

**ЦЕНТР РАЗВИТИЯ НАУЧНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА**

---

**ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ:  
МЕТОДИКИ И ПРАКТИКА  
2015/2016 УЧЕБНОГО ГОДА**

**СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ**

XXVIII Международной научно-практической конференции

г. Новосибирск, 8 июля, 3 августа, 26 августа 2016 г.

Под общей редакцией С.С. Чернова



НОВОСИБИРСК  
2016

ББК 74.584(2)я431  
УДК 378.06(470+571)(063)  
О 26

### **ОРГКОМИТЕТ КОНФЕРЕНЦИИ:**

**Коротяева Е.В.**, заведующий кафедрой Педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета (г. Екатеринбург), доктор педагогических наук, профессор, действительный член Академии педагогических и социальных наук – *председатель*.

**Чернов С.С.**, заведующий кафедрой Производственного менеджмента и экономики энергетики Новосибирского государственного технического университета (г. Новосибирск), руководитель ЦРНС, кандидат экономических наук, доцент – *зам. председателя*.

**Тихмирова Е.И.**, заведующий лабораторией Субъектной самореализации и инновационных технологий Поволжской государственной социально-гуманитарной академии (г. Самара), доктор педагогических наук профессор, академик Международной академии акмеологических наук.

**Колетвинова Н.Д.**, профессор кафедры Русского языка, литературы и методики их преподавания Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета (г. Казань), доктор педагогических наук, доцент.

**Ставринова Н.Н.**, начальник отдела магистратуры, профессор кафедры Педагогического и специального образования Сургутского государственного педагогического университета (г. Сургут), доктор педагогических наук, доцент.

**Куликовская И.Э.**, начальник отдела развития образования, профессор кафедры Дошкольной педагогики Педагогического института Южного федерального университета (г. Ростов-на-Дону), доктор педагогических наук, доцент.

**Голубева И.В.**, профессор кафедры Русского языка и методики начального обучения Таганрогского государственного педагогического института (г. Таганрог), доктор филологических наук, доцент.

**Ганаева Е.А.**, заведующий кафедрой Управления образованием Института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Оренбургского государственного педагогического университета (г. Оренбург), доктор педагогических наук, профессор.

**Дзиов А.Р.**, первый проректор, доцент кафедры Литературы и журналистики Шадринского государственного педагогического института (г. Шадринск), кандидат филологических наук, доцент.

**О 26 Обучение и воспитание: методики и практика 2015/2016 учебного года:**  
сборник материалов XXVIII Международной научно-практической конференции /  
Под общ. ред. С.С. Чернова. – Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2016. – 180 с.

ISBN 978-5-00068-626-3

В сборник вошли материалы секций: «Общая педагогика», «Современные педагогические технологии», «Современные информационные технологии в образовательной деятельности», «Коррекционная педагогика», «Теория и методика обучения и воспитания», «Компетентностный подход в образовании», «Современные методы и модели в преподавании иностранных языков и культур», «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры», «Теория, методика и организация социально-культурной деятельности», «Теория и методика дошкольного образования», «Обучение взрослых: современное состояние, проблемы и перспективы», «Информационная безопасность личности: психолого-педагогические аспекты», «Управление системой высшего образования в условиях модернизации».

Все материалы публикуются в авторской редакции.

Сборник материалов МНПК зарегистрирован в РИНЦ и размещен на сайте Научной электронной библиотеки eLibrary.ru по адресу: [http://elibrary.ru/title\\_about.asp?id=38336](http://elibrary.ru/title_about.asp?id=38336) (договор на размещение материалов конференции в РИНЦ № 475-08/2013 от 7.08.2013).

**ББК 74.584(2)я431**  
**УДК 378.06(470+571)(063)**

ISBN 978-5-00068-626-3

© Коллектив авторов, 2016

# СОДЕРЖАНИЕ

<b>Секция 1. Общая педагогика.....</b>	<b>6</b>
<i>Коробкина Е.Г.</i> Реализация духовно-нравственного воспитания и социализации личности школьников в МБОУ Кировская СОШ № 2.....	7
<b>Секция 2. Современные педагогические технологии.....</b>	<b>11</b>
<i>Вендина А.А., Киричек К.А.</i> Личностно-ориентированные педагогические технологии как инструмент реализации антропологического подхода в образовании.....	12
<i>Воскобойник А.А., Маркушевская Е.А.</i> Мониторинг качества образования в условиях реализации ФГОС НОО.....	16
<i>Гарнова К.В.</i> Правовое воспитание школьника на уроках гуманитарного цикла.....	20
<i>Рубчяня С.Л.</i> Проблема теоретико-методологического подхода к коррекционной помощи лицам с расстройствами аутистического спектра.....	24
<i>Тютин Е.В.</i> Систематизация знаний и закрепление материала на уроках русского языка с помощью интеллект-карты.....	30
<b>Секция 3. Современные информационные технологии в образовательной деятельности.....</b>	<b>41</b>
<i>Кунгурцева В.С.</i> Информационные технологии в современном образовательном пространстве.....	42
<i>Преснякова Ю.С.</i> Использование графического калькулятора Desmos при решении уравнений с параметрами.....	45
<b>Секция 4. Коррекционная педагогика.....</b>	<b>51</b>
<i>Колодовская Е.А.</i> Некоторые аспекты сравнительно-сопоставительной характеристики специального образовательного пространства Франции и России (1975-2001 гг.).....	52
<i>Ревакина О.С.</i> Психолого-педагогические аспекты реализации Федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с расстройством аутистического спектра.....	56
<b>Секция 5. Теория и методика обучения и воспитания.....</b>	<b>60</b>
<i>Вагайцева Е.С.</i> Продуктивная игра как форма организации деятельности школьников при формировании базовых национальных ценностей.....	61

<i>Калашикова С.Г.</i> Возможности «Азбуки» для развития связной речи первоклассников (УМК «Школа России»).....	64
<i>Канаева Т.Н., Ванюшина Е.Е.</i> К вопросу о профессиональной компетенции будущих учителей начальных классов .....	69
<i>Курманаева Г.К.</i> К вопросу соотношения понятий «социальная работа» и «социальная педагогика».....	75
<i>Слепцова А.Н.</i> Реализация дифференцированного подхода на уроках окружающего мира в начальной школе .....	84
<i>Сотникова И.В.</i> Фольклор как средство развития музыкальной культуры учащихся.....	89
<i>Щуринова И.А., Белянкова Е.И.</i> Формирование базовых понятий на уроках истории и обществознания: междисциплинарный подход .....	94
<b>Секция 6. Компетентностный подход в образовании .....</b>	<b>100</b>
<i>Кудрявцева Е.В.</i> Коммуникативная составляющая в формировании профессиональной компетентности преподавателя музыкальной школы .....	101
<b>Секция 7. Современные методы и модели в преподавании иностранных языков и культур .....</b>	<b>105</b>
<i>Курманаева Д.К., Жалелова Г.М.</i> Культурологическая направленность изучения английского языка в вузах Казахстана .....	106
<b>Секция 8. Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры .....</b>	<b>114</b>
<i>Боброва Г.В.</i> Кумулятивный эффект направленной физической нагрузки на уроках физической культуры воспитанников кадетских училищ .....	115
<i>Дутчак В.И.</i> Влияние физического воспитания на психомоторное развитие детей с расстройством аутистического спектра .....	118
<i>Козырева Л.А.</i> Развитие двигательных способностей у детей с ограниченными возможностями здоровья дошкольного возраста .....	124
<i>Кохан Т.А., Васюченко Т.С.</i> Некоторые ошибки в технике плавания кролем на груди и способы их устранения .....	131
<i>Сомкин А.А.</i> Структура организационно-управленческого и кадрового обеспечения подготовки спортсменов высокой квалификации на современном этапе развития спортивной гимнастики .....	136

---

<b>Секция 9. Теория, методика и организация социально-культурной деятельности .....</b>	<b>146</b>
<i>Стаматова Р.</i> Использование экскурсии при изучении природы в начальной школе .....	147
<b>Секция 10. Теория и методика дошкольного образования .....</b>	<b>157</b>
<i>Свиштунова-Болотова И.С.</i> Игровые технологии как средство сенсомоторного развития младших дошкольников в условиях ДОУ .....	158
<b>Секция 11. Обучение взрослых: современное состояние, проблемы и перспективы.....</b>	<b>162</b>
<i>Фимилина М.А.</i> О деятельности ИПК по реализации основных стратегических направлений развития региональной системы повышения квалификации .....	163
<b>Секция 12. Информационная безопасность личности: психолого-педагогические аспекты .....</b>	<b>169</b>
<i>Чженьнин Ли</i> Гендерная специфика агрессии российских и китайских студентов.....	170
<b>Секция 13. Управление системой высшего образования в условиях модернизации.....</b>	<b>174</b>
<i>Усынин М.В.</i> Педагогические условия повышения эффективности управления профессионально-образовательным процессом .....	175



**Секция 1**

***ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА***

# РЕАЛИЗАЦИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В МБОУ КИРОВСКАЯ СОШ № 2

© Коробкина Е.Г.<sup>1</sup>

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение  
Кировская средняя общеобразовательная школа № 2,  
Ростовская область, Целинский район, п. Вороново

Очень часто в наше время звучат приятные, тёплые слова: «русская душа», «феномен русской души». И пугающие, жёсткие: «деградация общества», «падение нравственных устоев», «потерянное поколение». Поэтому сегодня как никогда актуальны вопросы духовно-нравственного воспитания детей.

Сегодня сложно выбрать идеал, на который можно ориентироваться, тяжело распознать, где истинное добро, а где зло.

Настоящие духовные ценности подменяются ложными. Кризис духовности лишает смысла жизнь наших потомков. Такое важное направление педагогики как духовно-нравственное воспитание призвано находить методы, отвечающие запросам сегодняшнего дня, которые могли бы раскрывать смысл духовных ценностей современным школьникам.

Только высоконравственные люди, которых правильно воспитывали, будут стремиться сделать жизнь лучше. О реализации духовно-нравственного воспитания и социализации школьников в МБОУ Кировская СОШ № 2 читайте в нашей статье.

Ключевые слова: **Патриотизм** – это высокое чувство любви к Отчизне, присущее большинству людей, живущих на своей родной земле, глубокое осознание ими своего гражданского, профессионального и воинского долга, ответственности за все происходящее в стране, за её будущее. Патриотизм – это совокупность (сплав) идей, убеждений, чувств и действий, направленных на постоянное развитие, процветание своей Родины, обеспечение духовно-нравственной, экономической, военной, экологической и иной безопасности личности, общества, государства, на целенаправленную активную деятельность по разумному удовлетворению духовных и материальных потребностей каждого гражданина, живущего и действующего в своем Отечестве. Патриотизм – это движение, зовущее вперед, фактор духовного плана, способствующий сохранению всего положительного, что накопили человечество, конкретный народ, общество и государство, в котором живет и действует реальная личность, это форма её существования. **Патриотическое воспитание** – понятие, тесно связано с пониманием сущности «патриотизма», с формированием личности человека-патриота, любящего свое Отечество, преданного своему народу, всегда действующего

---

<sup>1</sup> Директор, учитель географии.

во имя своей Родины, желающего, умеющего защищать ее, готового на жертвы и определенные лишения ради ее процветания. **Духовно-нравственное развитие гражданина России** – это процесс последовательного расширения и укрепления ценностно-смысловой сферы личности, формирования способности человека сознательно выстраивать и оценивать отношение к себе, другим людям, обществу, государству, миру в целом на основе общепринятых моральных норм и нравственных идеалов, ценностных установок.

В настоящее время, в нашем обществе мы наблюдаем кризис духовно – нравственных ценностей. Противостоять обрушивающейся на нас негативной информации достаточно сложно. Особенно подвержены негативному воздействию средств массовой информации дети. При несформированной системе ценностей и твердых жизненных установок, дети, особенно подросткового возраста, «впитывают в себя многие отрицательные проявления современной массовой культуры.

Поэтому, я убеждена, что в первую очередь нужно решать проблему духовно-нравственного воспитания школьников, так как это очень важно для личностной культуры, для патриотического развития человека и возрождения духовности России.

В данной ситуации школа, хотя бы в малой степени, призвана противостоять отрицательным влияниям, которым подвергаются наши дети, и быть проводником нравственных ценностей.

Педагоги МБОУ Кировская СОШ № 2 помимо знаний вкладывают в ребят ещё и духовно-нравственные ценности, которые пригодятся им на всём жизненном пути. Мы стараемся воспитывать детей так, чтобы они научились любить свою землю, быть терпимыми, толерантными, жить в мире и согласии с окружающими. Быть Патриотами своей Родины.

Работу воспитательной модели школьного пространства мы выстраиваем так, чтобы моральные нормы перешли во внутренние убеждения личности, установки к действию. Наша задача как педагогов научить детей добру, уверенности в себе, умению наслаждаться этим миром. Всё это настроит ребят на новую жизненную позицию в мире взрослых, где существуют свои нормы и требования.

Анализируя опыт работы можно выделить ряд технологий духовно-нравственного воспитания учащихся. Начинается такая работа с **изучения** личности ребенка путем наблюдений, анкетирования (например, диагностика уровня воспитанности школьников), тестирования (например, «Размышляем о жизненном опыте» по методике Н.Е. Щурковой), тренингов, диагностики (например, по методике С.М. Петровой «Пословицы»). Дальнейшая работа строится с учетом выявленных проблем, духовно-нравственного состояния коллектива в целом и каждого ребенка в отдельности.

Технология **сотрудничества** проявляется в организации совместных дел в классном коллективе:



- КТД: оформление газет; изготовление поделок к различным курсам, подарков, поздравительных открыток; украшение классной комнаты к Новому году и др.
- Репетиции к школьным праздникам.
- Совместная работа по благоустройству классной комнаты: генеральные уборки, озеленение и утепление кабинета.
- Участие в «трудовых» и «экологических десантах», субботниках.

Подобные формы работы позволяют развить в ребенке способность **видеть другого человека**, замечать его трудности и как следствие, готовность прийти ему на помощь.

Попытка приобщиться к духовно-нравственным ценностям в школе тесно связана с реализацией музейной педагогики.

В МБОУ Кировская СОШ № 2 действует школьный краеведческий музей, который является базой для реализации программы «Связь и единство поколений». Музей создает благоприятные условия для коллективной и индивидуальной творческой деятельности учащихся и достижения поставленных целей. Поставленные задачи – знакомство и сотрудничество с интересными людьми п. Вороново и близлежащих хуторов (Старченский, Самарский, Первомайский, Полянки), создание творческих работ учащимися, пополнение основных и вспомогательных фондов школьного музея, формирование фото-архива для создания документальных альбомов и накопительных папок.

Члены школьного клуба «Поиск» поддерживают постоянную тесную связь с С.К. Дебелым – бывшим директором краеведческого музея п. Целина, членом Союза журналистов Мы получили от него в подарок авторские книги об истории Целинского района «Целина донская – 1, 2, 3», буклеты о сражениях за район во время Великой Отечественной войны, которые сегодня являются экспонатами школьного музея.

Ребята занимаются поисково-исследовательской деятельностью, результаты которой дают о себе знать. Это уточнение данных районной «Книги Памяти». Пополнение Всероссийского лонгмоба «Карта памяти, организованного издательским домом «Просвещение», фотографиями и материалами о памятниках военного и послевоенного времени, расположенных в родном поселке Вороново.

Одним из самых эффективных способов формирования гражданско-патриотических качеств личности является взаимодействие учащихся с представителями старших поколений. В реализации этого направления духовно-нравственного воспитания участвуют: учителя, учащиеся, родители учащихся, ветераны педагогического труда и Великой Отечественной войны. Все они являются жителями Кировского сельского поселения. Работа в данном направлении происходит при непосредственном участии Совета ветеранов, возглавляемого Палага Викторией Петровной. Ежегодно, в преддв-

при празднования Дня Победы над фашистскими захватчиками мы реализуем проекты с участием ветеранов Великой Отечественной войны.

Работу по формированию позитивного социального опыта проводим с опорой на СМИ. В номерах муниципальной газеты «Целинские ведомости» репортеры школьного пресс – центра «Переменка» публикуем статьи тематики «Достойный пример для поколений», которые дают плодотворную почву для сохранения исторической преемственности поколений, знакомства с историей Малой родины, просветительской деятельности. А также готовят статьи из рубрики «Защитник на службе – мир на Земле», в которых ребята рассказывают о патриотическом воспитании подрастающего поколения.

Успешная социализация наших воспитанников выражается в участии их в конкурсах, которые проводят Дом культуры, Отдел молодёжной политики при Администрации Кировского поселения: конкурс детских рисунков «Славные были наши деды», конкурс творческих и исследовательских работ «Наш край в годы Великой Отечественной войны».

Конечно, это только часть той работы, которая проводится в МБОУ Кировская СОШ № 2 в рамках духовно-нравственного воспитания. Хочется надеяться, что совместными усилиями мы сможем добиться поставленных целей в реализации задачи не просто воспитывать, а непременно правильно воспитывать молодое поколение.

В заключение хочу акцентировать внимание на том, что планируя систему работы по духовно-нравственному воспитанию школьников, важно следовать мудрой мысли древнеримского философа Сенеки «Научись сперва добрым нравам, а затем мудрости, ибо без первой трудно научиться последней».

#### **Список литературы:**

1. Богачёва Е.А. Формирование духовно-нравственного здоровья детей и подростков в образовательных учреждениях.
2. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М.: «Промсвещение», 2009.
3. Каркошкина Т.Н. Духовно-нравственное воспитание в школе. – Волгоград: Учитель, 2010.
4. Поляков О.В. Система работы по нравственному воспитанию. – Волгоград: Издательство Торговый дом «Корифей».



**Секция 2**

***СОВРЕМЕННЫЕ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ  
ТЕХНОЛОГИИ***

# ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ИНСТРУМЕНТ РЕАЛИЗАЦИИ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ

© Вендина А.А.<sup>1</sup>, Киричек К.А.

Ставропольский государственный педагогический институт,  
г. Ставрополь

В статье рассмотрены требования Федерального государственного образовательного стандарта школьной ступени образования в аспекте антропологического подхода к образованию. Показано, что они диктуют необходимость совершенствования деятельности педагога за счет обеспечения личностно-ориентированного подхода к ученику. Описаны принципы антропологического подхода и технологии, основанные на личностно-ориентированном подходе.

**Ключевые слова:** личностно-ориентированные педагогические технологии, антропология, педагогическое образование.

Действующие в настоящее время Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) начального, основного и среднего общего образования предполагают построение образовательной деятельности обучающихся с учетом их индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей. Для обеспечения выполнения этих требований построены и новые образовательные стандарты высшего образования по направлению подготовки «Педагогическое образование». В них сказано, что выпускник должен быть способен «осуществлять обучение, воспитание и развитие с учетом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся» [5, с. 6; 6, с. 6]. Требования школьных стандартов необходимо реализовывать и дипломированным на данный момент учителям. Учитывая, что в ближайшее время планируется использование профессионального стандарта «Педагог» для ведения кадровой политики, то активно ведутся курсы повышения квалификации и переподготовки педагогов с целью их подготовки к выполнению требований стандарта [3]. Одной из трудовых функций, отражающих требования ФГОС школьной ступени образования, является «Освоение и применение психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными контингентами учащихся» [4, п. 3.1.3].

Рассмотренные требования стандартов отражают не что иное, как антропологический подход в образовании и устанавливают необходимость

---

<sup>1</sup> Доцент кафедры Математики и информатики, кандидат физико-математических наук.

совершенствования учебно-воспитательной деятельности педагога, способной обеспечить личностно-ориентированный подход к ученику в процессе его обучения.

Продуктивное применение антропологического подхода в практике образования обеспечивается за счет реализации основных принципов антропологического знания: принципа гуманитарности, принципа социокультурного соответствия и принципа непрерывности [7].

- Принцип гуманитарности в антропологическом знании предполагает саморазвитие учащихся через преодоление трудностей, решение ими постоянно возникающих задач, а также активное участие учащихся в педагогическом процессе.
- Принцип социокультурного соответствия предполагает выбор педагогом методов, средств и способов обучения, учитывающих не только возрастные и индивидуальные особенности детей, но и культурные, общенациональные и религиозные ценности обучаемых.
- Принцип непрерывности рассматривает учебно-воспитательный процесс, формирующий человека такого типа, который способен не только в постоянно меняющихся условиях стремиться к собственному саморазвитию, но и вносит максимальный вклад в развитие общества и его прогрессивное обновление.

Антропологический подход в образовании требует от педагогов совершенствования учебно-воспитательной деятельности, способной обеспечить для каждого учащегося условия для его самореализации, самосовершенствования и самоопределения, что, на наш взгляд, обуславливает активное использование личностно-ориентированных педагогических технологий, подразумевающих приоритет субъектно-смыслового стиля деятельности учителя над информационным, что чрезвычайно актуально в современных условиях. Так, с внедрением ФГОС на всех ступенях образования, изменился вектор направленности обучения от «знаниевого» подхода к системно-деятельностному, компетентностному.

Главная цель такого подхода – максимальное развитие индивидуальных познавательных способностей ребенка на основе использования имеющегося у него личностного опыта жизнедеятельности. Ученику предоставляется активная позиция в обучении: от формулирования целей и планирования заданий до оценивания своей деятельности.

Анализ литературы по исследованию личностно-ориентированных технологий позволяет утверждать: несмотря на то, что исследователи не заявляют свои идеи как антропологические, тем не менее активно используют в неявном виде принципы антропологического подхода в образовании. Так, нами установлено, что деятельность педагога в рамках технологии личностно-ориентированного обучения направлена на:

- формирование личностной позиции ученика;

- умение раскрыть и использовать субъективный опыт каждого ученика в процессе его обучения;
- становление самостоятельной, творческой личности путем организации активной познавательной деятельности;
- личностный рост учащегося в реальном, социальном и образовательном пространстве;
- развитие индивидуальности обучаемого на основе выявления его индивидуальных особенностей;
- теоретическое осмысление нового опыта обучаемого через его применение;
- умение интерпретировать результаты исследовательской и практической деятельности.

Реализация принципов антропологического знания в образовании диктует необходимость переосмысления существующих методик обучения с целью интеграции в образовательный процесс интерактивных технологий, основанных на личностно-ориентированном подходе. К числу таких технологий, на наш взгляд, относятся: технология исследовательского обучения, технология игрового обучения, проектные технологии, технология кейс-стади, технология программированного обучения; технология проблемного обучения и т.д. [1, 2]; предполагающие субъектно-субъектные отношения между педагогами и обучающимися (обучение в сотрудничестве). Педагог здесь выступает в роли организатора процесса обучения, корректирующего деятельность обучаемых с учетом их собственного опыта, определяя вместе с обучаемыми цели и задачи образовательной деятельности. Учащимся же предоставляется свобода выбора и большая самостоятельность при решении образовательных задач, активная позиция в познании по сравнению с традиционными формами обучения. Отсюда следует, что меняются роль, деятельность, как учителя, так и ученика. В связи с чем осуществление интеграции в процесс образования интерактивных технологий на основе личностно-ориентированного обучения требует от участников образовательного процесса создания ряда условий, реализующих:

- программированное обучение, моделирующее исследовательское (поисковое) мышление;
- групповое обучение на основе ведения диалога, имитационно-ролевых игр;
- технологию проектного обучения при конструировании учебного материала;
- компетентностно-ориентированное обучение на основе решения практико-ориентированных задач, формирующих метапредметные результаты обучения.

Таким образом, использование личностно-ориентированных технологий с точки зрения антропологического знания предполагает конструирова-

ние учебного процесса таким образом, чтобы обеспечить право каждого школьника на индивидуальное развитие, которое не противоречит его психологическим и нравственно-интеллектуальным особенностям, в том числе его убеждениям, возможностям, интересам и т.д.

### **Список литературы:**

1. Вендина А.А., Киричек К.А. Применение интерактивных методов обучения при переподготовке учителей математики в контексте реализации требований профессионального стандарта педагога [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Мир науки». – 2016. – Том 4, № 2. – Режим доступа: <http://mir-nauki.com/PDF/03PDMN216.pdf> (доступ свободный). – Загл. с экран. Яз. рус., англ.

2. Вендина А.А., Киричек К.А., Малиатаки В.В. Активные и интерактивные методы обучения как средство подготовки бакалавров педагогического образования к реализации требований ФГОС [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Мир науки». – 2016. – Том 4, № 2. – Режим доступа: <http://mir-nauki.com/PDF/54PDMN216.pdf> (доступ свободный). – Загл. с экран. Яз. рус., англ.

3. Вендина А.А., Малиатаки В.В. Особенности подготовки будущих учителей математики в контексте требований профессионального стандарта педагога // Сборник статей Международной научно-практической конференции «Роль науки в развитии общества». – Казань: Издательство «АЭТЕР-НА», 2015. – С. 153-156.

4. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. N 544н) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://base.garant.ru/70535556/#block\\_1000](http://base.garant.ru/70535556/#block_1000) (дата обращения: 25.07.2016).

5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования бакалавриат. Направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 04.12.2015 г. № 1426 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/94> (дата обращения: 25.07.2016).

6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования бакалавриат. Направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 09.02.2016 г. № 91 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/94> (дата обращения: 25.07.2016).

7. Фирсова А.Е. Применение антропологического подхода в современной отечественной педагогической теории и инновационной образовательной практике [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/pri-menenie-antropologicheskogo-podhoda-v-sovremennoy-otечestvennoy-pedagogicheskoy-teorii-i-innovatsionnoy-obrazovatelnoy-praktike> (дата обращения: 27.07.2016).

## МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НОО

© Воскобойник А.А.<sup>1</sup>, Маркушевская Е.А.<sup>2</sup>

Волгоградский государственный социально-педагогический университет,  
г. Волгоград

В статье раскрываются педагогические условия организации мониторинга качества образования в начальной школе.

**Ключевые слова:** мониторинг, педагогический мониторинг, универсальные учебные действия.

Инновационной сущностью стандартов второго поколения являются новые результаты образования, полученные на основе внедрения системно-деятельностного подхода. Это не только предметные результаты, но также метапредметные и личностные. Это значит, что, освоив основную образовательную программу НОО, младший школьник должен овладеть универсальными учебными действиями, которые, в свою очередь, обеспечат в дальнейшем формирование ключевых компетенций: социальной, политической, коммуникативной, общекультурной, информационной, а также способности учиться всю жизнь. Исходя из этого учитель должен не только овладеть технологиями формирования универсальных учебных действий, не только освоить новую систему оценки планируемых результатов, но и осуществлять мониторинг за результатами внедрения новых стандартов, основным объектом которого будет реализация предметных, метапредметных и личностных целей образования школьников.

В нашем исследовании под мониторингом мы понимаем инструмент, помогающий самому педагогу «настроить» учебный процесс на индивидуальные возможности каждого ученика, создать для него оптимальные условия для достижения качественного образовательного результата [1].

---

<sup>1</sup> Магистрант.

<sup>2</sup> Доцент кафедры Педагогики и психологии начального образования, кандидат педагогических наук, доцент.



Объектом мониторинга является класс в течение 4-х лет.

Выделяются следующие цели мониторинга:

- проанализировать и оценить результативность обучения;
- оценить эффективность учебного процесса с точки зрения государственных стандартов образования;
- проанализировать успешность обучения;
- обобщить опыт, избежать в будущем ошибок.

