «Физическая культура» на фоне активного совершенствования физкультурного образования во всем мире [5, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20].

Предлагаемые подходы и методики к решению этой проблемы на наш взгляд недостаточно эффективны, поскольку требуют дополнительного времени, снижают моторную плотность занятий и не обладают четкой технологичной программой обучения. В связи с этим, представленные материалы исследования, посвященного программированному обучению теоретическим знаниям учащихся старших классов по дисциплине «Физическая культура», имеют определенную актуальность.

Методика и организация исследования. Исследования на указанную тему были начаты еще в 2008 году и продолжались до 2020 года на базе кафедры теории и методики физической культуры ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород) и общеобразовательных школ Белгородской области. В нем принимали участие 6 преподавателей и 10 учителей физической культуры, а также 230 учащихся старших классов. В процессе исследования применялись методы и методология исследования, подобранные в соответствии с поставленными задачами: изучение специальной литературы, документации и электронных баз данных, педагогическое наблюдение, опрос обучающихся и учителей, тестирование школьников для оценки уровня их теоретических знаний, педагогический эксперимент и методы математической статистики. Заключительный эксперимент проводился в СОШ № 43 г. Белгорода. В нем участвовало 40 обучающихся двух 10-х классов, два учителя и авторы статьи.

Целью данного исследования была разработка и экспериментальная проверка содержания программированного обучения старшеклассников на примере теоретического раздела предмета «Физическая культура» с применением традиционных и компьютерных технологий.

Предполагалось, что последовательно разработанная дозировка отдельных разделов и тем теории физической культуры с поэтапным освоением и оцениванием достижений обучающихся позволит повысить уровень их владения знаниями в соответствии с требованиями школьной программы и Государственного образовательного стандарта. На заключительном этапе исследования экспериментальная технология модернизировалась.

Обсуждение результатов исследования. В ходе предварительного исследования было установлено, что на примере Белгородской области получены неоднократные данные о низком уровне теоретической подготовленности учащихся старших классов по физической культуре [8, 10, 12 и др.]. Исключение составляли только участники ежегодных областных олимпиад по физической культуре, с которыми учителя проводили специальную систематическую подготовку с ориентацией на школьную программу и опыт участия в районных, областных и всероссийских предметных олимпиадах учащихся

старших классов по физической культуре. К сожалению, педагогические наблюдения, участие в проведении этих олимпиад авторов настоящей работы, изучение отчетов по итогам проведения олимпиад свидетельствуют о том, что содержание испытаний по теории физической культуры и их ежегодные модификации направлены в большей степени на проявление особой оригинальности мышления, знание редких фактов, чем на проверку систематических базовых знаний обучающихся.

В связи с этим, в процессе работы было принято положение о необходимости включения в экспериментальное исследование не лучших учащихся, участников предметных областных олимпиад, а обычных школьников основной и подготовительной групп, представляющих наиболее репрезентативную выборку испытуемых.

Актуальность разработки программированного обучения конкретизировалась не только необходимостью повышения уровня теоретической подготовленности старшеклассников по предмету «Физическая культура». Особое внимание придавалось следующим обстоятельствам:

- программированное обучение позволяет строго и логично выстраивать весь охваченный дидактический материал, который при возможном обновлении должен сохранять свою структуру, либо модифицироваться на основе созданной новой обучающей структуры;

- в содержании обучения необходимо сочетать традиционные и новационные формы, средства, методы и подходы, чтобы обеспечить дидактическую преемственность, успешную адаптацию к новому способу обучения, сохранить и даже повысить позитивную мотивацию к обучению;

- обеспечить универсальность обучения для того, чтобы оптимизировать реализацию принципа сознательности и активности обучающихся, а также успешно преодолевать возникающие неожиданные ситуации, когда внутренними или внешними обстоятельствами ситуация диктует необходимость обучения не несколькими, а одним из имеющихся подходов.

После предварительного изучения ретроспективы разработки и применения программированного обучения появилась уверенность в действительной актуальности данной технологии не только в прошлом, но и в настоящем функционировании системы образования. В условиях России изучались и продолжают изучаться вопросы основ построения программированного обучения, его применения по разным предметам в младших, средних и старших классах в общеобразовательной школе, в средних специальных и высших учебных заведениях [1, 2, 3, 5, 6 и др.]. В то же время мало внимания уделяется проблеме разработки и внедрения программированного обучения для повышения качества теоретической подготовленности учащихся старших классов по предмету «Физическая культура» [5, 7 и др.].

Наши эмпирические данные, многократно полученные на протяжении с 2008 по 2020 гг. показывают, что уровень теоретической подготовленности по теории физической культуры у обучающихся в младших, средних и старших классах остается низким. Так, в рамках реализованного в 2015-2017 гг. проекта Департамента образования Белгородской области «Повышение уровня физической культуры подростков Белгородской области средствами игровых физкультурно-оздоровительных технологий» была выявлена трехлетняя динамика и прирост показателей, отражающих теоретическую подготовленность обучающихся 4-6 классов по физической культуре по традиционной технологии (Табл.). Контроль за уровнем теоретических знаний обучающихся осуществлялся с помощью специально разработанной компьютерной программы [9].

В таблице первый средний показатель теоретической подготовленности испытуемых (школьники 4 класса) находится на уровне «ниже среднего» (от 11 до 20 баллов). При этом самая высокая из оценок относится к разделу «Социокультурные основы физической культуры».

Таблица 1 - Динамика уровня теоретической подготовленности школьников 4-6 классов по предмету «Физическая культура»

№ тестирования	Средний показатель оценки теоретической подготовленности (M±m)	Прирост среднего показателя в %	Прирост среднего показателя в баллах	Примечание
1	11,4±1,0	-	-	Наивысший показатель по разделу «Социокультурные основы физической культуры»
2	13,7±0,9	20	2,3	Лучшие показатели по разделам «Социокультурные основы ФК», «Психолого-педагогические основы ФК»
3	16,6±0,7	25	2,9	Лучшие показатели по разделам «Социокультурные основы ФК», «Психолого-педагогические основы ФК»

Второе измерение (проводилось в 5 классе тех же школьников на следующий учебный год) свидетельствует о небольшом приращении знаний. Более высокие показатели знаний у школьников выявлены в разделах «Социокультурные основы физической культуры» и «Психолого-педагогические основы физической культуры». Фактически картина не изменилась и на третий год обследования (те же учащиеся, но уже в 6 классе). Средний показатель равен 16,6 баллов, что составляет 25% прироста к предыдущему показателю. Конечно, если сравнивать средние значения уровня теоретической подготовленности школьников в 4 классе и в 6-м классе, то, скорее всего, мы выявим достоверные различия между ними [13]. Однако, этот факт не представляет особого интереса, потому что за три года традиционной технологии обучения средний показатель теоретической подготовленности школьников как был, так и остался на уровне «ниже среднего» (меньше 20 баллов).

Данные наших исследований по изучению уровня теоретической подготовленности по физической культуре у обучающихся старших классов подтвердили тенденцию, выявленную в младших и средних классах [8 и др.]. Поэтому изучение состояния проблемы в теории и на практике достоверно показало ее актуальность и востребованность современной общеобразовательной школы в ее решении.

В дальнейшем была обоснована и разработана методика программированного обучения теоретическим знаниям по предмету «Физическая культура» обучающихся старших классов, прошедшая экспериментальную проверку. В первоначальном варианте в теоретико-методологическую основу исследования были положены: философские взгляды на основы человеческого познания, последовательность его этапов,

отличие знания от информации, психо-физиологические механизмы освоения теоретических знаний, дидактические принципы, теория культуры, теория программированного обучения, теория физкультурного образования, теория обучения физкультурным знаниям, закономерности возрастного развития обучающихся в старших классах [8].

В первоначальном варианте методики обучения программирование заключалось в том, что разрабатывались и реализовывались несколько этапов (шагов) такого обучения. Школьники должны были научиться самостоятельно решать предлагаемые задачи разной сложности, в процессе обучения интегрировались разные формы занятий [8]. В целом схематично содержание реализованного линейного программированного обучения можно выразить следующим образом (Рис.).

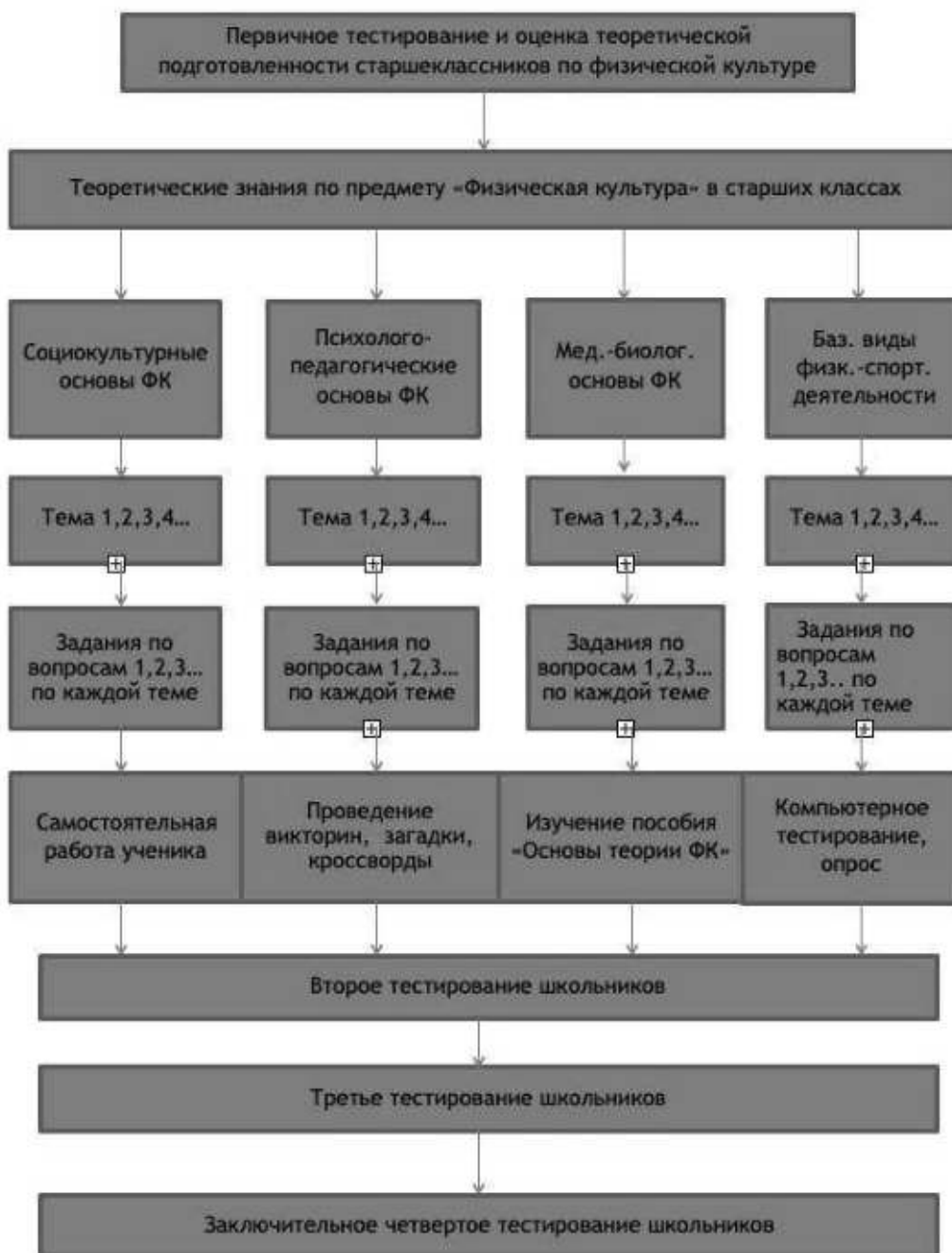


Рисунок 1 - Модель программированного обучения обучающихся старших классов теоретическим знаниям по предмету «Физическая культура»

Последовательное выполнение этапов (шагов) реализации методики программированного обучения школьников заключалась в том, что первоначально теоретический материал по физической культуре распределялся на разделы, затем разделы дифференцировались на определенные темы.

Производилось выделение «опорных дидактических единиц» (важнейших понятий, теорий, идей в сфере физической культуры в рамках школьной программы согласно Государственному образовательному стандарту). Производилась разработка заданий по конкретным вопросам каждой темы, включался педагогический контроль в виде компьютерного и устного, письменного тестирования обучающихся после прохождения каждого раздела теории физической культуры.

По сравнению с предыдущей успешно реализованной моделью и методикой программированного обучения, представленной в диссертации Мироновой Т.А. [8], в данном исследовании методика была значительно модернизирована и также прошла проверку путем преобразующего педагогического эксперимента в школах г. Белгорода в 2017-2020 гг.

Проведенные исследования дали основания внести в указанную модель и методику программированного обучения ряд изменений и дополнений. В частности, в модернизированную методику были введены экспериментально апробированные изменения, отличающие ее от прежней методики по следующим параметрам:

1. Если в предыдущей методике педагогический контроль осуществлялся дважды (в начале и в конце эксперимента), то в новой методике 4 раза – по 10 вопросов при компьютерной оценке по каждому из разделов последовательно, что позволило лучше контролировать процесс обучения, усвоения знаний, точнее корректировать недостаток усвоения знаний по отдельным разделам теории физической культуры для старших классов.

2. Больше был сделан акцент на самостоятельную работу обучающихся. Если раньше преподаватель обязательно помогал каждому учащемуся, то в модернизированной методике педагог помогал только тогда, когда ученик сам обращался за помощью.

3. Было включено усиление учебной мотивации путем добавления 1-5 баллов за поиск и представление учеником дополнительного материала (реферата) по любому из выбранных тем и разделов. Предполагалось, что подключение познавательной мотивации усилит обучающий эффект занятий со старшеклассниками.

4. Сделано добавление еще одного критерия оценки знаний обучающихся: успешность выполнения теоретического проекта, выбранного из числа предложенных учителем (оценка проекта от 1 до 5 баллов). Проектная деятельность учителя и обучающихся была включена потому, что она становится постепенно почти обязательным требованием и перспективным способом обучения в школе.

5. Увеличено количество уровней сложности заданий обучающимся. Если в предыдущей методике было только 2 уровня сложности (легкое и сложное задание), то в новом варианте представлено три уровня сложности (легкое задание, задание средней сложности, задание большой сложности). Данное обновление сделано в ответ на развитие тенденции усиления интеллектуализации образования, закономерно развивающейся по мере развития научно-технического прогресса и новых технологий.

Практически при выполнении программированного обучения каждый старшеклассник действовал всегда по следующей схеме: получив задание обучающийся сначала определял, к какому из разделов относится задание. Затем он определял тему, к

которой в рамках раздела относится задание. Самостоятельно изучив задание, обучающийся пытался ответить на вопрос. При неправильном ответе обучающийся получал пояснения, почему его ответ неверный и возвращался на исходную позицию [8]. Начиная осваивать тему и конкретный вопрос самостоятельно. После того, когда обучающийся находил правильный ответ – он получал дополнительную информацию, почему именно этот ответ верный.

Полученные теоретические знания у обучающихся дополнительно проверялись, углублялись, закреплялись в ходе разных форм занятий: на уроках, на классных часах, на викторинах, в ходе изучения учебного пособия, участия в частичном и полном тестировании или опросе.

При проведении нового педагогического эксперимента мы учитывали особенности типичных неправильных ответов старшеклассников по разделам теории физической культуры, которые были допущены участниками предметной областной олимпиады по физической культуре (Таблица 2).

Таблица 2 - Неправильные ответы старшеклассников по теории физической культуры (2017 год)

Среднее количество неправильных ответов на вопросы по теории физической культуры				
Контингент испытуемых	Социокультурные основы ФК M±m	Психолого-педагогические основы ФК M±m	Медико-биологические основы ФК M±m	Базовые виды физкультурно-спортивной деятельности M±m
Юноши (n= 29)	2,39 ±0,17	2,22±0,30	3,15±0,22	3,16±0,24
Девушки (n= 29)	2,62±0,18	2,68±0,27	3,35±0,17	3,37±0,25
Общее количество испытуемых (n=58)	2,55±0,22	2,45±0,19	3,20±0,19	3,32±0,33

Полученные данные, приведенные в таблице 2, показывают, что больше всего обучающиеся допускают ошибки при ответах на вопросы из разделов медико-биологических знаний о физической культуре и базовых видов физкультурно-спортивной деятельности. Гораздо успешнее они отвечают на вопросы, касающиеся социокультурных основ физической культуры и психолого-педагогических основ физической культуры. При этом девушки отвечают в среднем хуже, чем юноши.

В процессе нового педагогического эксперимента для текущего контроля за теоретической подготовленностью обучающихся в старших классах проводился устный и письменный опрос (Таблица 3).

Оценка производилась следующим образом;

- 9-8 баллов – высокий уровень теоретической подготовленности;
- 7-6 баллов- средний уровень теоретической подготовленности;
- 5-4 балла – ниже среднего уровень теоретической подготовленности;
- 3-0 баллов – низкий уровень теоретической подготовленности.

К указанной методике контроля добавлялись еще дополнительные баллы, которые стимулировали познавательную активность обучающихся и давались за подготовку реферата по дополнительному материалу, который находил испытуемый (Таблица 4) и за выполненный теоретический проект (Таблица 5).

Таблица 3 - Критерии и показатели оценки подготовленности старшекласников по теории физической культуры (устный или письменный ответ)

Критерии оценки теоретической подготовленности	Показатели и уровни теоретической подготовленности старшекласников			
	Высокий уровень (3 балла)	Средний уровень (2 балла)	Ниже среднего уровень (1 балл)	Низкий уровень (0 баллов)
Соответствие ответа поставленному вопросу	Полностью соответствует	Скорее соответствует, чем не соответствует	Скорее не соответствует, чем соответствует	Не соответствует
Полнота ответа на вопрос	Ответ полный	Ответ скорее полный, чем не полный	Ответ скорее неполный, чем полный	Ответа нет
Ясность, понятность ответа	Ответ ясный и понятный	Ответ скорее ясный и понятный, чем наоборот	Ответ скорее не ясный и не понятный, чем наоборот	Ответ неясный, непонятный

Таблица 4 - Критерии и показатели оценки реферата по теории физической культуры

Критерии оценки реферата	Показатели и уровни выполнения реферата				
Логика изложения текста реферата	Текст изложен очень логично (5 баллов)	Текст изложен логично с небольшими недостатками (4 балла)	До 70% текста изложено логично (3 балла)	До 50% текста изложено логично (2 балла)	До 30% текста изложено логично (1 балл)
Оформление реферата согласно требованиям	Текст полностью оформлен согласно требованиям (5 баллов)	Текст полностью оформлен с незначительными недостатками (4 балла)	Текст оформлен на 70% (3 балла)	Текст оформлен на 50% (2 балла)	Текст оформлен на 30% (1 балл)
Формулировка своего мнения по теме реферата	Достаточно полно и информативно высказано свое мнение по теме реферата (5 баллов)	Свое мнение высказано, но с некоторыми замечаниями и (4 балла)	Попытка высказать свое мнение удачная, но не очень четко сформулирована (3 балла)	Сделана попытка высказать свое мнение, но она неудачная (2 балла)	Чужое мнение высказано, как свое (1 балл)

В ходе педагогического эксперимента обучающимся старших классов было предложено воспользоваться дополнительными баллами, но в то же время это предложение не было обязательным для выполнения. Эти дополнительные баллы учитывались при подсчете абсолютных результатов, полученных учениками старших классов. Предлагаемые методы самостоятельной работы рассматривались нами в качестве перспективных и по сути проходили апробацию, поэтому не учитывались в качестве основных методов диагностики.

Таблица 5 - Критерии и показатели оценки выполнения теоретического проекта по физической культуре

Критерии оценки проекта	Показатели и уровни подготовки проекта				
Актуальность проекта	Очень высокая актуальность (5 баллов)	Высокая актуальность (4 балла)	Средняя актуальность (3 балла)	Ниже средней актуальность (2 балла)	Низкая актуальность (1 балл)
Конструктивность проекта	Очень высокая конструктивность (5 баллов)	Высокая конструктивность (4 балла)	Средняя конструктивность (3 балла)	Ниже средней конструктивность (2 балла)	Низкая конструктивность (1 балл)
Новизна проекта	Очень высокая новизна (5 баллов)	Высокая новизна (4 балла)	Средняя новизна (3 балла)	Ниже средней новизна (2 балла)	Низкая новизна (1 балл)

Вместе с тем, в большей степени нас интересовали те результаты обследования испытуемых, которые были получены при проведении компьютерного тестирования, как и в прошлых экспериментах. Они свидетельствовали о стабильности, надежности измерения и достоверности полученных показателей [9 и др.]. Именно эти данные позволяли достоверно выявить происходящие различия между исходным и итоговым тестированием. В указанной компьютерной методике на каждый из разделов теории физической культуры (Социокультурные основы физической культуры и другие) отводилось по 10 вопросов. Всего по 4 разделам в тесте было 40 вопросов. Качественно оценка определялась в зависимости от баллов, набранных каждым испытуемым во время ответа на вопросы:

- 0-10 баллов – оценка «неудовлетворительно»;
- 11-20 баллов – оценка «удовлетворительно»;
- 21-30 баллов – оценка «хорошо»;
- 31-40 баллов – оценка «отлично».

После завершения педагогического эксперимента проводилась обработка полученных данных с помощью выявления достоверных различий по t-критерию Стьюдента. Итоговые данные были собраны в результате компьютерной диагностики теоретической подготовленности обучающихся старших классов (Таблица 6).

Таблица 6 - Результаты итогового тестирования подготовленности старшеклассников по теории физической культуры

Показатели	Контрольная группа (n=20) M ± m	Экспериментальная группа (n=20) M ± m	P
Социокультурные основы физической культуры	5,76 ± 0,34	9,34 ± 0,27	P < 0,5
Психолого-педагогические основы физической культуры	5,29 ± 0,72	8,23 ± 0,69	P < 0,5
Медико-биологические основы физической культуры	4,57 ± 0,42	7,65 ± 0,53	P < 0,5
Базовые виды физкультурно-спортивной деятельности	4,35 ± 0,38	7,02 ± 0,36	P < 0,5

Полученные данные свидетельствуют о том, что модифицированная технология программированного обучения оказалась еще более эффективной, чем прежде. Среднее значение показателей овладения знаниями теории физической культуры у старшеклассников экспериментальной группы по всем разделам оказалась достоверно выше, чем в контрольной группе при 5- процентном уровне значимости. Кроме того, сумма среднего арифметического в контрольной группе составляет 19,97 баллов (это соответствует оценке «удовлетворительно»), а в экспериментальной группе 32,24 балла (оценка «отлично»). Иными словами в ходе педагогического эксперимента при использовании традиционной технологии обучающиеся контрольной группы лишь максимально приблизились к оценке «хорошо», но не преодолели рубеж, соответствующий этой оценке. В то же время экспериментальная группа, начиная с уровня оценки «удовлетворительно», вышла на новый уровень оценки, преодолев не один, а сразу два оценочных рубежа.

При этом тенденции при овладении знаниями у обучающихся сохранилась: самые высокие показатели прироста знаний у школьников обнаружилось в области социокультурных основ физической культуры и психолого-педагогических основ физической культуры, а остальные показатели - оказались ниже. Вновь результаты у юношей были более высокие, чем у девушек. Вероятно, девушки меньше мотивированы к этим знаниям, чем юноши. Что касается дополнительных заданий (рефераты и проекты), то только 38% в экспериментальной группе захотели их выполнить, а остальные решили, что и основных заданий вполне достаточно, чтобы существенно повысить свой уровень знаний в области физической культуры.

Выводы.

1. Изучение данных специальной литературы показало, что программированное обучение сохраняет свою актуальность на новом этапе развития российского образования. Проблема применения программированного обучения теории по предмету «физическая культура» учащихся старших классов пока мало изучена.

2. В основе разработанной технологии программированного обучения лежит последовательная дифференциация дидактического материала на разделы, темы, тематические вопросы; выделение и освоение опорных дидактических единиц; самостоятельный поиск ответов на вопросы; применение традиционных и новационных методов и форм занятий с обучающимися, комплексное использование при обучении самостоятельной работы, викторин, игровых форм занятий, изучения специальной литературы, работы с компьютером, тестирования и опросов.

3. Экспериментальное исследование показало, что увеличение частоты текущего педагогического контроля за теоретической подготовленностью испытуемых позволяет точно и своевременно корректировать обучение; увеличение времени самостоятельной работы старшеклассников способствует развитию у них ответственности и сознательности в ходе познавательного процесса; применение дополнительных заданий по написанию реферата и разработке проекта дает возможность глубже разобраться в вопросах, прочнее усвоить знания и научиться их применять на практике; выделение уровней сложности заданий создает условия для применения индивидуально-дифференцированного подхода.

4. Модернизированная экспериментальная технология программированного обучения старшеклассников показала свою эффективность: выявлены достоверные различия при $P < 0,05$ между контрольной и экспериментальной группами как по уровню

знаний по отдельным разделам теории физической культуры, так и по общему показателю уровня теоретической подготовленности по предмету «физическая культура», полученному с помощью компьютерного тестирования.

5. В ходе исследования подтвердились тенденции, выявленные ранее:

- знание социокультурных основ и психолого-педагогических основ усваиваются старшеклассниками лучше, чем знания медико-биологических основ физической культуры и знания о базовых видах физкультурно-спортивной деятельности, на что следует обратить внимание учителям;

- исходные и конечные уровни знаний по отдельным разделам и в общей сумме достоверно выше у юношей по сравнению с девушками в конце эксперимента.

Список литературы

1. Автономова Т.В. Основные тенденции развития гуманитарного общего образования: на материалах стран Западной Европы и США: дис. ...канд. пед. наук. М. 2003. - 176 с.

2. Бостанова Л.К. Формирование информационной культуры старшеклассников и ее преемственность: автореф. дис. ...канд. пед. наук. Карачаевск. 2005. - 22 с.

3. Володин Н.В. Программированное обучение иностранным языкам: Методические указания. – М.: Издательство «Высшая школа». 1965. - 81 с.

4. Гаврилова О.М., Безрукова Н.П. Теоретические основы формирования готовности старшеклассников к выбору педагогической профессии в информационно-деятельностном образовательном пространстве «педагогический университет – школа» // Современные наукоемкие технологии. 2019. № 4. - С. 75-80.

5. Герасимова Н.А. Интегральная технология обучения в физкультурном образовании школьников: дис. ...канд. пед. наук. СПб. 2003. - 251 с.

6. Лебедев М.В. Исследования подготовки старшеклассников в условиях организации лицейского научного общества учащихся: автореф. дис. ...канд. пед. наук. Челябинск. 2011. - 22 с.

7. Лукьяненко В.П. Концептуальное обеспечение формирования культуры здоровья у подрастающего поколения в процессе общего физкультурного образования: научное издание. Челябинск: ЧГНОЦ УрО РАО. 2009. - 84 с.

8. Миронова Т.А. Формирование теоретических знаний по предмету «Физическая культура» у учащихся старших классов с применением программированного обучения: автореф. дис. ...канд. пед. наук. Тамбов. 2012. - 26 с.

9. Собянин Ф.И., Лихачев В.А. Диагностика уровня знаний школьников по теории физической культуры. Свидетельство об официальной регистрации программы для ЭВМ № 2005611794. 2005.

10. Собянин Ф.И., Спирин М.П., Климова В.К., Никифоров А.А., Кононов В.Н., Ивукина И.В., Миронова Т.А., Фазенда Нилсон Пиреш, Янко Павлис. Совершенствование содержания занятий по физической культуре в школе на основе применения народных, подвижных и спортивных игр: монография / Отв. ред. Ф.И. Собянин. Белгород: ИПЦ «ПОЛИТЕРРА». 2013. - 142 с.

11. Собянин Ф.И., Никифоров Ю.Б., Мацко А.И., Ковалева Р.Е., Бойцова М.В., Кольва В.О. Проектно-исследовательская деятельность учителя физической культуры: основы построения // Современные наукоемкие технологии. 2020. № 3. - С. 188-193.

12. Совершенствование занятий по физической культуре на основе индивидуально ориентированного подхода в условиях сельской школы: Сборник статей / Под общ. ред. Ф.И. Собянина, Л.П. Гриевой. Белгород: Изд-во БелРИПКППС. 2011. - 102 с.
13. Современные игровые физкультурно-оздоровительные технологии в школе: опыт, проблемы, перспективы: материалы региональной заочной научно-практической конференции / Под ред. проф. Ф.И. Собянина. – Белгород: «Эпицентр». 2017. - 120 с.
14. Учитель. Книга о профессоре Израиле Ефремовиче Шварце. Сост. Н.Г. Липкина, Л.А. Косолапова, Б.М. Чарный, А.И. Санникова. Пермь: ГОУ ВПО «Пермский государственный педагогический университет». 2009. - С. 467-515.
15. Antala B., Luptakova G. International Committee of Sport Pedagogy and its Contribution to the Development of Physical Education, Physical Activities and Sport in the World and Building Related // Physical Education and Sport Through the Centuries. Journal for History/Philosophy/Theory and Methodology. 2018. Vol.5. Issue 1. P. 5-12.
16. Marković M., Bokan B. Instrument for Verification of ethical Theories in Physical Culture // Physical Education and Sport Through the Centuries. Journal for History/Philosophy/Theory and Methodology. 2017. Vol.4. Issue 1. P. 71-91.
17. Scheuer C., Antala B., Holzweg M. Physical Education: Quality in Management and Teaching. Monograph book of scientific and professional articles. Logos Verlag Berlin. 2014. 201 p.
18. Živanović N., Milošević Z. Organised Physical Exercising of the 19th Century: the Need, Politics, Ideology // Physical Education and Sport Through the Centuries. Journal for History/Philosophy/Theory and Methodology. 2017. Vol.4. Issue 2. P. 15-29.
19. <https://infourok.ru/teoreticheskaya-podgotovka-po-fizicheskoy-kulture-uchaschihsya-v-shkole-566964.html> (дата обращения 30.08.2020г.).
20. <https://nsportal.ru/shkola/fizkultura-i-sport/library/2014/06/18/teoreticheskaya-podgotovka-shkolnikov-po-predmetu> (дата обращения 30.08.2020г.).

3.4. Применение технологии «обучение по станциям» на занятиях по немецкому языку в средней школе

Современное развитие образования характеризуется сменой парадигм, переходом от парадигмы обучения к парадигме учения. В условиях современной школы методика преподавания переживает сложный период, связанный с изменением целей образования, с введением Федерального государственного образовательного стандарта, построенного на системно-деятельностном подходе. Все эти обстоятельства требуют новых педагогических исследований в области методики преподавания предметов, поиска инновационных средств, форм и методов образования и воспитания, связанных с разработкой и внедрением в образовательный процесс современных образовательных и информационных технологий.

Доминирующими принципами сферы современного образования являются гуманизация и личностная ориентация, что позволяет говорить об изменившихся ценностях педагогической практики в плане развития содержания и технологического оснащения образовательного процесса в соответствии с меняющейся социокультурной средой. Таким образом, творчески работающий, активно «ищущий» преподаватель нуждается в осмыслении новых общечеловеческих, национально-культурных, нравственных целей образования в их синтезе, в осознании перспективных

теоретических представлений и инновационных идей, стимулирующих практику современной школы. Для того чтобы считать себя настоящим педагогом сегодня, недостаточно иметь способности к культурному саморазвитию и творческому сотрудничеству с детьми. Важно ориентироваться в тех инновационных процессах, которые, хотя бы на уровне теоретических изысканий, послужат основой для создания своей собственной концепции, своего взгляда на профессиональную деятельность учителя [1: с. 3].

В условиях обучения при системно-деятельностном подходе наиболее актуальной становится технология развития умственной деятельности. Ее основными чертами выступают следующие: процессуально-целевая ориентация, относительная целостность, ориентация учащихся на самостоятельное освоение нового опыта, развитие своих познавательных возможностей, представление процесса обучения как творческого поиска решения познавательных задач, познавательная рефлексия над результатом и процессом познания, активная позиция учащегося в процессе обучения, позиция педагога – «партнер по работе». Всего этого можно достичь, применяя на уроках технологию «обучение по станциям».

Технология «обучение по станциям» заимствована из спорта, разработана в Англии Морганом и Адамсоном (1952 год). Первоначально спортсменам предлагалось выполнить ряд упражнений по этапам, очередность выполнения которых они могли выбирать сами.

При этом под станцией (этапом) обучения понимается отдельное задание, отдельная задача, которая ставится перед учащимися в рамках обучения. «Обучение по станциям» представляет собой комбинированный набор заданий различных учебных станций, которые учащиеся выполняют в рамках определенной темы и в составлении которых они принимают непосредственное участие. Основную концепцию данной технологии можно сформулировать следующим образом: учащиеся работают на отдельных учебных станциях самостоятельно, в свободной последовательности, самостоятельно выбирая форму выполнения задания (индивидуально, в парах, в группе).

«Обучение по станциям» отражает элементы исследовательской и игровой технологий. Обращаем внимание на то, что данная технология включает следующие элементы исследовательского метода обучения – организация познавательной деятельности учащихся путем постановки учителем познавательных и практических задач, требующих самостоятельного творческого решения. Педагог консультирует, направляет работу учащихся. Как любая игровая технология, технология «работы по станциям» имеет следующие этапы:

1) введение в ситуацию (объяснение целей, задач, этапов работы, выдача маршрутных листов);
проведение работы;

2) оценка работы – обсуждение (промежуточных) результатов работы;

3) подведение итогов – анализ работы.

Успешная работа на учебной станции будет способствовать развитию следующих целей:

1) предоставление соответствующих условий развития для всех учащихся;

2) стимулирование самостоятельной работы каждого ребенка;

3) накопление опыта при освоении конкретного задания;

4) создание условий, при которых учащиеся самостоятельно выполняют задания;

5) выстраивание отношений между учащимися;

б) совместное составление правил поведения.