Основная задача мониторинга – непрерывное отслеживание состояния учебного процесса, выясняются такие вопросы, как достигается ли цель образовательного процесса, существует ли положительная динамика в развитии учащегося по сравнению с результатами предыдущих диагностических исследований, существуют ли предпосылки для совершенствования работы преподавателя [2].

Система мониторинга не так сложна в применении, как кажется со стороны. При проведении мониторинга учитываем:

- учебные возможности младших школьников;
- индивидуально-дифференцированный подход при его проведении;
- коррекционную работу на перспективу.

Мониторинг представляет систему диагностических процедур, проводимых в различные возрастные периоды детей с целью управления качеством образования.

Для того, чтобы мониторинг выполнял свою задачу, проводить его необходимо регулярно, с опорой на планируемые результаты по предметам и на перечень универсальных учебных действий, подлежащих формированию и оценке в начальной школе [3].

В решении задач, поставленных перед современной школой стандартами второго поколения, большое значение придается педагогическому мониторингу. Педагогический мониторинг – это форма организации сбора, хранения и распространения информации о деятельности педагогической системы, обеспечивающее непрерывное слежение за её состоянием и прогнозированием её развития [4].

Мониторинг в школе может быть представлен двумя уровнями. Мониторинг первого уровня (индивидуальный) осуществляет сам учитель. Это наблюдения, фиксирование динамики развития каждого ученика и классного коллектива в целом или по определённым направлениям [4].

Мониторинг второго уровня (внутришкольный) осуществляет администрация школы [4].

Рассмотрим мониторинг проводимый учителем, так как именно мониторинг первого уровня обеспечивает развитие или коррекцию индивидуальных особенностей каждого ученика, его включение в учебную деятельность с учетом возможностей и способностей.

Без специального отслеживания учебно-воспитательного процесса трудно представить успешность усвоения предмета учащимися, опора только на

накопление отметок не позволяет объективно оценивать деятельность ученика. Необходимы единые формы контроля за ходом учебного процесса и усвоением учащимися учебного материала.

Рассмотрим внутреннее и внешнее строение мониторинга.

Внешнее строение мониторинга:

- функции управления обеспечивающие получение обратной связи;
- система полученных данных для принятия стратегических и тактических решений;
- система сбора, анализа информации;
- наблюдение с целью контроля оценки, прогноза.

По своему внутреннему строению мониторинг объединяет три важных управленческих компонента: контроль и экспертиза различных сторон деятельности и система информационного обеспечения управления.

Он основывается на этих компонентах, но не заменяет их, т.к. не может быть ни контролем, ни экспертизой, ни системой информационного обеспечения.

Более того, без существования в школе всех этих систем организация мониторинга невозможна. Таким образом, по своему внутреннему строению мониторинг напоминает пирамиду, в основании которой лежит система контроля, следующий сегментом при движении к вершине пирамиды является система информации, выше – экспертиза деятельности, и вершина данной пирамиды – информация для принятия решений. Мониторинг как самоцель имеет мало смысла, он должен отвечать существующим на данный момент информационным запросам. Поэтому главной задачей является определение индикаторов, источников информации, технологии анализа и представленная информация.

Источники информации берутся из системы информации обеспечения технологии анализа, и представление данных является инструментом экспертизы.

Результатом проведенных действий будет компактная и емкая информация (верх пирамиды, на основании которой можно уверенно принять решение о стратегии дальнейших действий) [4].

Выделим виды мониторинга и его задачи [4].

Применительно к школе можно выделить такие виды мониторинга:

- *по целям:*
  - оперативный;
  - стратегический;
  - тактический;
- *по этапам обучения:*
  - входной;
  - учебный;
  - итоговый;

- *по временной зависимости:*
  - ретроспективный;
  - предупредительный;
  - текущий;
- *по охвату объекта наблюдений:*
  - локальный;
  - выборочный;
  - сплошной;
- *по организационным формам:*
  - индивидуальный;
  - групповой;
  - фронтальный.

Мониторинг может осуществляться в несколько этапов:

- разработка контрольно измерительных материалов для оценки качества подготовки учащихся;
- первичная диагностика учащихся;
- повторная диагностика учащихся;
- сравнительный анализ результатов диагностики.

Разделим проведение мониторинга на 3 этапа.

I этап – подготовительный.

Он заключается: – постановке цели;

- определении объекта;
- определении направлений и отбор критериев;
- выбор информации.

II этап – практический.

Главным составляющим этого этапа является сбор информации, а именно: метод наблюдения, анализ документов, контроль ЗУН анкетирование, тестирование, самооценка. Этот этап основной элемент в организации мониторинга. К нему надо хорошо подготовиться, он предполагает разнообразие видов деятельности.

III этап – аналитический.

Не менее важен III этап. Обработка, систематизация информации послужит дальнейшему использованию данных мониторинга. Информацию лучше всего накапливать в форме таблиц и диаграмм.

Сопоставление данных мониторинга с запланированными показателями дает возможность увидеть, насколько верными были решения, поможет скорректировать, пересмотреть формы, способы действия или же утвердиться в их правильности.

При осуществлении мониторинга учитель обладает надежной и достоверной информацией для управления качеством образования, что и является целью мониторинга.

Итак, мониторинг формирует демократическое отношение учителя и ученика, что помогает детям быть успешными.

Внедрение мониторинга служит благоприятной цели: созданию лично-ориентированной модели образования и способствует созданию комфортных условий каждому ученику.

Мониторинг как средство отслеживания результатов учащихся полностью оправдывает себя:

- выявляет «западающие» темы;
- помогает определить детей, нуждающихся в индивидуальной поддержке, контроле со стороны учителя;
- заставляет учителя постоянно держать руку на пульсе успеваемости класса;
- повышает качество работы учителя, его отдачу работе;
- способствует усилению успешности учащихся.

### **Список литературы:**

1. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества обучения в школе. – М.: «Рос. пед. агенство», 1992.
2. Егорова Л., Калинина Н. Мониторинг учебных возможностей младших школьников // «Народное образование». – 2000. – № 9.
3. Лазарева А.А. Психофизические аспекты успешного изучения учащихся школы первой ступени образования // «Завуч». – 2001. – № 6.
4. Статьи из журналов «Завуч», «Директор школы» за 2000-2005 годы.

## **ПРАВОВОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКА НА УРОКАХ ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА**

© Гарнова К.В.<sup>1</sup>

МБОУ «СШ № 14», г. Смоленск

Автор статьи обращается к одной из многочисленных составляющих правового пространства школы – воспитанию чувства уважения к личности человека и его правам на уроках гуманитарного цикла. Центральным элементом статьи является выявление наиболее продуктивных педагогических технологий, позволяющих развить правовую личность школьника.

**Ключевые слова:** педагогические технологии; лично-ориентированное и проблемное обучение; игровые технологии; предметы гуманитарного цикла; правовое пространство школы.

---

<sup>1</sup> Учитель русского языка и литературы.

Школа представляет собой правовое пространство, то есть систему, включающую атмосферу школьной жизни, образовательный процесс, взаимоотношения учеников и учителей, учеников между собой, учителей и родителей, разрешение всевозможных проблем и конфликтов, реально действующие нормы и правила школьной жизни, основанные на праве [1, с. 6].

Рассматривая в данной статье вопрос о развитии правового пространства школы, мы обратимся лишь к одной из сторон этой системы: раскроем наиболее продуктивные педагогические технологии, позволяющие сформировать правовое самосознание школьника на учебных занятиях гуманитарного цикла<sup>1</sup> (на уроках русского языка, литературы, истории, иностранного языка).

Например, оценка поступков и действий человека зачастую даётся на уроках литературы, но дети под руководством учителя опираются на нормы морали, то есть поведение действующих лиц трактуется с позиций добра и зла, справедливости и несправедливости, с точки зрения религии, этики и эстетики. Так, при рассмотрении романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» школьники знают, что убийство человека Раскольниковым – это покушение на чужую жизнь. Однако тот факт, что старуха-процентщица в прямом смысле слова обворовывает своих посетителей, практически не рассматривается, хотя это послужило одним из факторов, повлиявших на решение героя.

Выясним, какие технологии и приёмы помогут развить на уроках гуманитарного цикла правовую личность школьника.

В широком смысле слова педагогическая технология – это «система способов, приёмов, шагов, последовательность выполнения которых обеспечивает решение задач воспитания, обучения и развития личности воспитанника» [2, с. 350]. В данной статье мы рассмотрим лишь три технологии: игровые технологии, личностно-ориентированное и проблемное обучение.

**1. Игровые технологии** позволяют смоделировать ситуацию, ведь игра – это «вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта» [3, с. 84-85]. Эта технология действенна в условиях развития правового пространства школьников 5-6 класса.

Наиболее результативными будут ролевые игры, так как с помощью них «отрабатывается тактика поведения, действий, выполнение функций и обязанностей конкретного лица» [3, с. 91], что допускается, например, на уроках литературы и истории.

В частности, можно смоделировать сцену суда по произведению Г.Х. Андерсена «Девочка со спичками» или рассказу Ф.М. Достоевского «Мальчик у Христа на ёлке»: распределить роли (судьи, обвинителя, защит-

---

<sup>1</sup> Мы не рассматриваем уроки обществознания и права, в которых формирование правового пространства обусловлено образовательными целями.

ника, присяжных заседателей) и произвести процесс против родителей этих маленьких героев, которые не смогли предоставить необходимые условия для жизни детей. При этом педагог-словесник должен указать учащимся на то, что данная ситуация является проблемной: необходимо оценивать её не только с правовой точки зрения, но и религиозной (иначе анализ художественных произведений будет односторонним). Результатом такого урока может стать сочинение-рассуждение на проблемный вопрос: «Что такое счастливое детство и что нужно для его реализации?».

На уроках истории такое занятие также имеет место. Например, обсуждая систему образования Древней Спарты (5 класс), можно отметить жестокость по отношению к слабым и больным детям, которым не было места в военном государстве.

Рассматривая историю России в правление Ивана Грозного, в частности касаясь личности правителя, необходимо рассмотреть период детства Ивана Васильевича (хотя бы во время регентства братьев Шуйских) и отметить, что жестокость, которой будущий царь подвергся в детстве, отложила отпечаток на стиле его правления.

Таким образом, использование игровых технологий в обучении способствует смоделировать известную из художественных и исторических источников ситуацию и проанализировать её с точки зрения соблюдения прав ребёнка. Учителю в данном случае отводится ведущая роль: он и организатор, и координатор, и активный участник всего происходящего.

**2. Проблемное обучение** – это «тип обучения, при котором преподаватель, систематически создавая проблемные ситуации и организуя деятельность учащихся по решению учебных проблем, обеспечивает оптимальное сочетание их самостоятельной поисковой деятельности с усвоением готовых выводов науки» [3, с. 135].

Это следующий этап в развитии правового пространства школьников на уроках гуманитарного цикла, то есть занятия в 7-8 классах. На предыдущих ступенях обучения дети под руководством учителя, анализируя различные ситуации, познакомились с основными источниками: Декларацией прав ребёнка и Конвенцией о правах ребёнка. Теперь учащиеся смогут самостоятельно решить проблемную ситуацию на основе полученного опыта.

Так, учитель моделирует ситуацию и ставит проблему: как защитить свои права в случае их нарушения. Формы могут быть разные: как устное выступление в контексте урока развития речи, так и письменное сочинение (русский язык, иностранный язык, литература). Учителю на данном этапе обучения является только организатором: он ставит проблему, цель и задачи.

**3. Личностно-ориентированное обучение** – наиболее «благодатная почва» для развития правовой личности, так как учитель обращается к природным ресурсам ребёнка, вследствие чего личность формируется в условиях гуманизма: «в центре внимания педагога – уникальная целостная лич-

ность ребёнка, стремящаяся к максимальной реализации своих возможностей» [3, с. 63]. Обучение строится на основе уважения человеческой личности и взаимопонимания.

При традиционной форме проведения занятий наиболее подходящим методом обучения рассматриваемой технологии является беседа – не только учителя и ученика, но и учеников между собой.

Если к старшим классам дети будут иметь достаточное представление об основном документе о правах ребёнка, Конвенцией 1989 года, то можно провести урок-диспут на иностранном языке. На сайте ООН (<http://www.un.org/ru/documents/ods.asp?m=A/RES/44/25>) интересующий нас документ представлен на шести языках, включая английский и французский.

Так как уроки будут рассчитаны на детей 9-11 классов, то для обсуждения учитель выбирает статьи, позволяющие не только порассуждать, но и подискутировать. Например, статья 8 гласит: «States Parties undertake to respect the right of the child to preserve his or her identity...»<sup>1</sup> («Государства-участники обязуются уважать право ребёнка на сохранение своей индивидуальности...»). Что подразумевается под словом «индивидуальность»? Только гражданство, имя и семейные связи? Или нечто большее?

А в статье 28 говорится о доступности высшего образования в зависимости от способностей ребёнка: «Make higher education accessible to all on the basis of capacity by every appropriate means». Насколько это соблюдается в современной действительности? Что необходимо предпринять, чтобы этот пункт статьи исполнялся? Эти вопросы можно предложить ребятам для дискуссии, в то время как учителю отводится скромное место: регулятора дисциплины, нежели координатора идей.

Таким образом, мы рассмотрели систему педагогических технологий, которые, последовательно сменяясь, позволяют развивать правовое пространство школы, в частности правовое образование учащихся, на уроках гуманитарного цикла: иностранного языка, русского языка и литературы, истории. Игровые технологии целесообразно применять в 5-6 классах, когда ролевая игра эффективно используется при изучении сферы человеческих отношений: «межличностной коммуникации, взаимопонимания. Это помогает участникам стать более восприимчивыми к чувствам других» [4, с. 127]. Далее от примеров из истории и литературы учащиеся переходят на следующую ступень правового образования: анализ жизненной бытовой ситуации (7-8 классы), где полученные знания применяются уже на собственной практике – учитель ставит проблему, которую дети должны разрешить (проблемное обучение). В 9-11 классах учитель истории и права знакомит

---

<sup>1</sup> Английская версия Конвенции цитируется по источнику: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/547/84/IMG/NR054784.pdf?OpenElement>; русская – <https://documents-dds-ny.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/552/66/IMG/NR055266.pdf?OpenElement>.

учащихся с правовыми источниками, на которые следует опираться гражданину Российской Федерации, а учителя-предметники гуманитарного цикла в рамках личностно-ориентированного обучения не только развивают чувство уважения к человеческой личности, но и учат оценке и анализу современной действительности на предмет соблюдения прав и свобод личности.

### **Список литературы:**

1. Тубельский А.Н. Правовое пространство школы: учебно-методическое пособие. – М.: МИРОС. 2002. – С. 112.
2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. – М.: ИКЦ «МарТ», 2005. – С. 448.
3. Педагогические технологии: учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под общей ред. В.С. Кукушина. Серия «Педагогическое образование». – М.: ИКЦ «МарТ», 2004. – С. 336.
4. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: активное обучение: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – С. 192.

## **ПРОБЛЕМА ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К КОРРЕКЦИОННОЙ ПОМОЩИ ЛИЦАМ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

© Рубченя С.Л.<sup>1</sup>

Московский государственный психолого-педагогический университет,  
г. Москва

Статья посвящена актуальной проблеме выбора подхода к коррекционной помощи лицам с расстройствами аутистического спектра. На сегодняшний день существует большое количество подходов к оказанию коррекционной помощи лицам с РАС, среди них: ТЕАССН, АВА, Floor-time, игротерапия, сенсорная интеграция, сомато-сенсорная терапия, холдинг-терапия и т.д. В то же время, нет руководств, которые могли бы дать полную информацию о существующих подходах, рекомендации по выбору, требования к реализации и использованию подходов. Данная проблема на практике отражается в низкой осведомленности специалистов о существующих подходах с доказанной эффективностью в рамках исследований, в незнании требований к процессу реализации, что влияет на качество оказываемых услуг. Материалы

---

<sup>1</sup> Магистрант кафедры Специального (дефектологического) образования, программа «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с РАС». Научный руководитель: Плаксина Л.И., доктор психологических наук, профессор.



статьи в первую очередь адресованы специалистам, оказывающим помощь лицам с РАС, психологам, дефектологам, учителям, работающим в условиях инклюзии.

**Ключевые слова:** алгоритм выбора коррекционного подхода, подходы к оказанию коррекционной помощи, коррекционная работа с лицами с РАС.

Лебединская К.С., Лебединский В.В. и их ученики с середины 70-х годов описывали необходимость комплексной медико-психолого-педагогической коррекции аутизма [3]. Продолжая эти идеи, О.С. Никольская в статье «Проблемы обучения аутичных детей» подчеркивала: «Структура нарушений при РАС не позволяет ребенку обучаться классическими методами (имитация, наблюдение, беседа и др.), ему необходимы специальные условия» [6]. Существующие сегодня коррекционные подходы направлены на создание специальных условий, учитывающих особенности нарушений лиц с РАС. Многообразие подходов объясняется расхождениями в понимании ключевого нарушения РАС. Сегодня нет руководств, которые могли бы дать полную информацию о существующих подходах, предоставить данные об эффективности, рекомендации по выбору, требования к реализации и использованию данных методик [4].

Анализ литературных данных показал, что существующие современные подходы коррекции РАС можно разбить на группы:

1. По направлению подхода;
2. По возрасту начала коррекционной работы;
3. По степени доказательности эффективности;
4. По объему оказываемой помощи и организационным условиям.

1. Направление коррекционного подхода тесно связано с пониманием ключевого нарушения при РАС. По данным Morton и Frith (1994), можно выделить 3 уровня нарушений: биологический, психологический и поведенческий [1].

*Биологический уровень теорий* направлен на поиск биологического триггера нарушения, на объяснения с точки зрения дисциплин медико-биологического цикла. Например, теории генетической предрасположенности (August и др., 1981; Bolton и Rutter, 1990; Schopler, 1987), органического поражения ЦНС (Coleman и Gillberg, 1985; Schopler и Mesibov, 1987; G. Gillberg 1991), аутоиммунного нарушения (V.K. Singh, V. Tompson, 2001; А.Б. Полетаев, 2014). Сегодня нет исследований, которые бы подтверждали существования биологического маркера РАС [1].

*Когнитивные теории* как правило несут обобщенное понимание механизма действия нарушения на когнитивном уровне, который позволяет лучше понимать психологические механизмы [1]. Основные теории из данной группы:

- нарушение эмоциональной сферы (О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, S. Greenspan, S. Wieder). Основным механизмом заключается в нарушении развития системы аффективной организации сознания и поведения, как следствие, переживания и смыслы, определяющие взгляд человека на мир и способы взаимодействия с ним [1, 5, 6].
- «theory of mind» или «модель психического» модель (из Frith, 1992) относится к способности приписывать независимые представления себе и другим людям с целью объяснения своего и чужого поведения [1].
- теория слабой центральной согласованности (weak central coherence theory), или центральной когеренции (central coherence theory) предполагает, что у каждого индивидуума существует своя специфика восприятия контекста социальных событий или больших картин окружающей действительности (Happé, Frith, 2006) [1].
- теория представительских функций, в которой имеет место дефицит функции программирования и контроля, что, в свою очередь, вызывает изменения как в сфере социализации, так и в других сферах, не связанных с социальным взаимодействием [1].

Само наличие разрозненных теорий понимания РАС, указывает на отсутствие единого мнения на данный вопрос в научном сообществе. Попытки рассмотреть первичное нарушение одной из психических функций (сенсомоторной, речевой, интеллектуальной и др.) как первопричину развития РАС также не привели к успеху. Нарушения какой-либо одной из этих функций могли объяснить лишь часть проявлений синдрома, но не позволяли понять его общую картину.

*Поведенческий уровень* предполагает рядоположенно рассматривать описание конкретных проявлений наблюдаемых особенностей лиц с РАС [1]. Иными словами, на данном уровне не выделяются первичные и вторичные нарушения, а рядоположенно рассматриваются поведенческие проявления. Постановка медицинского диагноза в рамках расстройств аутистического спектра осуществляется именно на этом уровне, на основе поведенческих проявлений. Описание на этом уровне помогут составить первичный профиль для лица с РАС на основе критериев DSM-V [8]: социальное взаимодействие, невербально-коммуникативное поведение, стереотипии, потребность в неизменности, сенсорная сфера.

2. Коррекционные подходы также имеют возрастные ограничения и среди них выделяются три группы [7]:

- для раннего возраста – от 0 до 3-х;
- для дошкольников – от 3-х до 5;
- школьников и старше.

3. В рамках государственной программы No Child Left Behind Act of 2001 (NCLB) [9], направленной на повышение уровня образования с США,

были определены критерии категорий для классификации подходов к оказанию коррекционной помощи лицам с РАС по степени доказательности (см. таблицу 1).

Таблица 1

**Требования к категориям подходов коррекционной работы  
для лиц с РАС**

Категория подхода	Описание требований
Подходы, имеющие значительные научные доказательства эффективности	1. Доказано в ходе двух или более рандомизированных контролируемых испытаний. 2. Не менее двух независимых исследований; 3. Освещен в литературе, руководствах по видам коррекционной помощи; 4. По крайней мере, одно исследование показывает, что подход результативнее классического педагогического воздействия или placebo.
Подходы, имеющие некоторые данные об эффективности с отдельными лицами с РАС	Соответствует 3-ем из 4-х пунктов категории, имеющей значительные научные доказательства.
Отсутствуют объективные доказательства эффективности	Не соответствует ни одному из критериев вышеперечисленных категорий. Возможно, что такие процедуры имеют некоторую эффективность в исследованиях, не являющихся случайным контролируемым исследованием. Эти процедуры могут быть полезны, но не могут быть рекомендованы в качестве ведущих подходов.
Не рекомендуемые, могут принести вред.	Лечение не соответствует критериям ни одной из вышеперечисленных категорий. Существует информация о негативном эффекте.

4. Представители Американской Академии Педиатрии (The American Academy of Pediatrics) выделяют две группы подходов, в зависимости от объема оказываемой помощи:

- основные, или первичные подходы, обеспечивающие не менее 25 часов в неделю;
- вспомогательные, или вторичные [9].

В ходе коррекционной работы основной подход (как и вспомогательные подходы) может меняться, иногда возможно (или даже необходимо) сочетание двух подходов. При составлении программ подготовки специалистов по воспитанию и обучению детей с РАС необходимо предусмотреть, чтобы каждый специалист знал несколько основных коррекционных подходов, умел их использовать [4].

Анализируя данные пункты мы находим пересечение данных, которые максимально удовлетворяют конкретной совокупности фактов и указывают соответствующий подход. Для облегчения процесса определения коррекционного подхода была составлена таблица с основной информацией о 26 коррекционных подходах для лиц с РАС (см. таблицу 2).

Таблица 2

## Выбор коррекционного подхода для лиц с РАС

Возраст \ Направление	Ранний возраст (от 0 до 3)	Дошкольный возраст (от 3 до 6)	Школьный возраст и старше
Социальное взаимодействие	– Денверская модель «Ранний старт» (ESDM);	– Обучение через опыт, альтернативная программа для дошкольников (LEAP);	
	– Прикладной анализ поведения (АВА); – Метод отдельных блоков (DTT); – Тренинг функциональной коммуникации (FCT); – Альтернативная и поддерживающая коммуникация (AAC); – Коммуникативная система обмена карточками (PECS).		
	– Floortime, DIR; – Игро-терапии: The P.L.A.Y. Project, Son-Rise; – Участие в совместной деятельности (JAR`s).		
	– Эмоционально-уровневый подход;		
			– Облегченная коммуникация (FC)
	– Холдинг терапия		
Стереотипии	– Денверская модель «Ранний старт» (ESDM);	– Обучение через опыт, альтернативная программа для дошкольников (LEAP);	
	– Прикладной анализ поведения (АВА); – Метод отдельных блоков (DTT).		
	– Сенсорная интеграция (SI); – Метод замещающего онтогенеза; – Самотосенсорная коррекция.		
Потребность в неизменности	– Денверская модель «Ранний старт» (ESDM);	– Обучение через опыт, альтернативная программа для дошкольников (LEAP);	
	– Прикладной анализ поведения (АВА); – Метод отдельных блоков (DTT).		
	– Терапия и обучение для аутичных детей и детей с ограниченными коммуникативными способностями (TEACCH); – Участие в совместной деятельности (JAR`s).		
Сенсорная сфера	– Денверская модель «Ранний старт» (ESDM);	– Обучение через опыт, альтернативная программа для дошкольников (LEAP);	
	– Прикладной анализ поведения (АВА); – Метод отдельных блоков (DTT).		
	– Сенсорная интеграция (SI); – Метод замещающего онтогенеза; – Самотосенсорная коррекция.		
			– Тренинг слуховой интеграции (АИТ); – Tomatis;
Другие	– Музыкальная терапия, – Арт-терапия;		
	– Хелаты; – Секретин.		

*Условные обозначения в таблице 2:*

	Значительные доказательства эффективности
	Подходы, имеющие некоторые данные об эффективности
	Отсутствуют объективные доказательства эффективности
	Не рекомендуемые, потенциально могут принести вред

В рамках данной работы были определены возможности и требования к реализации подходов коррекционной помощи лицам с расстройствами аутистического спектра. Были систематизированы подходы коррекционной помощи лицам с расстройствами аутистического спектра в зависимости от возраста лица с РАС, направления подхода, степени доказательности эффективности. Также были составлены поэтапные рекомендации по определению коррекционного подхода для лиц с РАС.

На основе полученных теоретико-методологических данных можно говорить о наличии поэтапного алгоритма для определения коррекционной помощи исходя из индивидуальных особенностей лиц с РАС. Оценивая возраст на момент начала коррекционной работы, индивидуальную структуру нарушения, степень доказательности коррекционного подхода, организационные возможности коррекционного подхода, можно определить подходы коррекционной помощи, которые будут отвечать потребностям конкретного лица с РАС.

#### **Список литературы:**

1. Аппе Ф. Введение в психологическую теорию аутизма. – М.: Теревинф, 2006. – 216 с.
2. Кукушкина В.С. Специальная педагогика // Альманах института коррекционной педагогики РАО. – 2002. – № 5.
3. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей: Учебное пособие. – М.: Издательство Московского университета, 1985. – 148 с.
4. Морозова С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах: пособие для учителя-дефектолога. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 176 с.
5. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. – М.: Теревинф, 1997. – 227 с.
6. Никольская О.С. Проблемы обучения аутичных детей // Дефектология. – 1995. – № 1.
7. Parent Guide to Therapies [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://raisingchildren.net.au/parents\\_guide\\_to\\_therapies/parents\\_guide\\_to\\_therapies.html](http://raisingchildren.net.au/parents_guide_to_therapies/parents_guide_to_therapies.html) (дата обращения: 21.04.2016).
8. Regier D. DSM-5: Классификация и изменения критериев [Электронный ресурс] / Darrel A. Regier1, Emily A. Kuhl1, David J. Kupfer // Психиатр. – 2013. – № 6. – Режим доступа: [http://psychiatr.ru/files/magazines/2013\\_06\\_вра\\_648.pdf](http://psychiatr.ru/files/magazines/2013_06_вра_648.pdf) (дата обращения: 21.04.2016).

9. Simpson R.L. Autism spectrum disorders: Interventions and treatments for children and youth [Электронный ресурс]. – Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2005. – Режим доступа: [http://coping.us/images/Simpson\\_2005\\_EBPAutism-Spectrum.pdf](http://coping.us/images/Simpson_2005_EBPAutism-Spectrum.pdf) (дата обращения: 21.04.2016).