Применение технологии «обучение по станциям» будет способствовать тому, что учащиеся учатся самостоятельно учиться и регулировать процесс обучения; у учащихся вырабатываются социальная компетенция, коммуникативная компетенция; учащиеся имеют возможность выбора оптимального для них способа усвоения материала. Таким образом, данная технология представляет собой наилучшую возможность содействовать индивидуальному развитию ребенка.

«Обучение по станциям» – одна из современных технологий, которая применяется в-основном при проведении итогового контроля по какой-либо теме. Данная технология описана в монографиях Р. Бауера «Обучение по станциям» и К. Рауер, М. Зальценберга «Обучение по станциям».

В них указывается, что «обучение по станциям» делает возможным подойти к процессу обучения более дифференцированно, так как при этом каждый ребенок работает по своему индивидуальному плану и в своем индивидуальном темпе. Перед началом работы каждый ученик получает лист с названием станций, которые ему необходимо пройти за определенное время, но при этом лишь он сам вправе решать, на какую станцию отправится сначала, а на какую, возможно, лишь на следующем уроке.

Задания, составленные с учетом интересов учащихся, требований программы, имеют различную степень сложности, что также способствует тому, чтобы работа учеников была успешной. При работе с применением данной технологии учителю отводится роль наблюдателя. Но он в любой момент может и оказать помощь учащимся. Что дает ему возможность индивидуально поработать с более слабыми учащимися.

Кристиане Рауер и Мануэль Зальценберг в своей монографии «Обучение по станциям» выдвинули нижеследующие 13 тезисов, отражающих данную технологию:

1. Каждый ребенок выбирает свой собственный путь обучения.
2. Каждый ребенок работает в своем собственном темпе.
3. Каждый ребенок (по крайней мере, частично) сам определяет основные направления своей работы.
4. Каждый ребенок изучает и стратегии своего обучения, он опробывает различные техники обучения.
5. «Обучение по станциям» помогает развивать чувство самоконтроля, чувство ответственности за выполнение поставленной задачи.
6. Учитель во время такого урока имеет больше времени для наблюдения.
7. Учителю в данном случае принадлежит роль советника.
8. Постановка задач и материальное оснащение станций облегчают деятельностный подход к решению поставленных на станциях задач.
9. На некоторых станциях можно приготовить материал индивидуально для каждого ученика.
10. Часто на станциях имеется материал, позволяющий ученику провести контроль и самоконтроль выполненного им задания.
11. Задания на всех станциях должны быть различными как по их социальным формам, так и по обращению с учебным материалом.
12. Работа на станциях всегда посвящена какой-либо одной теме [4].

«Обучение по станциям» предполагает различные возможности участия школьников в планировании и организации урока.

Для организации работы по станциям не требуется специального оборудования или перестановки в кабинете. Но будет желательно, если каждая станция будет оборудована отдельно. Каждая станция может располагаться на отдельной парте. В таком случае каждая парта должна быть оснащена табличкой с номером станции, правилами работы на станции, всем необходимым рабочим материалом (рабочими листами по количеству учеников в классе и, если необходимо, ножницами, клеем, цветной бумагой и т.д.). На видном месте должны быть и правила поведения учащихся при работе на станциях. Необходимо предусмотреть и наличие корзины для мусора.

Для проведения успешной работы необходимо составить правила. Во время работы преподавателю необходимо добиваться сознательного выполнения данных правил всеми учащимися. Целесообразно обсудить данные правила с учащимися заранее. Правила могут быть вывешены в аудитории на видном месте.

Правила могут быть следующими:

1. Wir entscheiden uns für eine Arbeit und führen sie aus. (Мы решаем сами, с чего начать.)

2. Während der Arbeit sprechen wir leise und bewegen uns rücksichtsvoll in der Klasse. (Во время работы мы разговариваем тихо и бесшумно передвигаемся по классу.)

3. Wenn es Schwierigkeiten oder Fragen gibt, fragen wir leise um Hilfe. Zuerst die Mitschüler am Gruppentisch – dann erst den Lehrer. (Если у нас возникают вопросы, то мы задаем их тихо. Сначала – соседу за партой, а лишь затем – учителю.)

4. Wenn wir nicht mehr weiterwissen, setzen wir das Hilfe – Signal. Der Lehrer versucht dann möglichst schnell zu helfen. (Если мы не знаем, как выполнять задание, то просим о помощи учителя.)

5. Arbeitsmaterialien behandeln wir sorgfältig und stellen sie vollständig an ihren Platz zurück. (С рабочими материалами мы обращаемся бережно.)

6. Abfälle werfen wir in den Korb. (Обрезки бросаем в корзину для бумаг.)

7. Wenn wir fertig sind, kontrollieren wir die Arbeit genau. (Если мы выполнили работу, то проверяем ее.)

8. Lösungshilfen benutzen wir erst, wenn wir es selbst versucht haben! (Ключи используем лишь тогда, когда проверили сами.)

9. Wenn wir fertig sind, suchen wir eine neue Arbeit. Wir gehen wenn möglich zur nächsten freien Station. Sind alle Stationen belegt, warten wir leise an unserem Platz. Bitte nicht neben einer noch arbeitenden Station warten. (Если мы закончили работу на данной станции, то переходим на другую свободную станцию. Если все станции заняты, то тихо ждем на своем месте.)

10. Fertige Arbeitsblätter legen wir in unsere Mappen. (Листы с выполненными заданиями мы складываем в папку и сдаем ее учителю) [4].

Урок с применением технологии «обучение по станциям» строится следующим образом: сначала проводится вводная беседа, объясняются цели, задачи, повторяются правила поведения. Далее каждый учащийся получает маршрутный лист, преподаватель дает некоторые рекомендации, объясняет суть каждого задания. Затем учащимся дается несколько минут на обдумывание, с какой станции они начнут свою работу, а потом начнется работа на станциях. По окончании работы проводится рефлексия, преподаватель подводит итоги, спрашивает о возникших в ходе работы проблемах. Учащиеся рассказывают о своих успехах, проблемах, строят планы на будущее.

В Приложении приводится материал для проведения учебного занятия с использованием технологии «обучение по станциям» по теме «Осень».

Список литературы

1. Олешков М.Ю. Современные образовательные технологии: методическое пособие [Текст] / М.Ю. Олешков. – Тюмень: АОУ ТОГИРРО, 2012. – 60 с.
2. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. Пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ–ДАНА, 2002.
3. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика [Текст]: учебное пособие для преподавателей и студентов / А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2006. – 480 с.
4. Rauer Ch., Salzenberg M. Lernen an Stationen auch im Zweit- und Fremdsprachenunterricht?! [Текст] / Rauer, Ch., Salzenberg, M. Bremen: LIS, 2000 – 153 S.

3.5. Понятие методов мыследеятельности. Влияние методов мыследеятельности на процесс формирования познавательных универсальных учебных действий в рамках школьного предмета «обществознание»

На сегодняшний день перед образовательными структурами поставлена задача формирования познавательных универсальных учебных действий, обеспечивающих решение задач общекультурного, ценностно-личностного, познавательного развития обучающихся. А.Г. Асмолов отмечает важность познавательного развития, поскольку оно обеспечивает формирование у учащихся научной картины мира, развитие способности управлять своей познавательной и интеллектуальной деятельностью, овладение методологией познания, стратегиями и способами познания и учения [1, с. 7]. Именно познавательные универсальные учебные действия как нельзя лучше способствуют познавательному развитию.

Познавательные универсальные учебные действия представляют собой систему способов познания окружающего мира, самостоятельной деятельности в процессе поиска информации и операций по ее анализу, обобщению, оцениванию и применению в жизни [15, с. 34]. Познавательные универсальные учебные действия – это общие учебные действия, логически организованные, включающие планируемые результаты обучения и пути достижения целей [11, с. 8].

Познавательные универсальные учебные действия – один из четырех блоков, которые входят в состав основных видов универсальных учебных действий и соответствуют ключевым целям общего образования составляющих функциональную грамотность учащихся. Познавательные универсальные учебные действия – это система способов познания окружающего мира, построение самостоятельного процесса поиска, исследования и совокупность операций по обработке, систематизации, обобщению и использованию полученной информации [6, с.11].

Познавательные универсальные учебные действия подразделяются на простые и сложные. Простые включают в себя поиск информации и исследование, а сложные – это переработка и структурирование информации, например, работа с текстом или смысловое чтение. Следующее, что относится к сложным универсальным учебным действиям – это формирование элементов комбинаторного мышления как одного из компонентов гипотетико-дедуктивного интеллекта, а также работа с научными понятиями и освоение общего приёма доказательства как компонента воспитания логического мышления [2]. В блоке универсальных действий познавательного характера

А.Г. Асмоловым определены и обоснованы общеучебные (в том числе знаково-символические), логические действия и действия постановки и решения проблем. В состав познавательных универсальных учебных действий входит три основных вида действий: общеучебные, логические, а также постановка и решение проблем [3].

Общеучебные действия объединяют широкий круг операций и предполагают определение и формулирование познавательной цели; проведение информационного поиска (в том числе с помощью информационно-коммуникационных технологий) и структурирование информации; выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий, в том числе с помощью моделирования, представляющего атрибут знаково-символической составляющей; рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процессов и результатов деятельности.

В состав логических познавательных универсальных учебных действий входят анализ объектов в целях выделения признаков (существенных, несущественных); синтез как соединение целого из частей, в том числе самостоятельное восполнение недостающих компонентов; выбор критериев для сравнения, классификации объектов; определение следствий и причинно-следственных связей; построение логической цепочки рассуждений, доказательство, выдвижение гипотез и их обоснование. Постановка и решение проблем включает в себя ее формулирование, выдвижение гипотезы, проверка гипотетических положений, выбор способов решения проблем творческого и поискового характера [1].

Познавательные универсальные учебные действия, являются одними из наиболее важных универсальных учебных действий в современном учебном процессе, так как обеспечивают школьнику умение искать и находить информацию, перерабатывать и пользоваться ею в зависимости от поставленной задачи. Познавательные универсальные учебные действия для учащегося всегда носят исследовательский характер действия и воспитывают логическое мышление. Сюда входит и поиск информации, и ее исследование. Немалое значение отдается умению овладеть действиями опосредования сложных форм познавательной деятельности. Например, многим учащимся в дальнейшей профессиональной деятельности придется столкнуться с работой над документами текстами. Здесь им пригодится умение переработки и структурирования информации, работы с научными понятиями. При овладении познавательными универсальными учебными действиями ученик способен осознавать познавательную задачу. Совершенствование данного вида действий приводит к более продуктивному самостоятельному извлечению информации из любых необходимых источников в процессе чтения или прослушивания материалов.

Важную роль играют познавательные универсальные учебные действия в понимании информации, представленной в различных формах: изобразительной, схематичной, модельной, а также в приобретении навыков работы со знаково-символическими средствами. Умения использовать знаково-символические средства обеспечивают способы преобразования учебной информации, включая в себе следующие функции: кодирование информации; использование схематизации с применением знаково-символических средств для отображения учебного материала кратко, но объемно; моделирование объекта с помощью оперирования знаково-символическими средствами, выделяя все существенные характеристики.

Формирование познавательных универсальных учебных действий осуществляется на уроках через решение таких заданий, для которых правильные результаты решений нельзя найти в готовом виде, в учебнике. Решение задач выступает и как цель, и как

средство обучения [4]. Умение ставить и решать задачи является одним из основных показателей уровня развития учащихся, открывает им пути овладения новыми знаниями [8].

В настоящее время методы формирования познавательных универсальных учебных действий рассматриваются такими деятелями, как Л.Г. Петерсон, О.Г. Володарская, О.А. Карабанова, Г.В. Бурменская, А.Г. Асмолов.

Формируя познавательные универсальные учебные действия, особое внимание необходимо обращать на установление связей между вводимыми учителем понятиями и прошлым опытом детей, в этом случае ученику легче увидеть, воспринять и осмыслить учебный материал [14, с. 39]. Предполагается, что результатом формирования познавательных универсальных учебных действий будут являться умения: произвольно и осознанно владеть общим приемом решения задач; осуществлять поиск необходимой информации для выполнения учебных заданий; использовать знаково-символические средства, в том числе модели и схемы для решения учебных задач; ориентироваться на разнообразие способов решения задач; учиться основам смыслового чтения художественных и познавательных текстов; уметь выделять существенную информацию из текстов разных видов; уметь осуществлять анализ объектов с выделением существенных и несущественных признаков; уметь осуществлять синтез как составление целого из частей; уметь осуществлять сравнение, сериацию и классификацию по заданным критериям; уметь устанавливать причинно-следственные связи; уметь строить рассуждения в форме связи простых суждений об объекте, его строении, свойствах и связях; уметь устанавливать аналогии; владеть общим приемом решения учебных задач; осуществлять расширенный поиск информации с использованием ресурсов библиотеки, образовательного пространства родного края (малой родины); создавать и преобразовывать модели и схемы для решения задач; уметь осуществлять выбор наиболее эффективных способов решения образовательных задач в зависимости от конкретных условий [21, с.18].

На сегодняшний день учитель должен уметь организовывать для учащихся проблемную ситуацию, а учащиеся должны найти пути решения сложившейся проблемы. Только в данной ситуации познавательные универсальные учебные действия становятся особо актуальными. Ученик нового поколения должен уметь решать поставленные перед ним задачи, используя при этом множество информационных ресурсов, постоянно осуществляя деятельность по отбору и усвоению информации.

Познавательная деятельность формируется с помощью мыслительной деятельности. На сегодняшний день учеными и исследователями разработано большое количество операций, технологий, приемов и методов мыслительной деятельности, способных активизировать познавательную деятельность.

Понятие «мыследеятельность» было введено в употребление Георгием Петровичем Щедровицким и его сыном Петром Георгиевичем Щедровицким в 60-80 гг. XX столетия. Под мыследеятельностью исследователи понимали комплекс интеллектуальных и коммуникативных процессов, которые включены в содержание организованной коллективной деятельности. Это система знаний и средств мышления и деятельности, наработанных в процессе реализации программы исследования мышления как деятельности (Щедровицкий, Н. Алексеев, 1957 г.). Мыследеятельность – заключается в организации интенсивной мыслительной деятельности педагога и учащихся. Педагог не транслирует готовые знания в сознание учащихся, а организует самостоятельную познавательную деятельность последних [7].

Под термином «мыслительная деятельность» в психологии рассматривается система мыслительных действий, которая направлена на решение каких-либо проблем. Сам процесс мыследеятельности можно разделить на отдельные составные части, которые будут связаны с решением промежуточных задач. Эти задачи будут являться составными частями общей проблемы. Следовательно, под мыслительными действиями необходимо рассматривать совокупность мыслительных операций. При овладении фактическим материалом мыслительные умения и навыки должны приобретаться автоматически. На сегодняшний день многочисленными исследованиями с использованием экспериментальных программ доказано, что мыслительным умениям надо учить специально. Поэтому обучение мыслительным умениям следует организовывать так, чтобы учащиеся получили возможность тренировать эти умения. Как говорят: «Мало обладать знаниями, надо уметь использовать нужные знания в нужный момент». В настоящее время проблема развития мыслительной деятельности является объектом исследования в работах философов и физиологов, педагогов и психологов [10, с. 75].

Взаимосвязь процесса обучения с развитием мышления и изменения аналитико-синтетического состава мыслительной деятельности рассматривают А.В. Хуторской, Г.П. Щедровицкий, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и другие. Принципиальное устройство акта мыследеятельности, как и самой мыследеятельностной формы предполагает выделение трех основных блоков, которым относится: мышление, мыслекоммуникация, мыследействие. Эти блоки функционально связываются и отображаются друг в друге за счет актов понимания и рефлексии [4, с. 215].

Одним из ведущих условий личностно ориентированного педагогического процесса является организация мыследеятельности. Процесс мыследеятельности направлен на организацию эффективной мыслительной деятельности учащихся. Причем эта деятельность носит индивидуальный характер. Мыслительная деятельность представляет собой основу познавательной деятельности человека и основа развития мышления.

Организация мыследеятельности заключается в выполнении учащимися различных мыслительных операций таких, как: анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, абстрагирование и т. д.; обмену мыслительными деятельностью между участниками педагогического процесса; смене и разнообразии видов, форм мыслительной, познавательной деятельности; сочетании индивидуальных и групповых форм работы; проблемном обучении; использовании в педагогическом процессе развивающихся или продуктивных педагогических технологий; смысловторчестве учащихся и учителя; рефлексии. Все это – ведущие условия осуществления мыследеятельности [12, с.8].

Методы мыследеятельности создают благоприятную атмосферу и способствуют мобилизации творческих потенций учащихся, но так же и стимулируют активную мыслительную деятельность, осуществление осознанного выбора и выполнение различных мыслительных операций. Мыслительная операция считается одним из способов мыслительной деятельности, посредством которого человек решает мыслительные задачи.

Мыслительные операции разнообразны. Это – анализ и синтез, сравнение, обобщение, абстракция, конкретизация, систематизация. Основными и широко применяемыми являются мыслительные операции, анализа – это разложение целого на части, выделение отдельных признаков, свойств, качеств, предметов/явлений и обратного

ему процесса – синтеза. Под синтезом понимается объединение частей в целое на основе смысловых связей предметов/явлений между собой. Мыслительная операция анализа проявляется в умениях выделять в тексте главное; делать правильные выводы из фактов и проверять их; расчленять текст на составные части и составлять его план (опорную схему) а противоположная анализу, операция синтеза, проявляется в умении отвечать на вопросы по изучаемому материалу (строить связные высказывания) [7, с. 176].

Для сопоставления предметов/явлений друг с другом, нахождения сходств и различий между ними используется мыслительная операция сравнения, данная операция проявляется в умении устанавливать такие признаки как сходство и различие, между предметами и явлениями. Мыслительная операция сравнения лежит в основе стабильности нашего сознания, его несмешиваемости понятий [20, с. 176]. На основе операции сравнения делаются обобщения. Обобщение – это объединение различных предметов/явлений в одну группу на основе общих признаков (на основе схожести) [5]. Мыслительная операция обобщения проявляется в умении выделять существенные свойства предметов и абстрагировать их от несуществующих.

Для осуществления процесса мышления, необходимо не только различать отдельные свойства предметов, но и мыслить эти свойства, отвлеченно от самих предметов, для этого используется операция абстракции. На основе обобщения и абстракции осуществляются классификация и конкретизация (противоположная операция абстракции). Классификация – группировка объектов по существенным признакам, а конкретизация – движение мысли от общего к частному, от абстрактного к конкретному для раскрытия его содержания. Еще одна из немаловажных мыслительных операций, систематизация, которая заключается в расположении отдельных предметов, явлений, мыслей в определенном порядке по какому-либо одному признаку [16, с.133].

Операция, которую применит человек в определенной ситуации, будет зависеть от задачи и от характера информации, которую он подвергает мыслительной переработке. Данные операции основаны на обмене мыслительными действиями между участниками образовательного процесса и являются незаменимыми в процессе обучения, усвоения новых знаний. Многие из них используются человеком неосознанно и интуитивно. Однако для того, чтобы эффективно применять эти мыслительные операции, необходимо развивать и совершенствовать их уже с младшего школьного возраста.

Для полноценного усвоения знаний, важным условием является опора учащихся на активную мыслительную деятельность, которая в свою очередь направлена на переработку усвояемого материала. Поэтому с этой целью в педагогике и психологии разработано большое количество приемов и методов, направленных на активизацию мыслительной деятельности учащихся в процессе усвоения знаний. Данные приемы и методы весьма разнообразны и затрагивают разные стороны организации деятельности учеников на уроке. Современные образовательные методы позволяют сделать качественным и новым содержание образования. Рассмотрим некоторые приемы и методы организации мыслительной деятельности учащихся, а также приведем примеры использования данных методов в процессе обучения на уроках гуманитарного цикла в школе.

Одним из важнейших методов развивающего обучения является метод проблемного обучения. Сущность данного метода заключается в организации проблемных ситуаций для учащихся, осознании, принятии и разрешении этих ситуаций в процессе взаимодействия учителя и учащихся при максимальной самостоятельности последних. В основе организации проблемного обучения лежит организация мыследеятельности

учащихся. Метод проблемного обучения развивает способности к самообразованию, а также исследовательские навыки человека, которые способствуют развитию творческого мышления, познавательной активности и интересов школьников. Это обучение, в процессе которого учащиеся вовлекаются в разрешение проблем [3]. Например, при изучении восьмиклассниками темы «Социальная структура общества» в рамках предмета обществознания выделяем такое познавательное универсальное учебное действие как самостоятельное создание способов решения проблемы. Для формирования данного познавательного универсального учебного действия возьмем метод проблемой ситуации. Учащимся предлагается разделить на две группы, каждая из которых будет работать над решением следующей проблемы: «Местные власти предложили жильцам многоэтажной новостройки два варианта использования прилегающей к дому территории: устройство детской площадки или строительство гаражей. По своим предпочтениям жильцы дома разбились на две разные группы, в итоге, между ними начался конфликт». Для решения данной ситуации предлагаются вопросы: «Как бы вы поступили на месте местных властей?», «Какие пути решения предложили бы жителям новостройки? Аргументируйте свою точку зрения».

Проблемное обучение – это обучение, в котором учитель создает проблемную ситуацию, направляет учащихся на ее решение, организует поиск решения. Таким образом, ребенок ставится в позицию субъекта своего обучения и как результат у него образуются новые знания, он овладевает новыми способами умственных действий. Алгоритм решения проблемной ситуации включает в себя четыре этапа. На первом этапе осознания проблемы учащиеся вскрывают противоречие, заложенное в вопросе, для чего находят разрыв в цепочке причинно-следственных связей. Это противоречие может быть разрешено с помощью гипотезы. Формулирование гипотезы составляет второй этап. Третий этап решения проблемы – доказательство гипотезы. Поиск путей доказательства гипотезы требуют от учащихся переформулировки задания или вопроса. Заканчивается решение проблемы общим выводом, в котором изучаемые причинно-следственные связи углубляются и раскрываются новые стороны познаваемого объекта или явления. Это четвертый этап решения проблемы. Совокупность целенаправленно сконструированных задач, создающих проблемные ситуации, призвана обеспечить главную функцию проблемного обучения – творческое усвоение содержания образования, усвоение опыта творческой деятельности.

К методам проблемного обучения С.С. Кашелев относит метод «метаплан». Этот метод представляет собой организацию индивидуальной и групповой мыследеятельности по решению той или иной проблемы и основывается на наработке каждым участником, технологии, своего, индивидуального опыта, по обсуждаемой проблеме и его обогащению в результате групповой работы. Оптимальное количество участников – 15-30 человек [12].

Еще одним распространенным методом, направленным на активизацию мыслительной деятельности является самостоятельная исследовательская деятельность учащихся на уроке. Суть данного метода заключается в постановке перед учащимися мыслительных задач, цель которых состоит в самостоятельном получении ответа на поставленный вопрос, что в свою очередь, максимально активизирует мышление учащихся, побуждает их сравнивать факты, а также формулировать правила и определения. Так, изучая тему «Семейное право», можно предложить ученикам провести учебно-исследовательскую работу, связанную с этапами становления семейного права в

России, продуктом данного вида деятельности должен стать кластер. Выбор типа кластера и его структуру доверяем ученикам, ведь обучающиеся должны быть более самостоятельны в ходе учебного процесса.

Для лучшего усвоения материала, учебных знаний, а также в целях активизации мыслительных процессов учащихся, весьма эффективно использование такого метода, как сравнение. Данный метод направлен на повышение активности мысли учащихся и качество их знаний. Используя метод сравнения на уроках, можно добиться глубокого осознания учебного материала и прочного его запечатления в памяти. Сравнение – это умственная деятельность, в процессе которой происходит выделение отдельных признаков, нахождение общих и различных черт, свойственных различным вещам и явлениям, и на основе этого их обобщение, подведение под понятие. Умственная операция сравнения, позволяет устанавливать признаки сходства и различия между предметами, явлениями, процессами, законами, что свою очередь глубоко влияет на мыслительную деятельность учащихся и на развитие их познавательных способностей [16, с. 81]. Данный метод применим при составлении сравнительно-сопоставительных таблиц или схем. Например, изучая тему «Религия как одна из форм культуры», можно предложить обучающимся сопоставить постулаты веры, нормы морали и этики, а также религиозную символику буддизма, ислама и христианства, оформив информацию в таблице.

Еще один из эффективных и важнейших методов обучения и средств активизации познавательной деятельности учащихся на уроках, является эвристическая беседа – метод, проходящий в форме диалога или живого обмена мыслями. Суть метода, эвристическая беседа, заключается в ответе учащимися на вопросы учителя, в итоге которых, делаются определенные выводы, обобщения, обучающиеся выражают свои мысли в речи и действиях, активно работая на уроке. Данный метод позволяет более эффективно управлять процессом усвоения школьниками знаний. Эвристическая беседа направлена на активизацию памяти и мышления учащихся, где каждый вопрос заставляет их думать, припоминать, воспроизводить знания и имеющийся у них опыт [6]. В начале урока по теме «Безработица как социальное явление» учитель ставит перед обучающимися проблемный вопрос: «Безработица – зло, благо или нейтральное явление?» – на который они должны будут ответить в конце урока. В ходе урока обучающиеся размышляют над вопросами: «Почему безработица сопутствует рыночной экономике?», «Назови, кто относится к категориям безработных и занятых?», «Объясни, как государство обеспечивает занятость?», «Придумай общие меры по сокращению безработицы», «Предложи пути решения, как снизить уровень безработицы».

К числу наиболее эффективных и интересных методик для учащихся можно отнести и метод проектов. Метод проектов – это целенаправленная и самостоятельная деятельность учащихся, осуществляющаяся под руководством учителя, направленная на решение исследовательской, творческой, личностной и социально значимой проблемы и получение определенного результата в виде материального или идеального продукта. Основной целью данного метода считается возможность научить учащихся самостоятельно получать знания в процессе решения практических задач или проблем, требующих интеграции знаний из разных наглядных сфер [19]. Также проявлением активности учащихся служат такие методы, как наблюдение и исследование. Наблюдение – сложная деятельность, обеспечивающая полноту и точность восприятия. На основе наблюдений открываются новые свойства объекта, ранее не обнаруживаемые.

Полученная информация активизирует мыслительную деятельность учащихся, заставляя формулировать новые «вопросы» и обдумывать выбор приемов наблюдения [8].

Изучая тему «Мораль» на уроке обществознания у учащихся можно формировать такое познавательное универсальное учебное действие как установление причинно-следственных связей, построение логической цепи рассуждений, предложив выполнить проект, оформив его в виде кластера или схемы. Для реализации проекта класс необходимо поделить на 3 группы и каждой группе дать определенное задание. Первая группа работает над созданием проекта «Общечеловеческие духовные ценности», отвечая на вопросы: «Что понимается под ценностями?», «Выполните тримино по отдельным моральным ценностям. Какие еще моральные ценности можете выделить?». Вторая группа работает над созданием проекта «Нормы морали» и отвечает на вопросы: «Что понимается под понятием «моральная норма?», «Выделите главные моральные нормы». Третья группа работает над созданием проекта «Добро и зло», отвечая на вопросы: «Проанализируйте документы и определите как понимали «добро» и «зло» разные ученые, в разное время?», «Используя словарь Ожегова, определите значение слов «добро» и «зло».

Выполняя проект, обучающиеся должны придерживаться следующих рекомендаций: «Наличие в исследовательском творческом плане задачи или проблемы, требующей поиска решений», «Практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов», «Структурирование содержательной части проекта», «Обсуждение способов оформления конечных результатов и защиты (схема, кластер)», «Сбор, систематизация и анализ информации», «Подведение итогов, оформление результатов», «Выводы».

С.Г. Воровщиков, В.А. Гладик описывают ассоциативные методы коллективной мыследеятельности. Рассмотрим некоторые из них.

Самым распространенным методом, относящимся к методам мыследеятельности является, «мозговая атака» («мозговой штурм»). Мозговая атака – это один из приемов групповой формы работы, заключающаяся в нахождении новых альтернативных вариантов решения проблемной ситуации. «Мозговую атаку» необходимо рассматривать как быстрый способ генерирования необходимого разнообразия идей, которые могут в дальнейшем послужить основой для серьезного поиска решений. В рамках темы «Безработица, ее причины и последствия» мы формируем такое познавательное универсальное учебное действие как выбор наиболее эффективных способов решения задач, здесь используем метод «мозговой штурм». Учащимся предлагается поделиться на две группы: генераторы идей и аналитики идей. Генераторы идей должны в течение короткого времени предложить как можно больше вариантов решения обсуждаемой проблемы, при этом: называя идеи нельзя повторяться; чем больше список идей, тем лучше; подходить к решению проблемы с разных сторон. Вторая группа – аналитики, получают от первой группы списки вариантов и, не добавляя ничего нового, рассматривают каждое предложение, выбирая наиболее разумное и подходящее. Каждый аналитик имеет три голоса и отдает их за наилучшие, по их мнению, три идеи. Идея, набравшая наибольшее количество голосов, и есть – решение. Вопрос для мозгового штурма: «Как в наше время можно решить проблему безработицы?».

Следующий, также не менее распространенный метод – это заседание «круглого стола», данный метод можно рассматривать как организованную форму делового общения, в цепи которой обсуждение актуальной проблемы и выработка проекта рекомендаций по ее решению. Изучая тему «Структурные составляющие банковской

системы РФ» можно провести круглый стол на тему «Негосударственные пенсионные фонды РФ: проблема выбора нынешней молодежи», предложив обсудить следующие вопросы: «Система пенсионного страхования Российской Федерации», «Что собой представляют негосударственные пенсионные фонды РФ?», «Виды НПФ», «Основные показатели деятельности НПФ», «Факторы, сдерживающие молодежь от обращения в НПФ», «Как выбрать надежный НПФ?». Отвечая на последний вопрос, обучающимся необходимо предложить алгоритм решения создавшейся проблемы.

Также можно отметить такие методы мыследеятельности, как дискуссия и полемика – это виды спора, которые основываются, с одной стороны, на достижении определенной степени согласия, с другой – на победе одной стороны над другой [18, с. 22]. Изучая тему «Собственность и ее виды» предлагаем обучающимся ответить на поставленные вопросы «да» или «нет», обязательно аргументируя свой ответ. Примерами вопросов могут быть следующие: «Верно ли, что субъектом собственности может быть трудовой коллектив?», «Верно ли, что объектом собственности могут быть средства производства?», «Верно ли, что физическое лицо не может владеть земельным участком?», «Возможно ли купить государственную собственность?», «Может ли информация быть объектом собственности?», «Верно ли, что основной из способов приватизации – акционирование?».

Одной из разновидностью метода «мозгового штурма» является метод 365. Данный метод представляет собой особую форму «мозгового штурма», при которой выражение творческого потенциала участников происходит в письменной форме. Метод 365 разработан Рорбахом. Он, также как и все разновидности «мозгового штурма», основывается на развитии и переплетении идей с целью повышения их качества. Метод пригоден для всех ситуаций, где решение должно иметь инновативный характер и принимается коллективно [17].

Организуя коллективную мыследеятельность, можно использовать такие методы как: «метод суда», метод «черного ящика», метод 635. Данные методы являются наиболее эффективными с точки зрения достижения максимальной объективности экспертной оценки, так как предполагают использование широкого и представительного круга специалистов. Наиболее интересным и распространенным является «метод суда», сущность данного метода заключается в организации обсуждения проблемной ситуации в группе, где одна сторона разрабатывает самостоятельные предложения, а вторая – дает критику этим предложения. Цель методики заключается в выявлении наиболее аргументированного и оптимального решения проблемной ситуации. Рассматривая тему «Экономическая сфера жизни общества» предлагается следующая проблемная ситуация: «В нашем городе законодатели решили ввести новый налог – сбор с владельцев собак». Одной из групп предлагается привести три аргумента «за»: «Ввести сбор с владельцев собак, потому что...»; другой – привести три аргумента «против»: «Мы, считаем, что это незаконно, потому что...». Иногда педагоги используют данный метод как ролевую игру «зал суда», где на уроке разыгрывается сцена суда над каким-либо экономическим явлением. Наиболее удачно метод «суда» используется при изучении темы «Инфляция, и ее последствия», где обучающиеся выступают в роле прокурора, адвоката, судьи, свидетелей и экспертов.

Следующий метод, на который следует обратить внимание – метод «черного ящика». Организуя работу с этим методом, группу участников предлагается поделить на 2 команды: эксперты и аналитический центр «black box». Где экспертам выдается информация о характере и структуре проблемной ситуации. Они самостоятельно разрабатывают способы решения данной проблемной ситуации и передают полученную информацию в аналитический центр «black box», который вырабатывает рекомендации.

Например, подводя итоги при изучении темы «Понятие безработицы, и ее виды», можно предложить аналитическому центру заранее разработать примеры ситуаций, когда возникает безработица на рынке труда, также аналитики разрабатывают критерии оценки предложенных способов решения проблемной ситуации. Мы предлагаем выделить не одну группу экспертов, а несколько (3-4 группы), чтобы на уроке прозвучало несколько точек зрения решения сложившейся проблемной ситуации. После обсуждения в группах, каждая группа должна защитить свой план по решению данной проблемы. Метод «черный ящик» позволяет и педагогу раскрыться как творческой личности. Например, можно на уроке использовать черный ящик (или мешок), в который будет положен предмет, отражающий содержание рассматриваемой проблемы. При изучении темы «Виды ценных бумаг» в черный ящик можно положить одну из ценных бумаг – вексель. Обучающимся задаются наводящие вопросы: «Угадать, что находится в ящике. Долговой предмет, письменное обязательство строго определенной формы. Бывают простые и переводные». Та группа учащихся, которая отгадывается предмет, находящийся в ящике, имеет право быть, кем они будут: аналитиками или экспертами.