10. Lindgren S., Doobay A. Evidence-Based Interventions for Autism Spectrum Disorders [Электронный ресурс]. – 2011. – 24 p. – Режим доступа: [http://www.uihealthcare.org/uploadedfiles/uihealthcare/content/services/center\\_for\\_disabilities\\_and\\_development/ucedd/dhs%20autism%20interventions%206-10-11.pdf](http://www.uihealthcare.org/uploadedfiles/uihealthcare/content/services/center_for_disabilities_and_development/ucedd/dhs%20autism%20interventions%206-10-11.pdf) (дата обращения: 21.04.2016).

## СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ЗНАНИЙ И ЗАКРЕПЛЕНИЕ МАТЕРИАЛА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА С ПОМОЩЬЮ ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТЫ

© Тютин Е.В.<sup>1</sup>

Муниципальное казенное образовательное учреждение  
Бродовская средняя общеобразовательная школа

Тема систематизации знаний учащихся является одной из самых актуальных для учителей, вне зависимости от того по какой программе работает тот или иной класс. Как спланировать работу, чтобы знания учащихся были прочными? Как сохранить познавательный интерес ребенка к предмету? Как преподнести материал так, чтобы он стал основой для новых знаний, а не набором заученных правил и таблиц?

Все эти вопросы особенно важны для уроков русского языка. Зачастую, мы сталкиваемся с тем, что ученики, которые только что по завершении изучения темы написали контрольную работу на «отлично» и «хорошо», «сбрасывают» усвоенную информацию при переходе на новую тему.

**Ключевые слова:** интеллект-карта, русский язык, систематизация и закрепление знаний, актуализация.

Одним из методов решения проблемы систематизации и закрепления знаний учащихся является интеллект-карта, преимущества которой в том, что она всегда находится в классе перед глазами учеников, при определенных условиях является отличным мотиватором учебной деятельности.

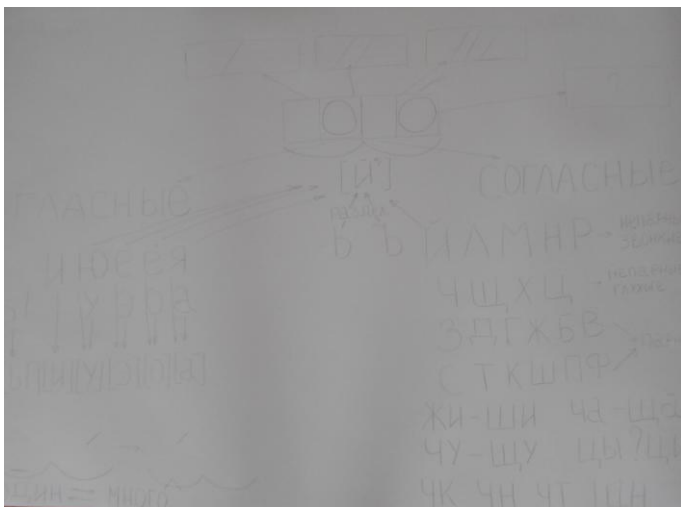
Преимущества интеллект-карты в том, что она:

1. Компактна.
2. Содержит предметный материал по всем изучаемым темам за год.
3. Является продуктом совместного творчества учителя и учеников, а значит, является ценностью для каждого из них.

---

<sup>1</sup> Учитель начальных классов.

Как интеллект-карта на уроках русского языка работает в 1 классе Бродовской школы (УМК Школа России)?



*Рис. 1.* Макет интеллект-карты по русскому языку за курс 1 класса (УМК «Школа России»)

На этапе систематизации знаний в IV четверти в 1 классе, нарисованная карандашом карта, уже располагается в классе (рис. 1).

Если понаблюдать за учениками, на перемене обязательно будет развернута дискуссия.

- Что это? – удивляются дети.
- Это русский язык, – поясняют одни.
- Это правила, – уточняют другие.
- Это какие-то задания для нас, – догадываются третьи.

Вопросов много, они пока без ответов. Но на самом деле же, интеллект-карта уже спровоцировала живой детский интерес вокруг предмета Русский язык и смотивировала предметное общение. По мере разворачивания процесса систематизации, интеллект-карта из карандашного учительского наброска становится детским инструментом, с которым каждый ученик способен работать самостоятельно.

Для того, чтобы карта стала картой, необходимо выделить центральное понятие, вокруг которого и будет формироваться система знаний детей по изучаемому предмету.

Так, в курсе русского языка (и не только для УМК Школа России) таким понятием будет «слово». Оно и будет располагаться в центре карты в виде модели (рис. 2). На первом же уроке русского языка в IV четверти учитель

спрашивает детей о том, каков главный предмет изучения русского языка? После некоторых детских предположений учитель фиксирует на карте ответ: «Это слово». Одновременно он выделяет маркером на карте уже заготовленную карандашом модель слова (прямоугольник или любой другой символ).

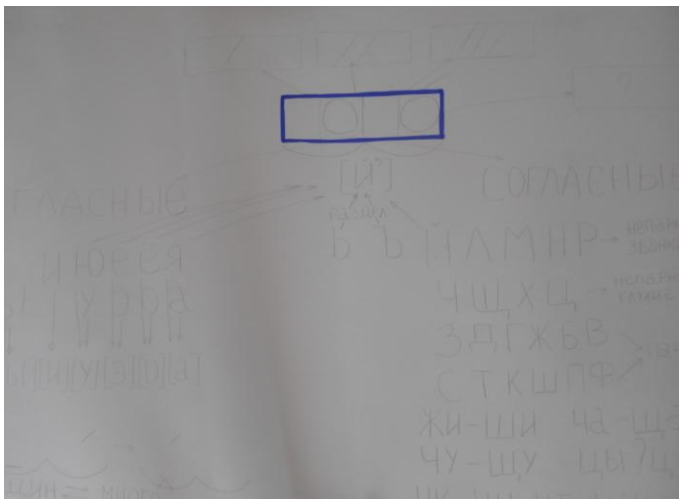


Рис. 2. Слово – центральное понятие в курсе русского языка

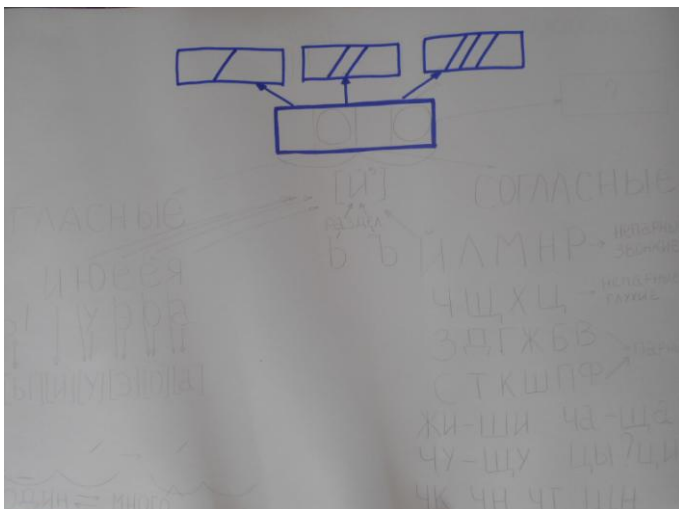


Рис. 3. Слова, называющие предметы, слова, называющие действия, слова, называющие признаки, отмеченные на интеллект-карте





Надо отметить, что помимо моделей слов, на карте присутствует карточка с вопросом. Этот небольшой инструмент является важным мотиватором детской учебной деятельности, который предназначен для «подогрева» живого детского интереса к предмету. Карточка с вопросом все время «путешествует» по карте, иногда подолгу задерживаясь в каком-нибудь разделе. Как, например, здесь, обозначая «еще какую-то (пока неизвестную нам) группу слов, которую мы будем изучать в следующих классах» (рис. 4).

Раздел Фонетика – основной в курсе русского языка в 1 классе. Его повторение начинается с дифференциации гласных и согласных звуков, умения определить в слове ударения и разделить его на слоги. Все выводы удобно фиксируются на карте (рис. 5).

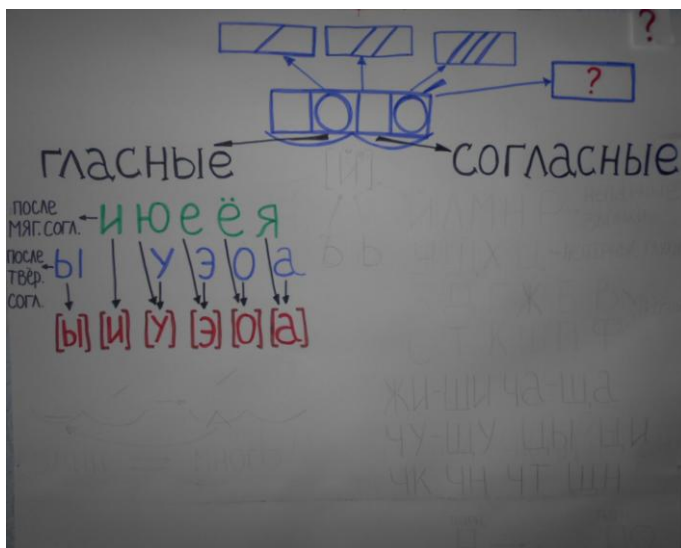


Рис. 6. Систематизация знаний о гласных звуках и буквах

Затем на карте появляются раздел гласных и согласных звуков и букв. И сразу же систематизируются знания учащихся о гласных звуках: во-первых, их количество, во-вторых, их обозначение в русском языке при помощи транскрипции (вводится знак транскрипции). Для визуальной конкретизации для звуков используется красный цвет. Затем при помощи стрелок определяется работа букв: зеленым цветом буквы, указывающие на мягкость согласных звуков, а синим – на твердость согласных. Когда, все данные о гласных звуках и буквах обведены, обобщаются представления о гласных буквах и звуках, подсчитывается количество тех и других, обсуждается разница в количестве и причины этой разницы (рис. 6).

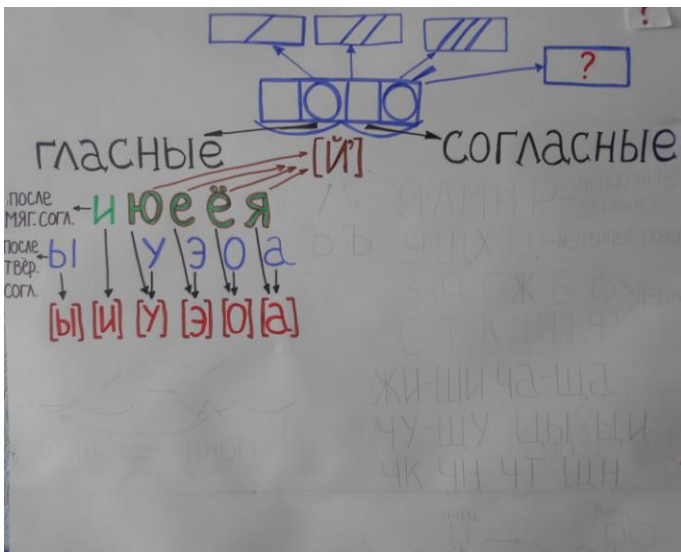


Рис. 7. «Особая» работа букв я, е, ё, ю

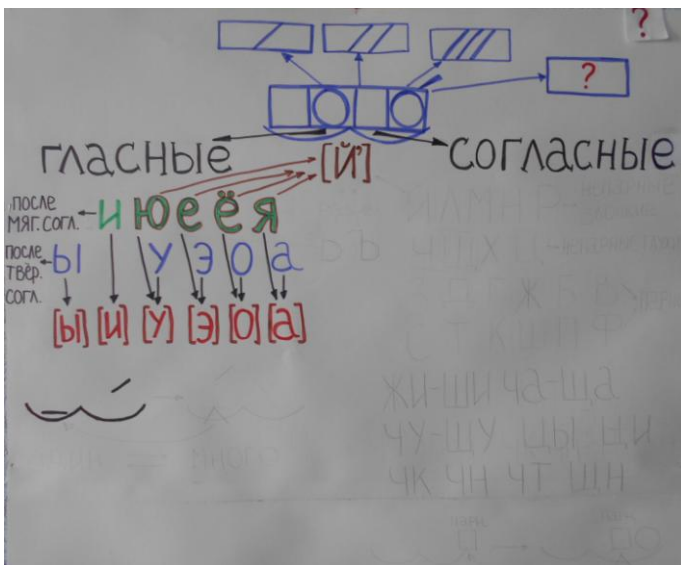


Рис. 8. Определение на карте понятия ударной и безударной гласной

Далее речь идет об особой работе букв я, е, ё, ю в позиции в начале слова и после гласных, и мы выходим на способы обозначения звука [й’]. Ко-

ричным цветом на карте отмечается особая работа букв я, е, ё, ю и проводятся стрелки к звуку [й'] (рис. 7). На данном этапе дети сами могут сделать вывод о том, что в русском языке в определенных условиях четыре гласные буквы могут обозначать согласный (!) звук.

Далее в курсе Русского языка для 1 класса идет обобщение и систематизация знаний о безударной и ударной гласной в слове. Таким образом, затрагивается раздел Орфографии. В первую очередь определяется понятие ударной и безударной гласной (рис. 8).

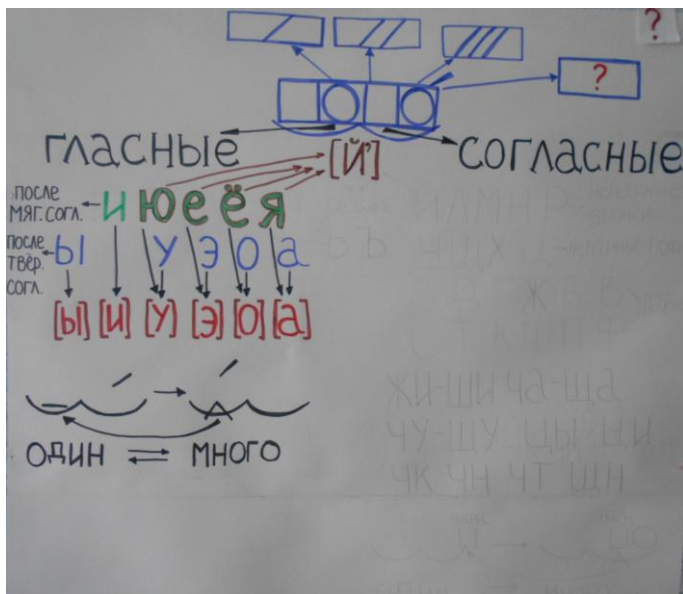


Рис. 9. Модель способа определения безударной гласной буквы в корне слова

А следом за этим идет работа по закреплению способа определения буквы на месте безударной гласной в корне слова путем постановки этой гласной в позицию под ударение при помощи изменения числа с единственного на множественное и обратно (без употребления терминов «число» и «корень») (рис. 10).

Далее возвращаемся в раздел Фонетика и систематизируем знания учащихся о согласных звуках и буквах. И в первую очередь определяется особая работа буквы «й», которая обозначает звук [й'] в позиции на конце слова. Вывод фиксируется при помощи коричневого цвета. Обратите внимание на нетрадиционное, но удобное размещение букв на карте. Буква «й» удобно помещается рядом с звуком [й'], проводится стрелка. Здесь же закрепляются знания учащихся о буквах ь и ъ. Коричневым цветом обозначается участие ь и ъ знака в обозначении звука [й'] в позиции между согласным и гласным

звуком (правило о разделительном твердом и мягком знаке). Здесь обобщаются знания первоклассников о способах обозначения звука [й'] в разных позициях (рис. 11). Этот один из наиболее трудных материалов в 1 классе при помощи интеллект-карты становится более доступным и понятным для детей.

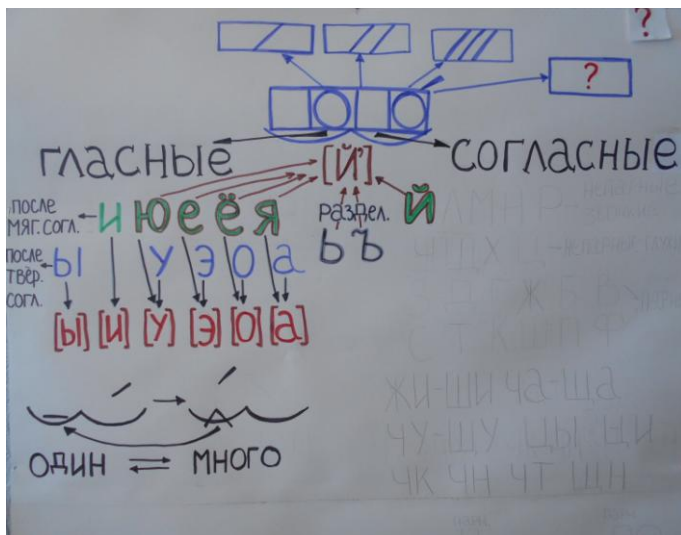


Рис. 11. Способы обозначения звука [й']

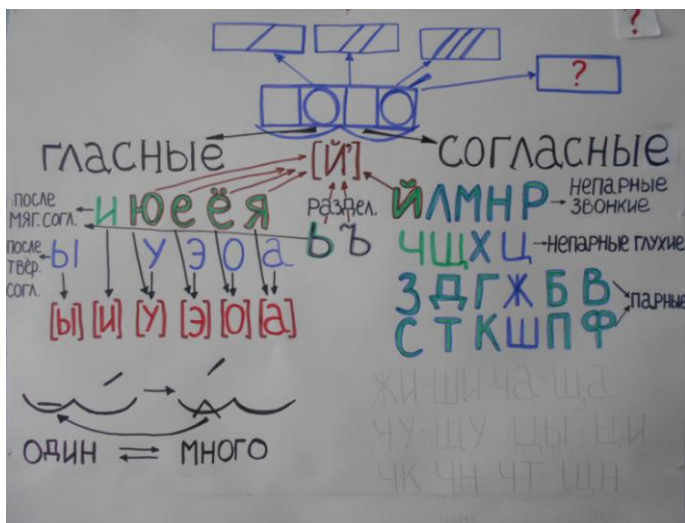


Рис. 12. Систематизация знаний о согласных буквах и звуках

После систематизации знаний о звуке [й'] несколько уроков посвящено работе буквы ь, указывающей на мягкость согласного звука в позиции, когда нет гласного. Здесь же идет систематизация знаний учащихся о способах обозначения мягкости согласных звуков.

Затем речь идет о согласных звуках и буквах.

Синим цветом выделяются буквы, которые обозначают твердые согласные звуки, зеленым – мягкие согласные. В самом верхнем ряду расположены непарные звонкие (сонорные), во втором – непарные глухие, а в двух нижних рядах – парные буквы по звонкости / глухости. Три буквы й, ч, щ (всегда обозначающие только мягкие согласные звуки) также располагаются рядом, ц, ж, ш (всегда обозначающие твердые согласные звуки) также расположены рядом.

Когда все согласные буквы появляются на карте, по аналогии с гласными, ученики совместно с учителем подсчитывают количество согласных звуков и букв, определяют разницу в их количестве (рис. 12).

Когда все знания о согласных и гласных звуках и буквах уже имеются на карте, удобно сделать сравнительный анализ гласных и согласных. Здесь в 1 классе фактически заканчивается закрепление знаний детей в разделе Фонетика.

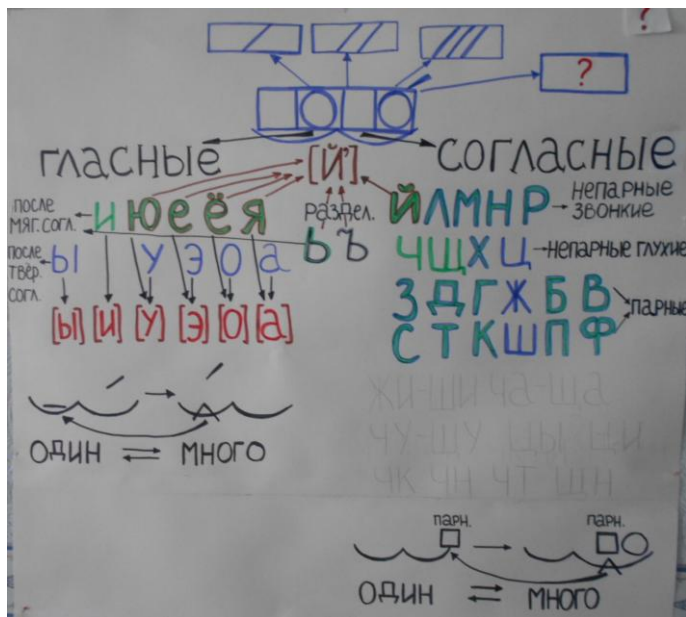


Рис. 13. Закрепление способа определения парной по звонкости / глухости согласной буквы на конце слова

И учитель возвращает детей в раздел Орфографии: идет отработка и закрепление способа определения звонкости / глухости парной согласной буквы на конце слова путем приведения звука в позицию перед гласным при помощи изменения числа слова с единственного на множественное и наоборот (рис. 13).

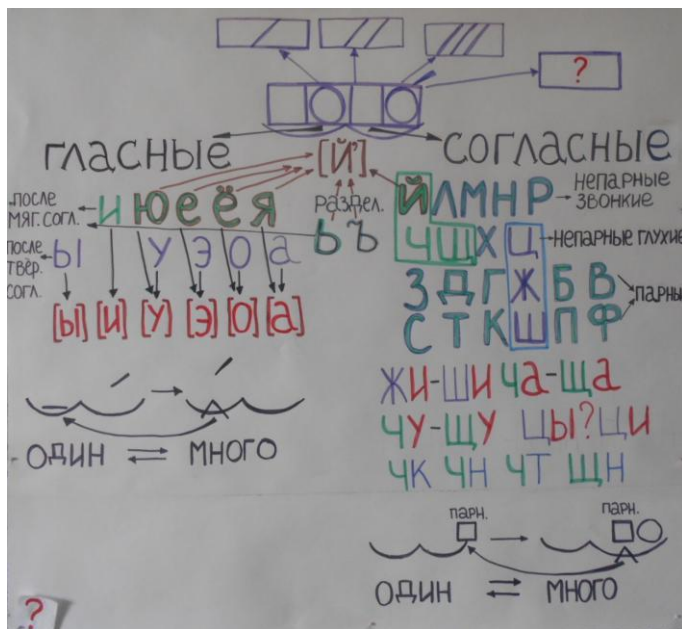


Рис. 14. Специальные орфографические правила в курсе Русского языка за 1 класс

Заключительная часть работы по карте – это повторение правил употребления букв и, у, а после шипящих, а также написание сочетаний чк, чн, чт, щн без мягкого знака. Особого внимания требует написание сочетаний цы или ци. Здесь мы фиксируем вопрос и обращаем внимание на то, что правило написания этих сочетаний мы выведем во 2 классе (рис. 14).

Составление подобной интеллект-карты требует от учителя хорошего вдумчивого анализа всего курса Русского языка и небольшого желания уйти от стереотипов.

Карта – надежное подспорье для ученика как при фронтальной работе, так и в самостоятельной деятельности.

Подобная интеллект-карта – отличный инструмент для работы с детьми в 1 четверти 2 класса на этапе актуализации знаний учащихся по русскому языку.

**Список литературы:**

1. Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык: учебник. УМК «Школа России».
2. Репкин В.В. Развивающее обучение и учебная деятельность. – Рига, 1997.
3. Репкин В.В., Репкина Н.В. Развивающее обучение: теория и практика. – Томск, 1997.
4. Давыдов В.В., Репкин В.В. Организация развивающего обучения // Психологическая наука и образование. – № 1. – С. 21-25.
5. Бьюзен Т., Бьюзен Б. Интеллект-карты. Практическое руководство.



## **Секция 3**

# ***СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ***

# ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

© Кунгурцева В.С.<sup>1</sup>

Самарский государственный социально-педагогический университет,  
г. Самара

В статье рассматриваются возможности повышения эффективности обучения на основе использования современных информационных и коммуникационных технологий. Выделены основные тенденции, характеризующие современное образовательное пространство, а также классифицированы подходы к определению термина «информационные технологии».

**Ключевые слова:** информационные технологии, образовательное пространство, средства информационных и коммуникационных технологий.

Информатизация общества и необходимость интеграции российского информационного и образовательного пространства в общемировое, актуализирует процесс трансформации методов и подходов к обучению квалифицированных специалистов. Основной потенциал такого процесса трансформации связан, в первую очередь, с активизацией использования информационных технологий в современном образовательном пространстве, а также освоением новейших технологий взаимодействия преподавателя с учениками в системах открытого и дистанционного обучения.

Таким образом, профессиональная деятельность современного преподавателя дополняется важной компетенцией, связанной с эффективным применением средств информационных технологий в процессе обучения.

Однако прежде чем рассмотреть классификацию средств информационных технологий, было бы логично изучить этимология понятия «информационные технологии» в связи с проблемой отсутствия единого утвержденного определения данного термина.

Прежде всего, важно отметить, что наиболее известные трактовки термина «технология» можно условно разделить на три основные классификации:

1. Технология как совокупность методов и способов преобразования свойств объекта.
2. Технология как процесс последовательного и направленного изменения свойств определенного объекта.

---

<sup>1</sup> Ассистент кафедры Информационно-коммуникационных технологий в образовании, кандидат экономических наук.

3. Технология как научное и прикладное знание, представленное в формализованном виде (например, в форме чертежей, планов, схем, рисунков и таблиц).

Анализ научной литературы ряда зарубежных и отечественных авторов позволил сформировать таблицу, содержащую наиболее распространенные определения термина «информационные технологии». Данная авторская таблица не претендует на комплексное перечисление всех научных определений рассматриваемого термина, однако она позволяет провести классификацию подходов к определению рассматриваемого термина на основе анализа научных работ некоторых отечественных и зарубежных специалистов.

Таблица 1

## Анализ научных определений термина «информационные технологии»

Классификационный признак	Определение понятия «информационные технологии»	Автор
Процесс	ИТ – процесс, использующий совокупность средств и методов сбора, обработки и передачи данных (первичной информации) для получения информации нового качества о состоянии объекта, процесса или явления (информационного продукта).	Безручко В.Т.
Последовательность операций	ИТ – это системно-организованная последовательность операций, выполняемых над информацией с использованием средств и методов автоматизации.	Рагулин П.Г.
Совокупность методов, производственных процессов и программно-технических средств	ИТ – это совокупность методов, производственных процессов и программно-технических средств, объединенных в технологическую цепочку, обеспечивающую сбор, хранение, обработку, вывод и распространение информации для снижения трудоемкости процессов использования информационного ресурса, повышения их надежности и оперативности.	Трофимов В.В.
Комплекс методов, объединенных в технологическую цепочку	Информационная технология – комплекс методов, объединенных в технологическую цепочку, обеспечивающую сбор, хранение, обработку, вывод и распространение информации.	Бекман И.Н.
Совокупность знаний об организации процесса трансформации объекта	ИТ – совокупность знаний об организации процесса создания или изменения информационных объектов в специально созданных условиях, включающих знания о структуре и возможных характеристиках информационных объектов, необходимых средствах и возможных методах достижения желаемых характеристик таких объектов.	Минькович Т.В.
Комплекс взаимосвязанных научных дисциплин	Информационные технологии – комплекс взаимосвязанных, научных, технологических, инженерных дисциплин, изучающих методы эффективной организации труда людей, занятых обработкой и хранением информации; вычислительную технику и методы организации и взаимодействия с людьми и производственным оборудованием, их практические приложения, а также связанные со всем этим социальные, экономические и культурные проблемы.	ЮНЕСКО

Из анализа вышеприведенных определений можно заключить, что термин «информационные технологии» целесообразно рассматривать в широком смысле слова как:

- Комплекс взаимосвязанных научных, технологических и инженерных дисциплин;
- Область научных и прикладных знаний об организации процесса создания или изменения информационного объекта.

В более узком смысле термин «информационные технологии» можно рассматривать в качестве:

- Системно-организованной последовательности операций,
- выполняемых над информацией с использованием средств и методов автоматизации.
- Совокупности методов, производственных процессов и программно-технических средств.
- Процесса, использующего совокупность средств и методов сбора, обработки и передачи данных.

По нашему мнению, информационные технологии в контексте современного образовательного процесса целесообразно рассматривать в качестве совокупности методов, производственных процессов и программно-технических средств, предназначенных для снижения трудоемкости образовательного процесса и повышения качества обработки и передачи информации от преподавателя к учащемуся.

При этом, использование современных информационных и коммуникационных технологий позволяет повысить качество подготовки квалифицированных специалистов на основании следующих составляющих, характерных для современного образовательного процесса:

1. Обеспечения доступа к актуальной информации.

Данное направление имеет особую актуальность в виду быстрого устаревания информации и необходимости постоянного обновления имеющихся данных.

2. Реализация полноформатного взаимодействия слушателей в системе дистанционного обучения.

Полноформатное взаимодействие осуществляется благодаря использованию современного мультимедийного оборудования, позволяющего каждому участнику взаимодействия принимать активное участие в процессе обучения.

3. Инициация совместной активности участников образовательного пространства.

Реализация многих видов совместной деятельности становится возможной ввиду сетевых технологий и использования ряда универсальных офисных прикладных программ, таких как текстовые процессоры с функциями сетевого online взаимодействия, графические редакторы, ряд программ для подготовки презентаций и пр.

Таким образом, инициация использования информационных технологий в учебной деятельности, а также интеграция моделей информационных технологий в научную деятельность, позволяет эффективно решать проблему повышения качества усвоения нового знания и его дальнейшего использования в контексте профессиональной деятельности молодых специалистов вне зависимости от сферы их деятельности.

#### **Список литературы:**

1. Венделева М.А. Информационные технологии управления: [учебное пособие для бакалавров по специальности «Менеджмент организации»] / М.А. Венделева, Ю.В. Вертакова. – М.: Юрайт, 2011. – 462 с.
2. Корнева Г.В. Информационные технологии в управлении [Электронный ресурс] // Интернет-журнал Науковедение. – 2011. – № 4 (9). – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnye-tehnologii-v-upravlenii> (дата обращения: 22.04.2016).
3. Минькович Т.В. Информационные технологии: понятийно-терминологический аспект [Электронный ресурс] // Образовательные технологии и общество. – 2012. – № 2. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnye-tehnologii-ponyatiyno-terminologicheskiiy-aspekt> (дата обращения: 08.07.2016).
4. Михеева Е.В. Информационные технологии в профессиональной деятельности. Технические специальности: учебник для студ. учреждений сред. проф. образования / Е.В. Михеева.
5. Рагулин П.Г. Информационные технологии. Электронный учебник. – Владивосток: ТИДОТ Дальневосточного ун-та, 2004. – 208 с.
6. Титоренко Г.А. Информационные системы и технологии управления / Под ред. Г.А. Титоренко. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2011. – 591 с.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГРАФИЧЕСКОГО КАЛЬКУЛЯТОРА DESMOS ПРИ РЕШЕНИИ УРАВНЕНИЙ С ПАРАМЕТРАМИ**

**© Преснякова Ю.С.<sup>1</sup>**

Балашовский институт (филиал)

Саратовского национального исследовательского государственного  
университета имени Н.Г. Чернышевского, г. Балашов

В статье рассмотрено использование графического калькулятора  
Desmos при решении уравнений с параметрами. Проанализирована

---

<sup>1</sup> Студент 3 курса факультета математики, экономики и информатики.

значимость применения информационных технологий при знакомстве, решении и закреплении материала связанного с построением графиков на уроках математики.

**Ключевые слова:** графический калькулятор, уравнение, неравенство, Desmos Graphing Calculator, параметр, график, графический метод.

Задачам с параметрами в программах по математике отводится далеко не первое место, что совершенно не заслужено, ведь они играют одну из важнейших ролей в формировании логического мышления и развития математической культуры учеников. При решении задач с параметрами перед учащимися открывается возможность овладения множеством эвристических приемов общего характера, которые важны для математического развития и применимы в изучении других разделов математики. Задачи с параметром основаны на исследовательских навыках и умениях анализировать, что в большинстве своем, ученикам дается не просто, отсюда и следует трудность выработки мастерства решения таких задач. При решении уравнений с параметрами используется широкая терминология из различных разделов математики связанных с функциями, уравнениями, построениями графиков. Для успешного решения задач, обучающиеся должны свободно ориентироваться в пройденном материале.

В связи с тем, что в теме уравнения с параметрами практически отсутствует механичность действий, процесс решения задач вызывает у школьников страх. Не достаточно применить формулу или алгоритм решения, необходимо понять закономерность и анализировать каждый конкретный пример. Наиболее существенной частью решения задач с параметрами часто является переход к более простой равносильной ей задаче. В основе анализа частных случаев должен лежать общий подход изучения свойств исследуемых объектов. Задача учителя состоит в том, что бы научить школьников совершать последовательные шаги при решении и прийти к единому результату собирая воедино все рассмотренные частные случаи. Часто задачи распадаются на такое большое количество частей, что ребята затрудняются даже в написании ответа.

В школьном курсе математики рассматривается лишь основной класс задач. К ним, например, относятся задачи, в которых первым шагом является отыскание решения линейных и квадратных уравнений в общем виде, анализируется количество их корней в зависимости от значений параметров. Так как класс задач, представленный в данной теме не разнообразен, он лишь в небольшой мере отражает глубину материала, что вызывает недопонимание со стороны обучающихся, а в дальнейшем и страх перед экзаменами.

В настоящее время задачи с параметрами на постоянной основе встречаются в ОГЭ и ЕГЭ. Для успешной сдачи экзаменов в выпускных классах, необходимо еще в 7 и 8 классе рассмотреть эту тему до полного понимания. Для высокого уровня понимания школьниками задач данного типа, мы

предлагаем рассмотреть как можно больше вариантов решения подобных заданий как в 7, так и в последующих классах.

В 7 классе первый раз происходит знакомство с параметрами при изучении линейных уравнений. Начинать изучать данную тему нужно еще в средней школе для того, чтобы обучающиеся привыкли к понятию «параметр» и уже в старших классах без страха воспринимали материал и без трудностей решали задачи на более высоком уровне. Так же задачи с параметрами отлично развивают внимание и память, формируют логическое мышление и воображение. Прежде чем ввести понятие «параметр» ученикам необходимо напомнить роль буквы в алгебре и предложить задания, в которых надо выразить одну переменную через другую.

В 8 классе начинается изучение квадратных и дробно-рациональных уравнений. Добавление параметра в эти темы делает их еще более трудными для понимания. Школьникам приходится обдумывать не только алгоритм решения уравнений, но и графические составляющие, которые способны помочь при нахождении нужного параметра. При изучении темы квадратные и дробно-рациональные уравнения с параметрами проверяется действительное усвоение обучающимися изученного материала. Задачи с параметрами очень важны, они отрабатывают навыки решения уравнений, повышают логическое мышление и интеллект учащихся. В том числе формируют навыки исследовательской деятельности, что повышает интерес школьников в математике. Для решения задач с параметрами школьникам необходимо свободно владеть навыками решения уравнений, уметь их преобразовывать и строить логическую цепочку рассуждений, приводящую к ответу. Решение подобных задач придает мышлению гибкость, а рассуждениям логичность, что помогает хорошо и полно анализировать различные математические ситуации. Именно поэтому задачи с параметром имеют диагностическую и прогностическую ценность.

Одним из самых эффективных методов решения уравнений с параметрами является графический метод. К сожалению, этот метод рассматривается в школе весьма не значительно, как так на него отводится мало времени на практике. Причина тому довольно трудоемкий процесс построения графиков, который отнимает много времени от и так недолгого урока. Незначительное выделение времени на применение графического метода при решении уравнений с параметрами можно считать ошибкой, так как в данной деятельности расширяются возможности обучающихся. Они могут наглядно увидеть ясную картину направлений исследования сложных уравнений, которые в старших классах встречаются на экзаменах.

В учебно-методических комплексах решение уравнений и неравенств с помощью графического представления функций практически не рассматривается. В решении этой проблемы мы предлагаем использование Desmos Graphing Calculator [1], этот ресурс в значительной мере сократит время

построения графиков, но при этом обеспечит наглядность решаемого задания. Суть графического метода решения уравнений состоит в том, что бы найти абсциссы точек пересечения графика с осью. Для этого необходимо его построить, что можно сделать и на обычной доске. Абсциссы и являются корнями уравнения. Но если это уравнение с параметром, необходимо проанализировать и перемещение параметра относительно графика к осям, что очень легко сделать в Desmos Graphing Calculator.

Правила работы и методические особенности использования в обучении математике сервиса Desmos Graphing Calculator рассмотрены в работах исследователей Л.В. Рождественской [2] и Е.В. Сухоруковой [3].

Рассмотрим примеры использования графического калькулятора Desmos при решении задач с параметрами.

№ 1. Сколько корней в зависимости от  $a$  имеет уравнение  $x^2 + x - a = 0$ ? Перепишем уравнение в виде  $x^2 + x = a$ , построим графики функций  $y = x^2 + x$  и  $y = a$ . Графический калькулятор позволяет ввести параметр и определить количество точек пересечения графиков в зависимости от его значения. С легкостью перемещая прямую  $y = a$ , выявляем три ее положения, при котором количество пересечений с параболой меняется: если  $a < -\frac{1}{4}$ , то корней нет; если  $a = -\frac{1}{4}$ , то уравнение имеет один корень; если  $a > -\frac{1}{4}$ , то уравнение имеет два корня. Это и будет ответом к данной задаче.

№ 2. При каких  $a$  уравнение  $|x^2 + 2x - 3| - 2a = |x - a| + 3$  имеет ровно три корня? Такой пример, мы приводим не случайно, в нем помимо параметра присутствует еще и модуль. При решении такого типа задач, так же применим графический метод с использованием Desmos. График функции  $y = |x^2 + 2x - 3|$  имеет различия с параболой  $y = x^2 + 2x - 3$  только в том, что отрицательная ее область зеркально отражается вверх относительно оси  $Ox$ , так как значение модуля не может принимать отрицательных значений. В графическом редакторе мы легко построим график любой сложности, включая график функции  $y = |x - a| + 2a + 3$ . После построения увидим график в виде так называемой «галочки», вершина которой смещена в точку  $(a; 2a + 3)$ . Заметим, что решение задачи свелось к всевозможным перемещением графиков относительно параметра  $a$  и их взаимным расположениям на координатной плоскости. В графическом калькуляторе данные манипуляции с графиками делается быстро и легко. После различных перемещений приходим к выводу, что первый случай выполняется при условии верности следующего равенства  $0 = |-3 - a| + 2a + 3 \Leftrightarrow a = -2$ . Вторым случаем выполняется при условии, что дискриминант квадратного уравнения  $x^2 + x + 3a = 0$  равен нулю, то есть при  $a = \frac{1}{12}$ . Получили два корня, которые запишем в окончательный ответ.



№ 3. Для каждого значения параметра  $a$  определите число решений системы уравнений  $\begin{cases} |x| + |y| = 1, \\ x^2 + y^2 = a^2. \end{cases}$  Что бы в полной мере овладеть темой реше-

ния уравнений с параметрами, проанализируем решение системы уравнений. Определим вид каждого из уравнений. Графиком первого уравнения системы является квадрат, заданный в координатной плоскости  $Oxy$ , а второе уравнение задает семейство концентрических окружностей с центром в начале координат и радиусом  $r = |a|$ . В графическом калькуляторе построим несколько окружностей. Точкой  $A$  обозначим пересечение окружности с центром в начале координат и радиусом равным половине диагонали, построенного ранее квадрата, и осью абсцисс. Точкой  $B$  обозначим пересечение окружности с центром в начале координат и радиусом равным половине стороны квадрата и стороной квадрата. Начало координат обозначим точкой  $O$ . Соединим точки и получим прямоугольный равнобедренный треугольник  $OBA$ , находим

$OB = \frac{\sqrt{2}}{2}$ . По графику в Desmos видно, что система не имеет решений, если

$r < \frac{\sqrt{2}}{2}$  или  $r > 1$ ; при если  $r = \frac{\sqrt{2}}{2}$  или  $r = 1$  система имеет четыре решения;

при если  $\frac{\sqrt{2}}{2} < r < 1$  у системы восемь решений. При записи ответа также необходимо учесть, что есть случаи, когда система не имеет решений

$a \in (-\infty; -1) \cup \left(-\frac{\sqrt{2}}{2}; \frac{\sqrt{2}}{2}\right) \cup (1; +\infty)$ , так как  $r = |a|$ . При  $a \in \left\{\pm 1; \pm \frac{\sqrt{2}}{2}\right\}$  –

четыре решения, при  $a \in \left(-1; -\frac{\sqrt{2}}{2}\right) \cup \left(\frac{\sqrt{2}}{2}; 1\right)$  – восемь решений.

При правильном подходе подобные задания решаются буквально за считанные минуты. Но злоупотреблять удобством этого способа не стоит, так как дети могут перестать самостоятельно, строить графики. Метод идеален для начального, наглядного знакомства с темой решение уравнений с параметрами. Графический метод является эффективным при решении нестандартных уравнений с параметром, решение которых аналитически часто приводит к громоздким и трудным вычислениям.

Таким образом, во-первых, необходимо научить детей решать уравнения и неравенства графическим методом, так как это позволит экономить время на выполнение заданий на уроках математики, ЕГЭ и олимпиадах. Во-вторых, графический метод является эффективным методом решения задач уравнений и неравенств повышенного уровня сложности, уравнений и неравенств с параметром, смешанных.

Таким образом, мы пришли к выводу: задачи с параметрами хорошо развивают логическое мышление, умение анализировать, сравнить и обобщать. Решение подобных упражнений представляет собой небольшую исследовательскую работу, которую гораздо легче выполнять, опираясь на чертеж, в построении которого удобно применять графический редактор. На начальных стадиях знакомства с параметрами Desmos Graphing Calculator может стать незаменимой программой, облегчающей жизнь, как ученикам, так и учителю.

### **Список литературы:**

1. Desmos Graphing Calculator [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.desmos.com/calculator> (дата обращения: 01.08.2016).
2. Рождественская Л.В. Полезный Desmos [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://edugalaxy.intel.ru/index.php?automodule=blog&blogid=8&showentry=6789> (дата обращения: 01.08.2016).
3. Сухорукова Е.В. Использование графического калькулятора Desmos в методической подготовке учителя математики и информатики // Информационные технологии в образовании: Материалы VII Всерос. научно-практ. конф. (2-3 ноября 2015 г.). – Саратов: ООО «Издательский центр «Наука», 2015. – С. 321-324.

A decorative border resembling a scroll, with rounded corners and a small circular element at the top-left and bottom-left corners.

**Секция 4**

***КОРРЕКЦИОННАЯ  
ПЕДАГОГИКА***

# НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ФРАНЦИИ И РОССИИ (1975-2001 ГГ.)

© Колодовская Е.А.<sup>1</sup>

Смоленский государственный университет (СмолГУ), г. Смоленск

В статье рассматриваются некоторые вопросы развития специального образования во Франции и России в сравнительно-сопоставительном аспекте на стыке XX и XI веков.

**Ключевые слова:** специальное образовательное пространство, школьная интеграция и ее формы: индивидуальная, обучение в специальных классах, полное или частичное обучение в специализированном учебном заведении (Франция); комбинированное, частичное, временное, полное обучение (Россия).

Общее и отличительное в специальном образовательном пространстве обих стран определяется их нормативно-правовой базой.

Остановимся на нескольких важных моментах.

Впервые понятие «школьная интеграция» появилось во Французской республике в 1975 г., когда вступило в силу действие закона № 75-620 «О школьном образовании» от 11.07.1975 г. Хотя так или иначе данная проблема обозначалась, начиная с Плана Ланжевена-Валлона «О коренной реформе системы просвещения во Франции на демократический началах» (Le Plan Langeven-Wallon «L'école nouvelle») от 10.06.1947 года.

В вышеназванном Законе 1975 года в статье 1 была представлена концепция школьной интеграции, хотя сам этот термин еще не использовался. Введение интеграции рассматривалось как защита детей с нарушением в развитии при вступлении их в процесс обучения [1].

Для исполнения Закона в каждом Департаменте была создана Комиссия специализированного обучения (ДКСО), состав и принципы деятельности которой подтверждены Декретом № 75-1166 от 15.12.1975 г. и последующими циркулярами. Эта комиссия включает 12 членов и возглавляется поочередно Инспектором академии и Директором социально-медицинской службы Департамента, представляющим Министра социального обеспечения. По согласованию с родителями Комиссия принимает решения по ориентации детей-инвалидов и, в ряде случаев, по предоставлению родителям или опекуну ребенка специального пособия на образование. Она может делегировать свои полномочия в вопросах ориентации детей-инвалидов ко-

---

<sup>1</sup> Заведующий кафедрой Специальной педагогики и психологии, кандидат педагогических наук, доцент.

миссиям, отвечающим за меньшие административно-территориальные единицы: для учащихся первой ступени это – Территориальные комиссии по дошкольному и начальному образованию (ТКДНО), возглавляемые отвечающими за данную территориальную единицу инспекторами Министерства народного образования; для учащихся второй ступени это – Территориальные комиссии по второй ступени (ТКВС), возглавляемые инспектором академии.

Все комиссии могут также заниматься вопросами, связанными с детьми, не являющимися еще школьниками, но у которых при медицинском обследовании были выявлены заболевания, приведшие или способные привести к инвалидности. Если же речь идет о предоставлении специального пособия на образование, то любая из этих комиссий должна предложить родителям тот метод обучения, который наиболее отвечает потребностям ребенка. При согласии родителей Комиссия оформляет решение об обучении ребенка, обязательное для соответствующего учебного заведения. Если такое учебное заведение считает невозможным выполнение решения комиссии или целесообразным изменение режима содержания ребенка, оно обращается с ходатайством в ту же Комиссию [2].

**В России** первое упоминание о школьной интеграции также без обозначения данного термина, появилось в *Законе РФ № 3266 «Об образовании» от 10.07.1992 г.*

Развитие данной проблемы во **Франции** и **России** нашло свое продолжение в похожих законах. Закон №75-534 «О защите инвалидов» от **30.06.1975 г. (Франция)** и Закон № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в РФ» от **24.11.1995 г. (Россия)**.

Согласно межминистерскому Циркуляру № 91-301 министерств народного образования и по социальным делам, подписанному также Государственным секретарем по делам инвалидов от **18.11.1991 г. (Франция)**, директора школ стали создавать в начальной школе классы школьной интеграции (CLIS – classe d'intégration scolaire) четырех видов: для детей с умственной отсталостью, нарушениями зрения, слуха и двигательными нарушениями. Эти классы заменили существовавшие ранее классы выравнивания (classes de perfectionnement).

Кроме того Циркуляр обозначил следующие формы школьной интеграции, в зависимости от конкретных случаев, причины и степени инвалидности.

*Индивидуальная интеграция.* Это полное или частичное обучение в обычном классе при особой педагогической, психологической и медицинской поддержке. Такая форма имеет приоритетное значение.

*Обучение в специальных классах.* Классы школьной интеграции, ранее классы совершенствования и специальные классы, действующие в ряде начальных школ и в небольшом числе школ для малолетних, принимают детей-инвалидов по физическому состоянию и умственно отсталых детей, которым может быть полезным пребывание в обычной школьной среде с обу-

чением, приспособленным к их возрасту, их способностям, характеру и степени их инвалидности. Такие классы, цели, организация и функционирование которых определены Циркуляром № 91-304 от 18.11.1991 г., составляют в каждом Департаменте важный элемент механизма учебной интеграции детей-инвалидов в начальной школе. Численность такого класса – не более 12 учеников, занятия ведутся учителями, имеющие диплом о профессиональной подготовке (*brevet d'étude professionnelle*) в области школьной интеграции и школьной поддержки (ДПОИП), специальные служащие ответственные за уход за детьми и оказание им необходимой помощи.

*Полное или частичное обучение в специализированном учебном заведении.* Такие заведения могут подчиняться, во-первых, Министерству народного образования, как, например, окружные школы специализированного обучения (ОШСО), являющиеся государственными интернатами. Они могут создаваться на педагогическом уровне не только начальных школ, но и колледжей и профессиональных и общеобразовательных лицеев. Во-вторых, такие заведения подчиняются Министерству социального обеспечения, и среди них:

- *государственные институты слепых и глухих детей*, где такие дети и подростки получают общее и профессиональное образование, обеспечиваемое штатными работниками этого Министерства;
- *институты по обучению детей с нарушениями системы органов чувств и опорно-двигательной системы*, они находятся в ведении различных ассоциаций и действуют под эгидой Министерства социального обеспечения;
- *медико-образовательные институты*, которые состоят в ведении различных ассоциаций или местных коллективов под эгидой Министерства социального обеспечения. Они обучают умственно отсталых детей и подростков и иногда имеющих несколько инвалидностей в возрасте 3-20 лет, серьезность заболевания которых требует их полного обеспечения и постоянного ухода. Если учащиеся, не в состоянии ходить в школу, то они получают там общее образование, предоставляемое, в зависимости от статуса учреждения, либо учителями системы народного образования (преподавателями школ или государственными учителями с соответствующей специализацией), либо частными учителями, принятыми и оплачиваемыми Министерством народного образования; кроме того, подросткам 14 лет и старше обеспечивается предпрофессиональная подготовка;
- *медицинские или санитарные учреждения (больницы, лечебные центры, дома здоровья) и социальные учреждения (департаментские центры социальной помощи детям)*, принимают детей и подростков с временными заболеваниями, перенесших травмы, получивших различные расстройства либо оказавшихся в тяжелых социальных или семейных условиях.

Все эти дети и подростки подпадают под действие нормы об обязательном школьном образовании. По этой причине Министерство народного образования постепенно ввело в действие в вышеперечисленных заведениях службы специализированного обучения, назначая в их состав, согласно решениям инспекторов академий, учителей и преподавателей школ, имеющих диплом ДПОИП. Последние в сотрудничестве с медиками, воспитателями и другими служащими таких учебных заведений разрабатывают общий педагогический план, а также индивидуальные планы для каждого учащегося, которые должны учитывать потребности социальной адаптации и, по возможности, школьной интеграции (полной или частичной) в рамках ближайшего обычного учебного заведения.

**В России** различные формы обучения в рамках школьной интеграции определены Письмом Министерства образования и науки РФ № 29/1524-6 от 16.04.2001 г. «Концепция интегрированного обучения лиц с ОВЗ (со специальными образовательными возможностями)»:

- 1) *комбинированное*, когда ученик с отклонениями в развитии способен обучаться в классе здоровых детей, получая при этом систематическую помощь со стороны учителя-дефектолога, логопеда, психолога;
- 2) *частичное*, когда обучающиеся с отклонениями в развитии не способны на равных условиях со здоровыми сверстниками овладеть образовательной программой; в этом случае часть дня они проводят в спецклассах, а часть дня – в обычных классах;
- 3) *временное*, когда дети, обучающиеся в специальных классах, и учащиеся обычных классов объединяются не реже двух раз в месяц для совместных прогулок, праздников, соревнований, отдельных мероприятий воспитательного значения;
- 4) *полное*, когда 1-2 ребенка с отклонениями в развитии вливаются в обычные группы детского сада или классы (дети с ринолалией, слабоблудящие или дети с кохлеарным имплантантом); эти дети по уровню психофизического, речевого развития более менее соответствуют возрастной норме и психологически готовы к совместному обучению со здоровыми сверстниками; коррекционную помощь они получают по месту обучения, или ее оказывают родители под контролем специалистов [3].

### **Список литературы:**

1. Власова О.А. Тьютерство в инклюзивном образовательном пространстве Франции: проблемы и перспективы (2003-2014) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psyjournals.ru/jmfp/2015/n2/77353.shtml> (дата обращения: 08.01.2016).
2. Кананыкина Е.С. Нормативно-правовое обеспечение обучения лиц с ограниченными возможностями в системах образования Франции и США

[Электронный ресурс] // NB: Проблемы общества и политики. – 2013. – С. 74-103. – Режим доступа: [http://e-notabene.ru/pr/article\\_455.html](http://e-notabene.ru/pr/article_455.html) (дата обращения: 27.03.2016).

3. Сунцова А.С. Теории и технологии инклюзивного образования. – Ижевск: изд-во «Удмуртский университет», 2013. – 110 с.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

© Ревякина О.С.<sup>1</sup>

Крымский республиканский центр психолого-педагогического  
и медико-социального сопровождения, г. Симферополь

В данной статье рассмотрены особенности развития детей с расстройствами аутистического спектра, а так же представлены варианты начального общего образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

**Ключевые слова:** аутизм, расстройства аутистического спектра, федеральный государственный образовательный стандарт, ФГОС, начальное общее образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования, индивидуальный темп развития.

Аутизм – это комплексное нарушение развития, включающее проблемы с социальным взаимодействием, освоением языка и целым рядом эмоциональных, когнитивных, двигательных и сенсорных способностей, а также отставание в развитии этих способностей. Наряду с этим часто наблюдаются специфические формы поведения [2].

В последние годы, аутистические расстройства стали объединять по аббревиатурой РАС – расстройства аутистического спектра. Среди аутистических расстройств есть строго аутизм (Каннера, Аспергера, Ретта, атипичный), а также аутистическое поведение.

В настоящее время в отечественной психологии и педагогике особую актуальность приобретает проблема социализации детей с расстройствами

---

<sup>1</sup> Педагог-психолог.



аутистического спектра. За последние 10 лет количество детей с аутизмом выросло в 10 раз [4].

Причины роста заболеваемости, как и причины самого аутизма, неизвестны. Многие исследования подтверждают роль генетических факторов. Тем не менее, единой причины, вызывающей это заболевание, до сих пор найти не удалось [1].

Для аутизма и расстройств аутистического спектра характерны проблемы с установлением контакта, формированием отношений, мышлением и общением (не важно, жестами, словами или знаками). Эти комплексные проблемы развития могут проявляться по-разному и встречаться в разных сочетаниях. Не у каждого ребенка с одним и тем же общим диагнозом все эти проблемы обнаруживаются в одной и той же степени. Например, дети с синдромом Аспергера нередко обладают большим лексическим запасом и могут рано начинать читать, но при этом испытывают трудности с осмысленным употреблением слов в верном эмоциональном ключе. Они могут просто повторять слова или понимать их исключительно в прямом словарном значении. Кроме того, им тяжело даются отношения с другими людьми и общение, сопровождающееся эмоциями и жестами.

Аутизм и расстройства аутистического спектра характеризуются тремя ключевыми, или первичными, проблемами – установление близких отношений, постоянный обмен эмоциональными жестами и использование ранних слов или знаков с эмоциональной нагрузкой.