С.С. Кашелев выделяет такие интерактивные методы мыследеятельности как: «метаплан», «мастерская будущего», «алфавит».

Еще один из интерактивных, продуктивных педагогических методов – это метод «мастерская будущего». Данный метод строится на следующих принципах: взаимодействие, мыследеятельность, смыслотворчество, моделирование. Под принципом взаимодействия понимается обмен деятельностью между участниками педагогического процесса, а также смена и разнообразие форм организации и видов деятельности. Принцип мыследеятельности отражает организацию самостоятельной мыслительной деятельности учащихся по решению проблемы, использование учащимися различных мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации, абстрагирования и др. Следующий принцип – смыслотворчество, который заключается в создании каждым участником педагогического взаимодействия своего индивидуального смысла по рассматриваемой проблеме, обмен мнениями между участниками (каждый представляет свой смысл); обогащение индивидуального смысла в результате обмена. Принцип моделирования также называют принципом конструирования деятельности, так как он отражает создание некоего образца, прототипа объекта, теоретическое имитирование какой-либо деятельности, системы [16, с. 95]. Метод «мастерская будущего» способствует развитию мышления, сознания, ценностных ориентаций, приобретению учащимися опыта творческой деятельности, осуществления различных мыслительных операций, развивает субъектность участников педагогического взаимодействия. Количество участников – до 30 человек. Метод «мастерская будущего» может быть применен при изучении старшеклассниками темы «Банковская система РФ». Обучающимся предлагается разработать бизнес-план банка: на основе изученного материала, подумать какие услуги будет осуществлять их банк и на каких условиях, а также какие специальные акции будут предусмотрены для привлечения клиентов. Так же учащимся необходимо доказать, что работа их банка будет эффективной. Работа организовывается в микрогруппах, бизнес-план оформляется на ватмане. По окончании задания, работы необходимо защитить. Таким образом, при выполнении данного задания раскрывается и творческий потенциал обучающихся, и формируются элементы экономического мышления.

Следующий метод, который предлагает автор – это метод «алфавит». Суть данного метода заключается в развитии мышления, интеллекта, сознания учащихся через

организацию процессов мыследеятельности, смысловторчества и творческого познания деятельности. Под мыследеятельностью рассматривается активизация мыслительной деятельности детей, самостоятельная мыслительная деятельность, выполнение различных мыслительных операций для решения проблемы. Через процесс смысловторчества раскрывается каждый ученик, так как он становится участником обучения, в котором он имеет возможность создать свой смысл по обсуждаемой проблеме и обогатить его в процессе обмена смыслами с другими участниками. Этот метод можно использовать как рефлексия на уроке. Например, завершая урок на тему «Экономическая сфера жизни общества», предлагаем обучающимся не просто вспомнить буквы алфавита, но и на соответствующую букву назвать слово, раскрывающее содержание урока. Можно предложить на экране хаотично открывать буквы алфавита (буква «Б» – банк, буква «В» – вексель, буква «М» – монополия и др.).

Таким образом, в процессе обучения необходимо использовать методы мыследеятельности, так как они направлены на формирование познавательных универсальных учебных действий, владение навыками, которых необходимо для современного подрастающего поколения. В педагогике определена группа методов мыследеятельности, к которым следует отнести следующие: черный ящик, анализ проблемной ситуации, метод проекта, эвристическая беседа (дискуссия), метаплан, метод суд и другие. Следует обратить внимание на то, что в методике преподавания встречаются одинаковые по содержанию, но разные по названию методы, это результат творческого поиска педагога. Главное, чтобы эти методы отвечали, главной цели педагогике – сформировать мыслящего конкурентно способного человека, способного свободно ориентироваться и уметь реализовывать себя на рынке труда.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе. От действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. – Москва: Просвещение, 2011. – 159 с.
2. Брызгалова С.И. Функции и место проблемного изложения и эвристической беседы в обучении старшекласников: дис. канд. пед. наук. – Москва, 1975. – 265 с.
3. Ворожцова С.П. Приемы и методы организации мыследеятельности учащихся на уроках географии [Электронный ресурс] / С.П. Ворожцова. – Режим доступа: <https://www.pedmasterstvo.ru/categories/2/articles/351> (дата обращения: 12.05.2017).
4. Водяненко Г.Р. Операциональная сфера информационно-познавательной деятельности. Часть 2 [Электронный ресурс] / Г.Р. Водяненко // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 2. – С. 215-217. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/operatsionalnaya-sfera-informatsionnopoloznavatelnoy-deyatelnosti-chast-2> (дата обращения: 09.06.2017).
5. Выготский Л.С. Собр. соч. / Л.С. Выготский. – Москва: Педагогика, 1984. – т. 4.
6. Гауч О.Н. Организация учебно-исследовательской деятельности учащихся школы в условиях внедрения федерального государственного стандарта / О.Н. Гауч // Научный диалог. Филология. Педагогика. – Екатеринбург, 2016. – № 10 (58). – С. 324-336
7. Громько Ю. В. Метапредмет Проблема / Ю.В. Громько. – Москва: Институт учебника Пайдеия, 1998. – 382 с.

8. Добрышкина Е.Н. Система учебных задач, направленных на формирование у школьников познавательных умений на уроках математики [Электронный ресурс] / Е.Н. Добрышкина. – Режим доступа: http://publikacia.net/archive/uploads/pages/2016_10_2/23.pdf
9. Дубровина И. В. Психология / под ред. И. В. Дубровиной. – Москва: Академия, 2004. – 176 с.
10. Ильясова О.А. Активизация мыслительной деятельности учащихся / О.А. Ильясова // Вестник КАСУ. – 2008. – № 1. – С.75-80.
11. Казарская Г.Е. Формирование и развитие на уроках универсальных учебных действий / Г.Е. Казарская // Эксперимент и инновации в школе. – 2015. – № 3. – С. 8-12. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-i-razvitiie-na-uroke-universalnyh-uchebnyh-deystviy> (дата обращения: 23.05.2017).
12. Кашлев С.С. Современные технологии педагогического процесса: пособие для педагогов / С.С. Кашлев. – Минск: Университетское, 2000. – С. 8-12.
13. Петерсон Л.Г. Формирование и диагностика организационно-рефлексивных общеучебных умений в образовательной системе «Школа 2000...» : методическое пособие / Л.Г. Петерсон, Ю.В. Агапов. – Москва, 2009. – 112 с.
14. Пономарева Е. А. Универсальные учебные действия или умение учиться / Е.А. Пономарева // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2010. – № 2. – С. 39-42.
15. Развитие универсальных учебных действий: учебно-методическое пособие / под ред. С. Г. Воровщикова, Н. П. Авериной. – Москва: УЦ Перспектива, 2013. – 280 с.
16. Ратанова Т.А. Способы активизации познавательной деятельности школьников / Т.А. Ратанова // Вопросы психологии. – 1990. – № 5. – С.81-88.
17. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 720 с.
18. Сотникова О.Н. Как организовать мыследеятельность учащихся на уроке литературы [Электронный ресурс] / О.Н. Сотникова // Эксперимент и инновации в школе. – 2011. – № 6. – С. 60-65. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/kakorganizovatmysledeyatelnost-uchaschihsya-na-uroke-literatury> (дата обращения: 25.05.2017).
19. Ступницкая М.А. Что такое учебный проект? / М.А. Ступницкая. – Москва: Первое сентября, 2010. – 44 с.
20. Ушинский К. Д. Избранные педагогические труды / К.Д. Ушинский – Москва, 1954. – т.2. – 201 с.
21. Хнычкина Е.Е. Познавательные универсальные учебные действия и их оценка – стратегия развития учителя [Электронный ресурс] / Е.Е. Хнычкина // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2014. – № 4. – С. 18-20. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/poznavatelnye-universalnye-uchebnye-deystviya-i-ih-otsenka-strategiya-razvitiya-uchitelya> (дата обращения: 17.05. 2017).
22. Цупикова Е.В. Основные направления методики развития мышления [Электронный ресурс] / Е.В. Цупикова // Вестник Сибирской государственной автомобильно-дорожной академии. – 2013. – № 3 (31). – С. 133-136. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-napravleniya-metodiki-razvitiya-myshleniya> (дата обращения: 10.06.2017).
23. Черкасова И.И. Интерактивная педагогика: учебно-методическое пособие / И.И. Черкасова, Т.А. Яркова. – Санкт-Петербург: Экспресс, 2012. – 190 с.

3.6. Развитие инженерного мышления школьников посредством изучения элективного курса по 3D-моделированию

С каждым новым этапом развития социума возрастают и требования к отдельным его институтам и структурам. В информационном обществе, когда главной ценностью любой деятельности является информация, а информационная культура человека – важнейший фактор его профессиональной значимости, изменяются и требования к системе образования, происходит повышение статуса образования.

Так, одним из требований, предъявляемых к современному образованию, является его соответствие уровню современного технологического развития, а также внедрение «модели развития техносферы в деятельности организаций дополнительного образования детей исследовательской, инженерной, технической, конструкторской направленности» [7].

Для решения поставленных задач в школах необходимо особое внимание уделять образовательным программам, предполагающим комплексный подход к обучению с учетом уровня развития современных педагогических и научных технологий.

Таким образом, сегодня актуален вопрос о применении новых информационных технологий и методик их преподавания в средней школе. Стремление прогрессивных педагогов отвечать требованиям, которые диктует общество образованию, порождает необходимость поиска новых форм, методов, а также технологий, применяемых в учебном процессе.

Одной из перспективных и передовых технологий, открывающей новые возможности в образовании, является 3D-технология, в частности, 3D-моделирование, которое уже сегодня внедряется в систему образования. Данная дисциплина имеет отличные потенциальные возможности в формировании инженерного мышления обучающихся – ключевой составляющей технических способностей, ориентированных на инженерно-техническое восприятие мира.

Существует множество подходов к понятию «инженерное мышление», представленных в работах отечественных и зарубежных педагогов, социологов и психологов: Е.А. Дума, Д.А. Мустафина, Г.А. Рахманкулова, Н.Н. Короткова, Г.В. Сухолодольский, З.С. Сазонова и др.

Инженерное мышление часто описывают как познавательную, целеориентированную деятельность, направленную на формирование устойчивых навыков решения особых технических задач, относимых к первому компоненту инженерного мышления – техническому мышлению, целенаправленно развиваемому в учебных заведениях [8, с. 14].

Инженерное мышление, согласно Е.А. Дума, является особым видом мышления, для формирования и проявления которого необходим процесс решения инженерных заданий. Причем имеются в виду инженерные задания, которые позволяют быстро, точно и оригинально находить решение поставленных задач. Эти задания направлены на развитие технических знаний, способов и приемов деятельности обучающихся, с помощью которых они могут успешно создавать образовательные продукты. В своей работе автор также утверждает, что вслед за изучением строения простых приспособлений и средств обязательно должна следовать практика их создания – конструирование или моделирование.

Согласно Д. А. Мустафиной, Г. А. Рахманкуловой и Н. Н. Коротковой, инженерное мышление также определяется, как «...особый вид мышления, формирующийся и проявляющийся при решении инженерных задач, позволяющий быстро, точно и оригинально решать как ординарные, так и неординарные задачи в определенной предметной области, направленные на удовлетворение технических потребностей в знаниях, способах, приемах, с целью создания технических средств и организации технологий» [4, с. 3].

Анализируя приведенные выше определения, можно отметить требования, которым должно соответствовать инженерное мышление, например, оригинальный подход к решению практических задач, а также создание образовательных продуктов с учетом их социальной и экономической значимости.

В работе Д. А. Мустафиной, посвященной разработке модели конкурентоспособности будущего инженера-программиста [4, с. 5], инженерное мышление у обучающихся рассматривается как сложный вид мышления, в состав которого можно включить следующие компоненты: техническое, исследовательское, конструктивное, экономическое мышление (рисунок 1).



Рисунок 1 - Структура инженерного мышления

Приведем краткое описание составляющих инженерного мышления:

- техническое мышление отвечает за способность проводить изучение состава и структуры технических устройств, а также анализировать принцип их работы;
- исследовательское мышление представляет собой совокупность способностей по формированию новых целей на основе уже полученного опыта в практической деятельности, умения работать с технической документацией при решении задач, а также обосновать принятые решения;
- конструктивное мышление характеризуется наличием у обучающегося четкой модели решения возникшего затруднения, при котором требуется интеграция теоретических и практических знаний из разных предметных областей;

- экономическое мышление включает рефлексию качества процесса и результата деятельности с позиций требований современного рынка труда

При этом, согласно мнению российских методологов, ведущими и основными компонентами инженерного мышления являются его конструктивный и технический компоненты. Следует отметить, что именно они являются специфическими для инженерного мышления, так как остальные компоненты характерны и для других видов мышления.

Процесс формирования инженерного мышления должен соответствовать определенным принципам, выделенным В. В. Бондарчуком [1, с. 53]:

- политехничность. Заключается в комплексе общеобразовательных и политехнических знаний, а также в умении применять их в сферах проектно-конструкторской, научно-исследовательской деятельности и смежных областях;

- гуманизация. Данный принцип подразумевает взаимосвязь человека с социальной средой и природой, а также формирование на этом фоне его духовного и физического развития;

- креативность. Данный принцип подразумевает способность самостоятельно находить нестандартные пути решения поставленных задач, «открывать» эффективные способы действия;

- метапредметность. Данный принцип предполагает достижение обучающимися метапредметных результатов обучения, под которыми понимаются освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях.

Исследователи А.П. Усольцев и Т.Н. Шамало утверждают, что сегодня инженерному мышлению приписывают те же свойства, что и инновационному. Это еще раз подтверждает важность и актуальность развития инженерного мышления в современном мире [9, с. 280].

Для формирования и развития инженерного мышления, необходим комплексный подход, предполагающий развитие всех его структурных компонентов: технического, исследовательского, конструктивного и экономического мышления.

Успешно развивать все компоненты инженерного мышления можно при изучении комплексных дисциплин, предполагающих тесное взаимодействие обучающихся с новыми методами и технологиями, а также применением полученного образовательного продукта в практической деятельности – программирование, робототехника, черчение, 3D-моделирование и др.

3D-моделирование, или трехмерная графика – процесс создания трехмерной модели объекта. Под 3D-моделью же понимается визуальный объемный образ объекта [3, с. 21]. Трехмерная графика также определяется как двухмерное изображение трехмерного объекта без учета глубины изображаемого объекта [3, с. 31].

Как утверждает И.Ф. Исаев, моделирование предполагает материальное или абстрактное создание аналогов реального объекта, в котором воспроизводятся принципы его функционирования и организации.

Понятие «модель» А.Н. Дахин трактует как объект, который искусственно создан и выражен в виде схемы физических систем, знаковых форм или формул, который заменяет собой объект-оригинал (или явление), отражает и воспроизводит в простом и обобщенном виде структуру, характеристики, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта.

Следует отметить, что модель может как соответствовать реальным объектам, отражать существующие процессы или явления, так и быть абсолютно абстрактной. Это свойство позволяет использовать технологию трехмерного моделирования как в обучении, отражая реальную структуру демонстрируемых или разрабатываемых объектов, так и в творчестве при создании качественно новых образов и материалов.

Особенности моделирования как вида деятельности и правильно подобранная методика обучения 3D-моделированию позволяют успешно развивать все компоненты инженерного мышления. Сопоставим возможности 3D-моделирования в обучении с компонентами инженерного мышления согласно Мустафиной:

- развитие технического мышления осуществляется непосредственно в процессе анализа состава и структуры моделируемых объектов;
- развитие исследовательского мышления происходит в процессе формирования новых целей на основе уже полученного опыта в практической деятельности при выполнении исследовательской деятельности в проектах по 3D-моделированию;
- развитие конструктивного мышления осуществляется за счет построения моделей, решения задач или возникающих проблем при интеграции теоретических и практических знаний из разных предметных областей;
- развитие экономического мышления происходит посредством рефлексии качества процесса моделирования и результата деятельности с позиции экономической целесообразности.

Таким образом, именно за счет неизбежной структурированности моделей, необходимости постоянного анализа и синтеза частей модели в процессе создания, а также возможностей реализации творческого потенциала применение 3D-моделирования может стать успешным методом формирования инженерного мышления у обучающихся.

Пространственное мышление и воображение, которые будут помогать в дальнейшем изучении таких предметов как математика, геометрия, черчение, технология, необходимо развивать с самого раннего возраста, и 3D-моделирование – один из наиболее действенных и современных способов для этого. Благодаря своей универсальности и многогранности 3D-моделирование сегодня нашло отражение в большинстве сфер жизни человека: кинематограф, реклама, инженерия – все это стало привычным и уже не вызывает удивления.

Использование технологий 3D-моделирования в школе также способствует:

- повышению уровня творческих способностей обучающихся;
- профориентации обучающихся на инженерные и технические специальности;
- повышению познавательного интереса у обучающихся;
- улучшению восприятия учебного материала обучающимися;
- концентрации внимания обучающихся на учебном материале;
- организации внеурочной деятельности обучающихся по разным направлениям;
- проведению конкурсов и других мероприятий.

Стоит отметить, что 3D-технологии не ограничиваются моделированием, визуализацией, анимацией и трехмерной печатью. Сегодня этот термин включает также технологии дополненной реальности, трехмерные тренажеры и симуляторы, трехмерное видео. Изучение этих современных технологий создает дополнительные возможности в развитии инженерного мышления обучающихся, в том числе положительно влияет на учебную мотивацию обучающихся.

Несмотря на обозначенный потенциал 3D-моделирования в развитии инженерного мышления, проведенный анализ учебников по информатике для 7-9 класса (таблица 1) показал, что в содержание обучения не включены темы непосредственно по 3D-моделированию. Однако можно выделить отдельные темы школьного курса информатики, в которые могут быть включены элементы 3D-моделирования.

Таблица 1 - Сравнительная характеристика рекомендованных учебников по информатике для 7–9 классов

Учебник	Раздел курса и поурочное планирование	Темы уроков, в которых может быть затронут курс «3D-моделирования»
«ИКТ и информатика. 7 классы» Л. Л. Босова, А. Ю. Босова	7 класс: «Обработка графической информации» Теория: 2 часа; Практика: 2 часа.	7 класс: «Компьютерная графика»; «Создание графических изображений»; «Обобщение и систематизация знаний по теме Обработка графической информации».
«ИКТ и информатика. 8 классы» Л. Л. Босова, А. Ю. Босова	-	-
«ИКТ и информатика. 9 классы» Л. Л. Босова, А. Ю. Босова	9 класс: «Моделирование и формализация» Теория: 6 часов Практика: 3 часа	9 класс: «Моделирование как метод познания»; «Графические информационные модели»; «Обобщение и систематизация основных понятий темы Моделирование и формализация».
Информатика, 7 класс, в 2 частях, Поляков К.Ю., Еремин Е.А., 2017.	Глава 6. «Алгоритмизация и программирование» Теория: 1 час Практика: 1 час	«Компьютерная графика»
Информатика, 8 класс, Поляков К.Ю., Еремин Е.А.	-	-
Информатика, 9 класс, Поляков К.Ю., Еремин Е.А.	Глава 3. «Моделирование» Теория: 2 часа Практика: 2 часа	«Модели и моделирование»; «Математическое моделирование»
Информатика. 7 класс. Семакин И.Г.	Глава 3. «Графическая информация и компьютер» Теория: 2 часа Практика: 7 часов	«Компьютерная графика вчера и сегодня»; «Технические средства компьютерной графики»; «Кодирование изображение»; «Контрольная работа по теме Компьютерная графика»

Информатика. класс. Семакин И. Г.	8 Глава 2. «Информационное моделирование» Теория: 6 часа Практика: 7 часов	«Что такое моделирование?» «Графические информационные модели» «Информационное моделирование на компьютере» «Системы, модели, графы» «Объектно-информационные модели»
Информатика. класс. Семакин И. Г.	9 Глава 3. «Информационные технологии и общество» Теория: 2 часа	«История программного обеспечения и ИКТ» «Информационные ресурсы с современного общества»

Таким образом, поскольку в рамках основного общего образования не предусмотрен полномасштабный курс изучения 3D-моделирования, его целесообразно изучать в виде элективного курса.

Элективные курсы – это часть вариативной системы процесса образования на ступенях основного общего и среднего (полного) общего образования, которые гарантируют успешное профильное и профессиональное самоопределение обучающихся.

Учебные элективные курсы предпрофильной подготовки – это учебные предметы по выбору обучающихся из компонента данной общеобразовательной организации. В рамках основного общего образования элективные учебные курсы предпрофильной подготовки могут быть представлены в двух основных видах: пробные и ориентационные.

Целью ориентационных элективных курсов является оказание содействия обучающемуся в его профессиональном и социальном самоопределении. Такой вид курсов помогает обучающемуся осознать разнообразие видов деятельности, понять собственные способности и интересы, сопоставить их с реальными потребностями современного национального, регионального и местного рынка труда. Помимо этого, такой курс должен помочь наметить проект своей профессиональной карьеры для создания индивидуальной образовательной траектории.

Пробные элективные курсы создаются для того, чтобы обучающийся еще раз осмыслил сделанный им выбор направления последующего обучения, связанного с конкретным видом профессиональной деятельности и, в случае необходимости, смог его скорректировать.

По направленности элективные курсы могут быть классифицированы следующим образом:

- компенсационный элективный курс. Предназначен для более глубокого освоения предмета, который изучается на базовом уровне или не изучается вовсе;
- предпрофессиональный элективный курс. Предназначен для приобретения навыков профессиональной деятельности в выбранных областях;
- профильный элективный курс. Обеспечивает повышенный уровень изучения выбранной дисциплины для наиболее способных учеников;
- метапредметный элективный курс. Направлен на удовлетворение познавательных интересов учащихся и может распространяться на области деятельности вне круга школьных предметов.

Элективный курс по 3D-моделированию можно отнести к метапредметному курсу, изучение которого способствует интеграции знаний из разных дисциплин и направлен на развитие инженерного мышления обучающихся.

В качестве основной платформы, предназначенной для реализации проектов курса 3D-моделирования, выбрана бесплатная современная онлайн программа TinkerCAD, предназначенная для разработки 3D-проектов. Для полноценной работы необходим персональный компьютер и доступ к сети Интернет.

Цель элективного курса – повышение уровня развития инженерного мышления обучающихся в ходе изучения 3D-моделирования.

Задачи, выполнение которых будет способствовать достижению цели, заключаются в следующем:

- научить школьников использовать программу TinkerCAD для создания 3D-моделей;
- комплексно развить техническую, исследовательскую, конструктивную и экономическую составляющие инженерного мышления;
- продемонстрировать практическое применение 3D-моделирования и важность инженерного мышления в современных сферах деятельности человека.

Элективный курс по 3D-моделированию имеет практическую направленность, которая совместно с выделенной структурой инженерного мышления определяет логику построения материала учебных занятий для обучающихся (таблица 2).

Таблица 2 - Содержание элективного курса

Тема	Основные понятия и деятельность	Результаты
Введение. Основные понятия 3D-моделирования.	Модель, моделирование, трехмерная графика, камеры, навигация в сцене, точка наблюдения, источники света, панель инструментов, инструменты моделирования.	Представление о 3D-моделировании как об одном из наиболее перспективных современных направлений развития информационных технологий. Изучается расположение панелей программы TinkerCAD и основные приемы работы с готовой сценой (режимы просмотра, рендеринг, просмотр анимации).
Перспективные профессии в сфере 3D-моделирования.		
Знакомство со средой TinkerCAD. Элементы интерфейса.		
Инструменты рисования: вытягивание, вращение и масштабирование.		
Учебный проект «Создание 3D-модели дома из шаблона»		
Инструменты и опции модификации.	Контур, перемещение, объемные деформации, вращение, масштабирование, система координат, манипуляторы, сплайны	У обучающиеся появятся представления об основных изучаемых понятиях. Рассматриваются 3D-примитивы (куб, сфера, цилиндр и т.д.) и методы их перемещения, вращения, масштабирования, клонирования. В течение 2-х занятий учащиеся
Создание развертки 3D объекта.		
Создание 3D объекта с помощью сплайнов.		
Социальный проект «Создание 3D-модели логотипа общественной организации»		
Камеры, навигация в сцене, ортогональные проекции (виды)		

Тема	Основные понятия и деятельность	Результаты
Исследовательский проект «Создание 3D-модели кружки объекта двумя методами»		выполняют проект на выбранную тему. На последнем занятии учащиеся обсуждают все выполненные работы за круглым столом.
Назначение материала поверхности.		Изучаются методы создания и редактирования материалов (простые и многокомпонентные материалы, свойства материалов, текстурные карты). Учащиеся знакомятся с настройкой наложения текстур на криволинейные объекты. Изучаются типы источников света, камеры и настройка параметров рендеринга.
Творческий проект «Создание 3D-модели мультипликационного персонажа»	Поверхность, материалы, рендеринг, виды поверхностей.	Учащиеся знакомятся с настройкой наложения текстур на криволинейные объекты. Изучаются типы источников света, камеры и настройка параметров рендеринга.
Презентация результатов проекта «Создание 3D-модели мультипликационного персонажа»	Реализация творческого потенциала обучающихся, а также развитие навыков публичных выступлений и критической оценки своей деятельности.	В течение 4-х занятий учащиеся выполняют проект на выбранную тему. На последнем занятии учащиеся представляют выполненные индивидуальные проекты.

Чтобы подобрать подходящие методические рекомендации для успешного развития инженерного мышления у обучающихся в курсе 3D-моделирования, нужно помнить, что инженерное мышление – это тип мышления, включающий в качестве основных компонентов техническое, исследовательское, критическое и экономическое мышления, поэтому требуется подобрать методы обучения, развивающие данные составляющие. При развитии инженерного мышления необходимо решение конкретных задач, направленных на достижение четко поставленных целей. Таким образом, эффективными методами обучения в элективном курсе по 3D-моделированию будут такие методы, которые предполагают практическую деятельность обучающихся и получение образовательного продукта как ее результата.

Особое место в развитии инженерного мышления занимает метод проектов, поскольку он позволяет обучающимся сменить роль с пассивных слушателей на активных участников образовательного процесса, исследующих вопрос, ищущих пути выполнения поставленной задачи. Следует отметить, что проектная деятельность всегда носит двойственный характер. С одной стороны, это деятельность идеальная, поскольку она связана с планированием будущего, с продумыванием того, что должно быть. С другой стороны, проектная деятельность – это деятельность технологическая, так как она отражает процессы реализации того, что задумано.

Как правило, проектная деятельность обучающихся включает в себя семь этапов.

1. Формулирование проблемы на основе проведенного анализа предметной области.
2. Постановка цели и задач разработки проекта.
3. Формирование идеи – создание идеальной (мысленной) модели.

4. Поиск и анализ возможных вариантов решения задачи (создание образно-знаковых моделей проектируемого объекта: схем, набросков, эскизов).

5. Конкретизация и проработка лучшего решения – создание образно- знаковой модели проектируемого объекта.

6. Создание опытного образца и его апробация – создание материальной модели проектируемого объекта и его дальнейшие испытания.

7. Корректировка и оценка предыдущей деятельности.

Результатом проектной деятельности обучающихся является проект. В переводе с латинского слово «проект» означает «брошенный вперед». С педагогической точки зрения проект предполагает реализацию шести составляющих: наличие проблемы, проектирование, поиск информации, продукт, презентацию и портфолио, то есть должен быть получен результат, ориентированный на интересы самих участников.

Для эффективного развития инженерного мышления обучающихся в содержание элективного курса целесообразно включить различные виды проектов:

- обучающий (создание 3D-модели дома из шаблона);
- исследовательский (исследование методов создания 3D-модели одного и того же объекта различными способами);
- творческий (создание 3D-модели мультипликационного персонажа, создание 3D-модели кружки с авторским дизайном, создание брелока);
- социально-экономический (воссоздание 3D-модели логотипа организации).

Кроме выбора эффективных методов обучения, также стоит учитывать специфику развития инженерного мышления и при проектировании целевой составляющей учебных заданий. Как уже упоминалось ранее, основной характеристикой развития инженерного мышления является умение выполнять четко поставленные цели и решать конкретные задания, поэтому важной методической рекомендацией будет являться конкретная формулировка целей на каждое занятие и подбор четко сформулированных требований к заданиям. Цели и задачи каждого этапа учебного занятия должны быть понятны, конкретны и достижимы, что будет являться гарантом развития инженерного мышления. В качестве метода более глубоко усвоения и закрепления знаний также должны быть использованы практические работы, связанные с исследованием предметной областью, моделированием и конструированием объектов, оцениванием социальной значимости и экономической целесообразности проекта.

Текущий контроль уровня усвоения материала осуществляется по результатам выполнения обучающимися практических заданий (проектов) по окончании изучения блока информации, а также по результатам выполнения тестов, опросов и кроссвордов по каждой теме, включенных в содержание элективного курса. Итоговой работой обучающихся является индивидуальный учебный проект.

Для оценки изменения динамики уровня развития инженерного мышления обучающихся в ходе изучения элективного курса по 3D-моделированию могут использоваться предметные тесты, авторские тесты и опросники на определение уровня отдельных компонентов инженерного мышления (тесты Беннета, Брунера и др.), анкетирование, педагогическое наблюдение.

Элективный курс «3D-моделирование» был апробирован в лицее №39 города Нижний Тагил. Анализ результатов позволяет говорить о снижении процента обучающихся с критическим уровнем инженерного мышления после прохождения данного курса. В то же время повышается количество обучающихся с достаточным и оптимальным уровнем развития инженерного мышления как у юношей, так и у девушек (рисунок 2).

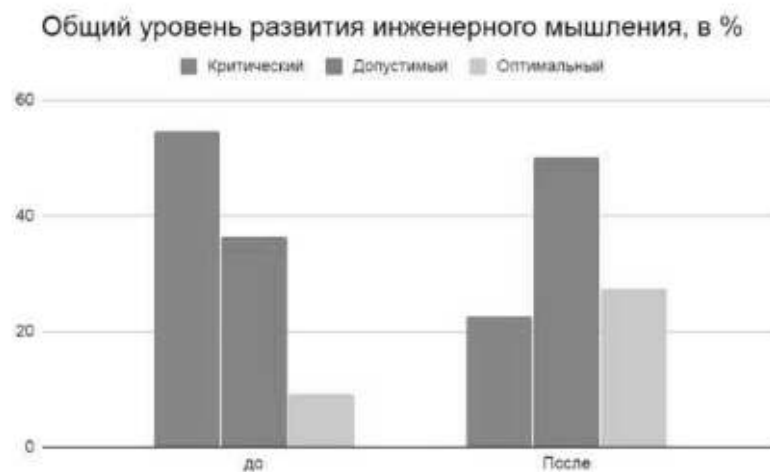


Рисунок 2 - Сравнение первоначального и итого уровней инженерного мышления обучающихся 9 класса

Таким образом, элективный курс «3D-моделирование» позволяет эффективно развивать инженерное мышление обучающихся за счет интеграции знаний из различных областей, решения практических задач, выполнения учебных проектов различных видов. Процесс создания обучающимися образовательного продукта – 3D-модели позволяет в полной мере развивать все компоненты инженерного мышления – техническое, исследовательское, конструкторское и экономическое.

Список литературы

1. Бондарчук В.В. Инновационные процессы в образовании. Пенза: Наука и просвещение. 2019. 188 с.
2. Гайсина С.В. Робототехника, 3D-моделирование и прототипирование. Реализация современных направлений в дополнительном образовании: методические рекомендации для педагогов. Санкт-Петербург: КАРО, 2018. 208 с.
3. Ли Дж. Трёхмерная графика и анимация. М. Вильямс. 2003. 640 с.
4. Мустафина Д.А. Модель конкурентоспособности будущего инженера-программиста // Современные наукоемкие технологии. – 2010. – № 8. URL: <http://top-technologies.ru/ru/article/view?id=25265> (дата обращения: 12.08.2020).
5. Письмо Министерства образования и науки РФ от 4 марта 2010 г. N 03-413 «О методических рекомендациях по реализации элективных курсов» [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/55183277/> (дата обращения: 12.08.2020).
6. Приказ Министерство образования и науки Российской Федерации от 17.12.2010 (ред. от 29.12.2014) №1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 14.08.2020)
7. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. №2765-р «Об утверждении Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы» [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70836882/> (дата обращения: 12.08.2020).
8. Сазонова З.С. Развитие инженерного мышления – основа повышения качества образования. М.: МАДИ (ГТУ), 2007. – 195 с.

9. Усольцев А.П., Шамало Т.Н. О понятии «Инженерное мышление» // Формирование инженерного мышления в процессе обучения: материалы международной научно-практической конференции (г. Екатеринбург, 7-8 апреля 2015 г.). Екатеринбург: Издательство Уральского государственного педагогического университета, 2015. С. 3-9.

10. Цыбикова Т.С. Организация проектно-исследовательской деятельности школьников с использованием информационно-коммуникационных технологий // Вестник БГУ. 2014. № 15. С. 57-60

3.7. Структура и содержание третьего часа физической культуры с оздоровительной направленностью для учащихся средней (полной) школы

Результаты теоретического анализа показали, что у современных школьников имеются существенные отклонения от нормы в различных системах организма. Отклонения прогрессируют на фоне сложившейся практики всё увеличивающейся учебной нагрузки, предъявляемой старшеклассникам на уроках по общеобразовательным предметам. Также негативно отражаются на физическом развитии и провоцируют заболевания недостаток ежедневной двигательной активности подростков и неблагоприятная экологическая обстановка.