Существуют также вторичные симптомы, такие как склонность к навязчивому повторению одних и тех же действий (например, постоянное выстраивание предметов в линию), хлопанью в ладоши или самостимуляции. Повторение написанных фраз, или воспроизведение наизусть целых книг, которые читались ребенку, или телепередач, которые он смотрел, – это тоже примеры вторичных признаков аутистических расстройств. Поскольку аналогичные симптомы наблюдаются при многих других видах нарушений развития и, стало быть, неспецифичны для аутизма, они не должны быть основными критериями при постановке диагноза [2].

С развитием науки и улучшением диагностического инструментария эта категория детей, на первый взгляд, появилась неожиданно и заняла особое место. Но эти дети были всегда. Рост детей с подобными отклонениями наблюдается и достиг уже таких масштабов, что их невозможно игнорировать. Поэтому проблема их социальной адаптации стала предметом особого внимания психологической и педагогической науки. Исходя из вышесказанного, следует, что ребенок с подобными особенностями может появиться в классе у каждого из Вас. Так как дети в любом случае попадают в систему образования, в детские дошкольные учреждения, школы, интернаты и т.д.

Попадая в образовательную систему, с чем же сталкивается особенный ребенок? В первую очередь стоит обратиться к педагогике, что такое урок в педагогике.

Бударный А.А. писал, что урок – это такая форма организации учебного процесса, при которой педагог в течении точно установленного времени организует познавательную и иную деятельность постоянной группы учащихся (класса) с учетом особенностей каждого из них, используя виды, средства и методы работы, создающие благоприятные условия для того, чтобы все ученики овладевали основами изученного предмета непосредственно в процессе обучения, а также для воспитания и развития познавательных и творческих способностей, духовных сил обучаемых [1]:

- четкая форма обучения;
- точно установленное время;
- критерии оценивания;

Такие факторы особенности работы педагога создают дополнительное напряжение к уже и так имеющемуся у ребенка, и являются первыми факторами стресса при попадании особенного ребенка в систему образования.

Говоря о работе с подобной категорией детей, необходимо отметить, что подходы в работе педагога и психолога существенно разнятся. В модели деятельности педагога заложена критериальность оценки достижений ребенка, закреплённая в баллах и описанная в системе требований к знаниям умениям и навыкам ребенка. Освоение программного материала четко распределено на временные промежутки, в то время как индивидуальный темп развития может серьезно запаздывать, не соответствуя таким заранее заложенным срокам.

Также школьная программа предполагает равномерный темп усвоения программы, что абсолютно противоречит особенностям детей с РАС.

В работе психолога превалирует другая модель деятельности – безоценочное восприятие ребенка во всей совокупности его достоинств и недостатков. Работа психолога позволяет индивидуализировать темп продвижения в освоении системы знаний, умений и навыков, необходимых для успешной адаптации к образовательной среде.

С введением инклюзивной формы обучения, необходимость осуществления индивидуального и дифференцированного подхода в обучении и воспитании принимает еще большую актуальность.

Неизбежность появления детей в школе и повышенный риск возникновения выраженных и устойчивых форм дезадаптации привела к внедрению специальных ФГОС для таких детей. Это первый документ в образовательной организации, который помогает детям интегрироваться в образовательную среду, рассчитанную на детей без существенных отклонений в развитии. Стандарт описывает и определяет, какой должна быть среда и требования к педагогам и условиям. На наш взгляд, эффективная социальная адаптация детей с РАС достигается посредством индивидуального психолого-педагогического сопровождения на основе вариативности используемых методов и форм работы при активном участии родителей и всех участников процесса образования и развития ребенка.

В приложении 8 Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья представлены варианты начального общего образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра (табл. 1) [3].

Таблица 1

## Требования к АООП НОО обучающихся с РАС

Вариант 8.1	Вариант 8.2	Вариант 8.3	Вариант 8.4
Соответствует ФГОС НОО. Обязательна специальная поддержка учителей, родителей, детского коллектива и самого обучающегося	Освоение НОО на основе АООП (для детей с ЗПР)	Для обучающихся с РАС, осложненными легкой умственной отсталостью	Для обучающихся с РАС, осложненными умственной отсталостью в сочетании с нарушениями зрения, ОДА (тяжелыми и множественными нарушениями развития)
Нормативный срок освоения	Нормативный срок освоения	Нормативный срок освоения	Нормативный срок освоения
4 года (1-4 классы)	Для детей, получивших дошкольное образование 5 лет (1-5 классы). Для детей, не получивших дошкольное образование 6 лет (1-6 классы)	6 лет (1-6 классы)	6 лет (1-6 классы)
Коррекционные курсы	Коррекционные курсы	Коррекционные курсы	Коррекционные курсы
Для каждого обучающегося определяется с учетом его особых образовательных потребностей на основе рекомендаций ПМПК, ИПР. Направлена на обеспечение полноценного эмоционально-личностного и когнитивного развития обучающегося, преодоление коммуникативных барьеров	«Формирование коммуникативного поведения» (фронтальные и инд.); «Музыкально-ритмические занятия» (фронтальные); «Социально-бытовая ориентировка» (фронтальные)	«Формирование коммуникативного поведения» (фронтальные и инд.); «Музыкально-ритмические занятия» (фронтальные); «Социально-бытовая ориентировка» (фронтальные) «Развитие познавательной деятельности» (инд.)	«Эмоциональное и коммуникативно-речевое развитие» (фронтальные и инд.); «Сенсорное развитие» (инд.); «Двигательное развитие» (фронтальные); «Предметно-практические действия» (инд.); «Коррекционно-развивающие занятия» (инд.)

## Список литературы:

1. Никольская О.С. Развитие клинико-психологических представлений о детском аутизме // Синдром детского аутизма.
2. Стенли Гринспен, Серена Уидер На ты с аутизмом.
3. ФГОС НОО ОВЗ-07 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/>.
4. <https://www.autismspeaks.org/blog/2015/11/16/behind-science-new-1-45-autism-prevalence-survey>.

A decorative border resembling a scroll, with rounded corners and a small circular element at the top-left and bottom-left corners.

**Секция 5**

***ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА  
ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ***

# ПРОДУКТИВНАЯ ИГРА КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ БАЗОВЫХ НАЦИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ

© Вагайцева Е.С.<sup>1</sup>

Кузбасский региональный институт повышения квалификации  
и переподготовки работников образования, г. Кемерово

Статья описывает такую форму организации деятельности школьников, как продуктивная игра. Представлена технологическая карта игры, сценарный ход.

**Ключевые слова:** базовые национальные ценности, семья, семейные ценности, продуктивная игра, информационный продукт, деятельность.

Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года как один из основных нормативно-правовых актов, регулирующих содержание деятельности образовательных организаций страны, определяет в качестве первостепенной задачи в области воспитания подрастающего поколения «развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины» [4]. У современного школьника должно быть сформировано ценностное отношение к Родине, ее многонациональному народу, закону и порядку, нормам и правилам гражданского общества, семье и человечеству в целом, науке, культуре, искусству, труду, творчеству, природе. Принятие школьником национальных ценностей как своих собственных, осознание ответственности за настоящее и будущее России, проявляющееся в посильном участии в решении социально значимых проблем, стремлении приумножить достижения страны в различных отраслях (наука, техника, спорт, искусство и др.), готовности противостоять негативным социальным явлениям (экстремизм, национализм, ксенофобия, коррупция, дискриминация по социальным, религиозным, расовым, национальным признакам и др.) есть результат воспитания подрастающего поколения. Деятельность образовательной организации как института воспитания направлена на формирование гражданственности школьника как интегративного качества личности.

Однако при определении приоритетных направлений воспитания, задач, формулировке национального воспитательного идеала педагоги-практики, непосредственно организуя воспитательное пространство школьника, ис-

---

<sup>1</sup> Аспирант.

пытают ряд затруднений, как теоретического, так и практического характера. Проведенный нами среди педагогов опрос показал, что многие из них, решая задачи воспитания сегодня, испытывают определенный «методический голод». Речь идет о нехватке знаний о методах, формах, приемах организации деятельности школьников, направленной на формирование базовых национальных ценностей. Педагогам хотелось бы иметь большой арсенал методических разработок, рекомендаций, содержащих конкретные примеры организации деятельности школьников, оценку ее результативности, отвечающие современным требованиям и стандартам. В данной статье мы предлагаем рассмотреть такую форму организации деятельности школьников, как продуктивная игра.

Термином продуктивная игра, согласно классификации форм воспитательной работы Б. Куприянова, мы обозначаем совместную деятельность школьников и педагогов по созданию информационного продукта (по решению какой-либо практической проблемы), предполагающая обмен мнениями, в том числе и специально организованное их столкновение, демонстрацию промежуточных результатов. Под информационным продуктом мы понимаем результат интеллектуальной, творческой деятельности, обеспеченный совокупностью данных, сформированной производителем для распространения в вещественной или невещественной форме. В результате продуктивной игры школьники могут создать самые разнообразные информационные продукты: фотовыставку, аудио-, видеоролик, мультимедийную презентацию, блог и др.

На формирование ценностного отношения к такой базовой национальной ценности, как семья, направлена продуктивная игра «Позитивный образ семьи». Технологическая карта продуктивной игры представлена в табл. 1.

Таблица 1

### Технологическая карта продуктивной игры «Позитивный образ семьи»

п/н	критерий	содержание критерия
1	Целевая аудитория	школьники, 7 класс
2	Продолжительность	90 минут (2 академических часа с перерывом в 10 минут)
3	Оборудование	Мультимедийный комплекс, ПК, раздаточный материал (распечатка художественных текстов, изображения, писчая бумага, ватман, клей, ножницы)
4	Программное обеспечение	Приложения Microsoft Office Publisher, Microsoft Office Picture Manager
5	Консультанты	Учитель информатики, учитель изобразительного искусства
6	Формы работы	Коллективная, групповая, индивидуальная
7	Информационный продукт	коллаж

Ход продуктивной игры «Позитивный образ семьи» представлен в таблице 2.

Таблица 2

## Ход продуктивной игры «Позитивный образ семьи»

п/п	Этап игры	Длительность	Деятельность педагогов	Деятельность школьников
1	Вступительное слово. Демонстрация видеозарисовки	5:00	Приветствие, оргмомент. Демонстрация видеозарисовки (позитивные фотографии различных семей, музыкальное сопровождение <sup>*</sup> )	Прислушивание. Просмотр видеозарисовки
2	Обсуждение формулировки темы игры	2:00	Активизация деятельности школьников	Обдумывание, обсуждение
3	Корректировка темы игры	2:00	Слово педагога об идеале семейных отношений. Несмотря на реалии, говорим мы сегодня именно о позитивном образе семьи.	Согласие с формулировкой темы
4	Обсуждение понятия «семья»	5:00	Активизация деятельности школьников по обсуждению, демонстрация вариантов определений понятия «семья» (Семья – это группа близких родственников, живущих вместе. Семья – это родные люди, которые любят, уважают, жалеют и заботятся друг о друге.)	Формулировка определения
5	Чтение и обсуждение стихотворения Э. Зелка «Какой хороший вечер»	7:00	Чтение стихотворения, предложение вопросов для обсуждения: Почему так хорошо герою этого стихотворения? Какие чувства испытывает лирический герой и почему?	Прислушивание текста, осмысление, ответы на вопросы
6	«Ассоциации»	5:00	Предлагают школьникам создать ассоциативный ряд к понятию семья	Групповое обсуждение, создание ассоциативного ряда
7	«Строим дом»	7:00	Предварительный вопрос: Какая ассоциация могла бы составить фундамент дома, в котором живет семья? Чтение текста Л. Сусловой «А дом, заставленный добром – еще не дом...». Ассоциации записываются на листах бумаги виде кирпичиков, «строится» дом.	Осмысление, ответы на вопрос, прослушивание текста, корректировка ответов, оформление ответов в художественном образе дома.
8	Составление коллажа «Позитивный образ семьи»	30:00	Знакомят школьников с правилами составления коллажа, демонстрируют «коллажный набор»	Составляют коллаж
9	Представление коллажа «Позитивный образ семьи»	10:00	Предлагают представить составленный коллаж, объяснив, почему именно эти изображения составили его	Представляют коллаж
10	Рефлексия	7:00	Предлагают продолжить предложения: Сегодня я понял(а)... Я еще раз убедился (лась)... Я научился (лась)... Я обязательно сделаю...	Оценивают, осмысливают, завершают предложения

*Примечание:* \* в качестве музыкального сопровождения может быть использована композиция «Гимн семье» группы «Инь-Янь».

Ход продуктивной игры подчинен задаче в зрительных, звуковых, словесных, ассоциативных образах закрепить представление о ценности семьи и семейных отношениях. Школьники вовлечены в различные виды деятельности, итогом продуктивной игры становится коллаж, создание которого есть результат осмысления понятий «Семья», «Семейные ценности». Предоставленный «коллажный набор» содержит не только изображения, прямо представляющие позитивный образ семьи, но и ассоциативно связанные с этим понятием, например, изображение семейного альбома, камина, чайно-

го сервиза на несколько персон и пирога рядом с ним и т.п. Возможен вариант усложнения «коллажного набора»: предоставляются изображения как относящиеся к позитивному образу семьи, так и нет. Коллаж может быть создан как в бумажном, так и в электронном виде. Для составления коллажа в бумажном виде требуются изображения и канцелярский набор, в данном случае консультантом выступает учитель изобразительного искусства. Электронный вид предполагает умение работать с изображениями на компьютере, владение приложениями Microsoft Office Picture Manager, Microsoft Office Publisher или другими, более сложными. В данном случае консультантом выступает учитель информатики.

Продуктивная игра как вид деятельности способствует формированию базовых национальных ценностей, в данном случае, ценности семьи и семейных отношений.

### Список литературы

1. Баженова Н.П., Крохмаль Е.В. Продуктивная игра как механизм профессионального самоопределения учащейся молодежи // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XXVI междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск: СибАК, 2013.
2. Данилюк А.Я., Кондакова А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М.: Просвещение, 2009. – 23 с.
3. Куприянов Б.В. Формы воспитательной работы с детским объединением. Учебно-методическое пособие. – 3-е изд., перераб. и исп. – Кострома: КГУ, 2000. – 37 с.
4. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html>.

## ВОЗМОЖНОСТИ «АЗБУКИ» ДЛЯ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ (УМК «ШКОЛА РОССИИ»)

© Калашникова С.Г.<sup>1</sup>

Омский государственный педагогический университет, г. Омск

В статье рассматриваются методические аспекты использования материалов азбуки для формирования умений связной речи первоклассников на примере УМК «Школа России».

**Ключевые слова:** азбука, коммуникативные умения, связная речь, предметные картинки, сюжетные рисунки.

---

<sup>1</sup> Доцент кафедры Предметных технологий начального и дошкольного образования, кандидат педагогических наук.



Современная жизнь требует от выпускника начальных классов максимального усвоения основ языковой системы, что необходимо ему для формирования коммуникативного и речевого аспектов личности. Данное положение закреплено в государственном образовательном стандарте последнего поколения: «Выпускник научится выражать собственное мнение, аргументировать его с учетом ситуации общения» [3, с. 51].

В начальной школе дети начинают овладевать нормами устного и письменного литературного языка, учатся использовать языковые средства в разных условиях общения в соответствии с целями и задачами речи. Согласно примерной программе ФГОС НОО развитие речи – третья содержательная линия предмета «русский язык» (наряду с основами лингвистических знаний, орфографией и пунктуацией). В программе указано, что к концу обучения грамоте первоклассники должны уметь составлять рассказы по серии сюжетных картинок, а также сочинять небольшие рассказы повествовательного характера (по материалам собственных игр, занятий, наблюдений) [3, с. 15].

Однако наблюдения за устной речью младших школьников показывают, что многие из них недостаточно полно могут выразить свою мысль: не могут её логично развернуть, не умеют строить высказывания с использованием средств связи между предложениями.

Как известно, учебник является ведущим средством обучения. Поэтому нами была проанализирована «Азбука» В.Г. Горецкого, В.А. Кирюшкина, Л.А. Виноградской, М.В. Бойкиной (УМК «Школа России») с целью выявления резервных возможностей для проведения подготовительных упражнений на развитие умений связной речи.

Неотъемлемым элементом азбук и букварей всех УМК являются сюжетные картинки, которые, помимо использования их для аналитико-синтетической работы, могут стать одним из ведущих средств развития связной речи первоклассников. Кроме того, сюжетные картинки могут быть использованы для подготовки детей к пониманию темы, содержания текста, так как в сюжетной картине можно выделить такие признаки, как тема, содержание, название (как и в тексте). Поэтому в период обучения грамоте необходимо формировать такие коммуникативные умения, как умение раскрывать тему высказывания; умение раскрывать основную мысль высказывания, используя иллюстративный материал.

Формирование представлений о теме и содержании картины можно в такой последовательности: выяснить, что изображено на картине (это её содержание); составить предложения по картине; объяснить название (или озаглавить самим); определить, о чем картина.

Например, беседу по сюжетным картинам «Азбуки» (с. 4, 8, 10, 12 и др.) можно начать с вопроса: «Что вы видите на картине?». Картина рассматривается, после задается заключительный вопрос: «О чем эта картина?». Воз-

можно, что сразу дать ответ на этот обобщающий смогут не все дети. Поэтому можно предложить такие задания, как составление предложений по картине, размышление над названием картины, нахождение картины на заданную тему. Чтобы закрепить у учеников представления о теме картины, возможны такие задания: определить, о чем картина; сравнить разные картины; соотнести содержание и название картины. Ученики подводятся к обобщению: «Каждая картина имеет своё содержание. Всё, изображенное на картине, – это её содержание». Так сюжетные картины «Азбуки» могут быть использованы в подготовке к пониманию темы и содержания текста.

С опорой на сюжетные картинки проводится и работа над предложением.

Например, уже на с. 5 «Азбуки» В.Г. Горецкого, Л.А. Виноградской даны иллюстрации к сказкам «Гуси-лебеди» и «По щучьему веленью». К картинкам задаются вопросы: «Что делает девочка?», «Что делают гуси?», «О чем говорили Емеля и Щука?». Составь предложения.

От предложения школьники переходят к связной речи. Вопросы учителя являются своего рода планом рассказа. Например: «Назови героев сказки «Теремок», «Кто чем занят?» (с. 6). Отвечая на вопросы, ребенок называет несколько предложений, объединенных одной темой.

К сюжетной картинке на с. 10 предлагаются вопросы: Рассмотрю рисунок. Можно ли его назвать «Дружная семья»? Какое время года изображено? Кто к кому приехал в гости? Рады ли все встрече? Чтобы у первоклассника получился рассказ, можно использовать вопросы-указания, т.е. что за чем следует говорить: сначала расскажи о ..., затем о ... .

Часто картинка служит своеобразным «помощником» для составления собственного рассказа. Так, на с. 10 к картинке предлагаются такие вопросы и задания: что делают дети? Составь предложения об играх детей. Расскажи, как ты играешь со своими друзьями. На с. 62 после текста предлагаются вопросы: «Расскажи о своем дне рождения. Кого ты пригласил. Чем угощал гостей. Что тебе подарили».

В дальнейшем учащиеся получают задание рассказать о том, что изображено на картинке уже самостоятельно (без вопросов учителя): рассмотри рисунок, что изображено на нем (с. 40, 42, 68 и др.).

В результате упражнений, которые проводятся с картинками, у детей накапливается определенный опыт, на основе которого можно работать над темой и содержанием текста. После проверки понимания каждого предложения учащимся предлагается обобщающий вопрос: «О чем этот рассказ». Например, после чтения текста на с. 59 дети отвечают на вопросы: Что у Оли? Что делала Оля? О чем этот рассказ? Как его можно озаглавить? Озаглавливая рассказ, дети устанавливают, что по заголовку можно определить, о чем говорится в рассказе.

В букварный период можно необходимо формировать умение обобщать содержание прочитанного. Развитию этого умения способствуют такие за-

дания, как: определить, о чем картина, текст; озаглавить картину, текст; сравнить картины. Аналогичная работа проводится и на материале текста, когда после анализа прочитанного детям предлагается передать мысль 2-3 предложений с помощью одного. Например, анализируя текст на с. 94, учитель просит детей прочитать второе и третье предложения: В вазе астры. Они красивые». После спрашивает: «Как об этом можно сказать одним предложением?» (В вазе красивые астры. В вазе красивые цветы). Такие же задания можно предложить при работе с другими текстами «Азбуки».

Младшими школьниками, особенно первоклассниками, еще слабо осознаются причинно-следственные связи, отношения, существующие между предложениями и группами предложений текста. Понимание же их имеет большое значение для выявления связей между частями текста, осознания идеи рассказа, правильной оценки действий, поступков героев, выражения своего отношения к действиям, событиям, героям, для развития связной речи и мышления учащихся. Поэтому необходимо обращать внимание детей на выявление простейших причинных связей текста. Например: «Почему Лене купили куклу?» (текст «Покупки», с. 81); «Почему корабли смело идут к земле?» (текст «Маяк», с. 112). Формулировки вопросов могут содержать и вывод из прочитанного. Например: «Можно ли сказать, что реки приносят пользу?» (с. 108); «Как вы думаете, умеет Гена собирать грибы?» (с. 119). Причем, ученик должен доказать правильность своего ответа. Такая работа проводится после выяснения фактического содержания текста.

Для обучения связной речи используются и серии картинок. В «Азбуке» В.Г. Горецкого серии картинок чаще всего передают содержание известных детям сказок: с. 7 «Репка», с. 9 «Колобок», с. 27 «Маша и медведь», с. 23 «Лисичка-сестричка и волк», с. 31 «Лиса и журавль», с. 35 «Курочка Ряба», с. 43 «Заюшкина избушка». Составляя по каждой картинке 1-2 предложения, дети воссоздают содержание сказки без пропусков и повторов, в нужной последовательности. Поскольку содержание сказок знакомо детям с дошкольного возраста, задания можно усложнить. Отсканировав картинки, раздать их детям и предложить сначала восстановить последовательность. Можно также уточнить, все ли эпизоды сказки есть в этом картинном плане.

Средством развития связной речи является и пересказ – «передача учеником прочитанного текста» [2, с. 140]. Пересказ может осуществляться по вопросам учителя: как зовут девочку, что она сделала, что с ней случилось? (с. 65, 87, 122). Кроме этого, в «Азбуке» есть задания по творческому пересказу – пересказу с дополнением: продолжи текст, дай имена детям (с. 55), что было дальше, продолжи рассказ (с. 60).

Формированию умений связной речи служат и рассказы по аналогии: «Прочитай, озаглавь текст, придумай рассказ про мальчика» (с. 59), «Прочитай текст про девочек, озаглавь его, придумай текст про мальчиков» (с. 63).

Иллюстративный материал анализируемой азбуки предоставляет большие возможности для активизации словаря детей. Так, при работе с картин-

ками на с. 4 дети могут не только назвать нарисованные предметы (кукла, мяч и др.), но и определить некоторые признаки: цвет, форму, величину. Например: «Скажите, каким мяч может быть по цвету, форме, величине, весу, на ощупь?» Опишите куклу (красивая, нарядная, яркая). Разумеется, не все первоклассники назовут полно и последовательно признаки предметов, но необходимо обращать на это внимание с первых уроков.

Работая с материалом на с. 30, ученики практически знакомятся с многозначными словами. Дети определяют разные иголки по форме, цвету, величине: иголки швейные – длинные, тонкие, острые, стальные; иголки еловые (или сосновые) длинные, тонкие, острые, зеленые, но мягкие по сравнению со швейными иголками; иголки у ежа серые, острые, защищают ежа. Ученики выясняют общий признак всех иголок – они острые, ими можно уколоться.

На с. 82 соотнося рисунки и слова, дети описывают овощи по форме, величине, запаху, вкусу, весу. Затем сравнивают их по указанным признакам. Так активный словарь первоклассников обогащается именами прилагательными.

На с. 94 дети рассматривают предметные картинки с изображением цветов и после выполнения основного задания подбирают слова-признаки. Можно составить рассказ-описание, используя вопрос азбуки: «Какие цветы любит твоя мама?»

Картинка после текста на с. 97 вызывает желание описать белку. Например, ученики говорят, что белка рыжая, пушистая; мех у неё мягкий и тёплый, ей зимой не холодно. Учитель может также предложить детям рассмотреть, какая у белки голова, какие уши, лапы, какой хвост. Затем составить рассказ о белке, включив в него имена прилагательные.

По картинкам на с. 120 дети описывают листья деревьев: «Лист рябины состоит нескольких продолговатых зеленых маленьких листиков; лист ивы продолговатый, зеленый; лист осины почти круглый, с небольшими зубчиками; лист дуба узорчатый, красивый». Можно спросить детей: «Какие бывают листья осенью?»

Итак, в процессе работы с предметными рисунками, помимо выполнения основных задач, указанных в азбуке, можно обращать внимание на признаки предметов, их свойства, характерные качества и составлять с учениками небольшие тексты-описания. Так первоклассники приучаются описывать предметы, изображенные на картинках, самостоятельно называя признаки.

Таким образом, «Азбука» В.Г. Горецкого, В.А. Кирюшкина, Л.А. Виноградской, М.В. Бойкиной (УМК «Школа России») имеет большие возможности для организации работы по формированию различных умений связной речи: работа над темой текста, создание собственных речевых высказываний.

**Список литературы:**

1. Азбука. 1 класс: учеб. для общеобразов. учреждений: в 2 ч. / [В.Г. Горещкий, В.А. Кирюшкин, Л.А. Виноградская, М.В. Бойкина]. – М.: Просвещение, 2014.
2. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка. – М.: Изд. центр Академия: Высш. шк., 1999.
3. Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа: в 2 ч. Ч. 1. – М.: Просвещение, 2010.

## **К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

**© Канаева Т.Н.<sup>1</sup>, Ванюшина Е.Е.<sup>2</sup>**

Астраханский социально-педагогический колледж, г. Астрахань

В статье раскрываются основные особенности и организация профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов в условиях колледжа.

**Ключевые слова:** профессиональное образование, профессиональная компетентность, технология деятельностного метода, технология ситуация, педагогическое сообщество.

Современный этап развития системы образования характеризуется ориентацией на вхождение в мировое образовательное пространство и, как следствие, на смену образовательной парадигмы конечной целью происходящих перемен можно считать создание такой модели образования, которая ориентирована на развитие личности обучающегося, его творческих способностей, самостоятельности, инициативы, стремления к самоорганизации и самоопределению.

Профессиональное образование отличается от общего четкостью в определении образовательного результата, являющегося отражением социального заказа. Обучение в условиях реализации опережающего профессионального образования должно носить прогностический характер и формировать качества личности, которые потребуются выпускнику в будущем.

Подготовка специалиста, способного работать в современном образовательном пространстве и востребованного рынком труда, – ключевая задача системы среднего профессионального образования. Наличие профессиональных модулей в ФГОС СПО по специальности 050146 Преподавание в начальных классах [1] позволяет объединить содержательные, организаци-

---

<sup>1</sup> Преподаватель педагогики.

<sup>2</sup> Преподаватель ОГСЭД.

онные, методические и технологические компоненты профессионального обучения, а также теоретические и прикладные аспекты; обеспечить структурную связанность всего образовательного комплекса, совмещение в одной организационно-методической структуре дидактических целей, логически завершённой единицы учебного материала, методического руководства и системы контроля [4]. Всё это оптимизирует воспитательно-образовательный процесс, способствует повышению качества профессиональной подготовки студентов педагогического колледжа.