Отмечено увеличение числа школьников «группы риска». Установлено, что более трети учащихся – школьники «группы риска», которые нуждаются в специальных и реабилитационных мероприятиях, направленных на поддержание общей физической формы в сочетании с умеренными физическими нагрузками [18], которые требуют соблюдения установленных правил безопасности на занятиях физической культурой и спортом [8].

Чрезмерная учебная нагрузка провоцирует умственное и физической утомление, которые, накладываясь друг на друга, тормозят практически любые мероприятия, ориентированные на укрепление здоровья школьников. О негативной динамике здоровья школьников свидетельствуют многочисленные данные [10].

Результаты общей оценки уровня здоровья показали, что лишь небольшой процент учащихся имеет «безопасный уровень» соматического (телесного) здоровья. Установлено [2], что чуть меньше половины – это учащиеся с девиантным поведением, которые нуждаются в проведении комплексных физкультурно-оздоровительных и реабилитационных мероприятий.

Коррекция девиантного поведения и большинство нарушений состояния здоровья старшеклассников, за исключением хронических заболеваний, может быть исправлено при помощи специально подобранных комплексов физических упражнений [16].

Для учащихся, независимо от возрастной категории, характерны: ограничение двигательной активности, нарушение гигиенических норм режима дня, ухудшение физических качеств. Продолжительность пребывания на свежем воздухе существенно снижена [18]. Медико-биологические характеристики выпускников общеобразовательной школы не всегда способствуют успешности образовательного процесса в высших учебных заведениях [4].

Снижение физических нагрузок на фоне учебной перегрузки школьников провоцирует отклонения в состоянии здоровья, поскольку отведённое число уроков физической культуры не способно покрыть недостаточность мышечной активности современных школьников.

Существенно сокращается количество учащихся, регулярно занимающихся в спортивных секциях на протяжении школьного периода. Если в начальных классах большинство школьников посещают занятия в спортивных секциях, то в основной школе этот показатель значительно снижается. В старших классах посещение занятий в спортивных секциях резко сокращается [7].

Увеличивается количество учащихся с отклонениями в социально-значимых качествах личности, при увеличении предпосылок к девиантному поведению [14].

Состояние здоровья учащихся от начала до конца школьного обучения продолжает ухудшаться, причем это обусловлено неблагоприятными причинами школьного уклада, неудовлетворительной системой мер учебного процесса [11]. Изменить положение вещей возможно при использовании базовых упражнений, направленных на сохранение и укрепление физического, психического и социального здоровья учащихся [17].

Эффективность уроков, проводимых два раза в неделю, близка к нулю. Формирование двигательных навыков и повышение уровня психических свойств личности учащихся, вряд ли возможно с такими большими интервалами между занятиями.

Одним из путей выхода из несостоятельной образовательной стратегии с конфликтами, проблемами и непредсказуемыми ситуациями является применение системы мероприятий, улучшающих здоровье в расписании учебного дня школы, что создаёт необходимость введения дополнительного оздоровительного часа в неделю, поскольку стандартные два урока перегружены обширными образовательными, воспитательными, развивающими задачами, и разрешить проблему оздоровления учащихся они в настоящее время в полном объеме не имеют возможности.

Материал третьего часа может быть относительно новым и существенно дополненным в отношении состава оздоровительных упражнений, накопленных мировой практикой в разных системах оздоровления и физического воспитания.

Содержание третьего часа должно быть ориентировано на устранение наиболее часто встречающихся заболеваний школьников (нарушений осанки, плоскостопия, нарушения дыхательной системы), на повышение двигательной подготовленности и формирования навыков концентрации внимания, что является чрезвычайно актуальным для всей системы школьного образования, а также на приобретение навыков здорового поведения у старшеклассников с разным отношением к употреблению психоактивных веществ [6].

Образовательная платформа структуры третьего часа ориентируется на максимальное упрощение объема оборудования и спортивного инвентаря.

Статические практики являются эффективными для устранения недостатков телосложения, они не занимают много времени, выполняются без каких-либо приспособлений и могут выполняться не только в спортивных залах, но и на открытом воздухе. Они не занимают много времени – достаточно выполнить два-три упражнения по 20-30 секунд каждое, и в сочетании с дыхательными упражнениями и двигательной активностью являются мощной движущей силой оздоровительного процесса [1].

Дополнительный час занятий, направленный на сохранение и укрепление здоровья школьников, должен включать наиболее эффективные оздоровительно-реабилитационные упражнения, которые накоплены в системах физического воспитания и оздоровления разных стран мира, позволяющие эффективно улучшать состояние здоровья, работоспособность, внимание, двигательную подготовленность старших школьников и формировать их учебно-значимые качества личности [9].

Использование оздоровительных комплексов на третьем часе физической культуры может проводиться под руководством учителя физической культуры. Учебный материал легко осваивается учащимися старшей школы, что апробировано в реальном учебно-педагогическом процессе. Учителя физической культуры имеют возможность самостоятельно выбрать определенные упражнения, которые в наибольшей степени соответствуют подготовленности учащихся, наличию материальной базы, собственным видениям планирования учебно-педагогического процесса.

В этой связи была сформулирована цель исследования – разработка структуры и содержания дополнительного третьего (оздоровительного) часа физической культуры (ДТОЧФК) в средней (полной) школе.

Практическая значимость исследования. Использование ДТОЧФК позволит [12]:

- элиминировать негативные воздействия учебной нагрузки;
- упрочить психофизический статус учащихся;
- увеличить объём мышечной активности;
- воспитать привычки здоровой жизнедеятельности, а также навыки проведения занятий оздоровительными физическими упражнениями;
- повысить индекс социально значимых качеств личности старших школьников, что будет способствовать их приспособлению к условиям внешней среды [5].

В качестве основы для отбора наиболее эффективных упражнений ДТОЧФК использовались данные, полученные в исследовании.

1. Нарушения осанки учащихся старшего возраста.

Для устранения дефектов осанки отобраны статические позы из системы хатха-йога, которые служат надежным средством профилактики искривлений позвоночного столба. Статические позы способствуют: формированию осанки; развивают мышцы рук, ног, плечевого пояса и спины; совершенствуют равновесие; ликвидируют смещения позвонков; расширяют объём грудной клетки.

«Ласточка». Из положения стоя наклониться вперед. Правую ногу отвести назад, руки вытягиваются вперед. Выполнять позу до 30-ти секунд, после этого перейти в исходное положение. Реализовать позу ласточки с левой ноги. Поза развивает мышцы спины, бедра и мышц, обеспечивающих движение рук.

Выпад в сторону. Из положения стоя вытянуть руки в стороны. Правой ногой выполнить выпад в сторону. Туловище при этом держится вертикально. Коленный сустав правой ноги согнут на 90°, левая нога прямая. Держать позу до 30-ти секунд. Перейти в положение стоя и сделать упражнение с левой ноги. Поза развивает мышцы спины, плеч, ног, устраняет нарушения осанки, повышает подвижность тазобедренных и коленных суставов.

Наклон вперед сидя. Лежа на спине, наклониться вперед и дотянуться руками до ступней. Сохранять позу до 20-ти секунд. Опуститься спиной на пол. Поза развивает мышцы спины, ног, живота.

Поза кобры. Лечь лицом вниз. Кисти ладонями вниз располагаются на полу, возле плеч. Прогнуться назад, живот не отрывать от пола. Держать позу около 20-ти секунд. Вернуться в исходное положение. Поза развивает мышцы спины, устраняет смещения позвонков.

2. Режим дня учащихся старшего школьного возраста.

Выявлены нарушения в организации режима дня старших школьников. Так, снижена продолжительность пребывания на свежем воздухе. Выходом из сложившейся ситуации могут быть занятия физической культурой на открытом воздухе. Такой подход

позволит эффективно проводить оздоровительную работу с учащимися школьного возраста [15]. Многие указывают на то, что эта форма является одним из перспективных методов коррекции физического и психического состояния средствами и методами физической культуры.

К основным задачам ДТОЧФК на открытом свежем воздухе относятся:

- укрепление устойчивости к неблагоприятным факторам внешней среды, закаливание, формирование навыков здоровой жизнедеятельности;
- приобретение знаний в области гигиены занятий физическими упражнениями;
- обучение жизненно важным двигательным навыкам и умениям, позволяющим использовать их в повседневной жизни;
- развитие двигательных (физических) качеств;
- повышение объема двигательной активности;
- формирование навыков самостоятельных занятий физическими упражнениями.

Занятия на свежем воздухе легче переносятся организмом по сравнению с занятиями в спортивном зале. Свежий воздух на улице совершенно не сопоставим с воздухом спортивного зала, даже если в нём проводят регулярные проветривания.

Наблюдения показали, что занятия в спортивном зале в течение учебного года надоедают учащимся, поскольку школьники всегда окружены одними и теми же скучными стенами, в то время как на улице постоянно меняющийся пейзаж стимулирует активность мозговых клеток. Не улучшает настроения и душный воздух, жара в спортивном зале, ограниченное пространство и отсутствие солнечного света.

Занятия на улице обеспечивают умственную разгрузку, которую тренировки в помещении просто не способны предоставить. Когда занятия проводятся на улице, возникают условия, которые не могут быть воспроизведены в спортивном зале. Занятия проводятся на разных поверхностях, таких, например, как асфальт, трава, песок, земля. Все эти поверхности и углы наклона тренируют тело по-разному. Вдобавок, занимаясь на свежем воздухе, порой можно передвигаться вниз и вверх по склону, что дает особую нагрузку на мышцы, обеспечивая комплексную тренировку.

3. Концентрация внимания учащихся старшего возраста.

Педагогу в школе приходится сталкиваться с большим многообразием отклонений в системе поведения учащихся, значительная часть из которых относится к «группе риска». Отличительной особенностью данной категории старших школьников является сниженный уровень концентрации внимания.

Показано, что большинство учащихся не способно длительное время с полной концентрацией выполнять школьные задания или иную деятельность. Причиной этого является отсутствие навыков концентрации внимания. Внимание – очень важный процесс. Уровень его развития влияет и на качество мыслительной деятельности, и на запоминание информации, и на ее анализ, и на четкость движений. От внимания зависит эффективность любой деятельности и безопасность человека. Для того чтобы сформировать навыки концентрации внимания у старшеклассников, используют специальные игры и упражнения.

Отобрано следующее содержание третьего (оздоровительного) часа физической культуры для формирования навыков концентрации внимания.

Упражнения на координацию и равновесие: жонглирование руками больших (волейбольных) и малых (теннисных) мячей (2-3 мяча); жонглирование головой волейбольного мяча; жонглирование ногами футбольного (волейбольного) мяча; передвижения по наклонной и ограниченной опоре без предмета и с предметом на голове.

Упражнения на гимнастическом бревне: ходьба с различной амплитудой движений, ускорениями; ходьба с махами ног и поворотами на носках; стойка на носках, толчком двумя прыжок вперед; равновесие на одной ноге; упор присев; соскоки.

Передача и ловля волейбольного, баскетбольного и теннисного мячей: от пола (с отскока), катящегося (стоя на месте и в движении), высоко летящего, с шагом.

Броски баскетбольного мяча в корзину различными способами.

Метание малых мячей в цель с места и в движении.

4. Умственное переутомление старшекласников.

Умственное переутомление как правило сопровождается ухудшением физического и психического здоровья. В этих случаях не всегда даже резкое снижение учебной нагрузки дает положительный эффект. Большинство людей ошибочно считают, что главное в устранении умственного переутомления – покой, а не физические нагрузки, поскольку выполнение упражнений вызывает усталость. Для профилактики и устранения умственного переутомления используются специальные дыхательные упражнения.

Считается, что при помощи правильного дыхания можно быстро восстановить работоспособность после умственного или физического утомления. Если посмотреть, как дышат многие школьники, то выяснится, что большинство дышит ртом. Обычно такие учащиеся часто болеют, имеют слабое физическое развитие, быстро утомляются. Специальные дыхательные упражнения (дыхание в быстром темпе, ритмичное дыхание, углубленное дыхание) позволяют очистить слизистую оболочку дыхательных путей, укрепляют дыхательную мускулатуру, улучшают самочувствие [3]. Упражнения дыхательной гимнастики активно включают в работу все части тела, повышают усвояемость кислорода тканями, формируют правильное носовое дыхание.

Для коррекции умственного переутомления можно использовать следующий комплекс дыхательных упражнений.

1. Стоя. Сделать полный вдох. Поднять руки над головой. Задержать дыхание возможно дольше, держа руки над головой. Медленно опустить руки выдыхая воздух.

2. Стоя, руки прямо перед собой. Сделать вдох, задержать дыхание. Быстро отвести руки назад, держа кулаки на уровне плеч, затем привести их опять в прежнее положение и повторить несколько раз, все время задерживая дыхание. С силой выдохнуть воздух через рот.

3. Стоя, руки вытянуты перед собой. Сделать вдох, задержать дыхание. Несколько раз быстро махнуть руками, делая ими круг назад. Затем делать такие же движения руками в обратную сторону, все время задерживая дыхание. С силой выдохнуть воздух через рот.

4. Упор лёжа. Вдохнуть и задержать дыхание. Подняться на руках так, чтобы тело держалось на ладонях и кончиках пальцев ног. Медленно опуститься в прежнее положение. Повторить несколько раз. С силой выдохнуть воздух через рот.

5. Опереться ладонями о стену. Вдохнуть и задержать дыхание. Выполнить несколько отжиманий от стены, после чего с силой выдохнуть воздух через рот.

Эффективными для профилактики и устранения умственного переутомления являются специальные физические упражнения, выполняемые в положении лёжа [13]. При этом в отличие от спорта, в данных оздоровительных упражнениях в полной мере используется отказ от максимальных нагрузок, постепенное повышение и плавное варьирование нагрузок. Занятия имеют длительность не более 10-15 минут, в комплексы включаются 8-10 упражнений на все звенья тела, которые выполняются без большого

напряжения. В комплекс лёжа на спине и на боку входят такие упражнения: разведение и сведение прямых ног; одновременное сгибание и разгибание ног в коленях; вращения прямой ногой (левой, правой); подъём и опускание прямой ноги (сначала левой, затем правой) вверх; отведение прямой ноги в сторону, лёжа на правом (левом) боку.

5. Тревожность учащихся старшего возраста.

По полученным нами данным велика доля учащихся старшего школьного возраста, имеющих средний и высокий уровень необоснованной тревожности. Поскольку тревожность может провоцировать существенные отклонения в состоянии здоровья, физического развития, успеваемости по общеобразовательным предметам в образовательном учреждении, этому аспекту работы отводилось первостепенное значение.

Причины негативных явлений кроются в стрессовой педагогике общеобразовательной школы, учебной перегрузке, как учащихся, так и педагогов, а также в неадекватных психических нагрузках, которые провоцируются телевидением, компьютерными играми, социальными отношениями в обществе, нарушениями режима дня и отсутствием гигиенически обоснованного объема двигательной активности.

В системе коррекции тревожности учащихся старших классов использованы упражнения из разных систем физического воспитания и оздоровления для формирования устойчивости к нежелательным эмоциональным реакциям, таких как страх, волнения, обиды и тревоги.

Отобраны упражнения, которые можно использовать при появлении нежелательных эмоциональных реакций. Все упражнения классифицированы в три блока.

Блок статических поз системы Хатха-йога и стойки системы «Цигун»:

- Стойка на одной ноге (встать на правую ногу, положив лодыжку левой стопы у основания правого бедра. Ладони рук сложить вместе перед грудью. Сохранять равновесие. Медленно выходить из позы и повторить упражнение на другой ноге). Развивается чувство равновесия, укрепляются мышцы ног и туловища, формируется чувство уверенности в своих силах;

- Расслабление лежа (лечь на спину, раздвинув стопы ног примерно на 40 см. Голова затылком касается пола. Руки положить ладонями вверх и отодвинуть их от туловища. Закрыть глаза и расслабиться);

- «Стойка всадника» (поставить одну ногу от другой на расстоянии длины трех своих стоп. Удерживать корпус вертикально и не отклонять его вперед или назад. Стопы ног строго параллельно друг другу. Колени «смотрят» на носки ног, не сводить колени вместе. Держать бедра низко, начинать с высокого варианта стойки. Не отводить ягодичные мышцы назад, если это случается, верх тела наклоняется вперед).

Блок динамических упражнений.

Комплекс из системы хатха-йога для улучшения самочувствия и формирования уверенности в своих силах (серия динамических упражнений, состоящая из 12 положений, которые выполняются непрерывно одно за другим):

1. Станьте прямо, ноги вместе, ладони рук сложите вместе перед грудью. Смотрите прямо перед собой.

2. Сцепите большие пальцы рук вместе. Вытяните руки вверх над головой, чтобы они были на одной линии с ушами. Вытянитесь вверх.

3. Продолжая вытягиваться, наклонитесь вперед к ногам и постарайтесь коснуться пальцев ног. Лбом коснитесь коленей. Ноги в коленях не сгибайте (начинающим можно слегка согнуть ноги в коленях).

4. Положите ладони на пол рядом со ступнями ног. Сгибая ноги, отставьте назад вытянутую левую ногу, касаясь левым коленом пола. Правая стопа находится между обеими кистями рук. Смотрите вверх, на потолок.

5. Отставьте назад правую ногу, поместив её рядом с левой. Поднимите область таза вверх. Пола должны касаться только подошвы стоп и ладони рук. Взгляд направьте на стопы. Пятки прижмите к полу. Ваше тело примет форму треугольника.

6. Коленями, грудью и подбородком коснитесь пола. Область таза слегка оторвана от пола. Ладони рук лежат на полу под плечами. Ноги держите вместе.

7. Опустите на пол область таза и медленно поднимайте вверх (и прогибайтесь назад) голову и грудную клетку. Живот не отрывайте от пола. Не опирайтесь на руки, чтобы прогнуться назад. Ступни ног держите вместе.

8. Теперь поднимите вверх область таза, выпрямляя руки и ноги. Пола должны касаться только подошвы стоп и ладони рук. Взгляд направьте на стопы, т.е. тело снова примет форму треугольника.

9. Теперь продвиньте левую ногу вперёд, чтобы стопа оказалась между кистями рук. Колено правой ноги касается пола. Смотрите вверх, на потолок.

10. Приставьте правую стопу к левой. Выпрямите ноги. Старайтесь касаться руками носков ног. Голова и руки опущены вниз.

11. Теперь сцепите большие пальцы рук. Вытянитесь вверх к потолку так, чтобы голова находилась между рук. Смотрите прямо перед собой.

12. Сложите ладони рук вместе перед грудью. Расслабьтесь. Прodelайте цикл, состоящий из 12 положений 3-4 раза. Затем лягте на спину и расслабьтесь.

Блок дыхательных упражнений.

«Рубка дров». Воображаемое бревно можно поставить на воображаемый пень и, подняв топор высоко над головой, приступить к работе. Всякий раз, когда с силой будет опускаться топор, необходимо громко выкрикивать: «Ха!». «Рубка дров» поможет выплеснуть накопившуюся агрессивную энергию.

Спокойное дыхание. Исходное положение – стоя, руки вниз. Одновременно с медленным вдохом поднять прямые руки вперед-вверх, прогнуться назад. Затем одновременно с медленным выдохом наклониться вперед, а руки, не сгибая, опустить вперед вниз. Повторить упражнение 4-6 раз. Эффект: дыхание успокаивается, тренируется дыхательная система.

Ритмичное дыхание: начинают свободно и без напряжения выполнять глубокие ритмичные вдохи и выдохи. Время вдоха соответствует времени выдоха.

Дыхание в быстром темпе.

Очистительное дыхание. Основная стойка. Сделать глубокий вдох через нос, задержать дыхание на 2-3 секунды. Выполнить выдох «порциями», всего на полный цикл выдоха затратить 3-4 «порции».

6. Социально значимые качества личности учащихся.

Социально-значимые качества личности – уважение к людям, коллективизм, осознание значимости своего труда для общества, трудолюбие, творческая активность, целеустремленность.

Социально-нравственное здоровье учащихся вызывает особенную тревогу. Так, социально значимые качества уважения к окружающим и коллективизм находятся на последнем месте по уровню сформированности. Причем такая тенденция сохраняется на всем протяжении учебы в общеобразовательной школе. Это закладывает негативный фундамент на всю последующую жизнь учащихся общеобразовательной школы.

Ориентация учащихся старшего школьного возраста на первоочередное удовлетворение собственных интересов, часто в ущерб интересам окружающих, делает необходимыми специально организованные профилактические воспитательные мероприятия по формированию социально-значимых качеств личности.

Для коррекции социально значимых качеств личности старшеклассников предлагается комплекс упражнений.

Спортивные игры.

Футбол: Упражнения без мяча. Жонглирование мячом. Ведение мяча. Удары. Передача и остановка мяча. Вбрасывание мяча. Отбирание мяча у соперника. Обманные действия. Мини-футбол, футбол по упрощенным и основным правилам.

Волейбол: Действия без мяча. Подача мяча. Передача мяча. Прием мяча. Прямой нападающий удар через сетку. Волейбол по упрощенным и основным правилам соревнований.

Баскетбол: Действия без мяча. Ловля мяча. Передача мяча. Ведение мяча. Бросок мяча в корзину. Мини-баскетбол, баскетбол по упрощенным правилам, баскетбол по правилам.

Подвижные игры.

Подвижные игры копируют жизнь человека в условных обстоятельствах, и развивают многие качества характера. Учащиеся начинают действовать в системе «предлагаемых обстоятельств» [19] – условий, в которых они могут представить себя в виде волка, охотника, дерева, и действовать в соответствии с этим образами, чего в реальной жизни достигнуть невозможно. Подвижные игры предоставляют широкие возможности для использования физической культуры, с ориентацией на становление социально значимых качеств учащихся. Во время подвижной игры усиливается эмоциональность занятий, учебно-педагогический процесс становится разнообразным.

Старшие школьники во время проведения подвижных игр обучаются коллективным действиям, игроки вынуждены подчиняться определенным правилам. Установки игры являются незыблемыми, а необходимость выполнения установленных действий способствует воспитанию волевых качеств. При этом развивается самообладание и выдержка, умение контролировать свои поступки, свое поведение, формируется честность, дисциплинированность, чувство справедливости.

Примерное содержание подвижных игр:

«Перехвати мяч». Четыре игрока располагаются по площадке на расстоянии 12-16 метров. Двое водящих находятся в середине квадрата. Игроки передают друг другу мяч в любом направлении, а водящие стараются перехватить его. Если это удалось, водящий получает очко, а мяч возвращается игрокам, и игра продолжается до указанного времени.

«Невод». Двое играющих – рыбаки, остальные – рыбки. Рыбаки, взявшись за руки, ловят рыб, окружая их руками. Пойманные рыбки присоединяются к рыбакам – невод увеличивается. Ловля рыбок продолжается до тех пор, пока останется две-три не пойманные рыбки. Во время ловли невод не должен разрываться.

«Волк и козы». Посередине площадки проводятся две параллельные черты на расстоянии 80-100 см одна от другой – это лес. С двух краев площадки на расстоянии одного-двух шагов от ее границ очерчиваются дома «коз». Из числа играющих выбираются 2-3 «волка», остальные изображают «коз». Все «козы», располагаются в одном из домов. «Волки» располагаются в «лесу». По сигналу «волки в лесу!», «козы» бегут на противоположную сторону площадки (в другой дом), максимально быстро

перебегая «лес», а «волки» в это время стараются коснуться «коз». Осаленных, они отводят в сторону. Затем снова следует команда «волки в лесу!», «козы» перебегают на другую сторону, перебегая через «лес».

7. Общая физическая подготовка.

Для улучшения двигательной подготовленности в старших классах рекомендуется следующий комплекс физических упражнений:

- бег и прыжки без продвижения, с продвижением вперед и назад, с дополнительным отягощением (в различных направлениях и различной амплитудой движения);
- бег с отягощением (набивной мяч 1 кг) с максимальной скоростью (юноши до 40 м, девушки до 30 м);
- подтягивание туловища на гимнастической перекладине (юноши – из виса на руках, девушки – из виса лежа);
- приседание на двух и одной ноге;
- прыжки в длину и в высоту с места и с разбега; прыжки в полуприседе лицом, спиной, правым или левым боком вперед;
- прыжки с доставанием подвешенных предметов; прыжки на одной и двух ногах с продвижением вперед, по кругу, «змейкой», на месте с поворотами; прыжки через скакалку на месте, с продвижением вперед и назад;
- сгибание и разгибание рук (юноши – в положении упора лежа, девушки – в положении упора о гимнастическую скамейку); сгибание и разгибание прямых ног из виса на перекладине; сгибание и разгибание туловища в положении лежа на спине, на животе;
- ходьба в глубоком приседе; челночный (бег 3x4) 3-4 раза; лазание по канату на 5 метров.

Шейпинг и танцевальная аэробика.

Цель занятий шейпингом и танцевальной аэробикой – улучшение функционального состояния опорно-двигательного аппарата и сердечнососудистой системы. Используется музыкальное сопровождение. На выполнение всего предложенного комплекса уходит примерно 25-30 минут. Если у занимающихся отсутствует достаточная подготовка для выполнения всего комплекса, длительность выполнения упражнений снижается, а между разделами вводится период восстановления 1-2 минуты.

1. Упражнения общего воздействия: гимнастические упражнения в устойчивом ритме (под музыку) с движениями руками, туловищем, ногами; упражнения танцевального характера в повышенном темпе, упражнения со скакалкой и т.п. (все в длительных сериях, по методике «нон стоп»).

2. Упражнения для мышц живота: махи ногами поочередно в стойке у опоры (станка) в направлении вперед, вперед-в сторону, в сторону.

3. Упражнения для мышц спины: в стойке ноги врозь инерционные повороты корпусом влево и вправо (возможно, с легкими гантелями в руках).

4. Упражнения для отводящих мышц бедра: в стойке у опоры (туловище вертикально или слегка наклонно) махи ногой в сторону, в сторону-вперед, в сторону-назад до горизонтали и быстрое опускание без касания опорной ноги (с торможением движения отводящими мышцами).

5. Упражнения для мышц-разгибателей бедра: в положении сидя на скамейке (согнув ноги) ритмичные взмахи ногой до полного выпрямления в колене, с неподвижным или слегка поднимающимся бедром; то же другой ногой.

6: Упражнения для мышц-сгибателей бедра: в стойке на одной ноге у опоры поднимание стопы до вертикали; аналогичное упражнение с вовлечением движение назад бедра и с прекращением движения внизу у опорной ноги.

7. Упражнения для мышц стопы и голени: быстрые поднимания и опускания со всей стопы на полу пальцы и обратно, подскоки на одной и обеих ногах, прыжки со скакалкой, танцевальные движения на высокой стопе.

8. Упражнения для мышц рук и плечевого пояса: общеразвивающие упражнения с движениями рук во всех возможных направлениях и с разной амплитудой, включая упражнения стоя, лежа на скамейке и других опорах, свободными руками и с легкими отягощениями.

9. Типы ходьбы: «деловая походка», «прогулочный шаг», «дефиле».

8. Хроническая усталость.

Хроническая усталость наступает, когда объем и интенсивность тренировок превышает период восстановления. Для восстановления используются упражнения системы китайской медицины цигун [20]. Цигун –это известная практика, весьма эффективная и направленная на поддержание здоровья в теле и разуме.

Его особенности – пластичные непрерывные движения, которые легко выполняются людьми с разным уровнем подготовки. Цигун может применяться для устранения усталости, стрессовых воздействий, тревожности, бессонницы; для поддержания здоровья и высокой активности. Особенности комплекса – простота движений, легкость усвоения. Движения выполняются в замедленном темпе, с равномерной скоростью, в сочетании с дыханием. Приводим описание нескольких упражнений комплекса цигун.

1. Регулируем дыхание. Стоя, ноги немного расставлены, руки внизу, колени полусогнуты. Одновременно со вдохом руки поднимаются до уровня плеч. На выдохе руки медленно опускаются вниз. Движения равномерные, слитные. Дыхание задает скорость упражнения.

2. Расправляем грудь. Стоя, ноги немного расставлены, руки внизу, колени полусогнуты. На вдохе вытянутые руки поднимаются до уровня плеч и плавно разводятся в стороны. На выдохе – руки вперед, и вниз.

3. «Разводим облака». Стоя, ноги немного расставлены, руки опущены вниз, ноги полусогнуты. С вдохом поднять полусогнутые руки вверх через стороны, скрестить кисти над головой. С выдохом опустить полусогнутые руки в стороны вниз.

4. Повороты. Принять основную стойку. Сделать мах обеими руками влево-вверх, одновременно разворачивая верхнюю часть туловища и голову влево-назад, словно оглядываясь. Сделать вдох. Вернуться в исходное положение и сделать выдох. Повторить в другую сторону. Все махи руками и движения с поворотом в пояснице и разворотом головы должны быть хорошо скоординированы, а руки должны доводиться до самой верхней точки.

На основании проведенных исследований были сформулированы концептуальные основы формирования структуры и содержания ДТОЧФК для учащихся старшего школьного возраста:

1. Анализ состояния здоровья и физического развития показал, что у современных школьников имеются существенные отклонения от нормы в различных системах организма. Эти процессы прогрессируют, что усугубляется слишком интенсивными учебными воздействиями окружающей среды, предъявляемой школьникам на общеобразовательных уроках.

2. Одним из путей выхода из кризисной ситуации является использование комплекса оздоровительных мероприятий в режиме учебного дня школы, для чего предлагается использование ДТОЧФК.

3. Составлено содержание третьего часа физической культуры, направленное на сохранение здоровья и защиту учащихся от чрезмерных негативных воздействий, отличающихся большой учебной нагрузкой, провоцирующей ухудшение работы разных систем организма, при использовании стиля поведения, когда педагоги ориентируются только на свои цели и интересы.

4. ДТОЧФК ориентирован, в первую очередь, на профилактику наиболее часто встречающихся заболеваний школьников.

5. Содержание ДТОЧФК адекватно возрастно-половым возможностям старшеклассников, легко осваивается, не требует сложного оборудования и может использоваться как в спортивных залах, так и на открытом воздухе.

Список литературы

1. Акуткина Е.В. Третий оздоровительный урок физической культуры для учащихся старшего школьного возраста и его организационно-методическое сопровождение / Е.В. Акуткина, Т.Х. Волчкова, Ю.А. Копылов, Н.В. Полянская // XVII Международная научно-практическая конференция по проблемам физического воспитания учащихся «Человек, здоровье, физическая культура и спорт в изменяющемся мире». Коломна, 2007. С. 114-118.

2. Винский В.Ю. Коррекция девиантного поведения учащихся и студентов средствами физической культуры и спорта: учебное пособие / В.Ю. Винский, М.Д. Кудрявцев, Ю.А. Копылов, Е.И. Кокова. ФГБОУ ВПО «Красноярская государственная академия музыки и театра», кафедра гуманитарных и общих дисциплин. Красноярск, 2014. 220 с.

3. Кокова Е.И. Дыхательная гимнастика: методические рекомендации / Е.И. Кокова, Ю.А. Копылов. Красноярск: СибЮИ ФСКН России, 2012. 52 с.

4. Кокова Е.И. Медико-биологические характеристики выпускников общеобразовательной школы как фактор успешности образовательного процесса студентов высших учебных заведений / Е.И. Кокова, Ю.А. Копылов // Совершенствование профессиональной и физической подготовки курсантов, слушателей образовательных организаций и сотрудников силовых ведомств: сборник статей XXI Всерос. науч.-практич. конф. (Иркутск, 26-27 сент. 2019 г.) / отв. ред. С.М. Струганов. Иркутск: Восточно-Сибирский институт МВД России, 2019. С. 323-326.

5. Кокова Е.И. О роли социальной среды в формировании жизненных приоритетов молодежи / Е.И. Кокова, Ю.А. Копылов // Материалы XV международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы профилактики наркомании и противодействия правонарушениям в сфере легального и нелегального оборота наркотиков» (5-6 апреля 2012 г.). Красноярск. СибЮИ ФСКН России, 2012. С. 267-270.

6. Кокова Е.И. Уровень сформированности жизнедеятельности у старшеклассников с разным отношением к употреблению психоактивных веществ / Е.И. Кокова, Ю.А. Копылов // Актуальные проблемы профилактики наркомании и противодействия правонарушениям в сфере легального и незаконного оборота наркотиков: национальный и международный уровни: материалы XVII международной научно-практической конференции (17-18 апреля 2014 г.): в 2 ч. / отв. ред. И.А. Медведев; СибЮИ ФСКН России. Красноярск: СибЮИ ФСКН России, 2014. Ч. 1. С. 82-86.

7. Копылов Ю.А. В общеобразовательной школе – черлидинг / Ю.А. Копылов, Н.В. Полянская, И.В. Ивашина // Научно-методический журнал «Физическая культура в школе». 2015. № 2. С. 50-58.
8. Копылов Ю.А. Безопасность на уроках физической культуры / Ю.А.Копылов // Научно-методический журнал «Физическая культура в школе». 2012. № 2. С. 7-10.
9. Копылов Ю.А. Для формирования учебно-значимых качеств личности / Ю.А. Копылов // Научно-методический журнал «Физическая культура в школе». 2016. № 4. С. 37-41.
10. Копылов Ю.А. Интегративно-педагогические аспекты сохранения здоровья учащихся «группы риска» / Ю.А. Копылов // Материалы международной научно-практической конференции «Дети, молодежь и окружающая среда: здоровье, образование, экология. Барнаул: АлтГПА, 2012. С. 121-124.
11. Копылов Ю.А. Медико-биологические аспекты организации третьего урока физкультуры у учащихся старших классов /Ю.А. Копылов, Т.А. Крымцева, И.В. Анчикова // Наука, образование, общество: проблемы и перспективы развития: сб. научн. труд. по материалам Международной научно-практической конференции 29 марта 2013 г.: в 10 частях. Часть 10; М-во обр. и науки РФ. Тамбов: Изд-во ТРОО «Бизнес-Наука-Общество», 2013. С. 99-101.
12. Копылов Ю.А. Третий урок физической культуры: достоинства и недостатки / Ю.А. Копылов // Научно-методический журнал «Физическая культура в школе». 2016. № 5. С. 18-21.
13. Копылов Ю.А. При умственном переутомлении /Ю.А. Копылов, Е.В. Акуткина, И.В. Ивашина // Научно-методический журнал «Физическая культура в школе». 2014. № 4. С. 5-8.
14. Копылов Ю.А. К вопросу о предпосылках девиантного поведения детей и подростков на современном этапе / Ю.А. Копылов, Е.И. Кокова // Материалы XVI Традиционного международного симпозиума «Восток-Россия-Запад. Современные процессы развития физической культуры, спорта и туризма. Состояние и перспективы формирования здорового образа жизни». Красноярск, 2013. С. 218-222.
15. Копылов Ю.А. Занятия физической культурой на открытом воздухе. О плюсах и ограничениях / Ю.А. Копылов, Е.И. Кокова, Е.В. Акуткина, И.В. Ивашина // Научно-методический журнал «Физическая культура в школе». 2019. № 2. С. 18-26.
16. Копылов Ю.А. Коррекция девиантного поведения учащихся школьного возраста средствами физической культуры и спорта: монография Ю.А. Копылов, М.Д. Кудрявцев, Е.И. Кокова. Краснояр. гос. торг.-экон. ин-т, 2010. 262 с.
17. Кудрявцев М.Д. Профилактика и коррекция девиантного поведения учащихся и студентов непедагогических вузов средствами физической культуры и спорта: монография / М.Д. Кудрявцев, Т.Г. Арутюнян, Ю.А. Копылов, Е.И. Кокова. – Сибирский государственный аэрокосмический университет им. Академика М.Ф. Решетнева. Красноярск, 2013. 176 с.
18. Полянская Н.В., Копылов Ю.А., Головина Л.Л. Состояние здоровья учащихся старшего школьного возраста / Н.В. Полянская, Ю.А. Копылов, Л.Л. Головина // Материалы XVI международной научно-практич. конф. по проблемам физического воспитания учащихся «Человек, здоровье, физическая культура и спорт в изменяющемся мире». Коломна, 2006. С. 47-48.

19. Станиславский К.С. Собрание сочинений в восьми томах. Работа актера над собой. Том 2. Часть 1. Работа над собой в творческом процессе переживания / К.С. Станиславский. Государственное издательство «Искусство». М., 1954. 272 с.

20. Хорев В.Н., Вильчинский А.С. Цигун для начинающих / В.Н. Хорев, А.С. Вильчинский. Ростов-на-Дону, 2011. 158 с.

3.8. Технологии прикладного анализа поведения в обучении учеников с расстройствами аутистического спектра и другими особенностями развития в общеобразовательной школе: опыт краевой инновационной площадки МБОУ СОШ № 19 Краснодарского края

Известно, что с каждым годом количество детей с расстройствами аутистического спектра (далее РАС) растет и сегодня количество школьников с аутизмом составляет примерно 1% детского населения. Федеральным законом от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» органы федерального управления, органы государственной власти субъектов Российской Федерации и органы местного самоуправления обязаны создавать необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья и особыми образовательными потребностями для коррекции нарушений развития и социальной адаптации.

Аутизм – это, как правило, пожизненное расстройство, возникающее в раннем детстве, которое по оценкам затрагивает до 1,5% населения. Это заболевание также сильно влияет на семьи людей с аутизмом. Согласно определению, предложенному Всемирной организацией здравоохранения, аутизм – это нарушение развития, которое характеризуется отклонениями в социальном взаимодействии и общении, а также ограниченной активностью и интересом с сопутствующими интеллектуальными и языковыми нарушениями либо без таковых. Проявления аутизма сильно различаются в зависимости от комбинаций и степени тяжести симптомов. Неврологические отличия могут породить превосходные когнитивные способности, такие как внимание и память на детали, а также распознавание или систематизация образов. Аутизм можно понимать как естественное изменение человеческого разнообразия, а также как нарушение здоровья [4] Во всех случаях - очевидно, что люди с аутизмом нуждаются в поддержке и имеют на это право для того, чтобы полностью реализовать свой потенциал и получить доступ к своим правам. К сожалению, спустя более чем 75 лет после того, как впервые был поставлен диагноз «аутизм», люди с аутизмом по-прежнему сталкиваются с широко распространенной стигматизацией, недостаточной осведомленностью и неадекватными структурами поддержки. Во всем мире люди с аутизмом явно испытывают трудности с доступом к своим правам и часто страдают от дискриминации.

Прикладной анализ поведения – АВА – это применение методов поведенческого анализа и результатов исследований для целенаправленного изменения социально значимого поведения. Это прикладная естественнонаучная дисциплина. Прикладной анализ поведения – это прикладная отрасль науки, в которой принципы бихевиоризма (науки о поведении) планомерно применяются для улучшения социально значимого поведения, и где используется экспериментальное определение значимых переменных для улучшения поведения.

Поведенческое вмешательство – это вмешательство, терапия или обучение, которые основаны на принципах и используют методологию прикладного анализа поведения (англ. Applied behavior analysis, АВА). Прикладной анализ поведения не является – методом или методами обучения, терапией, подходом, относящимся исключительно к «лечению» или вмешательству при аутизме, или характеризующимся индивидуальным обучением, интенсивностью вмешательства или ранним вмешательством[2]. Технологии и практические инструменты прикладного анализа поведения применяются:

- при обучении в образовательных учреждениях,
- при организации учебного процесса (работа с проблемным поведением),
- при организационном поведении,
- в спорте,
- при терапии зависимостей (игромании, наркомании и т.п.),
- при повышении безопасности дорожного движения,
- в работе с людьми, страдающими деменцией,
- в семейной психотерапии,
- при борьбе с терроризмом,
- при решении проблем глобального потепления,
- при организации поведенческого вмешательства при аутизме.

Поведенческое вмешательство при аутизме получило признание и поддержку во всем мире и широко применяется в практической работе – и при аутизме является одним из многочисленных применений прикладного анализа поведения. Все услуги в области прикладного анализа поведения могут предоставляться только теми специалистами, которые прошли соответствующее обучение в данной научной области.

Современное поведенческое вмешательство помогает каждому ученику овладеть навыками, которые дадут ему возможность жить с максимально возможной самостоятельностью. Навыки, которые нужно вырабатывать и поведение, нуждающиеся в улучшении определяются посредством детальной оценки до начала работы. Навыки (и компоненты обучения) имеют четкое определение. И навыки, и проблемное поведение подвергаются прямому и частому измерению.

Например, группы навыков, необходимых в основных сферах жизни:

1. Навыки общения;
2. Навыки социального взаимодействия;
3. Навыки самообслуживания;
4. Физические навыки крупной и мелкой моторики;
5. Навыки игровой деятельности и досуга;
6. Навыки академического обучения;
7. Навыки социально приемлемого поведения.

Все группы навыков разделяют на отдельные составные навыки и формируют последовательно, от простого к сложному.

В нашей работе мы рассмотрим инструменты и технологии прикладного анализа поведения при обучении учеников с РАС в школьной инклюзии, образовательная модель «Ресурсный класс».

Ресурсный класс – это название образовательной модели в школьной инклюзии и пространство, в котором можно создать условия, соответствующие особым образовательным потребностям учеников, в соответствии с заключением ПМПК, в наименее ограничивающей среде. Это возможность сочетать инклюзивное образование с

индивидуальным обучением. Ребенок обучается по индивидуальной образовательной программе, в соответствии с рекомендациями ПМПК, а также потребностями и дефицитами ребенка, выявленными в ходе тестирования.

Ресурсный класс – это место, где ученику оказывается поддержка специалистов. При этом ученик зачислен в свой регулярный (обычный, с типично развивающимися сверстниками) класс, и когда по тем, или иным причинам не может включаться в урок – из-за проблем с поведением, недостатком навыков, или потребностью в индивидуальной работе с тьютором (индивидуальным педагогом) – ученик занимается в пространстве ресурсного класса. У каждого ученика – свой объем часов включения в регулярном классе, расписание индивидуальной работы с тьютором в ресурсном классе, также есть обучение в малых группах.



Рисунок 1 - Схема модели ресурсного класса

Интенсивность поддержки специалистов – тьютора, логопеда, учителя ресурсного класса определяется индивидуально для каждого ученика и зависит от ряда факторов: степени проблем в интеллектуальном развитии и наличии и интенсивности нежелательного поведения. И эта поддержка постоянно меняется в связи с изменениями в поведении и приобретенными навыками, в соответствии с возрастом ребенка [1]. Вследствие имеющихся дефицитов у учеников с аутизмом часто проявляется неприемлемое или нежелательное поведение, как способ достижения желаемого или избегания требований. Поэтому основная работа состоит из замещения нежелательного поведения альтернативным и замещающим – социально приемлемым поведением и формированием соответствующих навыков. Именно поэтому дети с аутизмом считаются наиболее сложной категорией учеников и требуют от обучающихся их взрослых квалификации в прикладном анализе поведения. Знание и применение прикладного анализа поведения предусмотрено в профессиональном стандарте тьютора (Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 10 января 2017 г. № 10н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания»)

Основные причины, по которым обычные методы обучения могут оказаться бесполезными для детей с РАС:

1. Трудности с пониманием чужой речи и выполнением устных инструкций.
2. Трудности с экспрессивной речью (произнесением звуков).
3. Низкая социальная мотивация.
4. Непонимание фронтальной (обращенной к группе детей) инструкции.
5. Проблемы с сотрудничеством во время учебных занятий и нежелательное поведение.

6. Необычные паттерны внимания.
7. Отсутствие или ограниченность навыков имитации.
8. Трудности с обобщением знаний и навыков.
9. Отсутствие инициативы и зависимость от подсказок.

Для определения учебных целей и приоритетов для обучения каждого ученика нужны исходные данные: количественные и качественные показатели того – где находится ученик на данный момент, его основные дефициты, в определенных областях – группах навыков. Нам нужно выяснить, на каком уровне находятся его навыки в данный момент, каковы его сильные и слабые стороны, существует ли нежелательное поведение и, если да, то какое именно? Какую функцию поведения оно выполняет? Для выполнения поставленных задач мы проводим тестирование. На русском языке есть практические инструменты для тестирования уровня навыков: VB-MAPP и ABLLS-R.

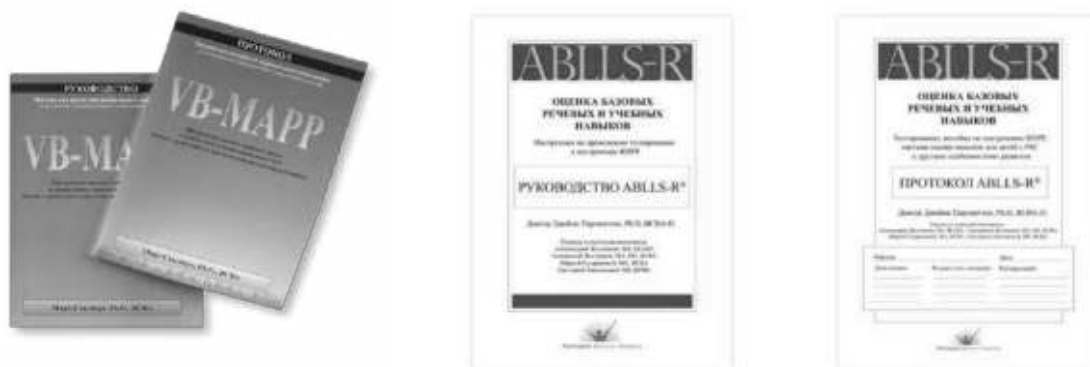


Рисунок 2 - Руководство и протоколы для тестирования навыков

Основным предназначением обоих инструментов является определение начального уровня развития навыков ребёнка и сравнение его с уровнем развития навыков у нормативно развивающихся сверстников. Результаты тестирования позволяют определить цели для обучающей программы. Например:

1. Целевые навыки – какие навыки сейчас являются приоритетными для развития ребёнка?
2. Уровень сложности – с насколько сложных упражнений следует начать работу?
3. Наличие преград для обучения - какие преграды и осложнения затрудняют процесс развития (отсутствие сотрудничества, эхолалия, сложности с обобщением и другие).
4. Система общения - дети могут испытывать затруднения, связанные с речью. В этом случае они могут нуждаться в системе альтернативной коммуникации.
5. Эффективные обучающие методы - тестирование позволяет узнать, какие методы работы будут наиболее эффективны для ребёнка.
6. Эффективная окружающая среда - дети по-разному реагируют на условия окружающей среды. Для эффективной работы необходимо установить, какие условия будут оптимальны.
7. Специальные нужды - многие дети нуждаются в особых условиях или в особом порядке работы.

VB-MAPP обычно используется для оценки уровня развития детей с аутизмом и другими особенностями развития, но также может использоваться для работы с детьми с задержкой психического или речевого развития. Тестирование VB-MAPP должно

проводиться специалистом в области прикладного анализа поведения, однако также оно часто используется специалистами смежных областей, чтобы оценить сильные стороны ребёнка и его «проблемные зоны».



Рисунок 3 - Пример заполнения VB-MAPP

Результат оценки позволяет выставить приоритеты при составлении плана работы, проанализировать продвижение ребёнка и спланировать переход с обучения формата «один на один» - в дошкольном и школьном образовательном учреждении.

ABLSS-R содержит 544 навыка, которые распределены по 25 областям; при этом в каждой области навыки распределены от простого к сложному.

Например, навык F1 (просит, указывая на предмет) проще, чем навык F12 (просит помощи в выполнении действия). Однако, многие дети могут демонстрировать более сложные навыки при отсутствии или неполном формировании некоторых предыдущих ступеней.

При этом тестирование ABLSS-R разделяет 25 областей навыков на условные группы: навыки группы «умение обучаться», навыки группы «академические» и навыки группы «адаптивные».

1. Базовые навыки (Разделы А-Р):

- Эффективность сотрудничества и поощрения;
- Визуальное восприятие;
- Рецептивный язык;
- Подражание;
- Вокальная имитация;
- Просьбы;
- Комментарии;
- Интравербальное общение;
- Спонтанная вокализация;
- J. Синтаксис и грамматика (для англ. языка, можно составить свои задания);
- K. Игра и досуг;
- L. Социальное взаимодействие;
- M. Групповые указания;
- N. Порядок в классе;
- P. Генерализованное реагирование/ обобщенные ответы.

2. Академические навыки (Разделы Q-T):

- Q. Чтение;
- R. Математические навыки;

- S. Письменные навыки;
 - T. Орфография.
 - Q. Чтение;
 - R. Математические навыки;
 - S. Письменные навыки;
 - T. Орфография.
3. Навыки самообслуживания (Разделы U-X):
- U. Навыки одевания;
 - V. Прием пищи;
 - W. Уход (гигиена);
 - X. Туалет.
4. Двигательные навыки (Разделы Y-Z).
- Y. Крупная моторика;
 - Z. Мелкая моторика.

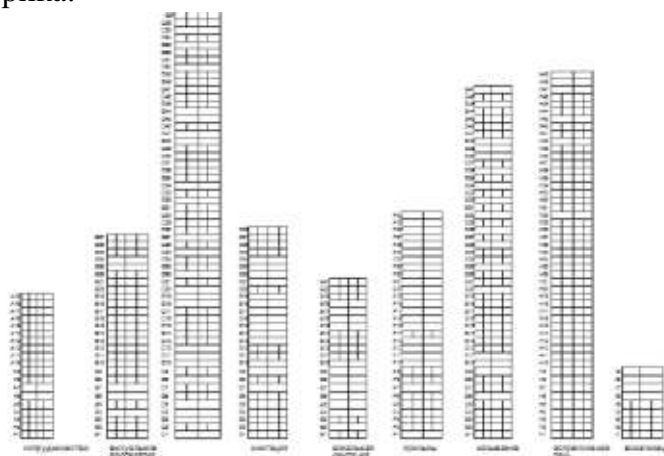


Рисунок 4 - Шкалы навыков для заполнения ABLSS –R

Таким образом, мы определяем основные барьеры и преграды в обучении, и уровень навыков ученика – что именно войдет в цели коррекционной работы адаптированной образовательной программы (АОП), индивидуальной образовательной программы (ИОП), или специальной индивидуальной программы развития (СИПР). Для реализации учебных целей применяются технологии и стратегии прикладного анализа поведения.

Все начинается с установление «руководящего контроля», или «учебного контроля». Основная идея – все блага, все значимые предметы и активности ребенок получает только из рук учителя или тьютора. Они исчезают из открытого, свободного и неконтролируемого доступа. Таким образом – создаются мотивационные условия для сотрудничества: ребенку выгодно сотрудничать со взрослым. Семь ступеней формирования учебного контроля описаны в книге Роберта Шрамма «Детский аутизм и аба-терапия»:

1. Ребенок должен знать, что вы полностью контролируете все предметы, которые он бы хотел получить, или с которыми хотел бы поиграть, и только вы решаете – как и как долго они будут в его распоряжении.

2. Докажите ребенку – что с вами интересно. Каждый эпизод общения должен приносить новый опыт в жизнь ребенка и быть ему в радость, чтобы в дальнейшем ребенок сам следовал вашим указаниям по своему желанию, и хотел бы проводить с вами как можно больше времени.

3. Покажите ребенку, что вам можно доверять. Всегда говорите то, что думаете, и имейте в виду то, что говорите. Все по-честному. Если вы дадите ребенку инструкцию сделать что-либо, не давайте ему то, что он хочет, пока он ее не выполнит. Окажите помощь ребенку, если это нужно для достижения успеха.

4. Покажите ребенку, что - только следуя вашим инструкциям, он получает то, что хочет. Давайте множество легких заданий и поощряйте стремление их выполнения, приобретая позитивный опыт. «Правило бабушки»: сначала суп, потом десерт – сначала прописи, потом пазл.

5. Используйте метод подкрепления – предоставляйте то, чего хочет ребенок после выполнения вашего задания. На ранних этапах подкрепляйте каждую возможность и факт сотрудничества.

6. Покажите, что вы знаете приоритеты ребенка так же хорошо, как свои собственные. Предлагайте новые предпочитаемые (мотивационные) предметы и действия, ищите новые поощрения, подкрепления.

7. Уменьшение проявления проблемного поведения.

Одной из стратегий прикладного анализа поведения является безошибочное обучение – применение иерархии подсказок, не позволяющих ученику ошибиться и уменьшение подсказки до успешной самостоятельной реакции. Каждый раз, когда ребенок чего-то хочет, и это находится под нашим контролем – у нас есть возможность научить его какому-либо жизненному или учебному навыку – через подсказку и ее уменьшение - до самостоятельной реакции, подкрепляя сотрудничество, формируя навык и предоставляя то, чего хочет ребенок, к чему он стремится.

Иерархия подсказок (от наибольшей к наименьшей):

1. Полная физическая подсказка – или «рука в руке».
2. Частичная физическая подсказка – уменьшение полной физической подсказки – направляем, поддерживаем, даем возможность проявления самостоятельной реакции.
3. Жестовая подсказка – взрослый указательным жестом показывает правильный ответ, направление, куда посмотреть ребенку для нахождения правильного ответа.
4. Моделирующая подсказка – «моделинг» – когда взрослый показывает модель того, что нужно выполнить ребенку. Это отличная подсказка, когда у ребенка сформирован навык имитации.
5. Вербальная подсказка – взрослый подсказывает голосом – эхо – как повторение правильного ответа или ожидаемой реакции, или инструкции. Инструкций следует избегать при формировании у ребенка спонтанных просьб, навыков самообслуживания, инициатив, так как выполнение инструкций – это отдельный навык и может сформироваться зависимость от подсказки и невозможность спонтанной самостоятельной реакции.
6. Визуальная подсказка – наименьшая из подсказок, ее легко убрать, это инструмент самостоятельных действий. Является инструментом в стратегии визуальное расписание.

Визуальное восприятие часто является основным каналом восприятия информации учеников с РАС, и в этом смысле – картинка – всегда лучше слов. Картинка является наименьшей в иерархии подсказок, когда мы формируем навык. Поэтому визуальное расписание – это путь к самостоятельности. К тому же – это способ информирования, это предсказуемость событий и действий, это понятный язык соглашения. И начинается это с

расписания «сначала-потом», где потом – всегда то, к чему стремится ребенок, мотивационная деятельность, или желаемый предмет, а сначала – то требование, которое мы предъявляем ученику и ожидаем выполнения этого задания.

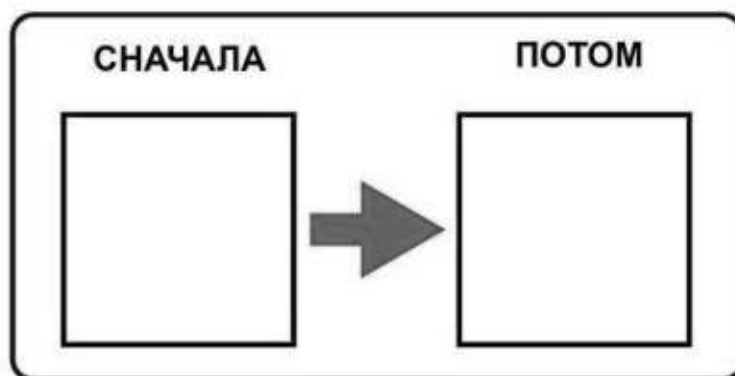


Рисунок 5 - Вариант визуального расписания «сначала-потом»

По мере практики и успеха у ребенка в «сначала» входит две и более картинок, получается список заданий, которые ребенку нужно выполнить, чтобы получить желаемое. По мере формирования навыков картинки меняются на текст и список дел. Часто для формирования учебного поведения ученику предоставляется возможность выбора – что он будет делать в первую очередь, какие задания он добавит сам к обязательным для выполнения предложенным учителем – например, для трех обязательных заданий, которые дает учитель – ребенок может выбрать еще два задания, которые являются предпочтительными для него, мотивационной деятельностью. Таким образом, за пять заданий ученик получает свое поощрение – перемену, желаемую активность или предмет – приз. Принцип визуального расписания часто применяется в социальных историях и поведенческих контрактах.

Социальные истории – это средства визуальной поддержки, краткий информирующий рассказ с подробными иллюстрациями.

У нас есть изменения в расписании.
Теперь расписание выглядит так:

Во время ГРУППОВОЙ ИГРЫ я играю с учителем и одноклассниками.
Мы собираем жетоны вместе и получаем приз - «ПАРАШЮТ!»

На ГРУППОВОМ УРОКЕ я выполняю задания. Я выбираю приз – какой хочу!

Рисунок 6 - Пример № 1 использования социальной истории в работе с ребенком с РАС

Социальные истории помогают ученику сориентироваться в предстоящих событиях, снизить тревожность, информируют об изменениях, правилах, ожиданиях учителя.



ГРУППОВАЯ ИГРА у нас теперь на перемене после второго урока.

В расписании это может выглядеть



Мы теперь играем не в классе, а в рекреации – с другими детьми.

Рисунок 7 - Пример № 2 использования социальной истории в работе с ребенком с РАС

Средства визуальной поддержки и расписания помогают ученикам переходить от одного вида деятельности к другой, самостоятельно собрать портфель, подготовиться к уроку, подготовить конкретные пособия, учебники и тетради, канцелярские принадлежности.

Кроме средств визуальной поддержки, учебного контроля и безошибочного обучения в условиях школы часто применяется случайное обучение и модификация учебной среды. Дети иногда испытывают серьёзные трудности при необходимости проявлять инициативное поведение. Метод случайного обучения позволяет обучать ребёнка проявлять коммуникативную инициативу или улучшить, усложнить то проявление инициативного поведения, которое уже есть у ученика на настоящий момент. В повседневных ситуациях и во время освоения учебных заданий случайное обучение позволяет качественно усилить любое инициативное обращение ученика. Понаблюдайте за учеником и отметьте, в каких ситуациях он проявляет инициативное поведение и как его реализует. Составьте список подобных ситуаций и предметов/действий, которые вызывают у ученика интерес и «толкают» его на проявление инициативы доступным ему способом. Если ребёнок очень редко проявляет инициативу – подготовьте окружающую среду, обогатив её привлекательными для ученика предметами. Предметы, которыми может заинтересоваться ученик, расположите так, чтобы он их мог увидеть, но не смог взять без вашей помощи. Сформулируйте и запишите, какой вид должна иметь улучшенная инициатива ребёнка. Ожидаемый результат: ученик самостоятельно использует выученное сформированное обращение в ситуациях, когда необходимо проявить инициативу.

Другие технологии и стратегии, которые применяем в школе для обучения учеников с РАС и другими особенностями развития:

1. Манипуляция предшествующими факторами окружающей среды, запускающими определенное поведение ученика.
2. Обучение отдельными блоками.
3. Дифференцированное подкрепление желаемого формируемого поведения.
4. Физические упражнения.
5. Стратегии гашения – отсутствия подкрепления, поощрения в случае неприемлемого нежелательного поведения.

6. Функциональная оценка поведения – какую именно из четырех функций поведения: доступ к желаемому предмету или действию, получение внимание, избегание требований и автоматическое удовлетворение (самостимулирующее поведение) преследует нежелательное поведение ученика.

7. Обучение функциональной коммуникации.

8. Моделирование.

9. Обучение и вмешательство с привлечением сверстников.

10. PECS – система коммуникации с помощью обмена картинками; альтернативная коммуникация с помощью жестов.

11. Обучение ключевым реакциям – поведению, которое будучи усвоенным, изменяет другие, не подвергавшиеся коррекции адаптивные виды поведения.

12. Подкрепление – увеличение частоты проявления желаемого формируемого поведения в будущем.

13. Подсказки и их снижение до самостоятельной реакции.

14. Прерывание и перенаправление реакции.

15. Стратегии саморегуляции, самоуправления, самоконтроля.

16. Обучение социальным навыкам.

17. Группы для структурированной игры.

18. Анализ или алгоритм задачи.

19. Временная задержка подсказок.

20. Видеомоделирование.

21. Визуальная поддержка.

В заключение отметим, что обучение детей с РАС в школьной инклюзии с помощью методов структурированного обучения, прикладного анализа поведения, в условиях организованного пространства с визуальной поддержкой и оборудованием - модель «Ресурсный класс» - имеет очень хорошие результаты. Вне зависимости от уровня навыков и варианта адаптированных образовательных программ НОО ФГОС обучающихся с РАС - все ученики овладевают новыми навыками, включаются в обучение со своими сверстниками, имеют возможность ходить в школу, обретают друзей и помощников. Технологии и стратегии прикладного анализа поведения помогают ученикам быть успешными, замещать нежелательное поведение приемлемым учебным поведением, овладевать новыми навыками. Следует отметить, что успех применения данных технологий зависит не только от степени подготовки тьюторов, но и от настойчивости и готовности включиться в данный процесс родителей ребенка с РАС [3], а также от готовности к внедрению данных инноваций у педагогов школы [5], [6], а также от сформированности их рефлексивной позиции [7]. Дети без особенностей развития, или типично развивающиеся сверстники в инклюзивном образовании также получают бесценный опыт: толерантности и дружбы, возможности помочь, вдохновить, играть, общаться, находить общий язык, знать и уметь - как можно помочь однокласснику с РАС и другими нарушениями развития.

Инклюзивное образование - форма обучения, при которой каждому человеку, независимо от имеющихся физических, интеллектуальных, социальных, эмоциональных, языковых и других особенностях, предоставляется возможность учиться в общеобразовательных учреждениях. При этом для людей с особыми образовательными потребностями создаются специальные условия: перепланировка учебных помещений, новые методики обучения, адаптированный учебный план, изменённые методы оценки и другие.

Прикладной анализ поведения как научная дисциплина делает этот процесс возможным и успешным.

Список литературы

1. Бубнова И.С., Рерке В.И. Психологическая безопасность образовательной среды школы: изучение и прогноз // Казанский педагогический журнал. - 2016. - №3. - С. 150-156.
2. Купер Д., Херон Э., Хьюард У. Прикладной анализ поведения. М.: Практика, 2016. 864 с.
3. Рерке В.И., Бубнова И.С. Формирование социальной ответственности у родителей младших школьников с педагогической запущенностью / Современный ученый. 2018. № 1. С. 17-20
4. Томак Т.М., Волкова М.В. Ресурсный класс как условие социализации детей с расстройствами аутистического спектра: методические рекомендации по созданию ресурсного класса для детей с РАС в сельской школе//В Книге: Обучение и воспитание детей и подростков: от теории к практике. Коллективная монография. Отв. редактор А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2020. С.66-80
5. Bubnova I., Tatarinova L., Rerke V., Balabina N., Zhigalova O., Kurbanov R., Cherekhovskaya L. Study of Gender Identity Features in Adolescent Orphan Girls: Russian View / Journal of Environmental Treatment Techniques 2020, Volume 8, Issue 4, Pages: 1309-1314
6. Rerke V., Tatarinova L., Bubnova I., Babitskaya L., Bakhareva E. Creativity and innovations of teachers of modern school: empirical aspect/ Revista Espacios. ISSN 0798 1015/ Vol. 41 (N° 06) Year 2020
7. Usheva T., Fedosova I., Babitskaya L., Bubnova I., Gordin A. and Rerke V. The Role of Reflexive Support of University Students in the Learning Process// International Journal of Psychosocial Rehabilitation. - 2020. - Volume 24. - Issue 4. - Pp. 6217-6228. DOI: 10.37200/IJPR/V24I4/PR2020432

3.9. Психолого-педагогическое сопровождение разрешения конфликтов в образовательной среде в условиях Школьной службы примирения

Образовательная среда представляет собой комплекс условий, обеспечивающий возможность обучения, воспитания и развития личности обучающихся. Участниками образовательной среды являются: администрация образовательной организации, педагоги, обучающиеся и их родители. Каждому свойственно собственное мнение, позиция, свои потребности и желания, которые могут стать основой возникновения ссор, споров, конфликтных ситуаций в образовательной организации [19].

Конфликт, независимо от его характера, вида и конкретного содержания, обязательно включает в себя противостояние, столкновение несовместимых и противоречивых интересов, намерений, позиций. Такое противоборство конфликтующих сторон становится помехой и преградой для образовательного процесса, что может привести к ухудшению результатов обучения, а также сказаться на психологическом здоровье обучающихся [1].

В работах многих педагогов и психологов (Г.М. Андреевой, С.Л. Беличевой, Ю.А. Герасименко и др.) отмечен рост уровня конфликтности у современных

школьников, а также увеличение количества конфликтных ситуаций между обучающимися и учителями, между педагогами и родителями и непосредственно, между самими обучающимися.

К наиболее частым причинам конфликтов между участниками образовательного процесса относят: различия в целях, ценностях, способах достижения цели, взаимозависимости, не умение налаживать эффективную коммуникацию, различия в психологических и личностных особенностях. Проявление этих и других причин можно наблюдать в разных видах конфликтов: межличностных, личностных, внутригрупповых и межгрупповых [7].

Разрешение конфликта – это поиск взаимоприемлемого решения проблемы, являющийся лично значимым для участников конфликта, которой приводит к гармонизации их взаимоотношений [10].

В настоящее время для эффективного сопровождения разрешения споров, конфликтных ситуаций в школах создаются Школьные службы примирения. Работа данной службы направлена на создание таких условий, при которых возникающие конфликтные ситуации будут решаться с помощью проведения восстановительных программ. При этом, участники конфликта должны будут сами постараться найти выход из сложившейся ситуации [13].

Школьная служба примирения представляет собой новую технологию разрешения конфликтов в образовательной среде. К осуществлению деятельности Школьной службы примирения привлекаются как уже опытные медиаторы, так и дети-медиаторы [9].

ШСП – это форма социально-психологической помощи всем участникам образовательного процесса в конфликтных, тяжелых жизненных ситуациях, случаях правонарушений обучающихся [12].

Проведение восстановительных программ помогает облегчить страдания пострадавшей стороны, изменить конфликтную ситуацию в сторону нормализации взаимоотношений между участниками конфликта.

Создание Школьной службы примирения в образовательной организации направлено на профилактику и коррекцию девиантного поведения обучающихся, а также на создание благоприятного психологического климата в данной организации. На сегодняшний день именно школьная медиация может помочь в разрешении многих конфликтов, которые происходят в образовательной среде, при этом помощь будет оказывать независимый посредник – школьный медиатор [9].

Конфликт – столкновение сторон, взглядов, интересов и мнений людей.

В работах Давыденко Д.Л. конфликт определяется как форма социального взаимодействия между несколькими субъектами, которая возникает вследствие несовпадения интересов, желаний, ценностей [8].

В рамках нашей работы мы рассматривает конфликт в образовательной среде, субъектами которого являются участники образовательной среды – ученики, педагоги, родители, администрация.

По мнению Гришиной Н.В. конфликт в образовательной среде проявляется в форме противоречия, которое возникает в процессе межличностного и профессионального взаимодействия участников образовательного и воспитательного процесса, предполагающее конструктивное преодоление причин его возникновения [7].

В научной литературе приводится несколько типологий школьных конфликтов. Н.В. Гришина предлагает следующую типологию [7]:

- 1) «учитель - администратор»,
- 2) «учитель - учитель»,

- 3) «учитель - родитель»,
- 4) «учитель - ученик»,
- 5) «ученик - ученик».

Также, можно отметить следующие взаимодействия участников образовательной среды [17]:

- 1) администратор-администратор,
- 2) ученик-администратор,
- 3) родители-администратор,
- 4) ученик-родители,
- 5) родители-родители.

Заиченко Н.У. к педагогическим конфликтам относит следующие [12]:

1) «Конфликты ожиданий» возникают в процессе внеучебной и учебной деятельности, как ответ на поведение, которое не соответствует установленным нормам отношений между участниками образовательного процесса. При таком конфликте происходит нарушение взаимосвязей «ролевого» характера.