Анализ исторического развития образовательной сферы показывает, что требования к подготовке выпускников со стороны общества менялись в зависимости от того, как менялся социально значимый уровень сформированных деятельностных способностей, определяющих востребованность человека в общественном производстве.

Основные задачи образования сегодня – не просто вооружить выпускника фиксированным набором знаний, а сформировать у него умение и желание учиться всю жизнь, работать в команде, способность к самоизменению и саморазвитию на основе рефлексивной самоорганизации.

На наш взгляд, конструктивно выполнить задачи образования помогает деятельностный метод обучения. Данная дидактическая модель позволяет осуществлять:

- формирование мышления через обучение деятельности: умение адаптироваться внутри определенной системы относительно принятых в ней норм (самоопределение), осознанное построение своей деятельности по достижению цели (самореализация) и адекватное оценивание собственной деятельности и ее результатов (рефлексия);
- формирование системы культурных ценностей и ее проявлений в личностных качествах;
- формирование целостной картины мира, адекватной современному уровню научного знания [3].

Включение в сервисный проект совместно с коллективом МБОУ г. Астрахани «Гимназия № 1» позволяет студентам колледжа овладеть технологией деятельностного метода обучения. Метод обучения, при котором ребенок не получает знания в готовом виде, а добывает их сам в процессе собственной учебно-познавательной деятельности называется деятельностным методом. По мнению А. Дистервега, деятельностный метод обучения является универсальным. «Сообразно ему следовало бы поступать не только в начальных школах, но во всех школах, даже в высших учебных заведениях. Этот метод уместен везде, где знание должно быть еще приобретено, то есть для всякого учащегося».

Реализация технологии деятельностного метода в практическом преподавании обеспечивается следующей системой дидактических принципов:

1. Принцип деятельности – заключается в том, что ученик, получая знания не в готовом виде, а добывая их сам, осознает при этом содержание и формы своей учебной деятельности, понимает и принимает систему ее норм, активно участвует в их совершенствовании, что способствует активному успешному формированию его общекультурных и деятельностных способностей, общеучебных умений.
2. Принцип непрерывности – означает преемственность между всеми ступенями и этапами обучения на уровне технологии, содержания и методик с учетом возрастных психологических особенностей развития детей.
3. Принцип целостности – предполагает формирование учащимися обобщенного системного представления о мире (природе, обществе, самом себе, социокультурном мире и мире деятельности, о роли и месте каждой науки в системе наук).
4. Принцип минимакса – заключается в следующем: школа должна предложить ученику возможность освоения содержания образования на максимальном для него уровне (определяемом зоной ближайшего развития возрастной группы) и обеспечить при этом его усвоение на уровне социально безопасного минимума (государственного стандарта знаний).
5. Принцип психологической комфортности – предполагает снятие всех стрессообразующих факторов учебного процесса, создание в школе и на уроках доброжелательной атмосферы, ориентированной на реализацию идей педагогики сотрудничества, развитие диалоговых форм общения.
6. Принцип вариативности – предполагает формирование учащимися способностей к систематическому перебору вариантов и адекватному принятию решений в ситуациях выбора.
7. Принцип творчества – означает максимальную ориентацию на творческое начало в образовательном процессе, приобретение учащимся собственного опыта творческой деятельности [3].

Представленная система дидактических принципов обеспечивает передачу детям культурных ценностей общества в соответствии с основными дидактическими требованиями традиционной школы (принципы наглядности, доступности, преемственности, активности, сознательного усвоения знаний, научности и др.). Разработанная дидактическая система не отвергает традиционную дидактику, а продолжает и развивает ее в направлении реализации современных образовательных целей. Одновременно она является саморегулирующимся механизмом разноуровневого обучения, обеспечивая возможность выбора каждым ребенком индивидуальной образовательной траектории; при условии гарантированного достижения им социально безопасного минимума.

Новое поколение будущих учителей начальной школы Астраханского социально-педагогического колледжа серьезно готовится к профессиональной деятельности.

Преподаватели и студенты колледжа приняли активное участие в работе семинара «Механизмы реализации ФГОС на основе системно-деятельностного подхода», который организован по инициативе МБОУ г. Астрахани «Гимназия № 1» совместно с Центром системно-деятельностной педагогики «Школа 2000...» АПК и ППРО (г. Москва). Учитывая важность данного семинара, колледж пригласил к участию в нем учителей школ города и области, на базе которых организована производственная практика.

Знакомство с надпредметным курсом «Мир деятельности» произошло задолго до этого события: данный курс успешно реализуется в МБОУ г. Астрахани «Начальная общеобразовательная школа «19». Проведение занятий по курсу апробировано и студентами колледжа. Технология деятельностного метода реализуется в нашем городе только на базе МБОУ г. Астрахани «Гимназия № 1». Студенты и преподаватели колледжа приняли участие в подготовке и работе регионального семинара-практикума «Система формирования нового образовательного результата средствами авторской образовательной программы ДО «Мир открытий» с позиции непрерывности образования: ДО-НОО» и «Система формирования и оценивания УУД средствами авторского надпредметного курса «Мир деятель и технологии деятельностного метода Л.Г. Петерсон в начальной общеобразовательной школе», который позволил проследить особенности реализации метода на ступени дошкольного и начального общего образования.

Подготовка к этому значимому событию заняла немало времени. На уроках по ПМ. 01. Теоретические основы организации обучения в начальной школе изучены основы методики организации и проведения урока, определены задачи каждого этапа, рассмотрены уроки, проведен детальный анализ каждого этапа и только потом материал был представлен широкой аудитории на региональном семинаре практикуме. В процессе подготовки семинара студенты колледжа привлекались в качестве экспертов. Результаты анализа уроков и образовательной деятельности стали предметом обсуждения на педагогическом совете. В процессе обсуждения четко представлена структура урока в технологии деятельностного метода:

- мотивирование к учебной деятельности (актуализируются требования со стороны учебной деятельности – надо; создаются условия для возникновения внутренней потребности включения в учебную деятельность – хочу; устанавливаются тематические рамки – могу);
- актуализация и фиксирование индивидуального затруднения в пробном учебном действии (мотивация к пробному учебному действию надо – могу – хочу и фиксация индивидуальных затруднений в выполнении пробного учебного действия);



- выявление места и причины затруднения;
- построение проекта выхода из затруднения (цель и тема, способ, план, средство);
- реализация построенного проекта;
- первичное закрепление с проговариванием во внешней речи;
- самостоятельная работа с самопроверкой по эталону;
- включение в систему знаний и повторение;
- рефлексия учебной деятельности на уроке (в завершение соотносятся ее цель и результаты, фиксируется степень их соответствия, и намечаются дальнейшие цели деятельности) [3].

В научном исследовательском обществе «Эврика», которое существует уже более 20 лет, ежегодно проводится конкурс «Живая, как сама жизнь, педагогика». На конкурс представлено 17 исследовательских работ, связанных с историей педагогической науки: «Аристотель: воспитание души», «К. Вентцель. Защитник прав свободного ребенка», «Ушинский К.Д.: идея труда в развитии личности», «Частная гимназия Н.С. Шавердовой в Астрахани», «Воспитание в школе В.А. Сухомлинского», «Отец детей – сирот Нейгофа» и др.

Особый интерес вызвали две исследовательские работы: «Мир открытый начинается в детстве» (Маслова Анастасия, 3 курс) и «Технология деятельностного метода Л.Г. Петерсон в начальной школе» (Калужная Дарья, 3 курс).

Исследование Масловой Анастасии посвящено историческому курсу в организацию дошкольного образования в России: первые детские сады А.С. Симонович и Л.К. Шлегер, особенности современных образовательных программ дошкольного образования в соответствии с ФГОС ДО. Значительная часть исследования посвящена анализу комплексной образовательной программы «Мир открытий» (научный руководитель Л.Г. Петерсон), описанию технологии «Ситуация» и впечатлениям от участия в семинарах – практикумах на базе МБОУ г. Астрахани «Гимназия № 1». Целостная структура технологии «Ситуация» представлена шестью этапами: 1) введение в ситуацию; 2) актуализация; 3) затруднение в ситуации; 4) открытие детьми нового знания (способа действия); 5) включение нового знания; 6) осмысление (итог). Задачей педагога, работающего в технологии «Ситуация», является не объяснение новых знаний, а создание такой ситуации, в которой дети сами «откроют» их для себя, а также приобретут опыт самостоятельного выполнения отдельных шагов открытия. У педагога дошкольной образовательной организации изменяются функции: он перестает быть информатором, транслятором знания, он становится организатором, помощником и консультантом в самостоятельной познавательной деятельности детей. Технология «Ситуация» дает педагогу алгоритм управления процессом самостоятельной познавательной деятельности детей [2].

Студентка обучается по специальности «Коррекционная педагогика в начальном образовании», знакомство с примерными программами дошкольного образования состоялось на 2 курсе, однако участие в работе семинаров-практикумов дало богатый материал для раздумий будущего педагога. Анализу подверглась и непосредственная образовательная деятельность, представленная воспитателями дошкольного подразделения Гимназии № 1, где студенты проходят педагогическую практику. В своей работе Анастасия показала особенности формирования умения учиться в дошкольном возрасте с использованием технологии «Ситуация», отметила, что целостную структуру технологии «Ситуация» нецелесообразно осуществлять во всех образовательных областях. Оптимально целостная структура технологии («проживание» детьми всего пути преодоления затруднения через выявление и устранение его причины, т.е. всех шести этапов) вписывается в образовательную область «Познавательное развитие» [3].

Исследование Калужной Дарьи посвящено описанию технологии деятельностного метода Л.Г. Петерсон и использованию его в практике начальной школы. К сожалению, уроки в технологии деятельностного метода студентка могла наблюдать только в МБОУ г. Астрахани «Гимназия № 1». А детальный анализ уроков разных типов помог ей убедиться в том, что данная технология позволяет формировать у обучающихся весь комплекс универсальных учебных действий, а, значит, и новое умение – умение учиться, что соответствует требованиям ФГОС НОО. В своей работе студентка указала на значимость грамотно построенных подводящих диалогов учителями, что позволяло учащимся формулировать речевые метапредметные высказывания. Она убеждена и в этом убедила присутствующих: речевые высказывания – это внешняя речевая деятельность, которая при многократном повторении становится внутренней психической деятельностью, происходит процесс интериоризации – формируются новые метапредметные умения.

Преподаватели и студенты АСПК благодарны педагогическому коллективу Гимназии № 1 (директор Н.А. Муштакова, к.п.н; заместитель директора по начальной школе Л.В. Павлова, Почетный работник общего образования) за возможность осваивать инновации под руководством опытных учителей начальной школы, среди которых немало выпускников колледжа.

### **Список литературы:**

1. Воробьева О.В. Анализ профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов для работы в инклюзивной образовательной среде [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bestreferat.ru/referat-413633.html>.

2. Методические рекомендации к примерной основной общеобразовательной программе дошкольного образования «Мир открытый» / Научн. рук. Л.Г. Петерсон / Под общ.ред. Л.Г. Петерсон, И.А. Лыкова. – М.: Цветной мир, 2012. – 240 с.

3. Петерсон Л.Г., Кубышева М.А., Мазурина С.Е., Зайцева И.В. Что значит «уметь учиться». – М.: АПК и ППРО, УМЦ «Школа 2000...», 2008. – 80 с.

4. Приказ Минобрнауки РФ от 05.11.2009 г. № 535 «Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 050146 – «Преподавание в начальных классах» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/96809/>.

## К ВОПРОСУ СООТНОШЕНИЯ ПОНЯТИЙ «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА» И «СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА»

© Курманаева Г.К.<sup>1</sup>

Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева,  
Республика Казахстан, г. Астана

В настоящей статье рассматриваются соотношение между понятиями социальная педагогика и социальная работа на основе зарубежного опыта. Автор рассматривает их относительно дихотомии и конвергенции социальной работы и социальной педагогики. Раскрываются сферы деятельности социальных работников и социальных педагогов в европейских странах, дается определение понятиям «социальная работа», «социальная педагогика», «дихотомия», «конвергенция».

**Ключевые слова:** социальная работа, социальная педагогика, дихотомия, конвергенция.

Финансово-экономический кризис начала XXI века определяет необходимость переосмысления научно-теоретических подходов в решении социально-педагогических проблем различных категорий лиц, поиска альтернативных путей для организации социальной поддержки населения. Темпы развития современного общества, усложнение социальных связей, процессы глобализации как объективные факторы требуют от современной личности умения социализироваться в современном мире. Каждый человек должен ориентироваться в новых условиях, адекватно воспринимать реальность, принимать разумные решения и функционировать как полноправный член общества.

Обозначенные проблемы охватывают как социальную, так и педагогическую сферы, т.к. основные проблемы охватывают сферы социальной педагогики, а также область социальной работы, поэтому участие социального педагога в решении данной проблемы неоспоримо. Социальный педагог в решении данной проблемы будет осуществлять социально-педагогическую

---

<sup>1</sup> Докторант PhD кафедры «Социальная педагогика и самопознание».

и воспитательную деятельность как педагог, а также будет обеспечивать связь с органами социальной защиты, администрацией, применение интегрированных социальных технологий, где адресатами являются люди, требующие особой заботы и внимания. Таким образом, в решении социально-педагогической проблемы социальный педагог осуществляет интегрированную деятельность. В данной деятельности рассматриваются такие компоненты, как «внимание», «милосердие», «благотворительность», «помощь», которые являются категориями науки социологии и педагогики.

Изучение научно-педагогической литературы позволяют нам констатировать, что теоретические основы социальной педагогики развиваются трудно и противоречиво. Существуют различные точки зрения на предметы и объекты этих социальной педагогики и социальной работы. Во-первых, делаются попытки подчинить социальную педагогику социальной работе и наоборот. Учитывая интегрированность работы социального педагога и социального работника, их необходимо рассматривать как закономерное явление в развитии наук. Во-вторых, область практической деятельности социальной педагогики и социальной работы близки как по функциям и содержанию, так и по методам работы. И в тоже время они не тождественны, поэтому в реализации их они не могут не пересекаться. Споры относительно дихотомии, т.е. разделения, и конвергенции, иными словами слияния, являются закономерным вопросом данных наук. Для ясности мысли нам бы хотелось уточнить понятие «дихотомия». В зарубежных источниках именно понятия «дихотомия» (в переводе с греческого *dichotomia* – «разделение на две части») и «конвергенция» (в переводе с латинского *convergo* – «сближаю») стали все чаще ассоциироваться с социальной работой и социальной педагогией. Ассоциативный подход зарубежных ученых относительно данных понятий объясняется тем, что уже на протяжении многих лет параллельно существуют профессии социального педагога и социального работника.

Во многих странах Европейского Союза обе эти профессии составляют профессиональную область, именуемую как «социальные профессии». При этом каждая из них имеет свою программу высшего образования. К примеру, в Германии, которая является родиной социальной педагогики, обе эти парадигмы в сфере высшего образования объединились во второй половине XX века. Поэтому проблема определения понятий «социальная работа» и «социальная педагогика» с точки зрения немецких ученых является целесообразной.

Так, немецкий ученый Корнбек социальную работу представляет как идеально-типичную форму помощи в случае отсутствия ресурсов наличия или психосоциальных проблем, а также при решении проблемы детей и семьи. Социальная работа должна осуществляться в зависимости от социальной принадлежности. По его же мнению такая помощь должна быть ориентирована на бедные слои населения. Так, к примеру, в Англии это Общество благотворительных организаций (Charity Organization Society), в Германии – Организация по оказанию помощи бедным (Armenvorsteher) и т.д. Во многих

странах социальная работа часто входит в компетенцию местных государственных структур. В этой связи необходимо пояснить, что социальная работа рассматривалась, в основном, как терапевтическая и/или административная профессия. По содержанию данная социальная работа включала как обучение, так и воспитание, направленное на передачу жизненного опыта.

Относительно сущности социальной педагогики в научном мире установлено следующее понимание. Социальная педагогика представляет собой работу по оказанию помощи, соотношенную с воспитанием и образованием. В частности, к такому мнению привержены немецкие ученые. По их мнению социальная педагогика направлена на компенсацию отсутствия образования в самом широком смысле этого слова, включая обучение и воспитание в смысле немецкого слова «Erziehung» (Воспитание), а также персональный рост в смысле немецкого слова «Bildung» (Образование), включая передачу жизненного опыта в целом [1]. Хотя в большинстве своем социальная педагогика осуществляет цели образовательной политики и является формой социальной помощи. Социальная педагогика основывается на воспитании, в то время как каноном социальной работы является психотерапия, социология, закон и т.д. Во многих странах, в частности, Германии и Англии, социальная педагогика рассматривается шире, чем социальная работа. Функция социального педагога охватывает не только цели образовательной политики, но и включает оказание социальной помощи в рамках модели образования, т.е. социальные проблемы решаются с позиции образовательной деятельности. Более того, по мнению ученых этих стран, название ряда специализаций заканчивается словом «педагогика», поэтому педагогическая связь тут вполне очевидна. В противовес такому суждению в Германии существует и другое мнение, где социальная работа и социальная педагогика всегда считались как две отдельные друг от друга парадигмы, как в профессиональном образовании, так и в практической деятельности и их самобытная идентичность находила отражение в вековых традициях [5, 6].

Поэтому совершенно очевиден тот факт, что учебные программы специальности «Социальная работа» и «Социальная Педагогика» должны различаться на всех уровнях, начиная с рабочих учебных планов и программ. Дифференциация на уровне профессионального образования может рассматриваться как одна из причин дихотомии социальной работы/социальной педагогики, в то время как другими причинами могут послужить профессиональная практика, организация рынка труда, учебники, литература, профессиональные журналы, а также имидж данных профессий в средствах массовой информации.

Согласно сторонникам немецкой теории дивергенции (das Divergenztheorem), или иными словами теории расхождения, фундаментальное различие между социальной работой и социальной педагогикой заключается не только в теоретических концепциях, но и в содержании и практике. Согласно данной теории социальная работа исходит из работы с бедными слоями

населения и может оказывать им финансовую поддержку, в то время как социальная педагогика сфокусирована на компенсации отсутствия возможности получения образования [7]. В силу данных различий каждая из этих профессий пришла к вопросу легитимности другой профессии [8].

В разработке данной проблемы нами обнаружена еще и другая теория – теория замещения (*das Substitutionstheorem*), которая основывается на предположении того, что социальная работа и социальная педагогика являются синонимами и взаимозаменяемыми понятиями. Некоторые авторы не исключают социальную педагогику, но все же используют различные понятия, при этом не разграничивая их [9, 10, 11]. Например, в начале 1980-х годов профессор по социальной педагогике Лотхар Бёниш провел эмпирическое исследование синонимичности социальной работы и социальной педагогики [12, 13].

В данной стране существует несколько теорий в поддержку дихотомии социальной работы и социальной педагогики, которые до сих пор вызывают споры среди немецких ученых. В качестве примера публикации с концепцией, отражающей данную теорию, можно упомянуть антологию, опубликованную при содействии Немецкого общества социальной работы (*Gesellschaft für Sozialarbeit*). Книга называется «Наука социальной работы» (*Sozialarbeitswissenschaft*), где социальная работа, будучи употребляемой одним словом (*Sozialarbeit*), относится к более широкой сфере деятельности, которая включает как социальную работу, так и социальную педагогику. В то же время подзаголовок подразумевает социальную работу в целом (*sozialen Arbeit*) и науку социальной работы (*Wissenschaft der sozialen Arbeit*) [14]. Вполне возможно предположить, что в организациях, имеющих в своих названиях слово «Социальная работа», бытуют различные мнения относительно вышесказанного.

Анализ зарубежной литературы позволил нам обнаружить еще одну теорию – теория идентичности (*das Identitätstheorem*). Теория идентичности рассматривается как полное слияние содержаний социальной работы и социальной педагогики. Об этом еще в начале 1970 годов Туггенер писал, что они представляют две стороны одной монеты и одна немислима без другой [15].

Генезис дихотомии социальной работы и социальной педагогики постоянно вызывал спор. Даже в 2001 году в Германии на федеральном уровне в области образования был принят документ, в котором не упоминалось понятие дихотомии социальной работы и социальной педагогики, а только такое стандартное понятие как «Социальная работа» (*Soziale Arbeit*). Многие немецкие ученые начали считать дихотомию социальной работы и социальной педагогики пережитком прошлого. Тогда как сторонники объединенной модели, ссылаясь в целом на зарубежные страны, в особенности на англоязычные, выступая в поддержку своей модели и против дихотомии социальной работы и социальной педагогики, убеждали тем самым своих немецких коллег в неизбежности конвергенции данных профессий. Тем самым, статус социальной педагогики в Германии стал терять доверие [16].

В разрезе нашего исследования мы солидарны с научным мнением о том, что социальная работа и социальная педагогика с исторических времен имеют различные пути, направления и практические сферы. Чему подтверждение современное состояние социальной педагогики и социальной работы во многих странах ближнего и дальнего зарубежья, в том числе и в Казахстане. Социальная педагогика и социальная работа считаются интегрированными научными дисциплинами, которые берут свое начало с науки социологии и педагогики. По их мнению, конвергенция Социальной Работы и Социальной Педагогике будет происходить до тех пор, пока данные профессии не станут идентичными. В середине 1960-х годов Ганс Пфаффенбергер ввел широко известный знак «слэш» при употреблении данных профессий: «Социальная Работа / Социальная Педагогика (Sozialarbeit / Sozialpädagogik)» и предсказал, что социальная и социально-педагогическая работа должны рассматриваться и пониматься как единая функциональная система действий по оказанию социальной помощи» [17]. В противоположность теории конвергенции Социальная Работа и Социальная Педагогика по мнению Люсси все еще широко воспринимаются как две профессии, отличающиеся друг от друга на практике, как увековечение деятельности активиста благотворительного движения (Fürsorger) и молодежного лидера (Erzieher) соответственно [18].

Литературы по социальной педагогике на английском языке намного меньше. Это говорит о том, что данная проблема рассматривалась достаточно мало. Интерес к ней стал появляться в Англии в начале 2000 года, а возрос интерес уже к 2012 году, о чем свидетельствует рост числа публикаций в данной сфере.

Необходимо отметить тот факт, что во французских учебниках концепция социальной работы и социальной педагогики рассматривается в качестве компонентов социальных профессий [19, 20].

Французская концепция гласит, что социальная работа и социальная педагогика совместно формирует социальные профессии (le travail social), где подразумевается не только социальная работа, но и социальная педагогика.

Современное состояние социальной педагогики как отрасли науки у нас в Казахстане также рассматривается как второстепенное. Престиж социального педагога находится не на лучшем уровне. Согласно Мюлуму (Mühlum) [5] любое доминирование социальной работы над социальной педагогикой должно рассматриваться в свете противоречивого опыта прошлого, со времен, когда профессиональная ассоциация «Немецкий профсоюз социальных работников» и конференция министров образования и министров культуры государств решили поддержать социальную работу, это окончательно привело к укреплению социальной работы. Процветание социальной работы привело к «рецессии» социальной педагогики [21].

Ученые в области профессионального образования подчеркивают важность социальной педагогики. Они считают, что наиболее подходящим сло-

вом для социальной педагогики в школах является «Школьная социальная работа» [24]. Данный вид деятельности во многих европейских странах может осуществляться выпускниками специальности как «Социальная работа» так и «Социальная педагогика». Поэтому социальная педагогика постепенно слилась с социальной работой. В высших учебных заведениях Германии студенты проходили обучение по комбинированной программе и во многих федеральных землях данной страны специальность в дипломах указывалась через упомянутый выше знак «слэш»: Социальная работа / Социальная педагогика. Такой подход к подготовке социальных педагогов был завершен к 2001 году. Было принято Федеральное Рамочное Соглашение, представляющее собой не имеющий обязательной силы документ, принятый на Конференции ректоров высших учебных заведений, где речь шла только о Социальной Работе, а не о Социальной Работе и Социальной Педагогике как о двух разных дисциплинах или профессиях.

Отличия от Германии в Бельгии и Дании конвергенция Социальной Работы / Социальной Педагогике не произошла в силу того, что на рынке труда данных стран обе эти профессии признавались в равной степени таким образом, что не были необходимости слияния Социальной Педагогике с Социальной Работой. Основанная на воспитании, Социальная Педагогика становится, таким образом, антитезой фрагментированному подходу, применяемому в Социальной Работе.

Согласно данным Профсоюза социальных педагогов Дании 2010 года социальные педагоги трудоустроились преимущественно в сферах работы со следующими слоями населения:

- нуждающиеся в уходе дети и молодежь;
- нуждающиеся в уходе инвалиды;
- дети нарушением работы головного мозга;
- дети и молодые люди, страдающие аутизмом и СДВГ;
- осужденные молодые люди;
- живущие в своих домах взрослые люди, страдающие умственными заболеваниями;
- живущие в приютах взрослые люди, страдающие умственными заболеваниями;
- взрослые люди, злоупотребляющие запрещенными веществами;
- взрослые люди с умственными отклонениями;
- бездомные люди.

Во многих странах Евросоюза деятельность социальных педагогов и социальных работников осуществляется практически во всех сферах:

*Детство:*

- Работа в центрах для детей дошкольного и школьного возраста в Дании, Норвегии и во франкоговорящей части Бельгии;

*Детство / Юношество:*



- работа с детьми, молодыми людьми и семьями в департаментах социальной защиты в Швеции и франкоговорящей части Бельгии;
- социальная работа в школе во франкоговорящей части Бельгии и Швеции;

*Юношество:*

- работа с молодыми людьми в общественных местах (социально-культурные мероприятия в внеурочное время), а также с целевыми группами на дому в датско-говорящей части Бельгии; работа с молодыми людьми в приютах во франкоговорящей части Бельгии;
- превентивная социально-культурная работа в молодежных клубах в Дании;
- работа с применением спортивных видов деятельности в Германии;
- работа, направленная на предотвращение правонарушений в Дании, Германии и во франкоговорящей части Бельгии;
- работа с молодыми людьми на улицах, вовлекаемых или уже вовлеченных в проституцию в Дании;
- работа с молодыми людьми, отбывающими срок в местах заключения во франкоговорящей части Бельгии;

*Взрослые слои населения:*

- работа с взрослыми, страдающими психическими расстройствами в Польше, франкоговорящей Бельгии и в Дании;
- работа в психиатрическом секторе;
- работа с взрослыми во Франции, Испании и франкоговорящей Бельгии.

*Таблица 1*

**Сравнение социальной работы с социальной педагогикой**

	Социальная Работа	Социальная Педагогика
Общепринятое название профессии	Социальный работник (Германия, Австрия, Швейцария, Швеция, Дания, Польша), Социальный ассистент (Франция, Бельгия, Швейцария, Испания.)	Социальный педагог (Германия, Австрия, Швейцария), педагог (Франция, Бельгия, Швейцария, Испания, Дания, Польша)
Традиционная сфера деятельности	Департамент социальных услуг местных государственных органов, служба охраны детей и семьи, центры профессиональной реабилитации	Интернаты для детей и молодежи, работа с правонарушителями (разные возрастные группы), работа с людьми с ограниченными возможностями в социальных учреждениях (все возрастные группы), общественная работа с молодежью
Содержание учебных программ	Сильные элементы из социологии, психологии, психотерапии, в некоторых странах различные курсы и экзамены по юриспруденции	Воспитание, немного из области психологии, много элементов из области подготовки учителей, практические модули (драма, искусство, даже приготовление пищи)

*Источник:* К. Корнбек и Е. Лумсден [30].

Как видно из вышесказанного, во многих странах Европы наблюдается дихотомия Социальной работы и Социальной Педагогике ввиду многих различий, наблюдаемых обычно между социальными профессиями и профессиональным образованием. Ведь по существу же это две различные стороны единого процесса, каждая из которой становится преобладающей или второстепенной в зависимости от особенностей культуры и образа жизни той страны, в которой он развивается. Там, где ставка делается на общезивилизационное развитие, различие между социальной педагогикой и социальной работой минимальное. В тех же странах, где внимание фокусируется на специфике национальной культуры, особенностях образа жизни населения, различия между социально-педагогической деятельностью и социальной работой возрастают. В странах, где отношения регулируются в основном правовой нормой и идеологией, получает развитие социальная работа как норма выражения соответствующей социальной политики и способ ее практической реализации. Там, где в отношениях между людьми преобладает социокультурная норма и традиция, утверждается социальная педагогика как разновидность социокультурной деятельности. В этой связи нам импонирует мнение Хэмэлэинен относительно социальной педагогики: «Как область исследования социальная педагогика имеет свой подход к теоретическому вопросу, который включает в себя позиции других дисциплин и подкрепляет базу знаний различных профессиональных сфер. С этой точки зрения социальная педагогика может рассматриваться как укрепление теоретической основы образования в области социальной работы, а также как образовательная функция, имеющая дело с благополучием людей. Отсюда следует, что концепция социальной педагогики состоит не в украшении городов ярко-красными постерами, побуждая человечество изменить мир, а в придаче некоторой ценности социальным нуждам штрихом научной кисти» [31].

#### **Список литературы:**

1. Kornbeck, J. (2008a): Socialpædagogik som Paideia. In: Dansk Pædagogisk Tidsskrift, vol. 2008, no. 3, pp. 58-67.
2. Crimmens, D. (1998): Training for Residential Child Care Workers in Europe: comparing approaches in The Netherlands, Ireland and the United Kingdom. In: Social Work Education, vol. 17, no. 3, pp. 309-320.
3. Higham, P. (2001): Changing Practice and an Emerging Social Pedagogue Paradigm in England: the role of the personal adviser. In: Social Work in Europe, vol. 8, no. 1, pp. 21-29.
4. Higham, P. (2006): Social Work: introducing professional practice. London, et al.: Sage.
5. Mühlum, A. (2001): Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge.

6. Schilling, J. (1997): *Soziale Arbeit: Entwicklungslinien der Sozialpädagogik / Sozialarbeit*. Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag.
7. Kleve, H. (2004): *Sozialarbeit und Sozialpädagogik – zur Einheit einer Unterscheidung*. Vortrag auf der Tagung «Sozialarbeit trifft Sozialpädagogik. Kooperation in Praxis und Ausbildung», Fachhochschule Linz, 27. Mai 2004. Abgerufen am 24.3.2007, <http://www.ibs-networld.de/altserkerkel/juli-2004-kleve-unterscheidung.shtml>.
8. Hamburger, F. (2003): *Einführung in die Sozialpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
9. Böhnisch [1997] (2008): *Sozialpädagogik der Lebensalter*. Weinheim: Juventa Verlag
10. Hamburger, F. (2008): *Einführung in die Sozialpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag (Grundriss der Pädagogik, Erziehungswissenschaft, vol. 17) (2., überarbeitete Auflage).
11. May, M. [2008] 2009: *Aktuelle Theoriediskurse Sozialer Arbeit*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
12. Böhnisch (1982): *Der Sozialstaat und seine Pädagogik*. Neuwied: Luchterhand Verlag.
13. Schilling, J. (1997): *Soziale Arbeit: Entwicklungslinien der Sozialpädagogik / Sozialarbeit*. Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag.
14. Mühlum, A. (ed.) (2004a): *Sozialarbeitswissenschaft. Wissenschaft der sozialen Arbeit*. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag (Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft für Sozialarbeit, vol. 9).
15. Tugener, H. (1971): *Social Work. Versuch einer Darstellung und Deutung im Hinblick auf das Verhältnis von Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. Weinheim: Beltz.
16. Kornbeck, J. & Rosendal Jensen, N. (eds) (2009): *The Diversity of Social Pedagogy in Europe*. Bremen, Germany: Europäischer Hochschulverlag (Studien zu vergleichender Sozialpädagogik und internationaler Sozialarbeit und Sozialpolitik/Studies in Comparative Social Pedagogies and International Social Policy, vol. VII).
17. Pfaffenberger, H. [1966] (1974): *Das Theorie- und Methodenproblem der sozialpädagogischen und sozialen Arbeit*. In: Friedländer, W. & Pfaffenberger, H.: *Grundbegriffe und Methoden der Sozialarbeit*. Neuwied: Luchterhand, pp. XIII-XXXVI.
18. Lüssi, P. (1992): *Systemische Sozialarbeit*. Berne: Haupt.
19. Ion, J. & Ravon, B. (2002): *Les travailleurs sociaux*. 6ème edition. Ion (Jacques). Paris: La Découverte (Previous editions: Ion, J. & Tricart, J.P.).
20. Thévenet, A. & Désigaux, J. (1998): *Les travailleurs sociaux*. 4th ed., Paris: Presses Universitaires de France, P.U.F. (Que sais-je?, vol. 1173).
21. Thiersch, H. (1990): *Aschenputtel und ihre Schwestern. Ausbildungsprobleme und Berufsbedarf im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft / Sozialpädagogik*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, vol. 36, no. 5, pp. 711-727.

22. Rauschenbach, T. & Züchner, I. (2000): In den besten Jahren? 30 Jahre Ausbildung im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit, vol. 31, no. 1, pp. 32-50.
23. Braches-Chyrek, R. & Sünker, H. (2009): Will Social Pedagogy Disappear in Germany? In: Kornbeck & Rosendal Jensen (2009), pp. 169-188.
24. Speck, K. (2006): Die Kooperation von Jugendhilfe und Schule im ost-deutschen Transformationsprozess. Das Beispiel der Schulsozialarbeit. In: Bütow, B.; Chassé, K.A. & Maurer, S. (eds): Soziale Arbeit zwischen Aufbau und Abbau. Wiesbaden: VS Verlag, pp. 101-116.
25. Smith, M. (1999): Social Pedagogy. Article first published July 1996. Last update: 10 July 1999. In: Infed Encyclopaedia. (The Informal Education Homepage), <http://www.infed.org/biblio/b-socped.htm>.
26. Capul, M. & Lemay, M. (2008): De l'éducation spécialisée. Ramonville-Saint-Agne: Erès.
27. Quintana Cabanas, J.M. (1998): Antecedentes históricos de la pedagogía social. In: Petrus, A. (ed.): Pedagogía social. Barcelona: Ariel, pp. 67-91.
28. Gödecker-Geenen, N. (2003): Fachsozialarbeit und Berufsstand. Eine Chance zur Positionierung Sozialer Arbeit in Zeiten des Wandels. In: Blätter der Wohlfahrtspflege, vol. 150, no. 4, pp. 129-133.
29. Greesen, D. (2005): Jugendamt und Schule. Erziehung und Bildung lassen sich heute nicht mehr trennen. In: Blätter der Wohlfahrtspflege, vol. 152, no. 2, pp. 57-60.
30. Kornbeck, J. & Lumsden, E. (2009): European skills and models for post qualifying practice. In: Higham, Patricia (ed.): Understanding Post-Qualifying Social Work. London, et al.: Sage, pp. 122-132.
31. Hämäläinen, J. (2003): The Concept of Social Pedagogy in the Field of Social Work. In: Journal of Social Work, vol. 3, no. 1, pp. 69-80.

## **РЕАЛИЗАЦИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**© Слепцова А.Н.<sup>1</sup>**

Муниципальное общеобразовательное бюджетное учреждение  
«Средняя общеобразовательная школа № 26», г. Якутск

Автор, рассматривая пути реализации технологии дифференциации в условиях ФГОС начальной школы, особое внимание обращает на разработку разноуровневых заданий, которые ложатся в основу создания индивидуализированных программ обучения.

---

<sup>1</sup> Учитель начальных классов.

**Ключевые слова:** младшие школьники, требования ФГОС, дифференцированный подход, разноуровневые задания, таксономия Блума, уроки окружающего мира.

Одна из важнейших задач начального образования в соответствии с ФГОС – достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования всеми обучающимися, в том числе детьми с ограниченными возможностями здоровья. При этом должен осуществляться учёт индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся, роли и значения видов деятельности и форм общения при определении образовательно-воспитательных целей и путей их достижения.

В настоящее время в школе поступают дети с различной степенью подготовленности и общего развития: одни легко схватывают учебный материал, другие усваивают с трудом, одни очень активны, другие проявляют пассивность и т.д. На этом основании при определении стратегических характеристик основной образовательной программы учитываются существующий разброс в темпах и направлениях развития детей, индивидуальные различия в их познавательной деятельности, восприятии, внимании, памяти, мышлении, речи, моторике и т.д., связанные с возрастными, психологическими и физиологическими индивидуальными особенностями детей младшего школьного возраста. При организации образовательного процесса, направленного на реализацию и достижение планируемых результатов, от учителя требуется использование таких педагогических технологий, которые основаны на дифференциации требований к подготовке обучающихся.

Так как дифференцированное обучение направлено, в первую очередь, на развитие индивидуальности ребенка, формирование его личности, расширение социального опыта и кругозора, мы начали его освоение в предметной области «Окружающий мир».

«Окружающий мир» создает фундамент многих предметов основной школы: физики, химии, биологии, географии, обществознания, истории. Это основной курс в начальной школе, отражающий широкую палитру природных и общественных явлений. Изучение окружающего мира позволяет достичь личностных, предметных, метапредметных результатов обучения, т.е. реализовать социальные и образовательные цели естественно-научного и обществоведческого образования младших школьников. Исходя из главной цели курса – осмысление личного опыта и приучение детей к рациональному постижению мира, мы стремимся сделать эти уроки максимально привлекательными и полезными.

Основу учебных занятий составляют активные, творческие и практические методы обучения: конструирование, проектирование, исследование, игровые методики, в процессе которых создается простор для развития творческого мышления учащихся. Особое внимание нами уделяется исполь-

зованию новых информационных технологий, которые способствуют развитию у школьников умения моделировать окружающий мир. Одним из механизмов формирования научного мировоззрения мы считаем вовлечение учащихся в научно-исследовательскую деятельность. Занимаясь таким видом деятельности, школьники целенаправленно обучаются методам научных исследований, в результате чего у них начинается развиваться критическое, образное мышление. Используемая нами технология дифференциации направлена на максимальное погружение в предметную область и получение оптимального результата ее освоения.

Дифференцированный подход к обучению является одним из наиболее часто используемых методик. Под дифференцированным обучением обычно понимают форму организации учебной деятельности для различных групп учащихся. Селевко К.Г. определяет дифференциацию обучения как: 1) создание разнообразных условий обучения для различных школ, классов, групп с целью учета особенностей их контингента; 2) комплекс методических, психолого-педагогических и организационно-управленческих мероприятий, обеспечивающих обучение в гомогенных группах. То есть основной характеристикой дифференцированного подхода является обучение школьников в группах, организованных по определенному принципу.

Изучив педагогический опыт по использованию данной технологии, мы сделали вывод о том, что основные задачи дифференцированного обучения подразумевают создание психологически комфортных условий для каждого ребенка. Режим работы по данной технологии позволяет учителю работать со всеми учениками класса, не усредняя уровень знаний обучающихся, позволяя слабому ученику видеть перспективу успеха, а сильному иметь возможность творческого роста.

При освоении и реализации технологии дифференциации необходимо учитывать многие обстоятельства. Прежде всего, возникает опасность поверхностного понимания дифференциации, при котором происходит формальное деление детей на группы по уровню успеваемости по категориям «слабые, средние и сильные». В таких условиях, как правило, слабоуспевающие не имеют возможности реализовать свой потенциал, их учебная мотивация остается низкой. Эффективность реализации дифференцированного подхода зависит, прежде всего, от четкого понимания предполагаемого результата организованной работы, для чего необходимо: 1) уточнить и конкретизировать по каким критериям, способностям, знаниям, умениям будет осуществляться дифференциация обучения; 2) разработать или использовать уже готовые задачи, задания, тесты, позволяющие осуществить дифференциацию учащихся по избранному критерию; 3) использовать дифференцированные задачи, задания, упражнения с учетом результатов предварительной диагностики учащихся; 4) корректировать состав групп в случае несоответствующих ожиданию результатов.

Для того, чтобы не допустить ошибки в организации дифференцированного обучения, мы ориентируемся на то, что оно направлено на раскрытие индивидуальности, выявление способностей и склонностей личности, предполагает актуализацию функций личностного выбора. В условиях дифференциации ученик определяет направления собственной реализации на основании своих способностей, склонностей, интересов и выбирает ту образовательную траекторию, которая ему наиболее близка. Дифференцированный подход обеспечивает лично–ориентированную дифференцированную среду для развития, воспитания и сохранения здоровья обучающихся.

Как известно, существует несколько авторских педагогических технологий дифференциации обучения, из их числа для нас наиболее интересна внутривидовая дифференциация (Н.П. Гузик).

В соответствии с данной технологией разрабатываются три типа дифференцированных программ: «А», «В», «С», разной степени сложности. Дифференцированные программы (содержащие задания, способы их выполнения и КИМы) предусматривают два важнейших аспекта: 1) обеспечение определённого уровня овладения знаниями, умениями и навыками (от репродуктивного до творческого) 2) обеспечение определённой степени самостоятельности детей в учении (от постоянной помощи со стороны учителя – работа по образцу, инструктаж и т.д. до полной самостоятельности).

Особое внимание мы уделяем разработке дифференцированных заданий по объёму и сложности. При разработке заданий мы опираемся на теорию Бенджамина Блума, известную как «таксономия Блума. Данная технология впервые была предложена в 60 годы американскими психологами Джонатаном Кэрроллом и Бенджамином Блумом, она имела название технология полного усвоения знаний. Суть технологии полного усвоения знания заключается в идее о том, что умения и навыки в когнитивной области опираются на знания, понимание и критическое мышление. Таксономия Блума позволяет грамотно подходить к составлению дифференцированных программ обучения разной степени сложности.

В процессе составления программ и разработки заданий мы учитываем следующие основные категории таксономии Блума: 1) знание (запоминание и воспроизведение изученного материала); 2) понимание (интерпретация, преобразование материала из одной формы выражения в другую); 3) применение (умение использовать изученный материал в конкретных условиях и в новых ситуациях); 4) анализ (вычленение частей целого, выявление взаимосвязей между ними, осознание принципов организации целого); 5) синтез (умение комбинировать элементы так, чтобы получить целое, обладающее новизной); 6) оценка (умение оценивать значение того или иного материала).

Задания программы «С» определены как базовый стандарт. Выполняя их, ученик овладевает конкретным материалом по предмету на уровне его воспроизведения. Поэтому в содержание программы «С» вводится инструк-

таж о том, как учить, на что обратить внимание, какой из этого следует вывод и т.д. В результате прохождения программы ученик может узнавать изучаемые объекты и процессы при повторном восприятии ранее усвоенной информации о них или действий с ними, а также воспроизводить усвоенные ранее знания от буквальной копии до применения в типовых ситуациях.

Программа «В» обеспечивает овладение учащимися теми общими и специфическими приёмами учебной и умственной деятельности, которые необходимы для решения задач на применение. Поэтому помимо конкретных знаний в эту программу вводятся дополнительные сведения, которые расширяют материал первого уровня, доказывают, иллюстрируют и конкретизируют основное знание, показывают функционирование и применение понятий. В результате прохождения программы ученик может самостоятельно воспроизводить и преобразовывать усвоенную информацию для обсуждения известных объектов и применения ее в разнообразных не типовых (реальных) ситуациях. При этом ученик способен генерировать субъективно новую (новую для него) информацию об изучаемых объектах и действиях с ними.

Выполнение программы «А» поднимает учащихся на уровень осознанного, творческого применения знаний. Эта программа предусматривает свободное владение фактическим материалом, приёмами учебной работы и умственных действий. В результате прохождения программы ученик способен создавать объективно новую информацию. Это переход на творческий уровень.

Для разработки дифференцированных заданий мы используем подобранный нами инструментарий, это: а) система вопросов для конструирования задач; б) характеристика взаимодействий «ученик-учитель» при решении задач; в) деятельностные формы при выполнении задач.

Реализация программ осуществляется через сочетание общеклассной, групповой и индивидуальной работы. Для этого используются различные формы занятий: работа по группам (столам, рядам, командам и т.п.), работа в режиме диалога (постоянные пары, динамические пары), внеурочные дополнительные индивидуальные занятия, индивидуализированное консультирование и помощь на уроке и др.

В результате применения дифференцированных программ повышается учебно-познавательная мотивация учащихся и их уровень обучаемости, происходит развитие учебных действий, в частности умение самостоятельно получать информацию, работать с дополнительной литературой, поддерживается и развивается познавательный интерес к изучению данного предмета.

### **Список литературы:**

1. Алексеев Н.А. Психолого-педагогические проблемы развивающего и дифференцированного обучения. – М.: Педагогика, 2005. – 304 с.



2. Гузик Н.П. Учить учиться. – М., 1981. – 89 с.
3. Митин С.Н. Индивидуализация и дифференциация в процессе обучения: Методические рекомендации. – Ульяновск: ИПК ПРО, 2007. – 188 с.
4. Осмоловская И.М. Организация дифференцированного обучения в современной общеобразовательной школе. – М.: Изд. «Институт практической психологии», НПО «МОДЭК», 1998. – 137 с.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

## **ФОЛЬКЛОР КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ**

© Сотникова И.В.<sup>1</sup>

МБУ ДО «Разуменская ДШИ», п. Разумное

В данной статье рассматриваются понятия как «фольклор», «культура», «музыкальная культура», а также влияние фольклора на развитие музыкальной культуры учащихся.

Проблема развития музыкальной культуры учащихся средствами фольклора была и остается на протяжении всей истории развития педагогической науки. На сегодняшний день, на мой взгляд, воспитание творчески активной личности, способной воспринимать и оценивать прекрасное, способной жить и творить по «законам красоты» является одним из важных показателей развития культуры учащегося.

Фольклор – это слово означает творчество любого народа, которое передается из поколения в поколение. Определение «фольклор» ввел английский ученый Уильям Томс в 1846 году. Главная особенность фольклора – это отсутствие известного автора, потому что любое фольклорное произведение существует очень давно и множество, раз было преобразовано новыми и новыми рассказчиками.

Тем не менее, именно фольклор отражает индивидуальные особенности народа, его отличия от других. Благодаря народным песням, сказкам и другому фольклору ученые-историки могут узнать, как жили наши предки, какие проблемы их волновали, что их радовало, как они проводили время.

Фольклор – это, как и коллективная, так и индивидуальная музыкальная деятельность, основанная на традициях, являющаяся выражением культурной и социальной самобытности, представляющая собой научную, историко-культурную, художественную ценность [6].

---

<sup>1</sup> Преподаватель фольклора, магистр.

Термин «культура» от латинского *cultura* переводится как возделывание, воспитание, развитие, почитание. Культура, может выступать, как способ организации и развития человеческой жизнедеятельности, представленный в продуктах материального и духовного труда, в системе социальных норм и учреждений, в духовных ценностях, в совокупности отношений людей к природе, между собой и к самим себе [7].

Исследователи рассматривают термин «культура» как систему исторически развивающихся надбиологических программ человеческой жизнедеятельности, обеспечивающих воспроизводство и изменение социальной жизни во всех ее основных проявлениях. Программы деятельности, поведения и общения представлены многообразием знаний, норм, навыков, идеалов, образцов деятельности и поведения, идей, гипотез, верований, целей, ценностных ориентаций и т.д. Культура накапливает, хранит и транслирует социальный опыт [7].

К настоящему времени ученые насчитывают более 500 определений культуры. Они разбили их на несколько групп:

- В первую вошли описательные определения. Например, культура – это сумма всех видов деятельности, обычаев, верований.
- Во вторую – те определения, которые связывают культуру с традициями или социальным наследием общества. Культура – социально унаследованный комплекс практики и верований, определяющий основы нашей жизни.
- В третьей группе подчеркивалось значение для культуры правил, организующих человеческое поведение [4].

В других случаях ученые понимали культуру как средство приспособления общества к природной среде либо подчеркивали, что она – продукт деятельности людей. Иногда о ней говорят как о совокупности форм приобретенного поведения, характерных для некоторой группы или общества и передающихся из поколения в поколение [4].

Такова палитра разногласий в определении культуры и понимании ее природы. Можно видеть, что в культуру включают все, что создано человеческим разумом и руками, – одежду и книги, симфонии и обычаи, оружие и проездные билеты, – а также все, что делает человек как существо разумное: манеру одеваться, передвигаться, питаться, трудиться, отдыхать, общаться и т.д. [4].

В повседневной жизни понятие культуры употребляется как минимум в трех значениях:

- Во-первых, под культурой подразумевают определенную сферу жизни общества, получившую институциональное закрепление (министерства культуры с разветвленным аппаратом чиновников, средние специальные и высшие учебные заведения, готовящие специалистов по культуре, журналы, общества, клубы, театры, музеи и т.д., занимающиеся производством и распространением духовных ценностей).

- Во-вторых, под культурой понимается совокупность духовных ценностей и норм, присущих большой социальной группе, общности, народу или нации (элитарная культура, русская культура, русская зарубежная культура, культура молодежи, культура рабочего класса и др.).
- В-третьих, культура выражает высокий уровень качественного развития духовных достижений («культурный человек» в значении воспитанный, «культура рабочего места» в значении «опрятно прибранное, чистое функциональное пространство») [4].

Музыкальная культура является частью общей культуры. Если понимать общую культуру как меру овладения «человеком самим собой и своими собственными отношениями к природе (и «внешней», и данной ему изнутри – в виде его собственного организма и его телесных влечений) и к другим людям, включая общество в целом» [2, с. 78], то следует включать в ее содержание и духовные, и материальные, и социальные явления.

Отсюда можно вывести, что музыкальная культура – это совокупность материальных, духовных и социальных явлений, предметов, процессов и знаний о них, относящихся к интонационно-художественной деятельности человека, а также совокупность средств ее сохранения, бытования, воспроизводства и производства [6].

Фольклор, как народное музыкальное творчество – это своеобразное отражение веками накопленных национальных непреходящих ценностей, отражение духовного самосознания, самобытности, традиций, веры народа, национальной этнической культуры, музыкальный опыт и музыкальный язык народа. Сосредотачивая в себе общечеловеческие эмоции и нравственные ценности, музыкальное искусство способствует комплексному воздействию на личность – духовному, нравственному, эстетическому.

Музыкальный фольклор несет в себе национальное своеобразие, которое проявляется в национальном характере, языке, этническом самосознании, национальном мировоззрении, а также в своеобразном музыкальном языке, освоение которого способствует накоплению у детей определенных интонационно-слуховых знаний, умений и навыков, которое способствует развитию их музыкальной культуры. Приобщение детей к народному музыкальному творчеству способствует сохранению и передаче накопленных национальных традиций от поколения к поколению [6].

Изучение национального музыкального искусства содействует формированию и развитию национальной музыкальной культуры, развитию интонационного слуха, воспитанию интереса и любви к родной музыкальной культуре, патриотизма, уважению к искусству других народов, рождает новую интонационно-образную систему музыкального мышления, расширяет общий и музыкальный кругозор [6].

Формирование и развитие навыков интонирования народных песен, навыков игры на народных инструментах, навыков исполнения народных тан-

цев; развитие способности эмоционально-образного восприятия национального музыкального искусства; ознакомление детей с различными жанрами музыкального фольклора, а также с историей, обычаями, традициями, бытом; привитие любви и интереса; формирование чувства уважения к национальной музыкальной культуре и к культуре других народов, населяющих республику через осознанное активное восприятие лучших образцов народной музыки – все это вместе взятое является основой для успешного решения задач по развитию музыкальной культуры учащегося [6].

Фольклорное искусство позволяет человеку обогатить свой жизненный опыт, пережить те эмоции и чувства, которые он, быть может, ранее не ощущал в жизни, развивать все более глубокое и тонкое отношение к себе, к другим людям и миру в целом.

Каждый человек, в том числе и ребенок, чувствует, выражает, осознает музыку по-своему. Общение с ней – процесс творческий. Каждый учащийся стремится услышать в ней то, что важно лично для него, что отвечает его внутреннему состоянию и стоящим перед ним вопросам. Один воспринимает и слышит в фольклоре красоту гармонии, музыкальную форму, у другого рождается круг образных ассоциаций, третий ищет и находит в фольклоре способ самовыражения и самопознания [1].

Учащиеся изучают разные жанры музыкального фольклора, в которых заложены различные истории жизнедеятельности человека. Ученики знакомятся с произведениями народного творчества и невольно приобщаются к нему, делают выводы об изученном, а также транслируют свое отношение к музыке в жестах, движении, мимике, интонации и т.д.

Данное отношение и будет являться главным показателем развития музыкальной культуры учащегося на уроках.

Знакомясь, например, с народной музыкальной сказкой «Гуси», учащиеся не только запоминают и усваивают правила поведения, общения, взаимоотношения героев друг к другу, но и получают возможность прочувствовать эмоции героев, а также выразить их через собственную музыкально-творческую деятельность, которая в свою очередь и обогащает музыкальную культуру учащегося.

Накопление учащимся различного музыкально-творческого опыта можно назвать одной из важных задач преподавателя. Чем больше опыта учащийся сможет накопить, тем эффективнее он сможет его транслировать и распространять в своей повседневной жизни.

Изучая, например, колыбельные песни учащиеся учатся управлять своими эмоциями. Соответственно, музыкальный фольклор оказывает арттерапевтическое воздействие на ребенка, при этом снимает эмоциональный стресс, регулирует психическое состояние в целом, гармонизирует эмоционально-интеллектуальное развитие личности, ее волевые проявления [1, 3, 5].

Давно было замечено, что музыка в целом может успешно взаимодействовать с сознанием человека, проникать в область бессознательного через стимуляцию различных эмоциональных состояний [3, 5].

Для того чтобы музыкальный фольклор способствовал развитию музыкальной культуры учащихся необходимо соблюдать следующие педагогические условия:

- Предоставить учащимся возможность как можно больше общаться с музыкой не только на уроках, но и во внеклассных и внешкольных мероприятиях через исполнительскую деятельность;
- Стимулировать развитие эмоциональной отзывчивости учащегося на музыку;
- Учить обучающихся пониманию интонационной природы музыкального искусства и находить в музыке ее содержательный смысл;
- Целенаправленно расширять музыкально-слуховой опыт в сфере фольклорного искусства через концертно-лекционную деятельность, общение с представителями аутентичной культуры фольклорного искусства, просмотр видео материалов научно-исследовательских экспедиций;
- Знакомить учащихся с локальной музыкальной культурой своего района, области;
- Способствовать освоению учащимися знаний о фольклорном искусстве и приобретению умений оперировать ими;
- Накапливать художественно-творческий опыт общения учащихся с музыкой в различных видах деятельности, не ограничиваясь каким-либо одним из них;
- Создать условия для того, чтобы на уроке каждый ребенок смог почувствовать радость творчества и уверенность в том, что он способен постичь смысл музыки, вступить с ней в диалог;
- Построить музыкально-творческую работу учащихся таким образом, чтобы помочь детям включить музыку в свою повседневную жизнь, сделать общение с ней лично значимым для них [1].