2) «Конфликты межличностной несовместимости». Такие конфликты возникают в образовательной среде из-за индивидуально-личностных особенностей участников, особенностей темперамента и характера.

3) Конфликты, которые возникают в учебном процессе как реакция на преграду к достижению целей учебной деятельности. Такой тип конфликтов может возникнуть при нарушении взаимосвязей делового характера.

Л.Г. Шараевой предложена классификация школьных конфликтов по числу участников [39]:

Внутриличностный конфликт отражает борьбу примерно равных по силе интересов, мотивов, влечений личности.

Межличностный конфликт характеризуется тем, что участники стремятся реализовать в своей деятельности противоположные цели:

- 1) ученик-ученик:
 - демонстрация личного превосходства;
 - стремление к лидерству в микрогруппе;
 - цинизм, отсутствие сострадания.
- 2) ученик-учитель:
 - выставление несправедливых оценок;
 - резкая и острая реакция на замечания;
 - стремление к автономии, доминирование концепции "Я-взрослый".
- 3) учитель-учитель:
 - соперничество между учителями;
 - демонстрация превосходства опытных учителей над молодыми.

В межгрупповом конфликте борющимися сторонами являются объединенные группы, имеющие несовместимые, противоположные цели и препятствующие друг другу в вопросах их осуществления.

Личностно-групповой конфликт возникает, когда происходит несоответствие поведения какой-либо личности ожиданиям и нормам группы.

Субъект конфликта - это активная сторона, которая способна создать конфликтную ситуацию и повлиять на ход конфликта в соответствии со своими интересами [11].

Участие в конфликте может быть преднамеренным или случайным, роли участников могут меняться. В конфликте могут принимать участие [27]:

- непосредственные участники (две конфликтующие силы);
- косвенные участники (могут преследовать свои цели и оказывать влияние на течение конфликта);
- группа поддержки (те, кто поддерживают одну из конфликтующих сторон);
- участники, которые оказывают эпизодическое влияние на течение конфликта, могут быть организаторами и зачинщиками.

Необходимо рассматривать конфликт в образовательной среде с трех основных позиций: социальной (участие в конфликте «разных социальных групп»), социально-психологической (влияние личности участников и социальной среды) пространственно-временной (так как, важно когда и где произошла ситуация).

Именно в этих условиях возникают образы реальности, которые характеризуются представлениями участников конфликта друг о друге; о том, как другой воспринимает его; о социальной среде способствующей возникновению противоречия.

В таких условиях возникают образы действительности, характеризующиеся представлениями участников конфликта друг о друге, о том, как их воспринимает другой, о социальной среде, которая способствует появлению противоречий.

Конфликты в образовательной среде имеют общую структуру. К структурным компонентам конфликтов относят: конфликтную ситуацию, объект конфликта, участников конфликта, условия конфликта, образы конфликтной ситуации и взаимодействие в конфликте [42].

В педагогике конфликтная ситуация предшествует конфликту, составляющими такой ситуации являются объект и субъект конфликта с их характеристиками и отношениями. (Н.М. Вереникина, М.Р. Битянова).

Конфликтная педагогическая ситуация - это совокупность субъективных и объективных условий, которые возникают в образовательной среде и создающие определенное психологическое напряжение, ослабляющее контроль субъектов общения и активизирующих эмоциональное восприятие возникающих противоречий.

Инцидент предшествует конфликтной ситуации. Согласно М.Р. Битяновой, инцидент - это ситуация взаимодействия, которая позволяет участникам осознать наличие объективного противоречия в целях и интересах. Инцидент является бессознательным фактом и служит поводом для конфронтации. Инцидент способствует переходу от конфликтной ситуации к конфликтному взаимодействию, которое проявляется в поведении субъектов (культуре конфликтного поведения субъектов) [2].

В педагогической конфликтологии конфликтующие стороны - это субъекты конфликта. Это могут быть как группы лиц (педагоги, ученики, родители, администрация), так и отдельные личности [16].

Объектом педагогического конфликта могут стать различия в системе ценностей, статус, ресурсы и так далее, т.е. то по какой причине происходит конфликт.

Предмет конфликта – главное противоречие, это воображаемая или существующая проблема [33].

Говоря об образовательной среде, стоит отметить, что обучению учеников справляться с конфликтными ситуациями, развитию позитивных навыков разрешения конфликтов уделяется мало внимания. Это обусловлено рядом причин: нагрузкой на педагогов, отсутствием педагогов с достаточным опытом и психологическими знаниями в области конфликтологии, административным давлением, сокрытием конфликтных ситуаций. Общепринятые методы разрешения конфликтов не формируют способности

учащихся решать проблему конструктивно. Как правило, к таким формам относятся: классные часы, педагогические консультации, советы профилактики, вызов родителей в школу, угроза наказания, и как следствие, общее непонимание потребностей и нужд подростка, его уход в антисоциальные "субкультуры", "девиантное поведение" [23].

Социальное расслоение является одним из факторов современной школьной жизни. Учащиеся из малообеспеченных семей пытаются найти свое место в школе, вступая в подростковые субкультуры, часто криминальные, занимающиеся вымогательством, воровством и запугиванием. Некоторые из этих детей отвергнуты, считаются «белыми воронами». Есть изгой. Мини-группы объединяются по принципу «с кем и против кого дружить».

Когда ребенок жалуется, рассказывает взрослым, что с ним плохо обращаются, это значит, что он стал жертвой агрессии. Отвергнутых детей запугивают, травят, издеваются, издеваются, снимают на телефон или планшет. Это - буллинг.

По определению Еникеева М. И. «буллинг» - это умышленное, не имеющее характера самозащиты и несанкционированное действие, сопровождающееся длительным физическим или психологическим насилием со стороны группы или индивида, имеющие определенные преимущества (сила, ресурсы, статус), происходящее чаще всего в коллективах с определенной целью [9].

Современные ученики большую часть времени проводят в Интернете. С одной стороны, он является источником информации и может быть опорой в формировании и усвоении знаний, с другой стороны приводит к зависимости от экрана. Веб-страницы могут контролировать поведение учеников, приводить их в негативные сообщества, которые влияют не только на отдельного человека, но и на общество в целом. Дети смотрят видео и клипы, демонстрирующие сцены насилия. В том числе видео, снятые сверстниками и выложенные в сеть. Здесь осваиваются криминальные формы поведения, криминальный язык, взаимоотношения, формируется навык силового разрешения конфликта, это может стать способом борьбы за власть в определенной группе сверстников, происходит формирование антисоциального опыта взаимодействия. Здесь нарушаются позитивные социальные связи с семьей, учителями и сверстниками [2].

Общение учеников и учителей на занятиях, во внеурочной деятельности становится показателем эффективности воспитания и обучения, средством формирования личности обучающихся. Это определяет важность изучения особенностей учащихся и их возможных реакций на те или иные ситуации, которые происходят в обществе. Недостаток или полное отсутствие поддержки и понимания со стороны учителей приводит к отстранению, авторитарным действиям и отношениям самих обучающихся [7].

Но даже сейчас, когда школьные стандарты основаны на принципах демократического гуманизма, мы сталкиваемся с фактами авторитарного подхода к образованию. Конечно, невозможно общение без конфликтов. Чтобы повысить дисциплину в классе, учитель выбирает способ общения с учеником через борьбу с ним, пытается подчинить его своей воле, заставить действовать вместо того, чтобы думать и анализировать. Конфликты с детьми становятся рутинной. Такие ситуации могут влиять на будущее ученика, его отношение к образовательным организациям, учителям и образованию в целом. Результатом авторитарного подхода становится не борьба за общие интересы, а противостояние этим интересам, обучающиеся отвергают требования школы и учителей. Такие конфликты вызывают серьезные чувства у обеих сторон: попытки повлиять на обучающихся, сопротивление учеников, участие третьих лиц [41].

Такие конфликты особенно часто возникают в подростковой среде. Учителя требуют усвоения материала, стремятся выполнить программу, но не учитывают возрастные особенности учащихся. Основанием отказа от выполнения задания могут быть: усталость, трудности в усвоении, критика со стороны учителя.

Замечено, что сейчас участились конфликты, основанные на чрезмерных требованиях со стороны педагогов, и отметка используется в качестве наказания. Такие случаи приводят к общему снижению успеваемости в школе, даже среди «сильных» учеников, которые вследствие этого теряют интерес к учебе [36].

Конфликты могут возникать из-за неправильной оценки педагогом действий ученика. Иногда учитель может только догадываться о мотивах учеников и в то же время делать замечания.

В книге «Конфликты школы или школа конфликтов? Введение в конфликтологию образования» С.Ю. Темина классифицирует и приводит следующие субъективные и объективные причины возникновения школьных конфликтов [40]:

1. Объективные причины:

- противопоставление функционально-ролевых позиций ученика и учителя;
- недостаточная степень удовлетворения основных потребностей ребенка;
- различия в жизненном опыте, ценностях, представлениях, ценностях;
- разнообразие ролей, которые обучающийся должен играть в учебном заведении, соответствие требованиям родителей, друзей или других важных лиц;
- существенное ограничение свободы;
- игнорирование личных проблем учащихся в формализованных образовательных системах;
- различие между учебным материалом и объектами, явлениями реальной жизни.
- необходимость оценивания учащихся учителем;
- зависимость ученика от учителя;

2. Субъективные причины:

- наличие у ученика или учителя черт характера, определяющих склонность к конфликтности;
- психологическая несовместимость ученика и учителя;
- наличие у ученика или учителя личных проблем, стресса, сильного нервного напряжения;
- отсутствие коммуникативной культуры у ученика или учителя;
- необходимость изучения определенного предмета всеми учащимися и отсутствие интереса к нему у конкретного ученика;
- несоответствие физических, интеллектуальных возможностей определенного ученика и предъявляемых к нему требований;
- низкая компетентность учителя;
- несоответствие самооценки ученика и оценки, данной ему учителем, и др.;
- отсутствие творческого начала, самостоятельности в учебном процессе;
- чрезмерная загруженность ученика или учителя.

В образовательной среде также случаются конфликты в педагогическом коллективе между учителями. Их причины могут быть самыми разнообразными: график, кабинет для проведения урока, разногласия в методах и методике преподавания, личная неприязнь. Возможны споры с администрацией из-за нагрузки учителя, требований к учителю со стороны администрации, разногласия из-за форм управления, заработной

платы, рабочего времени, выходных и праздничных дней. Все это создает серьезное напряжение в работе, которое сказывается на учебном процессе [3].

Рассмотрение каждого конфликта требует специального подхода и определения, поэтому важно понимать конфликт в образовательной среде и конфликт в абсолюте, который состоит из участников конфликта, ряда взаимозависимых элементов, условий протекания, возможного поведения участников, образов действительности, результат. При разрешении конфликтных ситуаций необходимо знать, как работают эти элементы, как они связаны [19].

Г.А. Стюхина отмечая положительную сторону конфликта говорит, что он информирует нас о проблемах... это позволяет нам предпринимать шаги по их разрешению. Старайтесь разрешать конфликтные ситуации вместе ... это будет способствовать сплочению коллектива, снижению напряженности в отношениях и, как следствие, созданию возможности для дальнейшего развития отношений и перехода на новый качественный уровень [39].

Конфликт является важным фактором социализации, если вы научитесь разрешать конфликтные ситуации, то сможете изменить себя и окружающее общество к лучшему, наладить сотрудничество, снизить несправедливость и враждебность [4].

Таким образом, можно сказать, что конфликт негативен только в том случае, если человек не может его разрешить. Поэтому мы приходим к выводу, что конфликт не только играет негативную роль, но может быть диагностическим и конструктивным. Диагностическая функция имеет большое значение в работе медиатора и педагога-психолога. Она помогает понять причины и предотвратить подобные конфликтные ситуации в будущем, выполняя тем самым роль предупреждения конфликтов и преступлений в образовательной среде.

В настоящее время конфликтологическая парадигма направляет всех участников образовательного процесса к пониманию неизбежности конфликта в образовательной среде. Однако слабая профессиональная подготовка учителей и руководителей образовательных учреждений, неумение справляться с конфликтами на практике, находить оптимальные пути их предупреждения и преодоления, часто оказывает отрицательное воздействие на организацию учебно-воспитательного процесса [4].

Н.У. Заиченко выделяет в управлении конфликтами следующие составляющие: прогнозирование, предупреждение, стимулирование, регулирование, разрешение конфликта [12].

Профилактика конфликтов в образовательной организации - это образовательная деятельность, направленная на предотвращение их возникновения и негативного влияния на протекание учебно-воспитательного процесса. Предотвращение конфликтов связано с их прогнозированием [5].

Прогнозом является представление о вероятном конфликте с определенным указанием вероятности места и времени его возникновения. Наиболее частыми методами прогнозирования являются опрос экспертов, моделирование предполагаемой конфликтной ситуации, экстраполяция.

Началом для предотвращения конфликтов является определение противоречия, которое вызывает возникновение проблемной ситуации и являющееся причиной вероятного конфликта. Регулирование школьного конфликта имеет значимую роль в управлении конфликтом и представляет собой воспитательное воздействие на конфликтную ситуацию с целью ее смягчения, ослабления или перемещения в другое русло [14].

Выделяют следующие этапы регулирования конфликтов в образовательной среде [40]:

Этап 1: осознание и выявление конфликтов в образовательном процессе как реальности.

Этап 2: институционализация конфликта, предполагающая установление общепринятых правил и норм его развития и функционирования.

Этап 3: легитимация конфликта. Она включает в себя признание и соблюдение сторонами конфликта существующих правил и норм поведения.

Этап 4: улучшение конфликта, которое помогает побудить участников конфликта принять даже невыгодные предложения, но позволяет устранить враждебность.

Этап 5: структурирование конфликтных групп. Это позволяет определить «силовой потенциал» сторон конфликта и установить иерархию. Кроме того, при структурировании становится возможным определение истинного состояния и взаимосвязи интересов, выявляются приоритеты, при поддержке которых достигается сотрудничество и компромисс.

Этап 6: постепенное ослабление конфликта путем перевода его на другой уровень взаимодействия сторон конфликта. Заключительной стадией, на которой прекращается конфликт, является его разрешение.

Для установления педагогически значимых отношений между участниками педагогического взаимодействия конфликт нуждается в конструктивном решении.

Решение о том, как разрешить конфликт, зависит от умения педагогов, как взрослых и компетентных специалистов, объективно оценивать ситуацию и не пытаться нагнетать конфликт, а находить решение с помощью соответствующих стратегий. В психолого-педагогической литературе они определяются как «сотрудничество», «соперничество», «уход», «уступка», «компромисс» [18].

Проанализируем каждый из них в контексте применения в образовательной среде [36]:

1. Соперничество является наименее предпочтительным выходом из конфликтной ситуации. Как правило, оно предполагает ориентирование оппонентов на личные интересы. Стороны конфликта в такой ситуации обладают значительными ресурсами, это может быть авторитет, власть, статус, сила закона и так далее. В случае внешней негативности эта стратегия может быть педагогически оправдана, если, например, общее дело должно быть защищено от нападков конфликтной личности. Эта стратегия также может быть эффективной, если один из обучающихся сталкивается с другими и отказывается выполнять сложные задания, чтобы переложить свою работу на других и т. д. Стратегия соперничества в конфликте заключается в том, чтобы ответить на вопрос: «Кто кого?» - за ним стоит демонстрация авторитаризма, силы и неизбежная психологическая травма одного из противников, чаще проигравшего.

2. Уступка. При таком подходе один из оппонентов достигает своей цели, эксплуатируя личностные особенности другого, которые характеризуются низкой ориентацией на личные интересы. Иными словами, человек жертвует личными интересами в пользу интересов оппонента. Реализация этой стратегии оправдана, если не созрели условия для разрешения конфликта. В этом случае она приводит к временному "прекращению боя", является важным этапом на пути к конструктивному разрешению конфликтной ситуации.

3. Следующий стратегический подход к разрешению школьного конфликта – избегание (уход), отличается стремлением уйти от конфликта. В стратегии ухода не

имеют значения ни личные интересы, ни интересы оппонента. Реализация этой стратегии имеет смысл, если проблема не значима или одна из сторон осознает свою неправоту (опоздание ученика на урок, при этом учитель понимает, что это единственный раз).

Вышеупомянутые «соперничество», «уступки» и «избегание» являются достаточно популярными психосоциальными технологиями и часто используются в образовательной практике. Однако, учитывая сложившуюся гуманистическую парадигму, наиболее эффективными и действенными подходами к разрешению конфликтов являются «сотрудничество» и «компромисс».

4. Конечно, позитивно заряженная и педагогически подкрепленная стратегия разрешения конфликтов - это компромисс. Но, в то время как он характеризуется балансом интересов сторон конфликта, компромисс не в полной мере отвечает потребностям обеих сторон, это может привести к развитию новой напряженности.

5. В этом контексте стратегия сотрудничества, основанная на партнерстве в конфликтной ситуации, в настоящее время является наиболее предпочтительной в образовательной среде. Основой эффективности данной стратегии является высокий уровень согласования, как собственных интересов, так и интересов противника. Сотрудничество предполагает совместный поиск относительно нового решения противоречия, в ходе которого устраняются предмет и причины конфликта.

В основе стратегии прекращения (выхода) школьного конфликта через сотрудничество всегда лежит договор, укрепляющий коммуникативный, партнерский формат общения оппонентов конфликта. Его безусловная воспитательная ценность заключается в том, что самый юный участник конфликтной ситуации, в частности ученик, приобретает опыт принятия ответственности. В этой ситуации тоже важен опыт общения с учителем, который является важным взрослым для ученика, важно преодолеть трудную жизненную ситуацию, которая сама по себе является средством социализации, развития личности.

В настоящее время одним из эффективных и распространенных методов преодоления и разрешения конфликтов является медиация.

Медиация (посредничество) - метод разрешения споров, относящийся к группе альтернативных методов разрешения и преодоления конфликтов [35].

Медиация принципиально отличается от всех других методов разрешения конфликтов, как традиционных, так и альтернативных. При медиации третья сторона – медиатор - не уполномочена и не имеет права принимать решение по конфликтной ситуации, а также должна воздерживаться от предложения вариантов разрешения конфликта [6].

Медиация - это метод, основанный на уважении личности, добровольном участии и волеизъявлении, свободе выработки и принятия решений, основанный на возможности защиты и удовлетворения интересов сторон при условии, что все стороны спора получают одинаковые права [17].

«Школьная медиация» - это инновационная методика и технология обучения, предназначенная для использования во всех институтах, занимающихся воспитанием и формированием личности ребенка, от семьи и дошкольных учреждений до вуза [20].

В конфликте часто бывает так, что стороны, не имея возможности и желания понять друг друга, предпочитают «уничтожить» противника, иногда в ущерб самим себе. Получить информацию недостаточно, нужно еще ее правильно понять.

Это один из аспектов, с которым работает медиация. Медиация исправляет прерванное или деформированное общение, создавая условия для того, чтобы стороны понимали друг друга и самих себя. Важно понимать, что невозможно создать благоприятный климат и безопасное пространство, повысить качество обучения, не понимая простой, но часто игнорируемой взрослыми истины, что за счет общения происходит воспитание. Качество образования также зависит от качества коммуникации. Поэтому позитивное общение является одной из основ метода «школьной медиации» [22].

Цели метода «Школьной медиации» [34]:

- создать безопасную среду, благоприятную для развития личности с активной гражданской позицией, способной принимать решения и ответственность за свои поступки;

- воспитание культуры конструктивного поведения в конфликте на основе опосредованного мировоззрения, основанного на признании ценности человеческой жизни, уникальности каждого человека, принятии, уважении права каждого человека на удовлетворение своих потребностей и защиту своих интересов (но не в ущерб интересам других людей);

- повышение качества жизни всех участников образовательного процесса (таких как семья, воспитатели, учителя, администраторы образовательных учреждений, психологи, социальные педагоги, школьные инспекторы, дети, подростки, молодежь) посредством целенаправленного медиативного воздействия, основанного на позитивном общении, уважении, открытости, дружелюбии и взаимном принятии, как внутри групп взрослых, так и детей.

Основная задача этого метода показать ученикам на реальном примере, что есть много способов проявления интересов, для мирного и ненасильственного разрешения конфликтов; помочь в формировании положительного опыта от конфликта, а также обрести уверенность в своих силах. Ученикам важно понимать, что на напряжение не нужно реагировать агрессивно и эмоционально. Личный опыт позитивного общения – это лучший способ дать ученикам понимание и закрепить позитивные стратегии. Если ученики обретут этот опыт как можно раньше, но в дальнейшей, взрослой жизни, они будут выбирать ненасильственные поведенческие стратегии [15].

Также, школьная медиация позволяет создавать условия для позитивной самореализации личности в периоды возрастного кризиса. В подростковом возрасте ребенку важно найти свое место в обществе, получить признание и принятие со стороны сверстников. Довольно часто молодые люди пытаются привлечь к себе внимание не совсем корректным способом, утверждая себя через негативные действия и применение насилия. Школьная медиация, работа в «группе равны» создают именно те условия, чтобы реализация личности осуществлялась в позитивном ключе [28].

Основными принципами школьной медиации являются: добровольность, признание индивидуальности и ценностей каждого человека, принятие, взаимное уважение, непредвзятость и беспристрастность, сотрудничество, прозрачность процесса для всех участвующих сторон, равенство, конфиденциальность, признание права всех на удовлетворение потребностей и защиту своих интересов при условии признания такого же права за другими. Каждый из этих принципов имеет важное значение, которое гарантирует эффективность метода [16].

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что управления школьными конфликтами является одной из актуальных в современной образовательной среде. Эффективное управление школьными конфликтами - это специфическое воздействие на процесс столкновения противоположных сторон, которое обеспечивает решение социально значимых задач [14].

Школьная служба примирения - это команда взрослых и молодых людей, которые стремятся к тому, чтобы [14]:

1. в случае конфликта уменьшить административные и карательные воздействия взрослых, а также манипуляции и силовые воздействия подростков и перевести их в конструктивное общение;

2. осуществлять совместную деятельность (взрослых и детей) по совершенствованию школы как элемента самоуправления, перестраивающего имеющийся тип управления;

3. строить образовательный процесс на основе общения и взаимопонимания, на таких ценностях, как справедливость и ответственность за решение проблем;

4. дать имеющимся в школе социальным группам (детям и взрослым, «изгоям» и «авторитетам», «отличникам» и «ботаникам», бедным и богатым и т. д.) возможность понять друг друга, исходя не из ролевых, а личностных отношений.

В 2009 году Всероссийской ассоциацией восстановительной медиации были утверждены стандарты положенные в основу деятельности Школьных служб примирения [24].

Понятие «восстановительная» определяет то, что разрешение конфликта направлено на восстановлении отношений между пострадавшим и обидчиком, а также на заглаживании обидчиков нанесенного пострадавшему вреда [25].

На сегодняшний день Школьная служба примирения состоит из команды кураторов (чаще всего это заместитель директора по УВР, педагог-психолог, социальный педагог или один из педагогов) и примерно восемь-десять учеников старших классов. Все они проходят подготовку в качестве медиаторов. Кураторы участвуют в разрешении ситуаций, в которых подростки не могут справиться самостоятельно в силу своего статуса [31].

В начале работы Школьная служба примирения может состоять только из взрослых, прошедших специальную подготовку для проведения восстановительных программ, но в дальнейшем участие самих обучающихся очень важно, так как [44]:

- это дает возможность конструктивно разрешать конфликты, о которых взрослые не знают, куда у них нет доступа;

- обучающимся легче строить доверительные отношения со сверстниками: они разговаривают друг с другом «на одном языке»;

- работа в Школьной службе примирения позволяет ученикам самим приобрести серьезный опыт конструктивного общения, который пригодится в дальнейшей жизни.

На первом этапе работы службы примирения информация о конфликтных ситуациях (драки, кражи, порча имущества) чаще всего поступает от педагогов и администрации. Далее, по мере ознакомления с деятельностью службы примирения, на контакт начинают выходить ученики и их родители. Посредники проводят предварительные переговоры со сторонами конфликта (индивидуально) и примирительные встречи. В среднем работа по внедрению Школьной службы примирения и активному проведению медиации занимает около года [14].

Главной целью школьной службы примирения является создание безопасного, гуманного и защищенного пространства для полноценного развития и социализации детей и подростков даже в сложных жизненных ситуациях, включая их вступление в конфликт [15].

Задачи Школьной службы примирения в связи с конфликтами и напряженностью в школьной среде включают в себя [14]:

- осуществление посредничества (программы примирения) между участниками конфликта, между жертвой и обидчиком;
- обучение конструктивному общению и медиации;
- налаживание общения между разными людьми, организация «школьных конференций» и «кругов» с целью решения важных для школьного сообщества проблем.
- обучение и презентация для всей школы (учащихся, родителей, педагогов и администрации) ценность восстановительного подхода, для роста количества обращений, которые будут передаваться для медиации.

Внутренние служебные задачи (в первую очередь ими занимается куратор службы) включают в себя [14]:

- анализ и мониторинг школьной ситуации в сфере реагирования на конфликты, воспитание, взаимопонимание среди подростков;
- формирование команды Школьной службы примирения;
- повышение квалификации медиаторов путем создания сообщества (клуба медиаторов);
- анализ собственной деятельности и качества предоставляемых услуг ШСП.
- установление партнерских отношений с администрацией, специалистами и родителями.

Деятельность Школьной службы примирения строится на следующих принципах: добровольный характер участия в работе службы; формирование авторитета службы; наличие подготовки в сфере конфликтологии, медиации участников службы примирения внимание к потребностям всех участников образовательной среды (учащихся, педагогов, администрации и т.д.); рассмотрение групповых процессов в группах учащихся [38].

Медиация (программа примирения) является главной формы работы между сторонами конфликта. Проводится на встрече конфликтующих сторон. Обычно участники конфликтной ситуации не могут поговорить самостоятельно, потому что их переполняют эмоции и взаимное недоверие.

В целом программа примирения работает такими ситуациями как: кражи, драки, избиения и запугивания, конфликты в коллективе и с педагогами и т.д. Если, на первый взгляд, ситуация не укладывается в рамки программы, важно не отказывать обратившемуся человеку, а постараться найти основания для начала работы программы. Только медиатор может определить возможно ли проведение программы примирения, либо конфликтующие стороны сами принимают решение принять участие в примирительной процедуре. Медиация - это ряд последовательных стадий. Несоблюдение порядка проведения этих стадий приводит к отказу сторон от процедуры медиации или к возникновению трудностей, приводящих к отрицательному результату [38].

Реализация восстановительных программ проходит поэтапно. Специалисты в области медиации определяют несколько этапов процедуры проведения примирительных программ. И. Кэрролл и К. Маки пишут о трех стадиях медиации: подготовительная, стадия обмена информацией, стадия ведения переговоров.

Российские авторы также выделяют схожие стадии медиации: О.В. Аллахвердова (семь стадий), В.В. Лисицин (шесть стадий), Д.Л. Давыденко (пять стадий), Е.И. Носырева (четыре стадии). Но выделенные авторами стадии являются слишком раздробленными и не учитывают особенности образовательной организации, поэтому для работы Школьной службы примирения больше подходит проведение процедуры медиации с позиции четырех этапов, которые исходят из особенности деятельности медиатора [18].

1.Подготовка. Модератор изучает условия конфликта и собирает необходимую информацию. На этом этапе происходит процесс оценки медиатором конфликта и возможностей проведения программы. Важно определить состав участников процедуры и обсудить на предварительной встрече с участниками круг лиц, которые должны участвовать в процедуре медиации. Чаще всего в процедуре участвуют школьники, поэтому будет нужно получить согласие от родителей (законных представителей). Такое согласие должно быть оформлено в письменной форме и содержать принципы и правила процесса медиации. Если процесс медиации проводится медиаторами одного возраста, то согласие родителей (законных представителей) не требуется.

2.Предварительная встреча с участниками конфликта. Медиатор встречается с каждой стороной отдельно, поясняет цели и принципы процесса медиации, разъясняет ответственность и роль сторон, порядок работы, объясняет источник информации о конфликте и правила примирительной встречи, при этом уточняет, что сам медиатор не является заинтересованной стороной. С участниками должен быть установлен доверительный контакт, заслушана версия каждой стороны и определен тип программы примирения, если участники конфликта дают согласие. Здесь можно обменяться документами и устно объяснить позиции сторон. В контексте образовательной организации документы могут пониматься как фотографии, аудио, видео, записки и другие свидетельства конфликта. Важно провести предварительную работу с пострадавшей стороной, при общении с ней учитывать ее психологические особенности, постараться объяснить причины происходящего, обучить формам конструктивного поведения [21].

3.Проведение примирительной встречи. На данной встрече медиатором создаются условия для диалога сторон, обеспечивается наблюдение за соблюдением процедуры медиации и взаимного уважительного отношения, на встрече важно сохранять равноправные позиции всех участников. Проводя примирительную встречу медиатор напоминает причины процедуры, представляет участников, делает акцент на правилах проведения медиации. Важно отметить, что посредник является нейтральным лицом и разъясняет свои роли и обязанности. Время встречи не ограничено. Это может занять от 1,5 до 4 часов. Примирительная встреча может быть прервана и отложена по просьбе сторон. Во время переговоров возможен перерыв.

Обсуждение проблемы начинает пострадавшая сторона. Здесь важно дать сторонам высказаться, при этом необходимо исключить ситуации, когда участники перебивают друг друга. В конце процедуры оформляется примирительное соглашение [24].

Предметом медиативного соглашения является то, что вызвало спор, конфликт; субъекты - участники конфликтной ситуации; содержание - обязательства, принятые сторонами в целях разрешения спора.

Примирительное соглашение заключается с согласия сторон. В рамках образовательной организации договор в письменной форме может не заключаться. Если ситуация является криминальной или процедура медиации была обязательной, то

соглашение в этом случае становится обязательным, поскольку оно предоставляется в распоряжение органов полиции или лица, направившего стороны на процедуру медиации. Медиатор завершает примирительную встречу заключительной речью, подводящей итоги встречи, и договаривается со сторонами о дальнейших действиях [19].

4. Рефлексия. Медиатор собирает информацию от сторон конфликта о выполнении примирительного соглашения, если необходимо, то проводится еще одна встреча, на которой медиатор получает обратную связь от сторон о полезности и эффективности данной восстановительной (примирительной) процедуры. Проводится мониторинг выполнения соглашения и анализ проведенной работы. Следует отметить, что процесс примирения является весьма длительным, каждый этап может длиться несколько встреч.

Данное разделение на 4 этапа позволяет учитывать особенности работы образовательной организации. Среди основных элементов деятельности медиатора можно выделить: сбор и подготовка информации, предварительные встречи со сторонами конфликта, непосредственно примирительные встречи, рефлексия.

В ходе реализации восстановительной (примирительной) программы медиатор может применять разнообразные техники: мозговой штурм, медиативная беседа, переговоры, диалог, методы решения проблемы и метод разработки решений (Бессимер Х.), методы активного слушание, перефразирование, пассивное слушание, воздействия на один из компонентов конфликта, резюмирование, переход от клеймящего стыда к восстанавливающему стыду, уточнение, «упражнение «Я-высказывания», проговаривание подтекста, сообщение о восприятии, различение фактов, отношений и эмоций, «формирование позитивной истории» [4].

Выделяют несколько типов восстановительных программ: программа примирения семьи, школьная конференция, семейная конференция, «круг заботы», круг сообщества, программа примирения жертвы и правонарушителя, челночная медиация [23].

Например, метод «кругов примирения» используется для выявления наиболее важных для учеников вопросов о взаимодействии с окружающими и определения правил общения. Ученики в классе садятся в круг и высказывают свое мнение.

Для разрешения затяжных конфликтов между родителями и детьми можно использовать программу «семейных кругов», в рамках которой решаются такие задачи как [13]:

- возможность в спокойной обстановке услышать родителей, то как их дети понимают сложившуюся проблемную ситуацию, а также оценить действенность применяемых средств и методов;
- понимание детьми эмоционального состояния родителей;
- определение общего понимания происходящего;
- поиск путей решения проблемы через нахождение компромисса и выработку правил.

Программы примирения, осуществляемые Школьной службой примирения, имеют направленность на преодоление враждебности между конфликтующими сторонами и активное вовлечение самих сторон в конструктивное урегулирование сложившейся ситуации. Разрешая конфликтную ситуацию средствами медиации ответственность за ее результат (решение) возлагается на стороны. Благодаря этому учащиеся учатся полагаться на поддержку и помощь взрослых (медиатора, либо людей из их ближайшего окружения, которые присутствуют на примирительной встрече) заглаживать причиненный вред, смягчать ущерб, находить конструктивное решение конфликта, восстанавливать отношения [24].

Программа примирения [45]:

- не является уникальным методом и средством для всех случаев;
- несмотря на то, что программа оказывает определенный воспитательный эффект, она не является средством воспитания;
- не гарантирует полного осознания и изменения личности;
- без связи с окружением ученика, родителями, педагогами программа малоэффективна.

Достоинства Школьной службы медиации [45]:

- новая технология;
- происходит изменение методов разрешения конфликтов в пользу восстановительных и интерактивных технологий;
- растет количество учеников, которые вовлечены в социальную практику, повышается их нравственное развитие, подростки приобретают новые гражданские знания и навыки в области демократии, права и культуры мира, понимают возможность разрешения конфликтов через диалог, сопереживание и сострадание.

Участие в Школьной службе примирения позволяет формировать те личностные качества, которые на данный момент востребованы в обществе и находят в дефиците.

К таким качествам относят те, которые позволяют поддерживать конструктивные взаимоотношения в постоянно меняющихся условиях. Это возможно при наличии умения понимать и способности осуществлять действия средствами коммуникации. Авторитарная установка (в виде установления права сильнейшего, наказания) лишает учащихся самоорганизации, и делает ненужным и неважным формирование и развитие нравственных качеств личности. В Школьных службах примирения медиаторами (ведущими восстановительных программ) являются сами ученики, прошедшие специальную подготовку [46]. Служба примирения действует под наблюдением взрослых. Как правило, кураторами выступают заместитель директора по УВР, педагог-психолог или социальный педагог. В современных российских условиях возможно передать роль куратора ШСП школьному уполномоченному по правам ребенка или по правам участников образовательного процесса. Такое сочетание, непременно, способствует большей стабильности службы, так как [41]:

- позволит построить практическое партнерство, и в тоже время, произойдет социализация между взрослыми и детьми, входящими в состав службы;
- происходит сочетание постоянного сотрудника и меняющихся групп учащихся, которые заканчиваются школу и входят в мир взрослых с жизненно важными и социально значимыми практическими навыками и знаниями;
- формируется иная образовательная среда – менее конфликтная с более благоприятной атмосферой для воспитания и обучения школьников.

Таким образом, в образовательных организациях важно создавать Школьные службы примирения, как альтернативу существующим силовым способам реагирования на конфликт.

Подводя итоги теоретического анализа проблемы разрешения конфликтов в образовательной среде, можно сказать, что конфликт это - столкновение сторон, взглядов, интересов и мнений людей.

Разрешение конфликта – это поиск взаимоприемлемого решения проблемы, являющийся лично значимым для участников конфликта, которой приводит к гармонизации их взаимоотношений

В рамках нашей работы мы рассматриваем конфликт в образовательной среде, субъектами которого являются участники образовательной среды – ученики, педагоги, родители, администрация.

Решение о том, как разрешить конфликт, зависит от умения педагогов, как взрослых и компетентных специалистов, объективно оценивать ситуацию и не пытаться нагнетать конфликт, а находить решение с помощью соответствующих стратегий. В психолого-педагогической литературе они определяются как «сотрудничество», «соперничество», «уход», «уступка», «компромисс».

В настоящее время одним из эффективных и распространенных методов преодоления и разрешения конфликтов является медиация.

Медиация - это метод, основанный на уважении личности, добровольном участии и волеизъявлении, свободе выработки и принятия решений, основанный на возможности защиты и удовлетворения интересов сторон при условии, что все стороны спора получают одинаковые права. Основная задача этого метода показать ученикам на реальном примере, что есть много способов проявления своего мнения для мирного и ненасильственного разрешения конфликтов; помочь в формировании положительного опыта от конфликта, а также обрести уверенность в своих силах.

Программы примирения, осуществляемые Школьной службой примирения, имеют направленность на преодоление враждебности между конфликтующими сторонами и активное вовлечение самих сторон в конструктивное урегулирование сложившейся ситуации. Таким образом, разрешая конфликтную ситуацию средствами медиации ответственность за ее результат (решение) возлагается на конфликтующие стороны. Благодаря этому учащиеся учатся полагаться на поддержку и помощь взрослых (медиатора, либо людей из их ближайшего окружения, которые присутствуют на примирительной встрече), заглаживать причиненный вред, смягчать ущерб, находить конструктивное решение конфликта, восстанавливать отношения.

Список литературы

1. Агеева Л.Г. Конфликтология : краткий теоретический курс: учебное пособие / Л.Г. Агеева. – Ульяновск: УлГТУ, 2017. – 200 с.
2. Анцупов А.Я. Профилактика конфликтов в школьном коллективе. М.: «Владос», 2013 – 208 с.
3. Анцупов А.Я. Конфликтология : Учебник для вузов. 5-е изд./ А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – СПб.: Питер, 2014 – 512 с.
4. Бесемер Х. Медиация. Посредничество в конфликтах. Калуга, «Духовное познание», 2014.
5. Восстановительная медиация в России: правовое обеспечение и стратегия развития. Сборник материалов. М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2013.
6. Восстановительные программы в работе с детьми и семьями, находящимися в трудной жизненной ситуации (сборник материалов). – М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2014. – 152 с.
7. Гришина Н.В. Психология конфликта, 2-е изд. / Н.В. Гришина. – СПб.: Питер, 2018 – 544 с.
8. Давыденко Д.Л. Как избежать судебного разбирательства. Посредничество в бизнес конфликтах. – М.: Секрет фирмы, 2016. – с. 42.
9. Еникеев М. И. Психологический энциклопедический словарь/ М.И. Еникеев. – Москва: Велби Проспект, 2016 – 560 с.

10. Диагностика социально-психологического климата группы. – Психологические тесты / Под ред. А. А. Карелина: В 2 т. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2018. – Т. 2. – 248 с.
11. Журнал «Вестник восстановительной юстиции», № 12 – М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2015. – 178 с.
12. Заиченко Н. У. Методы профилактики и разрешения конфликтных ситуаций в образовательной среде. Лекции 1 – 4. Лекции 5 – 9. М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2016. – 112 с.
13. Карнозова Л.М. Программы восстановительного правосудия с несовершеннолетними правонарушителями [Электронный ресурс]// Психология и право. - № 4, 2012 – URL: www.psyjournals.ru/psyandlaw/2012/n4/56611.shtml
14. Коновалов А.Ю. Модели работы с конфликтами на основе восстановительной медиации в системе образования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. - № 3, 2014 – URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/3/Konovалov.phtml>
15. Коновалов Ю. А. Медиация в системе образования: обзор опыта разных стран. [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. - № 3, 2014 – URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/3/Konovалov.phtml>
16. Коновалов А. Ю. Методические рекомендации по созданию и поддержке школьных служб примирения. www.школьные-службы-примирения.рф
17. Коновалов А. Ю. Особенности работы медиатора в восстановительном подходе. www.школьные-службы-примирения.рф
18. Коновалов А.Ю. Школьная служба примирения и восстановительная культура взаимоотношений: практическое руководство/под общей редакцией Л.М. Карнозовой Издание второе, доработанное. – М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2014. – 306 с.
19. Конфликтология для педагогов: учеб. пособие для студентов образоват. учреждений сред. проф. образования / И. А. Рудакова, С. В. Жильцова, Е. А. Филипенко. - Ростов н/Д : Феникс, 2015 (ЗАО Книга). - 155 с.
20. Литвинов А.В. Введение в медиацию/ А.В.Литвинов - Саратов: Самиздат, 2011. – 383 с.
21. Максудов Р.Р., Коновалов А. Школьная служба примирения. Идея и технология. М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2011. – 92 с.
22. Медиация в современном мире: проблемы и перспективы развития: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (Курск, 30 апреля 2019 года). – Курск: ЮгоЗапад. гос. ун-т, 2019. – 252 с.
23. Мельниченко, Р.Г. Медиация: учебное пособие для бакалавров / Р.Г. Мельниченко. М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и Ко», 2016 – 192 с.
24. Методические рекомендации по созданию и развитию служб примирения в образовательных организациях. М., 2015.
25. Методические рекомендации по внедрению восстановительных технологий (в том числе медиации) в воспитательную деятельность образовательных организаций. М., 2017.
26. Мониторинг восстановительных практик // Вестник восстановительной юстиции. Вып. 11. Развитие служб примирения в России. М.: МОО «Судебно-правовая реформа», 2014. – 178 с.
27. Насырева Е. И. Альтернативное разрешение споров в США. – М.: Городец, 2015 – 135 с.

28. Насырова Е. И., Стернин И. А. «Посредничество» или «медиация»: к вопросу о терминологии // Третейский суд. – 2012. № 1. – 172 с.
29. Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации) [Электронный ресурс]: федер. закон от 27.07.2010 г. № 193 ФЗ (ред. от 23.07.2013) (с изм. и доп. вступающими в силу с 01.09.2013) Консультант Плюс: справ. правовая система. – Версия Проф. – Электрон. дан. – М., 2017.
30. О программе подготовки медиаторов [Электронный ресурс] Постановление Правительства РФ от 03.12.2010 г. № 969 // Консультант Плюс: справ. правовая система. – Версия Проф. – Электрон. дан. – М., 2017.
31. Опыт работы школьных служб примирения в России / Сборник материалов. – М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2014. – 148 с.
32. Покровская В.Л., Терентьева В.Е. Документы, сопровождающие деятельность школьных и муниципальных служб примирения в Пермском крае. Методические рекомендации. Издание 2-ое: дополненное и переработанное. АНО «Центр социально-психологической помощи населению», г. Пермь, 2016. – 60 с.
33. Раkitина Л. Н., Медиация (посредничество): как урегулировать спор, не обращаясь в суд. – М.: Эксмо, 2018. – 140 с.
34. Решетников И. В. Право встречного движения. Посредничество и российский арбитражный процесс // Медиация и право. Посредничество и примирение. – 2007. № 2(4). – с. 53.
35. Римская Р., Римский С. Диагностика межличностных отношений, или Конфликтный ли Вы человек? – Практическая психология в тестах, или Как научиться понимать себя и других. – М.: АСТ-ПРЕСС, 2017. 376 – с.
36. Современный психологический словарь/Сост. общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко, СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2017.
37. Сталберг, Д. Третий голос. Успешная медиация конфликта/ Д. Сталберг, Л. Лав – М.: Издательство ООО «Межрегиональный центр управленческого и политического консультирования», 2014 – 224 с.
38. Стандарты восстановительной медиации. Разработаны и утверждены Всероссийской ассоциацией восстановительной медиации 17 марта 2009 г. // Общественный центр Судебно-Правовая Реформа. [Электронный ресурс] – URL: sprc.ru/wp-content/uploads/2012/08/Стандарты-восстановительной-медиации.pdf
39. Стюхина Г. А. Приемы конструктивного разрешения конфликтных ситуаций, или Конфликты в нашей жизни: способы решения. М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2015. – 276 с.
40. Темина С. Ю. Конфликты школы или школа конфликтов. - МПСИ, МОДЭК, - 2015. - 144 с.
41. Территориальные службы примирения: условия функционирования и организационное устройство \ Сборник материалов \ Сост. Л. М. Карнозова – М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2015 – 184 с.
42. Традиционные практики урегулирования конфликтов/ Материалы ежегодного семинара 2010–2014 гг. (сборник). – М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2014. – 252 с.
43. Хананашвили, Н. Л. Школьные службы примирения. Методы, исследования, процедуры. Сборник материалов / Сост. и отв. ред. - М.: Фонд «Новая Евразия». 2012 – 90 с.

44. Хачатурова, М. А. Роль третьей стороны в разрешении межличностных конфликтов/ М. А. Хачатурова, Д. А. Пойманова// Психология. Журнал ВШЭ. – 2014 – №3. – 176 с.

45. Daunic A. P., Smith S. W., Robinson R., Miller M. D., Landry K. L. School-wide conflict resolution and peer mediation programs: experience in three middle schools // *Intervention in School and Clinic*. - 2000 - Vol. 36, № 2 - p.95.

46. Cohen, R. *Students Resolving Conflicts: Peer Mediation in Schools*-Second edition published by Good Year Books, January 2005, p. 264.

3.10. Способы решения и предотвращения конфликтных ситуаций в подростковой среде

Межличностные конфликты являются неизбежным элементом социального взаимодействия в виду разнообразия позиций, мнений и условий, существующих в современном мире. В свою очередь, подростковый возраст является периодом биологических и психосоциальных изменений, которые оказывают заметное влияние на восприятие различных ситуаций, на отношения подростков с родителями, друг с другом, с учителями и иными субъектами их круга общения. Поэтому, в виду невозможности полного ухода от конфликтов в повседневной жизни, а также учитывая особенности возрастного периода исследуемой группы, рассмотрение способов решения и предотвращения конфликтных ситуаций в подростковой среде представляется нам заслуживающим особого внимания.

Говоря о терминологической составляющей, нельзя не отметить, что единого мнения относительно определения конфликта, равно как и единого подхода к его роли в социальной среде – положительной или негативной, на данный момент не существует.

Так, например, Л. Козер рассматривал конфликт как борьбу за ценности, власть и социальный статус и был одним из основателей теории позитивно-функционального конфликта, в соответствии с которой конфликт воспринимается как положительно-окрашенное явление, позволяющее стимулировать социальные перемены, появление новых норм и общественных порядков [7]. Конфликт с положительной точки зрения является двигателем социальных изменений и их последствий, позволяет развивать отношения сотрудничества в случае, когда мы знаем о нем и имеем возможность управлять ходом его развития. Стронниками теории позитивно-функционального конфликта также являлись Р.Дарендорф и К.Болдуинг.

Большинство же отечественных ученых рассматривали конфликт с точки зрения негативного подхода – данный факт обусловлен антагонистическим характером конфликта с точки зрения Марксистской теории [4]. Стронники данного подхода видят в конфликте деструктивные, а не созидательные последствия: снижение сплоченности групп и коллективов, повышение вероятности психического и физического насилия, нарушение уровня межличностных коммуникаций, разрушение уже существующего относительного благополучия [3].

Соответственно, в контексте подростковой среды можно рассматривать конфликтные ситуации с точки зрения двух данных концепций. С одной стороны, конфликт предстает перед нами как нечто негативное, что нарушает и прерывает ритм обучения в классе, препятствует развитию положительного климата в подростковых группах, ухудшает их межличностные отношения, разрушает существующий

дисциплинарный порядок. С противоположной же стороны, конфликту могут быть предписаны положительные последствия. Конфликт может быть воспринят как импульс для развития коллектива, механизм, позволяющий улучшить навыки общения и способность контролировать эмоции. Так, например, В.М. Афонькова рассматривает конфликт как способ выявления и формирования нравственной зрелости подростка [2].

Исходя из вышесказанного, мы должны подчеркнуть, что последствия, вызванные конфликтом, варьируется в зависимости от того, каким образом мы им управляем и с какой позиции мы рассматриваем конфликт сам по себе. По этой причине представляется важным обеспечить общество, а в нашем случае педагогов, родителей и иных лиц, вовлеченных в работу с подростковыми группами, рядом различных методов, которые могут обеспечить большую эффективность во время профилактики и разрешения конфликтов. Тем не менее, стоит всегда учитывать утверждения некоторых авторов о том, что выбор конкретным человеком того или иного способа поведения в конфликте на 90% определяется его личным жизненным опытом и только на 10% — научными конфликтологическими знаниями, потому говорить об универсальности имеющихся методов профилактики и решения конфликтных ситуаций в настоящее время не представляется возможным [1].

Говоря о проблемах подростковой среды, мы первично обращаем внимание на образовательные институты (школы, секции, кружки), поскольку там сосредоточено наибольшее количество разновозрастных подростковых групп. Мы должны помнить, что школы не являются идеальными бесконфликтными институтами, а составляющие их субъекты - учителя, ученики, члены семьи, администрация и обслуживающий персонал, оказывают значительное влияние на школьный климат. Таким образом, должны быть установлены хорошие отношения между ними, чтобы улучшить качество обучения. Аналогичным образом, и с целью содействия профилактике и решению конфликтов, как учителям, так и членам семьи следует поощрять развитие социальных навыков, способствующих процессу преподавания и обучения детей младшего и среднего возраста.

Существует ряд подходов к классификации конфликтов в подростковой среде. Так, нам видится интересным подход с использованием Пирамидой потребностей Маслоу, которая дает нам иерархическое представление о мотивах, которыми руководствуется человек в поисках удовлетворения собственных потребностей [11, с. 12]. Чтобы лучше понять, как соотносятся эти потребности с конфликтными ситуациями, авторы предложили следующие пояснения к каждой из ступеней Пирамиды:

1. Физиологические потребности, относящиеся к нашим первичным жизненным потребностям как биологического существа. В этой категории расположены такие потребности, как питание, сон, дыхание и иные. Конфликты на первой ступени возникают в том случае, когда первичные потребности одного субъекта не могут быть восполнены по причине совпадения удовлетворения аналогичных потребностей другим субъектом в то же время. Например, совпадение времени отдыха или обеда при ограниченном пространстве для комфортного времяпровождения или принятия пищи.

2. Потребность в безопасности. Удовлетворение потребности в безопасности освобождает человека от физических рисков, обеспечивает стабильность и, следовательно, обеспечивает выживание. В этом случае поиск безопасности или же страх потери безопасного положения может вызвать конфликты между людьми.

3. Потребности в любви, дружбе, принадлежности. Данная ступень связана с потребностью получить привязанность семьи, друзей, учителей. Конфликт относительно этих потребностей варьируется в зависимости от социальных институтов, в которых задействован субъект. Так, в нашем случае это преимущественно семья, школьные коллективы, секции, кружки по интересам.

4. Необходимость уважения или признания. Межличностные конфликты на данном этапе обусловлены отсутствием признания заслуг в коллективах, в которых задействован человек. К конфликтам четвертой ступени относится неучитывание мнения со стороны других подростков, педагогов, родителей, игнорирование достижений..

5. Самореализация или когнитивная потребность. В основе последней ступени лежит стремление человека к исследованию и саморазвитию. На данном этапе конфликты по мнению авторов возникают из-за несовпадения мнений или суждений по тем или иным вопросам, а также в связи с нарушением личностной автономии.

Исследователи из Университета Коста-Рики предлагают классификацию межличностных подростковых конфликтов их по четырем разделам: разрушительное поведение, недисциплинированное поведение, академическая незаинтересованность и антиобщественное поведение [10, с. 8].

Разрушительное поведение, выражающееся в настойчивом провоцировании педагогов и одноклассников с целью дестабилизации климата в учебной группе. Тактика поведения подростка также нацелена на изменение существующего порядка поведения и перераспределение лидерских позиций в коллективе.

Недисциплинированное поведение, к которому относится выражение неуважительного отношения к правилам учебной организации, их невыполнение.

Академическая незаинтересованность. Выражается в отказе от школьного обучения, который проявляется через различные формы поведения, такие как: опоздание на урок, невыполнение домашней работы, игнорирование объяснений учителя, прогул занятий и т.д. Такое поведение, как правило, не беспокоит одноклассников подростка, но педагогический состав и родителей. Авторы исследования отмечают тесную связь между первыми тремя типами конфликтного поведения подростков в образовательной среде. К причинам академической незаинтересованности относят различные социальные, семейные и школьные аспекты. Так, к социальным причинам относят: общественное обесценивание образования, в пользу экономических аспектов (раннее трудоустройство вместо продолжения обучения в высшей школе); «культуру непосредственности», которая выражается в предполагаемом достижении результатов в настоящий момент (обучение является длительным процессом и приносит результат спустя время), а также культуру «спроса на права при пренебрежении обязанностями». К семейным аспектам относят низкие ожидания родителей в отношении успеваемости своих детей, разница в уровне образования родителей и детей, отсутствие потребности приобретенных навыков в процессе обучения в семейной среде, незаинтересованность родителей процессом обучения подростка. К числу же школьных относятся: ожидания педагогов относительно учеников, негативная академическая самооценка подростка, несоответствие учебного плана с уровнем подготовки ученика, а также культурные и этнические различия в учебном коллективе.

Антиобщественное поведение. В данном случае речь идет о поведении, направленном против физической или психической неприкосновенности окружающих. Как правило, данный тип конфликтов возникает с участием подростков из семей с нестабильным климатом. Антиобщественное поведение проявляется как в

образовательных учреждениях, так и за их пределами - подростки обычно выражают гиперактивность, игнорирование социальных норм, систематический пропуск занятий и.т.д.

Отмечается, что подростки, имеющие больше конфликтов со своими родителями, имеют больше проблем экстернализации и интернализации, более низкий уровень самооценки, благополучия и адаптации к школе [6]. Это приводит к замкнутому кругу конфликтных ситуаций: конфликты подростков с родителями, педагогами и сверстниками могут привести к снижению уровня психосоциальной адаптации, а проблемы психосоциальной адаптации вызывают еще больший конфликт. В то же время, некоторые конфликты с родителями можно рассматривать как нормальную часть семейных отношений - считается, что эти конфликты влияют на развитие подростками самостоятельности и индивидуализации. В данном контексте важно понимать и видеть грань между условной конфликтной нормой и отклонением от неё. В том числе, нам представляется важным затронуть тему подросткового буллинга.

Исследования показывают, что буллинг в школах широко распространен и негативно влияет не только на тех, кто непосредственно вовлечен в данный тип конфликтных ситуаций, т. е. на жертв и хулиганов, но и на свидетелей, которые видят и/или слышат о среднем и жестоком поведении [8].

Данные, полученные ходе опроса «Поведение детей школьного возраста в отношении здоровья» (HBSC) в Российской Федерации в 2013–2014 годах, в котором приняли участие более 4700 молодых семей, свидетельствуют о том, что: уровень буллинга достигает пика в возрасте 13 лет; подростки из неблагополучных семей чаще фигурируют в качестве как жертв, так и агрессоров; мальчики чаще девочек являются фигурантами буллинга. Жертвы запугивания могут испытывать проблемы с самочувствием (от головных болей до попыток самоубийства), начать отставать в школе. Исследования показали, что за последние 12 месяцев 23% детей в Российской Федерации подвергались издевательствам в Интернете или в автономном режиме. Десять процентов подростков в возрасте от 9 до 16 лет подвергались издевательствам более одного раза в месяц, 6% - каждый день или один или два раза в неделю и 4% - один или два раза в месяц. Мальчики чаще подвергаются издевательствам, чем девочки, но гендерные различия незначительны, за исключением периода 13-летнего возраста, где уровень буллинга среди мальчиковна 6% выше. Мальчики также чаще подвергаются киберзапугиванию за исключением показателей 11-летнего возраста, когда девочки имеют более высокий показатель (11% против 8%). Злоупотребление издевательствами чаще встречается среди мальчиков, особенно в возрасте 13 лет, причем 24% сообщили, что они участвовали в издевательствах над другими. Также отмечается, что буллингу и кибербуллингу в Российской Федерации не уделяется достаточное количество внимания в сравнении с странами Евросоюза и США. в школах не проводится регулярная профилактическая работа и любой подросток может подвергаться издевательствам, особенно те, кто обладает низким уровнем уверенности в себе, не имеет друзей или отличается от окружающих внешним видом, имеет ограничения по состоянию здоровья [12, с. 3-6].

В исследовании подчеркнут тот факт, то буллинг и кибербуллинг являются серьезными проблемами для молодежи в Российской Федерации и требуют решения. Необходим комплексный подход, начиная с обучения учителей оказанию психологической помощи детям, которые являются жертвами агрессии. Также в качестве механизмов, оказывающих поддержку, выделяют работу школьных психологов,

совместная дискуссии, включающие всех участников конфликта: жертву, агрессора а также подростков и педагогов, ставших свидетелями издевательств. Борьба с киберзапугиванием требует программ для повышения компьютерной компетентности родителей и специалистов, работающих с детьми, которые часто не понимают опасности, которую представляет для детей Интернет, и недооценивают уровень риска киберзапугивания. Также необходимо научить детей защищать себя в Интернете и помочь им понять, как действия, которые они предпринимают в Интернете, могут повлиять на их жизнь в реальном мире.

В настоящее время существует множество программ профилактики буллинга, которые включают широкий спектр учебных (например, обучение студентов и/или родителей), а иногда и системных целей и стратегий улучшения, но метааналитические исследования показали, что в среднем эти программы уменьшают запугивание и виктимизацию примерно на 20-30%, с аналогичными сокращениями для кибербуллинга. Другое метааналитическое исследование показало дифференцированные результаты для усилий по профилактике буллинга в начальной и средней школе: программы в начальной школе, как правило, довольно эффективны, но в средней и средней школах эти усилия с одинаковой вероятностью могут усугубить ситуацию. Другими словами, мы далеко не в состоянии ликвидировать хулиганское поведение в школах, и существует особая потребность в изучении буллинга среди подростков [8].

Исследования показывают значительную взаимосвязь между стилем преподавания / качеством преподавания и уровнем буллинга среди учащихся. Полученные результаты подтверждают идею о корреляции между позитивными отношениями ученик-учитель и низкой конфликтностью в коллективе. Хорошие отношения преподавателей с учениками прививают им просоциальные ценности, что приводит к снижению агрессивного поведения.

Данные, полученные в исследовании профилактики и разрешения конфликтов подростков в образовательной среде свидетельствуют о высокой эффективности метода дискуссионных групп. Исследователями был проведен ряд мероприятий - форумов, где обсуждались конкретные примеры произошедших в учебном заведении с целью изучения причин конфликтов и поиска способов их решения. Результатом работы таких дискуссионных групп приводится опрос учеников, которые являлись их участниками. Так, подростки указывали, что теперь стараются ликвидировать у себя предполагаемое нежелательное поведение, поскольку оно негативно влияет на общий климат группы. Также ими был указан на ряд аспектов, которые необходимо учитывать для создания хорошего климата в коллективе и способствовать его поддержанию, например: «уважать других, не чувствуя превосходства над кем-либо, зная, что в каждом человеке есть положительные качества»; «решать конфликты лучше с помощью диалога, не прибегая к дракам и оскорблениям»; «ценить и не портить вещи других учеников»; «вести себя вежливо по отношению к педагогам» и.т.д. Они отмечают, что им понравилась идея о разработке «кодекса норм и правил» в учебном коллективе, который будет содействовать поддержанию существующего порядка. Было предложено повесить созданный кодекс на видное место в классе, чтобы ученики каждый день могли читать и запоминать его. Ученики подчеркивают, что они многому научились с помощью групповых техник, которые использовались в классе, поскольку это позволило им реализовать многие аспекты, о которых они никогда раньше не думали. Кроме того, они не верили, что способны решить возможные проблемы и что конфликты могут быть конструктивными [10, с.13].

Проведенное исследование показало, что большинство конфликтов относятся к первым трем типам (разрушительное поведение, недисциплинированное поведение, академическая незаинтересованность). Процесс исследования подтвердил, что подготовка учителей и учащихся по этому вопросу и их активное участие в разрешении конфликтов дает очень положительные результаты для всех членов образовательного сообщества. Одной из актуальных проблем обучающихся является отсутствие самодисциплины и самоорганизации, что приводит к дестабилизации отношений в классе. Приятно было видеть, что ученики активней и лучше всего разрешают свои конфликты, когда собеседование проводится в нейтральной среде дискуссионных групп, а также когда конфликт решается напрямую и по усмотрению тех, кто в нем участвует. Позитивное разрешение конфликтов создавало атмосферу доверия, где подростки являются непосредственно заинтересованными сторонами в решении возникшей проблемы.

Авторы предложили ряд улучшений, связанных с модификацией структуры и культуры образовательного учреждения. Так, к структурным модификациям относятся: создание пространств и групп в образовательном учреждении, которые отвечают за расширение сотрудничества между сторонами конфликта, организуют переговоры используя инструменты посредничества; включить в список локальных документов образовательной организации статистики, анализа, предотвращения и разрешения конфликтов в классе и учебном заведении (акт должен содержать конкретные меры, которые должны быть выполнены всеми членами сообщества); создание учебных пособий, необходимых для профилактики конфликтных ситуаций и их разрешения с целью использования этих пособий на занятиях в классе. К числу задач, стоящих перед образовательными организациями, выделяются следующие: создание широких каналов участия, позволяющих разделить ответственность между всеми уровнями; установление гибких каналов общения между семьей и образовательным центром; создание подходящей среды для учебного процесса; содействие постоянному обучению учителей и семей; содействие активному и совместному обучению учеников. К числу желательных улучшений образовательного учреждения культурного характера авторы относят:

- необходимость приложить усилия для обучения педагогов, направленного на то, чтобы вооружить их стратегиями и ресурсами, позволяющими адекватно управлять наиболее распространенными конфликтными ситуациями в учебной среде;
- формирование модели разрешения конфликтов путем диалога и взаимного уважения;
- создание «Индивидуальной ответственности за общее», которое выражается в донесении ученикам и педагогам мысли о том, что общая стабильность коллектива зависит от каждого из его участников;
- важность поощрения положительных отношений между учениками и учителями;
- обозначение хорошего климата в учебной группе как фундаментальной единицы для его успешного функционирования;
- обозначение образования как исключительной ценности [10, с.16].

Кроме того, чтобы учитель мог эффективно реагировать на конфликтные ситуации, он должен быть обучен социальным навыкам, которые будут способствовать улучшению отношений и благоприятствуют отношениям с подростками. Для предотвращения насильственного поведения и содействия сосуществованию необходимо учитывать следующие аспекты:

1. Диалог. Включает в себя активное слушание, сочувствие, открытость к другим и готовность подвергать сомнению свои собственные идеи, не избегая опровержения идей других. Диалог будет проходить легче, если каждый сможет поставить себя на место другого, способствуя эмпатии. Испытывать, как каждый из них отражает различные аспекты одной и той же ситуации, и осознавать, что мнение других людей может быть таким же ценным, как и наше.

2. Совместное обучение. Данный аспект преследует философию не только индивидуального прогресса, но и всей группы. Каждый может донести до друг друга что-то новое в процессе совместного обучения. Речь идет скорее о сотрудничестве, чем о конкуренции, хотя и конкуренция является положительной, если она стимулирует учебный процесс по предметам.

3. Устранение неисправностей. Подростков следует поощрять, развивая критическое мышление и обучая решать проблемы самостоятельно, не дожидаясь их решения каким-либо более авторитетным лицом. Шаги, которые необходимо учитывать при решении проблемы, включают: создание хорошего климата, определение и обсуждение проблемы, изучение всех вариантов и оценку альтернатив.

4. Саморегуляция. Акцентируется на способности человека развивать социально приемлемые формы поведения, для чего необходимо развивать самооценку и самодисциплину, что приводит к большей уверенности в себе и самоутверждению.

5. Участие в разработке норм. Учащиеся должны чувствовать себя вовлеченными в разработку правил работы центра, дисциплины и сосуществования школ, их участие будет постепенно увеличиваться в зависимости от возраста. Административные структуры и институциональная организация должны позволять ученикам принимать участие в принятии решений, которые их затрагивают; дабы не допустить проявления так называемой выученной беспомощности, когда ученик понимает, что его мнение не учитывают, а за изменение ситуации отвечают другие люди.

Возвращаясь к классификации конфликтов в образовательных заведениях, можно рассмотреть следующий подход [5] к их распределению, который показывают нам причины, который акцентирует внимание на причинной составляющей:

1. Конфликт на основе личностных различия и недостатков: стороны в конфликте утверждают, что один недостаток или отрицательная черта другого играет центральную роль в споре.

2. Конфликт на основе взаимозависимой рабочей деятельности: спусковым механизмом конфликта для сторон является незаинтересованность в деятельности одной стороны против заинтересованности с другой, а использование различных подходов в выполнении совместной работы.

3. Конфликт на основе различных целей и задач: субъектами в данном случае движут различные мотивы, которые могут как не пересекаться, так и противоречить друг другу, что в итоге приводит к конфликтной ситуации.

4. Совместное использование ресурсов. Конфликт возникает в случае, когда одна сторона считает, что он вносит больше, чем получает. Речь идет как об отношениях ученик-учитель, где первый может считать незаслуженной полученную оценку, так и в отношениях между учениками, где стороны конфликта могут считать недостаточной эмоциональную отдачу или признание в коллективе.

5. Конфликт на основе различия в восприятии информации: каждый член школьного сообщества усваивает и использует только ту часть информации, которая соответствует его интересам, что приводит к конфликтам при принятии решений.

Тем не менее, в настоящее время все еще не хватает убедительных стратегий для смягчения и разрешения конфликтных ситуаций, обработка и анализ которых производится надлежащим образом. Возникают трудности с выявлением конфликтов и возможностью эффективно воздействовать на улучшение школьной дисциплины. Проблемой также является отсутствие четкой грани между рядовым конфликтом и травлей.

Образовательные учреждения сегодня рассматриваются многими слоями общества в качестве основного места для формирования личности подростка, и именно по этой причине на них возложена обязанность привития моральных, этических и гражданских ценностей. Среди прочего, школа является подходящим местом для социализации, где подростки изо дня в день находясь в коллективе делятся друг с другом своими взглядами и идеалами, что способствует их когнитивному, коммуникативному и социально-эмоциональному развитию. По этой причине, необходимо создать комплексный маршрут ухода, который продвигает практику сосуществования школ в качестве устойчивой структуры, основанной на вопросах и ответах, которые позволяют как учащимся, так и образовательным субъектам создавать возможности формирования взаимоотношений, направленных на достижение положительного климата в коллективе.

Выводы одного из исследований [9] позволили выделить следующие стратегии в качестве основного источника для преобразования способов взаимодействия предметов в школьной среде внутри и вне классной комнаты:

1. Повышение групповой сплоченности. Данная стратегия утверждает, что успех снижения уровня конфликтности заключается в содействии и сплоченность членов группы, которые чувствуют себя её частью. В сплоченном коллективе ценятся и уважаются культурные различия каждого побуждая подростков на положительный эмоциональный отклик по отношению к членам учебного коллектива. Кроме того, новые субъекты группы также будут стремиться к интеграции в такой коллектив.

2. Создание норм. Стратегия основана на создании элемента самоуправления, при котором ученики принимают участие в разработке, применении, мониторинге и пересмотре норм учебного заведения. Вовлекая подростков в создание норм и правил мы тем самым даем им возможность повлиять на существующую систему организации учебного заведения, тем самым повышая их уровень уважения к этой системе, поскольку она будет являться результатом их коллективной деятельности, учитывающей их цели и желания.

3. Продвижение ценностей. Данная стратегия должна быть обязательной практикой для повышения уровня культурного, социального и образовательного развития подростков.

4. Развитие социально-эмоциональных навыков. Стратегия направлена на создание внеурочных мероприятий, где подростки обучаются слушать собеседника, ставить себя на место другого человека, понимать и ценить точку зрения окружающих, доверять, вести переговоры и сотрудничать.

5. Регулирование конфликтов. Стратегия фокусируется на рассмотрении конфликтов в интерактивных занятиях с подростками с привлечением третьего лица – посредника. Данный метод позволяет сторонам быть выслушанными с целью поиска оптимального решения конфликтной ситуации, которое учитывает позицию каждой из сторон.

Размышления об оптимальных условиях для сосуществования немедленно приводят нас к пониманию важности хорошего школьного климата, понимаемого как элемент

эффективности и взаимосвязи в любом образовательном учреждении. поддерживать качественные образовательные процессы, в которых школьная успеваемость, обучение граждан и развитие компетенций граждан взаимосвязаны для интегрального социального развития учащихся. Прогноз продвижения адекватной школьной культуры также должен быть связан с вышеизложенным аспектом, который стремится достичь превосходной социальной организации школы, о чем свидетельствует поведение субъектов, составляющих ее.

Подводя итог, мы хотели бы отметить, что для достижения комфортной атмосферы в подростковой среде нужно воспитывать в себе открытость к новым методам и стратегиям профилактики и разрешения конфликтов, развивать интерес к различиям и уважение к разнообразию, учиться распознавать несправедливость и принимать меры по ее преодолению, конструктивно разрешать разногласия и переходить от конфликтных ситуаций к конструктивному примирению. Профилактика конфликтов среди подростков должна быть в большей степени сосредоточена на систематически обоснованных усилиях по построению комфортных отношений. В то же время, следует учитывать и тот факт, что подростковые конфликты являются одним из стимуляторов роста личности, поскольку подталкивает стороны к активному поиску путей решения конфликтной ситуации, способствуют формированию более четкой формулировки выражения своих целей, намерений и интересов, а также побуждают участников к выработке более эффективных путей решения последующих конфликтных ситуаций и достижения компромиссов.

Список литературы

1. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология. Учебник для ВУЗов. 3-е издание. СПб.: Питер, 2007. – 496 с.
2. Афонькова В.М. Конфликты в коллективе старшеклассников и пути их преодоления: Дис... канд. пед. наук. — М., 1975. -201 с
3. Боженко В. А. Определение понятия «Конфликт» // Вестник РУДН. Серия: Юридические науки. 2000. №2.
4. Запрудский Ю.Г. Социальный конфликт: политологический анализ. Ростов-на-Дону, 1992
5. Binaburo, J. A., y Muñoz, B. Educar desde el conflicto. Guía para la mediación escolar. Barcelona: Ediciones Ceac. 2007
6. Branje, S. Development of Parent–Adolescent Relationships: Conflict Interactions as a Mechanism of Change. *Child Dev Perspect.* 2018. P. 171-176.
7. Coser L. Conflict: Social Aspects. - *International Encyclopedia of Social Sciences.* Vol.3. 1968. P. 76.
8. Dietrich, L., Cohen, J. Understanding Classroom Bullying Climates: the Role of Student Body Composition, Relationships, and Teaching Quality // *Journal of Bullying Prevention.* 2019.
9. Grande, María. Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista de Paz y Conflictos.* 2010, P. 154-170
10. Pereira, María. Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Educación.* 2009. 33.
11. Rodríguez Cabo, Elisabeth. 'Diseño De Un Programa Para La Prevención y Resolución De Conflictos. *Aprendemos Las Habilidades Sociales.*' 2016.
12. URL: http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0018/325512/HSBC-Fact-Sheet-Bullying-among-adolescents-in-the-Russian-Federation.pdf?ua=1

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

Содержание образовательного модуля «Введение в педагогическую профессию»

Название темы	Содержание
1. Мир профессий и место педагогической профессии в нем. Образ современного педагога.	Понятие о профессии, специальности, квалификации. Классификация профессий «по предмету труда». Современный рынок труда и его требования к профессионалу. Профессии типа «человек-человек». Учитель: знакомство с профессией. Требования к профессии педагога, предъявляемые со стороны общества. Спектр педагогических специальностей. Современные представления о профессии педагога.
2. Сущность педагогической профессии и ее особенности.	Возникновение педагогической профессии. Особенности педагогической профессии. Педагогическая деятельность и ее характеристики.
3. Система отечественного образования.	Общая характеристика отечественной системы образования. Структура отечественной системы образования. Стратегия развития современной системы отечественного образования. Современные тенденции развития системы образования.
4. Образ учителя в художественной литературе и кино.	Образ учителя в советском и современном отечественном кинематографе. Образ учителя в художественной литературе.
5. Личность педагога. Общая и педагогическая культура.	Профессиональная деятельность и личность педагога. Личность современного педагога и ее составляющие. Профессионально важные личностные качества педагога. Общая культура педагога как результат его личностного развития. Профессионально-педагогическая культура педагога. Профессиональная этика педагога.
6. История становления и развития педагогической профессии.	История зарождения педагогической профессии. Этапы становления педагогической профессии. Великие педагоги прошлого.
7. Профессиональное становление педагога. Роль социальной активности в саморазвитии педагога.	Профессионализм и саморазвитие личности педагога, функции самообразования. Специфика профессионального педагогического самосознания. Обучение в вузе, источники самообразования, карьера педагога. Роль различных видов социальной активности в саморазвитии педагога.
8. Интеллектуальный квиз «В мире педагогической профессии».	Командная интеллектуальная игра, направленная на обобщение изученного материала.
9. Коллоквиум «Профессия педагога: прошлое, настоящее, будущее».	Устный опрос с использованием различных форм и методов контроля знаний учащихся.

**Фонд оценочных средств образовательного модуля
«Введение в педагогическую профессию»**

<p>1. Примерная тематика эссе</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Моя будущая профессия – учитель. - Учитель будущего: какой он? - Роль личности педагога в воспитании ребенка. - Проект школы будущего. - Учитель, который повлиял на мой выбор профессии. - Моя педагогическая династия.
<p>2. Примерная тематика рефератов</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Педагогическая деятельность Л.Н. Толстого. - Жизнь и педагогическая деятельность А.С. Макаренко. - ЕГЭ: проблемы и перспективы. - Семейное образование в России. - Инклюзивное образование в современной России.
<p>3. Примеры творческих заданий</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Познакомьтесь с заповедями педагогов-новаторов (Ш.А. Амонашвили, В.А. Караковский, В.Ф. Шаталов) и разработайте собственное педагогическое кредо. - Подготовить устное микровыступление на тему «Значение профессии педагога в современном обществе» (3-5 минут). - Используя художественную литературу, подберите примеры для каждого из стилей педагогического общения.
<p>4. Примерная тематика проектов</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Роль школьных традиций в воспитании подрастающего поколения. - Социальные сети как фактор социализации. - Сквернословие подростков как социально-педагогическая проблема. - Формирование здорового образа школьников.

**Проведение учебного занятия по теме «Осень» с использованием технологии
«обучение по станциям»
STATIONENPLAN**

Station Nr.		erledigt ×
1.	Partnerdiktat.	
2.	Lückentext.	
3.	Rätselraten.	
4.	Inszenieren des Märchens.	
5.	Die Arbeit an dem Text.	
6.	Wir basteln Laternen.	
7.	Was man im Herbst sieht, hört, schmeckt, fühlt.	
8.	Wörterkiste.	
9.	Suche Merkmale des Herbstes.	
10.	Kreuzworträtsel zusammenstellen.	
11.	Lies den Text und schreibe dann die fehlenden Wörter ein!	
12.	Deine Herbstgeschichte.	

Содержание и правила работы на станциях

1. Partnerdiktat

14. Beide lesen leise den Text.

15. Ein Kind diktiert. Ein Kind schreibt. Nun wird gewechselt.

16. Dann könnt ihr eure Arbeiten kontrollieren, Fehler berichtigen.

Diktat

Der Herbst ist gekommen. Es regnet. Die Bäume und die Häuser, alles ist nass. Aber wir haben den Herbst gern. Wir gehen in die Schule. Gestern haben wir in der Stunde gesungen und gespielt. Das hat uns gut gefallen.

2. Lückentext

1. Fülle die Lücken aus!

2. Schreibe die unten angegebenen Wörter in richtiger Form ein!

Pony, Bär und Apfelbaum

Mitten im Wald ist eine Wiese. Auf der Wiese steht ein Stall. Hinter dem Stall wächst ein Apfelbaum. Dort lebte einmal ein Pony.

Jedes Jahr im Herbst, wenn alle ___ von den ___ fallen, fielen auch die ___ ins ____. Dann fraß das ____, bis sein Bauch so dick war wie ein aufgeblasener ___.

Doch an einem schönen Herbstmorgen waren die ___ verschwunden. Nicht ein einziger ___ hing mehr am ____, obwohl am Abend vorher noch alle ___ voll gehangen hatten.

Nicht ein einziger ___ lag mehr im ____. Da wurde das ___ sehr traurig.

Sigrd Heuck

(die Blätter, das Pony, die Äpfel, der Luftballon, der Ast, der Apfel, das Gras, die Bäume, das Pony, der Apfel, die Bäume, die Äpfel, das Gras)

3. Rätselraten

13. Rate bitte Herbsträtsel!

14. Du kannst deine Antwort kontrollieren.

1. Es fällt vom Himmel, macht dich nass.

So sag mir doch, was ist denn das?

2. Das Feld ist leer,

Es regnet sehr.

Die Erde ist nass,

Sag, wann ist das?

3. Im Frühling bin ich weiß,

im Sommer bin ich grün,

im Herbst bin ich gelb und rot

und schmecke gut.

(Die Antworten: *der Regen, im Herbst, der Apfel*)

4. Inszenieren des Märchens (Gruppenarbeit)

1. Zuerst lest das Märchen!

2. Bestimmt, wie ihr das Märchen inszeniert!

Rübenziehen

Väterchen hat Rüben gesät. Er will eine Rübe herausziehen.

Er packt sie beim Schopf,

er zieht und zieht

und kann sie nicht herausziehen.

Väterchen ruft Mütterchen. Sie soll ihm helfen.

Mütterchen zieht Väterchen,

Väterchen zieht die Rübe,

sie ziehen und ziehen

und können sie nicht herausziehen.

Kommt das Kindchen:

Kindchen zieht das Mütterchen,

Mütterchen zieht Väterchen,

Väterchen zieht die Rübe,

sie ziehen und ziehen

und können sie nicht herausziehen.

Kommt das Hündchen:

Hündchen zieht das Kindchen,

Kindchen zieht das Mütterchen,

Mütterchen zieht Väterchen,

Väterchen zieht die Rübe,

sie ziehen und ziehen

und können sie nicht herausziehen.

Kommt das Kätzchen:

Kätzchen zieht das Hündchen,

Hündchen zieht das Kindchen,

Kindchen zieht das Mütterchen,

Mütterchen zieht Väterchen,

Väterchen zieht die Rübe,

sie ziehen und ziehen
 und können sie nicht herausziehen.
 Kommt das Mäuschen:
 Mäuschen zieht das Kätzchen,
 Kätzchen zieht das Hündchen,
 Hündchen zieht das Kindchen,
 Kindchen zieht das Mütterchen,
 Mütterchen zieht Väterchen,
 Väterchen zieht die Rübe,
 sie ziehen und ziehen –
 und schwups, ist die Rübe heraus!

5. Die Arbeit an dem Text

1. Lies den Text!
2. Versuche den Text zu verstehen!
3. Trage die richtige Lösung in die Kästchen ein!

Spaziergänge im November

Im Sommer oder auch sonst bei herrlichem Wochenendwetter sind ausgewiesene Wanderwege und Ausflugsziele oft überfüllt. Aber warum muss Wandern nur bei strahlendem Sonnenschein Spaß machen? Auch bei düsterem Wetter können Naturfreunde Gegenden in aller Ruhe genießen. Natürlich sollten Spaziergänger auf wetterfeste Kleidung und gutes Schuhwerk achten. Auf gar keinen Fall dürfen sie bei schlechtem Wetter ins Gebirge steigen oder unbekannte Gegenden durchwandern. Das kann unter Umständen lebensgefährlich werden.

1. In welcher Jahreszeit sind Wanderwege oft überfüllt?

		7	8	4	
--	--	---	---	---	--

2. Welche Bewegungsart macht bei strahlendem Sonnenschein Spaß?

	2		3			
--	---	--	---	--	--	--

3. Wer muss auf wetterfeste Kleidung und gutes Schuhwerk achten?

			5	6						10
--	--	--	---	---	--	--	--	--	--	----

4. Wohin dürfen Wanderer bei schlechtem Wetter nicht steigen?

		1				9
--	--	---	--	--	--	---

Zusatzfrage:

In welchem Teil des Hauses waschen wir uns in der Wanne oder duschen uns?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

6. Wir basteln Laternen

Der 11. November ist in Deutschland der Tag des Heiligen Martin. Die Kinder basteln Laternen, gehen dann von Haus zu Haus, singen Martinslieder und bekommen Süßigkeiten geschenkt. Damit beginnt die Zeit vor Weihnachten.

- Versuche deine eigene Laterne zu basteln!

7. Was man im Herbst sieht, hört, schmeckt, fühlt

- Fülle die Tabelle aus!

	Im Herbst
Das sieht man:	
Das hört man:	
Das riecht man:	
Das schmeckt man:	
Das fühlt man:	

8. Wörterkiste

- 15 Wörter vom Herbst sind versteckt.
- Kreise sie mit einem Stift ein.
- Auf dem leichteren Blatt kannst du lesen, welche Wörter gesucht werden.
- Es gibt auch ein Lösungsblatt.

Blatt 1

- Es sind 15 Wörter versteckt. Kannst du sie finden?

B	L	Ä	T	T	E	R	F	A	L	L	S
R	S	E	P	T	E	M	B	E	R	R	K
M	O	F	H	E	R	B	S	T	E	F	M
A	K	S	C	H	U	L	E	G	G	Z	D
R	T	B	F	D	S	A	A	N	E	U	N
T	O	U	N	G	C	T	V	M	N	G	A
I	B	N	M	L	R	T	Y	V	S	V	S
N	E	T	S	Z	T	R	K	X	C	Ö	S
S	R	E	G	E	N	D	W	Y	H	G	B
T	S	J	W	I	N	D	Q	K	I	E	B
A	F	M	A	E	R	N	T	E	R	L	C
G	N	O	V	E	M	B	E	R	M	C	S

Blatt 2 (leichteres Blatt)

Finde diese Wörter: Herbst, Blatt, Regen, Regenschirm, bunt, Blätterfall, Martinstag, Ernte, nass, Schule, Zugvögel, September, Oktober, November, Wind

B	L	Ä	T	T	E	R	F	A	L	L	S
R	S	E	P	T	E	M	B	E	R	R	K
M	O	F	H	E	R	B	S	T	E	F	M
A	K	S	C	H	U	L	E	G	G	Z	D
R	T	B	F	D	S	A	A	N	E	U	N
T	O	U	N	G	C	T	V	M	N	G	A
I	B	N	M	L	R	T	Y	V	S	V	S
N	E	T	S	Z	T	R	K	X	C	Ö	S
S	R	E	G	E	N	D	W	Y	H	G	B
T	S	J	W	I	N	D	Q	K	I	E	B
A	F	M	A	E	R	N	T	E	R	L	C
G	N	O	V	E	M	B	E	R	M	C	S

Lösung:

B	L	Ä	T	T	E	R	F	A	L	L	S
R	S	E	P	T	E	M	B	E	R	R	K
M	O	F	H	E	R	B	S	T	E	F	M
A	K	S	C	H	U	L	E	G	G	Z	D
R	T	B	F	D	S	A	A	N	E	U	N
T	O	U	N	G	C	T	V	M	N	G	A
I	B	N	M	L	R	T	Y	V	S	V	S
N	E	T	S	Z	T	R	K	X	C	Ö	S
S	R	E	G	E	N	D	W	Y	H	G	B
T	S	J	W	I	N	D	Q	K	I	E	B
A	F	M	A	E	R	N	T	E	R	L	C
G	N	O	V	E	M	B	E	R	M	C	S

9. Suche Merkmale des Herbstes

- **Suche Merkmale des Herbstes und unterstreiche sie:**

Zum Baden gehen, buntes Laub, warme Kleidung, Nebel, Schneeflocken, Tulpen und Osterglocken blühen, Eichhörnchen vergraben Nüsse, Kartoffelfeuer, Ostereier, Erdbeeren essen, Obst und Gemüse ernten, Blätter fallen, Weihnachten, Bäume blühen, Vögel ziehen nach Süden.

10. Kreuzworträtsel zusammenstellen

- **Was fällt dir zu den einzelnen Buchstaben dieses Wortes ein:**

H
E
R
B
S
T

11. Lies den Text und schreibe dann die fehlenden Wörter ein!

- **Zuerst lies folgenden Text!**

Der Herbst

Viele finden den Herbst schön, besonders im September. Die Sonne scheint noch hell und es ist noch warm. Die Blätter an den Bäumen sind bunt: gelb, rot, braun. Es gibt noch viele Äpfel und Birnen im Garten, viel Gemüse und auch viele schöne Blumen.

Aber im November ist es schon kalt. Der Wind weht stark und es regnet oft. Die Vögel fliegen in warme Länder. Die Blätter fallen von den Bäumen und tanzen im Wind.

- **Dann schreibe bitte die fehlenden Wörter hinein.**

Der Herbst

Viele finden den Herbst schön, besonders im _____. Die Sonne _____ noch hell und es ist noch _____. Die Blätter an den Bäumen sind _____: gelb, rot, braun. Es gibt noch viele Äpfel und Birnen _____ im Garten, viel _____ und auch viele schöne _____.

Aber im November ist es schon _____ kalt. Der Wind _____ stark und es regnet _____. Die Vögel _____ in warme Länder. Die Blätter _____ von den Bäumen und tanzen im Wind.

12. Deine Herbstgeschichte

- **Schneide ein Herbstblatt aus und schreibe deine Herbstgeschichte drauf!**

Работа над проектом «Портрет немецкой фирмы»

Данный проект может быть проведен в старших классах средней школы, а также со студентами, изучающими немецкий язык. Проект является среднесрочным.

Этапы работы над проектом:

1. *Разработка проектного задания.* Учащиеся разбиваются на группы. Каждая группа изучает в Интернете информацию о немецких фирмах, выбирает одну фирму. Преподаватель участвует в выборе фирм, следит, чтобы названия фирм не повторялись. Затем формулируются вопросы, на которые учащиеся должны найти ответ в Интернете, составляется план. При выполнении данного проекта учащиеся должны были придерживаться следующего плана:

A. Allgemeine Informationen über das Unternehmen geben

Beispiel: Bosch ist ein internationales Unternehmen.

... ist eine kleine / große / mittelständische Firma.
 ... ist im Bereich Pharma / Maschinenbau / Mode / Tourismus / _____ tätig.
 ... gehört zum / zur _____ Konzern / Gruppe.
 ... bietet _____ an.
 ... produziert _____.
 stellt _____ her.
 ... entwickelt / baut / konstruiert / erforscht _____.
 ... verkauft / handelt mit / vertreibt _____.
 ... ist spezialisiert auf / ist Spezialist für _____.
 ... ist (einer der größten) Anbieter / Hersteller von _____.

B. Die Firmenstruktur

Die Firma / Das Unternehmen

... ist eine Tochterfirma von / ist eine Niederlassung von _____ (Name des Mutterkonzerns).
 ... ist ein Unternehmen, das zu _____ (Name des Mutterkonzerns) gehört.
 ... gehört zu einem Konzern, der in _____ (Ort) seinen Sitz hat.
 ... gehört zur _____ -Gruppe.
 ... besteht aus den Abteilungen: _____.
 ... ist aufgeteilt in die Bereiche / Abteilungen _____.

C. Standort des Unternehmens

Die Firma / Das Unternehmen

... hat ihren Hauptsitz / hat seinen Hauptsitz in _____ (Stadt / Region / Land).
 ... hat Standorte / Niederlassungen / Filialen in _____.
 ... ist weltweit / international noch in _____ und _____ tätig.
 ... hat viele weitere Standorte, zum Beispiel in _____ und _____.
 Das Mutterunternehmen / Der Mutterkonzern steht in _____.

D. Leitung des Unternehmens

Die Firma / Das Unternehmen

... wird von _____ geleitet.
 ... Die Geschäftsleitung ist _____.
 ... _____ führt das Unternehmen seit _____.

E. Zahlen und Fakten

Die Firma / Das Unternehmen

... beschäftigt ungefähr / fast / über / mehr als / etwas weniger als _____

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.

... macht einen jährlichen Umsatz von _____ .

Jährlich werden circa _____ weltweit /in _____ produziert .

Die Zahl der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter / Der Umsatz beträgt /liegt bei ____ .

F. Informationen zur Unternehmensgeschichte

Die Firma / Das Unternehmen

... wurde _____ gegründet .

... hat eine _____ - jährige Geschichte.

... stellt seit _____ Jahren _____ her.

... handelt seit _____ mit _____ .

... hat sich seit _____ auf _____ spezialisiert .

... besteht /existiert seit _____ .

[5: с. 80-81]

2. Разработка проекта

Учащиеся осуществляли поисковую деятельность, составляли рассказ об одной из немецких фирм. Преподаватель консультировал учащихся по мере необходимости.

3. Оформление результатов

Учащимся было предложено выбрать форму презентации – плакат. Оформители рисовали плакат, другие составляли доклад для презентации результатов своего исследования. Для успешной презентации выполненной работы учащимся были предложены рекомендации по составлению доклада презентации, а также предложены ключевые фразы для доклада.

Рекомендации по составлению доклада

Vortrag

Lies deine Präsentation nicht ab, sondern sprich frei.

Sprache

Sprich laut und deutlich. Nutze ein Vokabular, das alle verstehen. Erkläre komplizierte Wörter.

Publikum

Schaue deine Mitschülerinnen und Mitschüler an, während du sprichst. Das macht deine Präsentation interessant.

Spannung

Sorge für Abwechslung. Mach deinen Vortrag lebendig, in dem du konkrete Beispiele gibst und sie erklärst.

Interaktion

Keine Angst vor kurzen Pausen! Vielleicht hat jemand eine Frage. Du kannst dir auch selbst ein bis zwei Fragen ausdenken und sie deinen Mitschülern stellen.

Anfang und Ende

Überlege dir, wie du beginnen möchtest. Ein guter Anfang weckt das Interesse der Zuhörerinnen und Zuhörer. Zum Beispiel kannst du eine Frage formulieren, die du am Ende des Vortrags beantwortest. Am Ende des Vortrags kann man auch die Eingangsfrage beantworten oder ein Fazit formulieren. Man kann aber auch eine Frage an das Publikum stellen und auf diese Weise eine Diskussion eröffnen.

Technik

Prüfe rechtzeitig vorher, ob die notwendigen Geräte bereit sind und funktionieren.

Visualisierung

Weniger ist mehr! Schreibe nicht jeden Satz deines Vortrags in deine Präsentation.

Und denk daran: Die Folien sollen deinen Vortrag illustrieren und ergänzen, aber nicht ersetzen.

- maximal 5 Punkte pro Folie
- maximal 5 Worte pro Punkt
- maximal 15 Folien insgesamt

Schrift

Nutze eine große Schriftgröße (min. 28 pt.) und eine klare Schrift (z. B. Arial oder Verdana).

Farbe

Nutze klare Farben und einen großen Farbkontrast für Schrift und Hintergrund (z. B. Schwarz auf Weiß).

Wichtigkeit

Für wichtige Punkte kannst du die Schrift vergrößern oder fett machen.

Kontinuität

Nutze einen einfachen Hintergrund und immer die gleiche Schrift und Überschrift (Größe, Farbe, Schrift).

Bilder

Zeige Bilder und Grafiken, aber nicht zu viele. Dein mündlicher Vortrag ist wichtiger.

Effekte

Vermeide überflüssige Effekte beim Folienwechsel. Das lenkt nur die Aufmerksamkeit des Publikums ab.

Quellen

Du musst die Quellen deiner Recherche angeben. Das ist sehr wichtig, um das Copyright nicht zu verletzen.

[5: c. 88]

Ключевые фразы для доклада

Einleitung

- Das Thema meines Vortrags / Referats / meiner Präsentation ist ...
- Ich spreche heute zum Thema ... / über ...
- Ich möchte heute über ... sprechen.

Über die Struktur sprechen

- Ich möchte über die vier/fünf / ... wesentlichen Punkte sprechen, und zwar ...
- Zuerst möchte ich über ... sprechen und dann etwas zum Thema ... sagen.
- Im dritten Teil geht es dann um ...
- Und zum Schluss möchte ich noch auf ... eingehen.
- Mein Vortrag gliedert sich in drei Teile. Zuerst möchte ich ..., dann werde ich ... und zum Schluss ...

Übergänge

- Nun spreche ich über ...
- Ich komme jetzt zum zweiten / nächsten Teil: ...

Auf Folien hinweisen

- Ich habe einige Folien zum Thema vorbereitet.
- Auf dieser Folie sehen Sie / seht ihr ...
- Auf dieser Folie ist zusammengefasst ...
- Wie man hier sehen kann, ist / sind ...

Schluss

- Ich komme jetzt zum Schluss.
- Zusammenfassend möchte ich sagen, ...
- Abschließend möchte ich noch erwähnen, ...
- Ich hoffe, Sie haben / ihr habt einen Überblick über ... erhalten.
- Das waren die wichtigsten Informationen über ...
- Vielen Dank für Ihre / eure Aufmerksamkeit.
- Wenn Sie noch Fragen haben / ihr noch Fragen habt, beantworte ich sie gern.

Kommentare der Zuhörerinnen und Zuhörer

- Ich fand deinen Vortrag ..., weil ...
- Die Präsentation hat mir gut / nicht so gut gefallen, weil ...
- Ich fand gut / besonders gut / nicht so gut, dass du ...
- Besonders interessant fand ich ...
- ... wusste ich noch nicht.
- Über ... würde ich jetzt gern noch mehr wissen.
- Mir ist aufgefallen, dass du ...
- Hier hättest du noch ... sagen / zeigen können.
- Den Punkt ... hättest du weglassen / noch hinzufügen können.
- Ich habe nicht verstanden, warum ...
- Es wäre vielleicht besser gewesen, wenn du ...
- Von ... hättest du noch mehr erzählen können / nicht so viel erzählen sollen.
- Beim nächsten Mal solltest du ... etwas mehr / etwas weniger ...

[5: с. 89]

4. Презентация

Презентация проекта прошла на одном из занятий по немецкому языку, на которое были приглашены преподаватели иностранного языка и учащиеся других классов. Приглашенные преподаватели и учащиеся во время презентации заполняли таблицу (см. рисунок 2).

5. Рефлексия

На заключительном этапе прошло обсуждение результатов работы и презентации проекта сначала с приглашенными преподавателями и учащимися, затем в группах и в целом в классе.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Алексеева Ольга Вячеславовна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры профессионального педагогического образования и социального управления, Институт непрерывного педагогического образования, ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Россия).

Алефиренко Валерия Олеговна – магистр педагогики, педагог-психолог, Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Колпинского района Санкт-Петербурга (г. Санкт-Петербург, Россия).

Андреева Алена Ивановна – кандидат педагогических наук, воспитатель, МДОУ детский сад «Березовый», Иркутская область, Иркутский район, р.п. Маркова (Россия).

Борисова Ирина Петровна – научный руководитель экспериментальной площадки, академик АМТН РФ, МОУ Дергаевская СОШ № 23, Московская область (Россия).

Бурнашова Ольга Эдуардовна – учитель изобразительного искусства, МАОУ СОШ № 48 (г. Тюмень, Россия).

Волкова Марина Витальевна – магистр, учитель-дефектолог, МБОУ СОШ №19 ст. Марьянская, Красноармейского района Краснодарского края (Россия).

Гауч Оксана Николаевна – кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Тюменский государственный институт культуры» (г. Тюмень, Россия).

Гребнева Дарья Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных технологий, Филиал ФГБОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» в г. Нижний Тагил (г. Нижний Тагил, Россия).

Голубь И.Б. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, ФГБОУ ВО «Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема» (г. Биробиджан, Россия).

Голубь И.С. – магистрант, ФГБОУ ВО «Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема» (г. Биробиджан, Россия).

Гребенникова Вероника Михайловна – доктор педагогических наук, профессор, декан, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар, Россия).

Донина Ольга Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный университет» (г. Ульяновск, Россия).

Дробязгина Татьяна Викторовна – воспитатель, МДОУ детский сад №1, Иркутская область, п. Усть-Ордынский (Россия).

Дунаевская Эльвира Брониславовна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры возрастной психологии и педагогики семьи, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург, Россия).

Задворная Марина Станиславовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования, ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования» (г. Санкт-Петербург, Россия).

Заседателева Марина Геннадьевна – кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Челябинск, Россия).

Ивашова Ольга Николаевна – педагог-психолог, ГБОУ школа № 25 Петроградского района города Санкт-Петербурга (г. Санкт-Петербург, Россия).

Казанцева Виктория Алексеевна – старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар, Россия).

Кадуцкая Лариса Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики физической культуры, ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород, Россия).

Кананчук Лидия Александровна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного образования, Педагогический институт, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет» (г. Иркутск, Россия).

Калиновская Виктория Сергеевна – ассистент кафедры гуманитарных, социальных, экономических и информационно-правовых дисциплин МИИГУ им. П.А. Столыпина; научный сотрудник НОЦ «Правовые исследования» Российского университета дружбы народов (г. Москва, Россия).

Кириллова Мария Игоревна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дефектологии и инклюзивного образования, ГБОУ ВО «Ставропольский педагогический институт» (г. Ставрополь, Россия).

Кокова Елена Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент, заместитель начальника кафедры физической подготовки, Сибирский юридический институт МВД России (г. Красноярск, Россия).

Копылов Юрий Анатольевич – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории инновационных технологий, профессор Российской академии естествознания, почётный доктор наук Российской Академии естествознания, Центр естественнонаучных основ физического воспитания (г. Москва, Россия).

Кудинова Юлия Валерьевна – кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры общей и социальной педагогики, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет» (г. Воронеж, Россия).

Куприна Анна Викторовна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень, Россия).

Лабутина Алина Альбертовна – директор, Академия гимнастики и спорта (г. Казань, Россия).

Малахов Владимир Алексеевич – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики физической культуры, ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород, Россия).

Миронова Татьяна Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики физической культуры, ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород, Россия).

Москвина Татьяна Владимировна – кандидат педагогических наук, учитель начальных классов, ГБОУ школа № 41 имени Г.А. Тарана (г. Москва, Россия).

Нагорнова Анна Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник научно-исследовательской части, ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет» (г. Тольятти, Россия).

Николаева Екатерина Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики физической культуры, ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород, Россия).

Овчинников Юрий Дмитриевич – кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры «Биохимии, биомеханики и естественно-научных дисциплин», ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Краснодар, Россия).

Пастухова Ирина Павловна – кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора Научно-исследовательского центра социализации и персонализации образования детей, ФИРО РАНХиГС (г. Москва, Россия).

Пелих Ирина Дмитриевна – кандидат искусствоведения, доцент, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург, Россия).

Петренко Олеся Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики физической культуры, ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород, Россия).

Петрова Анна Борисовна – директор школы, ГБОУ школа № 25 Петроградского района города Санкт-Петербурга (г. Санкт-Петербург, Россия).

Приступа Елена Николаевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии семейного образования, Институт педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (г. Москва, Россия).

Селюк Александр Владимирович – кандидат экономических наук, учитель истории и обществознания, МАОУ СОШ № 48 (г. Тюмень, Россия).

Симушкина Наталья Юрьевна – старший преподаватель каф. иностранных языков, ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет водного транспорта» (г. Новосибирск, Россия).

Собянин Федор Иванович – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики физической культуры, ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород, Россия).

Сыроватко Марина Валерьевна – заместитель директора по учебно-методической работе, педагог-психолог, ГБОУ школа № 25 Петроградского района города Санкт-Петербурга (г. Санкт-Петербург, Россия).

Тарасевич Евгения Александровна – студент, Педагогический институт, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет» (г. Иркутск, Россия).

Тарасова Наталья Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, директор Научно-исследовательского центра социализации и персонализации образования детей, ФИРО РАНХиГС (г. Москва, Россия).

Томак Татьяна Михайловна – директор, МБОУ СОШ №19 ст. Марьянская, Красноармейского района Краснодарского края (Россия).

Хачатурова Карине Робертовна – кандидат педагогических наук, учитель физики, руководитель ОДОД, ГБОУ школа №129 Санкт-Петербурга (г. Санкт-Петербург, Россия).

Чигрина Светлана Георгиевна – старший научный сотрудник Научно-исследовательского центра социализации и персонализации образования детей, ФИРО РАНХиГС (г. Москва, Россия).

Шерайзина Роза Моисеевна – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой профессионального педагогического образования и социального управления, ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Россия).

Шинкарева Надежда Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного образования, Педагогический институт, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет» (г. Иркутск, Россия).

Шохова Ольга Валентиновна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и инклюзивного образования, факультет специальной педагогики и психологии, ГОУ ВО Московской области «Московский государственный областной университет» (г. Москва, Россия).

Шпет Виктория Викторовна – учитель физической культуры, СОШ № 25 (г. Сочи, Россия).

Яковенко Светлана Валерьевна – кандидат экономических наук, учитель иностранного языка, МАОУ СОШ № 48 (г. Тюмень, Россия).

Якунина Валентина Андреевна – учитель физической культуры, МОУ СОШ № 25 (г.Сочи, Россия); магистрантка, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Краснодар, Россия).

Научное издание

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ
И ПОДРОСТКОВ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ**

коллективная монография

В авторской редакции

Подписано в печать 15.04.2020. Формат 60x84/16
Печать оперативная. Усл. п.л. 17,2
Тираж 1000 экз. Заказ № 20–84–01

Отпечатано с готового оригинал–макета в издательстве ЗЕБРА
432072, Россия, г. Ульяновск, ул. Жуковского, 83.