Таким образом, если выполнять все педагогические условия, то у учащегося будет сформирована музыкальная культура средствами фольклорного искусства.

### **Список литературы:**

1. Абдуллин Э.Б. Теория музыкального образования: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
2. Давыдов Ю.Н. Культура, природа, традиция // Традиции в истории культуры. – М., 1978. – С. 78-95.
3. Кирнарская Д.К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности / Д.К. Кирнарская. – М.: Таланты-XXI век, 2004. – 496 с.

4. Кравченко А.И. Культурология: учеб. пособие для вузов / А.И. Кравченко. – 3-е изд. – М.: Академический проект, 2002. – 496 с.
5. Петрушин В.И. Музыкальная психология / В.И. Петрушин. – М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1997. – 334 с.
6. Современные проблемы музыкального образования младших школьников: сб. научных статей / отв. ред. С.Г. Григорьева, З.М. Беляева. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2010. – 102 с.
7. [http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_philosophy/581/%D0%9A%D0%A3%D0%9B%D0%AC%D0%A2%D0%A3%D0%A0%D0%90](http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/581/%D0%9A%D0%A3%D0%9B%D0%AC%D0%A2%D0%A3%D0%A0%D0%90).

## ФОРМИРОВАНИЕ БАЗОВЫХ ПОНЯТИЙ НА УРОКАХ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД

© Щуринова И.А.<sup>1</sup>, Белянкова Е.И.<sup>2</sup>

Тульский государственный педагогический университет  
им. Л.Н. Толстого, г. Тула

В статье представлен междисциплинарный подход к формированию базовых понятий на уроках истории и обществознания. Авторы обосновывают необходимость их введения в учебный процесс, предлагают некоторые методические приемы работы над понятиями род, вид, субъект, объект, факт, теория, оценка, признаки, функции, факторы, ресурсы.

**Ключевые слова:** методика обучения, понятие, понятийное мышление, история, обществознание, междисциплинарный подход.

Модернизация общего образования предполагает, в числе прочих изменений, обновление его содержания. Меняется как структура школьного исторического и обществоведческого образования, так и методологические подходы к отбору содержания учебных предметов. В настоящее время в психолого-педагогической литературе уделяется большое внимание формированию понятий [2], так как они являются одной из важных составляющих учебного материала по многим дисциплинам, в том числе по истории и обществознанию. Причем, перечень исторических понятий, обязательных для усвоения учащимися, не оставлен на усмотрение учителя, как это было еще недавно, а включен в Историко-культурные стандарты по Отечественной и по Всеобщей истории. В настоящий момент идет активное обсуждение Концепции обществоведческого образования, где особое место также отводится понятиям, необходимым для изучения в школе. В процессе обучения исто-

<sup>1</sup> Доцент кафедры Истории и археологии, кандидат педагогических наук.

<sup>2</sup> Доцент кафедры Правовых дисциплин, кандидат педагогических наук.

рии и обществознанию понятия выполняют несколько функций: познавательную, ориентационную, аксиологическую и регулятивно-практическую. Прежде всего, понятия – это своеобразный «скелет» всего учебного содержания предмета, на основе которого формируется понимание у учащихся фактического и теоретического материала.

При изучении истории и обществознания школьники должны освоить огромное количество понятий. В курсе истории все понятия условно разделяются на частно-исторические, общеисторические и социологические. На наш взгляд третью группу понятий более точно будет назвать общенаучными понятиями. Например, к этой группе относятся такие понятия, как культура, государство, население и многие другие. Общенаучные понятия изучаются также и на уроках обществознания. Кроме того, как в курсе истории, так и в курсе обществознания изучаются все сферы жизни общества: политика, право, экономика, культура, социальные отношения и т.д. На уроках истории – в прошлом и настоящем, на уроках обществознания – актуальное состояние общества. Соответственно результатом изучения истории и обществознания будет знание, понимание и применение выпускником понятий из разных отраслей знаний: политических, правовых, социологических, экономических, культурологических, географических, военных и др. Таким образом, междисциплинарный подход в изучении понятий является вполне органичным при проектировании содержания этих учебных предметов и методики их преподавания, так как основан на комплексности, пограничности изучаемых объектов, представляющих предмет исследования социальных-гуманитарных наук.

К сожалению, нельзя сказать, что он в полной мере реализуется в учебно-воспитательном процессе современной школы. Действующие основные образовательные программы по истории и обществознанию построены таким образом, что многие понятия сначала изучаются в курсе истории, а только потом в обществознании. Например, в истории древнего мира (5 класс) учащиеся сталкиваются с такими понятиями как «производство», «хозяйство», «государство», «демократия» и др. В курсе обществознания знакомство с ними фактически начинается только с 7 класса, а содержание понятия «государство» широко изучается в 9 классе. Анкетирование учителей истории и обществознания г. Тулы и Тульской области, проведенное в апреле 2016 года, показало, что только 32 % из них (опрошено было 113 респондентов) в ходе работы над понятиями обществоведческого курса опираются на знания учеников, полученные ими при изучении истории. Определенная часть педагогов (41 %) вообще не знакомит учащихся с некоторыми понятиями (например, «хозяйство», «производство») в курсе истории, предполагая, что эту информацию школьники должны знать из курса обществознания, хотя в соответствии с программой этот материал там изучается гораздо позже.

Для реализации междисциплинарного подхода в изучении исторических и обществоведческих понятий необходимо обратить внимание на некоторые их особенности.

Понятия могут различаться между собой разной степенью обобщенности в рамках одной или разных содержательных линий. Например, фараон, князь, царь, король, государь, император – титулы правителей. Эта группа понятий лежит в основе одной содержательной линии. В то время как понятие власть включает в себя субъекты, объекты, функции, ресурсы, источники, что составляет разные содержательные линии. Такие понятия являются более сложными для понимания школьниками.

Определенную трудность при изучении исторических и обществоведческих понятий представляет их полисемичность (многозначность). Например, понятие «демократия». Так, афинская демократия не признавала разделения властей на законодательную, исполнительную и судебную, а для современного демократического политического режима это является неотъемлемой чертой. Или понятие «рынок»: с одной стороны – это место розничной торговли, а с другой – это определенная система экономических отношений. Понятие «хозяйство» может быть тождественно как экономике в целом, так и понятию «производство», которое представляет собой лишь определенную группу экономических отношений.

Существуют понятия, бытовое и научное содержание которых существенно различается. В качестве примера можно привести понятие «гражданский брак», под которым в быту понимается сожительство без официальной регистрации брачных отношений, то есть фактический брак, а в юриспруденции – это брак, оформленный в соответствующих органах государственной власти без участия церкви.

Еще одной особенностью понятий, которые изучаются на уроках истории и обществознания является то, что многие из них относятся к категории абстрактных. Так конкретные понятия – это понятия, которые имеют два и более признака, как правило, они указывают на материально-вещественные предметы, события, явления. Например, монарх, политический переворот, референдум. Абстрактные понятия – имеют один, отвлеченный от остальных, признак предмета или явления [3, с. 11]. Зачастую они указывают на нематериальные, идеальные предметы (гуманность, добро, власть, дифференциация).

В результате после каждого урока истории или обществознания у ученика имеется список понятий, которые нужно выучить по этой теме, но зачастую нет представлений, как они соотносятся друг с другом и с ранее изученными. При этом определение «государства» в курсе истории одно, а в курсе обществознания – другое. Таким образом, понятия призваны составлять основу учебного предмета, так как на них должен надстраиваться другой теоретический и фактический материал по истории и обществознанию,



но в школьной практике часто наблюдается обратная картина: работа по освоению понятий проводится непосредственно при подготовке к итоговой аттестации. Такой подход можно сравнить с тем, что сначала пытаются возвести стены, а за тем под них пристроить фундамент. Это является одной из причин фрагментарности восприятия у выпускников школ.

В материалах ОГЭ и ЕГЭ по истории и по обществознанию есть ряд заданий на проверку умений оперировать понятиями, правильно их применять. Статистика показывает, что самые слабые умения на ЕГЭ по обществознанию школьники показывают при выполнении заданий на соотнесение видовых понятий с родовыми. Значительные затруднения вызывают позиции, где необходимо произвести дифференциацию в социальной информации фактов и мнений [1].

Опыт работы с учащимися по формированию понятий на основе междисциплинарности с опорой на базовые понятия показывает эффективность предлагаемого подхода. При изучении различных сторон общественной жизни на уроках истории и обществознания ученик постоянно оперирует определенным набором логических понятий. Мы назвали их *базовыми понятиями*, так как они являются базовой составляющей, фундаментом, на основе которого усваивается множество других понятий, формируется понимание иерархии понятий, теорий, причинно-следственных связей. Базовые понятия являются средством (инструментом) для усвоения всего учебного содержания.

К базовым понятиям мы относим следующие понятия: род, вид, субъект, объект, факт, теория, оценка, признаки, функции, факторы, ресурсы.

Дать определение понятию – это значит указать к какому роду понятий оно относится и привести его видовое отличие. Например, конструктивизм – направление в искусстве (*род*), выдвинувшее задачу формирования (конструирования) особой среды, окружающей человека (*видовое отличие*). Признак рода и видовое отличие – это два существенных признака любого понятия или предмета. На этом строятся определения понятий в современной науке. Но эти простые элементы логики не нашли отражение в школьных учебниках. Хотя в ОГЭ и ЕГЭ есть задание на выбор лишнего понятия, т.е. понятия, относящегося к другому роду. Полагаем, что необходимо уже вначале обучения истории и обществознанию в 5 классе вводить активное использование таких базовых понятий как родовое понятие и видовые понятия, род и вид. Обычно, над этими понятиями работают в детском саду и начальной школе, не называя эти слова, но в средней школе учителя пропускают этот момент. В результате «строят дом без фундамента». Например, изучаем орудия труда древнего человека. Сразу поясняем, что орудия труда – родовое понятие, а палка-копалка, рубило, скребок – видовые понятия, виды орудий труда.

В курсе обществознания таким примером может быть понятие виды семей, которое является родовым, а многодетность / малодетность / бездет-

ность, экономическая зависимость / независимость женщины, справедливое / несправедливое распределение домашних обязанностей относятся к видовым.

При изучении каждой темы необходимо выстраивать такую иерархию родовых и видовых понятий, что облегчает понимание структуры учебного материала и запоминание определения понятий. Использование различных схем существенно поможет отразить связь родовых и видовых понятий.

Следующие базовые понятия, на которые стоит обратить внимание – это субъект и объект. В курсе обществознания во многих темах встречаются понятия, связанные с субъектами и объектами. Например, субъект познания, субъект федерации, субъект правоотношения, субъект политики и т.д. Полагаем, что нецелесообразно каждый раз пояснять, кто такой субъект. Рациональнее это представить один раз в начале изучения обществознания, например, при изучении темы «Человек познает мир» (6 класс), где затрагиваются вопросы, характеризующие объект и субъект познания, или при изучении темы «Человек и его деятельность», в которой рассматривается структура деятельности. Наиболее продуктивным для усвоения этих понятий будет создание образа с помощью иллюстрации. Можно предложить учащимся нарисовать, как они себе представляют субъект и объект, а в дальнейшем учитель будет обращаться к этим образам для формирования понятий о других субъектах. При изучении истории учащимся тоже необходимо отличать субъект от объекта, так как это способствует пониманию причинно-следственных связей. Например, кто является субъектами военного конфликта и что является объектом (в темах «Крестовые походы», «Северная война» и т.д.).

Факты, теории и оценки (мнения) важно научить различать учащихся как при изучении истории, так и при изучении обществознания. Целесообразно этому уделять отдельное внимание при работе с различными текстами, особенно с такими источниками, которые помещены в учебниках и хрестоматиях с пометками «мнение историка», «мнения современника». В курсе обществознания используется большое количество материалов периодической печати. Эффективным приемом в данном случае будет использование таблиц, в которых сразу разделяется на эти три группы.

К базовым понятиям мы относим также признаки, функции, факторы, ресурсы. Понятие «признак» представляет собой характеристику предмета или объекта, которое отличает его от других. В курсе истории древнего мира присутствуют задания, которые требуют от учеников назвать различия родовой и соседской общины, присваивающего и производящего хозяйства. Поэтому понятие «признак» необходимо вводить в начале изучения курса истории, а затем оперировать им при рассмотрении остальных понятий, в том числе в обществознании, например, характеризуя человека как биологическое существо и т.д.

Более сложным является понятие «факторы». В истории и обществознании чаще всего оно включает некоторый группирующий признак. Выде-

ляют факторы исторического развития, факторы отмены крепостного права, факторы инфляции, факторы производства, факторы экономического роста и др. Впервые знакомство с данным понятием происходит в 7 классе в ходе изучения раздела «Человек в экономических отношениях». Целесообразно при изучении этого термина использовать различные схемы, например, кластеры, где в центре помещается само явление / процесс / событие, а вокруг него располагаются факторы. К подобным схемам необходимо возвращаться всегда, когда используется понятие «фактор», в этом случае ученики успешнее смогут им оперировать.

Аналогичным образом необходимо работать и над остальными базовыми понятиями. При этом необходимо понимать, что чем раньше произойдет знакомство учеников с ними, тем успешнее будут выработаны необходимые умения.

Формирование остальных понятий идет индуктивно: от частных примеров к обобщению. При этом частные примеры первоначально, как правило, рассматриваются в курсе истории, а затем обобщаются в обществознании. В качестве иллюстрации этого положения можно привести понятия, формирующие представления об отдельных сферах общественной жизни. Так группа экономических понятий: натуральное хозяйство, товарное производство, деньги, рынок сначала затрагивается в следующих темах / разделах исторических курсов: «От первобытности к цивилизации» (История древнего мира, 5 класс), «Возникновение средневековых городов» (История средних веков, 6 класс), «Восточные славяне и древняя Русь» (История России, 6 класс). А в курсе обществознания с этими понятиями ученики сталкиваются в 7 классе при изучении раздела «Человек в экономических отношениях», а затем в 8 классе в разделе «Экономика».

Таким образом, формирование социально-гуманитарных понятий должно строиться на основе междисциплинарного подхода. Это позволит успешно сформировать у школьников необходимые умения, что положительно скажется на выполнении заданий единого государственного экзамена.

### **Список литературы:**

1. Белянкова Е.И., Твилова Ю.А. Типичные ошибки ЕГЭ по обществознанию и пути их преодоления: опыт Тульского региона [Электронный ресурс] // Психология, социология и педагогика. – 2016. – № 7. – Режим доступа: <http://psychology.snauka.ru/2016/07/6974> (дата обращения: 26.07.2016).

2. Жураковская В.М. Технологии и приемы формирования понятийного мышления учащихся // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 13. – С. 317-326.

3. Челпанов В.Г. Учебник логики. – М.: Научная Библиотека, 2010. – 128 с.

A decorative border resembling a scroll, with rounded corners and a small circular element at the top-left and bottom-left corners.

**Секция 6**

***КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ  
ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ***

# КОММУНИКАТИВНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

© Кудрявцева Е.В.<sup>1</sup>

МБУДО «Детская музыкальная школа», Свердловская область, г. Лесной

В статье анализируется значение коммуникативной составляющей профессиональной деятельности преподавателя музыкальной школы в условиях реформирования сферы дополнительного образования.

С 2012 года в России идет реформирование сферы дополнительного образования. Разработанные Министерством культуры России федеральные государственные требования к реализации дополнительных предпрофессиональных общеобразовательных программ в области искусств в 2012 году и Концепция развития дополнительного образования детей до 2020 года, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 04.09.2014 г., сформулировали условия развития дополнительного образования в современных условиях. На практике становится все труднее поддерживать профессиональный уровень требований преподавателей к обучающимся, т.к. «дополнительное образование осознается не как подготовка к жизни или освоение основ профессии, а становится сутью основной непрерывного процесса саморазвития и самосовершенствования человека как субъекта культуры и деятельности» [8, с. 3]. Иными словами, деятельность преподавателя музыки становится шире в воспитательной сфере за счет решения узких профессиональных задач. В этих условиях есть опасность постепенной утраты традиций отечественной музыкально – исполнительской школы, основанной на передаче секретов профессионального мастерства «из рук в руки».

Важно помнить, что основу музыкального обучения в настоящее время составляет образовательная деятельность, реализуемая по разработанным образовательным программам на основе накопленных десятилетиями методик и технологий. К примеру, методические основы фортепианной педагогики, разработанные до 80-х годов прошлого века замечательными педагогами-пианистами (А.Д. Алексеев, А.Д. Артоболевская, Л.А. Баренбойм, Ф.Д. Брянская, Н.И. Голубовская, А.Б. Гольденвейзер, К.Н. Игумнов, Г.М. Коган, Б.Л. Кременштейн, Е.Я. Либерман, Н.А. Любомудрова, Г.Г. Нейгауз, Л.В. Николаев, Е.М. Тимакин, С.Е. Фейнберг, А.А. Шмидт-Шкловская), до сегодняшнего дня не утратили своей актуальности. «Без повседневного ин-

---

<sup>1</sup> Преподаватель.

дивидуального изучения-исследования (универсального ключика к разным ученикам нет и быть не может!) музыкально-педагогическая работа становится унылой и тягостной. Истинный педагог не повторяется... Он – диалектик: учит, конечно, «правилам», «законам», «закономерностям», но одновременно – желанию и умению взглянуть на устоявшееся непредвзято, а если нужно, совсем по-новому...» [1, с. 320].

Музыкальное обучение с его спецификой на основе *репродуктивного метода* передачи знаний и навыков выходит на соответствующий образовательный результат постепенно, тогда как в некоторых областях знаний обновление информации происходит быстрее периода обучения. Ни для кого не секрет, что педагогические коллективы музыкальных школ «стареют». С одной стороны, это неплохо для сохранения традиций музыкально – исполнительского искусства, с другой стороны, подготовка молодых специалистов с некоторой установкой на универсальность не должна понижать уровень профессиональных знаний и исполнительских навыков. Однако, главная проблема современной педагогики в целом и музыкального образования в частности – раздробленность сознания человека постиндустриальной эпохи и как следствие, появление нового вида мышления. Преподаватели музыкальных школ еще четверть века назад не задумывались над проблемой неспособности восприятия передаваемых ими знаний учащимся. Объективная реальность такова, что в настоящее время любая информация поступает мгновенно, восприятие звучащей вокруг музыки также не требует напряжения и работы мысли. В педагогической среде давно сформулировано понятие «клипового мышления» у детей, что по сути противоречит развитию музыкального мышления, построенному на принципе *систематичности и последовательности* в обучении, соединении эмоциональной и логической составляющих в процессе исполнения музыкального произведения. Особенностью клипового мышления является неспособность к восприятию длительной линейной последовательности, в том числе нотного текста. «Платой за многозадачность становятся рассеянность, гиперактивность, дефицит внимания и предпочтение визуальных символов логике и углублению в текст» [6].

Итак, преподаватели музыкальных школ, получившие классическое музыкальное образование, балансируют между существующими противоречиями в российской системе образования и особенностями восприятия окружающего мира молодым поколением. В сложившихся условиях необходимо внутреннее осознание каждого преподавателя своей профессионально-педагогической цели и оптимистический настрой на ее достижение. Цель дополнительного музыкального образования детей – развитие мотивации личности к познанию с последующей реализацией в творчестве. Практические цели многообразны: от приобщения подрастающего поколения к классической музыке, часто с коррекционным характером учебно-воспитатель-

ной работы, до выявления наиболее одаренных детей с последующей подготовкой их к поступлению в образовательные учреждения, реализующие профессиональные программы в области музыкального искусства. Ведущую роль в образовательном процессе ДМШ начинает играть *профессиональная компетентность преподавателя*, сочетающая деятельностный и личностный аспекты, активизирующая мотивационную составляющую обучения. Так как общие положения профессионально-педагогической компетентности преподавателя дополнительного образования четко не сформулированы, стоит подробно остановиться на *коммуникативной* составляющей профессиональной деятельности преподавателя ДМШ, мотивирующей творческое развитие личности учащегося.

Коммуникативная деятельность педагога-музыканта предполагает передачу обучающемуся специфической информации, контролируя ее обратную связь с последующей организацией совместной деятельности для достижения определенных результатов. Большинство преподавателей согласятся с тем, что основные трудности возникают на втором этапе – *отсутствие обратной связи* – из-за особенностей детского «клипового» восприятия передаваемых педагогом знаний. На первый план выходит понимание собственных коммуникативных ресурсов и оценка коммуникативных возможностей ученика, т.е. *педагогический самоанализ*. К коммуникативным умениям относится «умение управлять вниманием учащихся, умение прогнозировать последствия своих педагогических воздействий на учеников» [2, с. 48]. Анализирующий сильные и слабые стороны личности ученика преподаватель сумеет найти способы общения, прежде всего на уровне *эмпатии* (способности понять эмоциональное состояние другого человека), чтобы убрать внутренние барьеры общения: *барьер акцентуации характера* и *барьер несоответствия самооценки и оценки окружающих* [3]. Негативная оценка работы ученика преподавателем должна быть направлена на конкретную ошибку, без эмоциональной отрицательной оценки личности. В этом случае большое значение приобретают личностные, психологические и поведенческие качества педагога: доброжелательность, терпимость, психологическая устойчивость, умение контролировать ситуацию и др.

Складывается следующая позитивная картина коммуникативного общения преподавателя и учащегося на уроке в ДМШ:

- на дидактическом уровне (передача информации) – *эрудиция и культура речи* – простота и ясность изложения материала от простого к сложному, выразительность и образность языка;
- на эмпатичном уровне – *педагогический такт* – понять возникающие трудности общения с обеих сторон, определить психологическое состояние ребенка и подобрать верную интонацию для воздействия, сглаживая возможность конфликтной ситуации;

- на рефлексивном уровне (осмысление ребенком и взрослым собственных действий) – *совместная творческая деятельность* – эмоциональный контакт педагога и ученика, общая увлеченность музыкальным процессом, проявление инициативы и самостоятельности учащегося, и как следствие создание продуктивной творческой атмосферы урока.

Таким образом, позитивная коммуникативная составляющая процесса обучения с опорой на методические основы музыкальной педагогики мотивирует преподавателя и учащегося к совместному познанию музыкального искусства, помогая педагогу перейти от репродуктивного метода передачи знаний к формированию самостоятельной творческой деятельности ученика. «Одна из главных задач педагога – сделать как можно скорее и основательнее так, чтобы быть ненужным ученику, то есть привить ему ту самостоятельность мышления, методов работы, самопознания и умения добиваться цели, которые называются зрелостью, порогом, за которым начинается мастерство» [4, с. 147].

#### **Список литературы:**

1. Баренбойм Л. За полвека / Очерки. Статьи. Материалы. – Л.: Советский композитор, 1989. – 368 с.
2. Ильин Е.П. Психология для педагогов. – СПб.: Питер, 2012. – 640 с.
3. Лукаш Е.Ю. Профессиональная этика: искусство общения с людьми [Электронный ресурс]. – Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2002. – 224 с. – Режим доступа: [http://abc.vvsu.ru/books/u\\_profetika/page0003.asp](http://abc.vvsu.ru/books/u_profetika/page0003.asp).
4. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры ы: записки педагога. – М.: Музыка, 1987. – 238 с.
5. Радионова Н.Ф., Тряпицына А.П. Перспективы развития педагогического образования: компетентностный подход / Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына // ЧиО. – 2006. – № 4-5. – С. 7-14.
6. Фрумкин К.Г. Клиповое мышление и судьба линейного текста / К.Г. Фрумкин [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://nounivers.narod.ru/ofirs/kf\\_clip.htm](http://nounivers.narod.ru/ofirs/kf_clip.htm).
7. Кудрявцева Е.В. Проблемы исполнительского музыкального мышления в классе фортепиано [Электронный ресурс] // Проблемы современной науки и образования. – 2016. – № 18 (60). – Режим доступа: <http://ipi1.ru/>.
8. Концепция развития дополнительного образования детей. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. № 1726-р Москва [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://government.ru/docs/14644/>.



**Секция 7**

***СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ  
И МОДЕЛИ В ПРЕПОДАВАНИИ  
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ  
И КУЛЬТУР***

# КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗАХ КАЗАХСТАНА

© Курманаева Д.К.<sup>1</sup>, Жалелова Г.М.<sup>2</sup>

Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева,  
Республика Казахстан, г. Астана  
Казахский агротехнический университет имени Сакена Сейфуллина,  
Республика Казахстан, г. Астана

В статье рассмотрена культурологическая направленность изучения английского языка с позиций национальной культуры и национального самосознания.

**Ключевые слова:** языковая политика, национальная культура, национальное самосознание, культуроведческий аспект, межкультурная компетенция.

Казахстан в XXI веке идет по пути создания своей национальной системы образования, выбора модели и приоритетов его дальнейшего развития при активном участии в процессах выработки мирового стандарта качества образования. Вхождение Казахстана в мировое образовательное пространство в качестве суверенного государства определяет обязательства перед международным сообществом (подписание Лиссабонской декларации, участие в Болонском процессе и др.) и стратегию безотлагательного и интенсивного развития образовательной системы на качественно новой технологической основе. В связи с этим актуализируется проблема совершенствования содержания образования в целом, гуманитарно-педагогического в частности.

Одним из важных задач, которые стоят перед высшими учебными заведениями Казахстана является повышение уровня языковой подготовки будущих специалистов, приобщение молодого поколения к общечеловеческим ценностям, формирование в них приверженности к сохранению лучших традиций своего народа.

Языковая политика в Казахстане основывается на идеи уникального культурного проекта «Триединство языков», инициатором которого является Глава государства. Суть проекта заключается в изучении казахского языка как государственного, русского – как языка межнационального общения и английского – как языка успешной интеграции в глобальную экономику. Поэтап-

---

<sup>1</sup> Старший преподаватель кафедры «Иностранные языки» Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева, к.п.н.

<sup>2</sup> Старший преподаватель кафедры «Иностранные языки» Казахского агротехнического университета имени Сакена Сейфуллина.

ная реализация данного проекта началась с 2007 г. и освещена была в Послании Президента народу Казахстана «Новый Казахстан в новом мире» [1].

В свете осуществления проекта, английский язык как иностранный занимает лидирующую позицию в образовательных учреждениях страны. Английский язык дети начинают изучать с детского сада. В гимназиях и Назарбаев интеллектуальных школах на английском языке ведутся некоторые предметы, тем самым формируя и развивая не только языковые навыки, но и расширяя предметные знания учащихся. В университетах создаются полиязычные группы.

Успешная положительная и динамичная интеграция Казахстана в мировое сообщество возможна путем получения новых знаний через овладение доминирующими языками. Именно реализация концепции полиязычия в образовании послужит укреплению конкурентоспособности Казахстана. Основной аспект трехязычия – давать возможность учиться, ни к чему не принуждая, и это основа решения языковой проблемы в Казахстане.

Таким образом, проводимая языковая политика обеспечивает соблюдение языковых прав всех этносов и предоставляет свободный выбор языка для общения, получения образования, реализации творческих потребностей.

В контексте динамичных изменений языковой ситуации Казахстана совершенно очевидна необходимость осмысления и глубокого изучения вопросов, связанных с политикой трехязычия и проблемы языкового предпочтения среди различных групп населения. Все большую популярность наряду с двумя другими функционирующими языками (например, казахский как единственный государственный язык и русский широко используемый как язык межнационального общения) получает английский язык. С момента принятия Закона «О языках в Республике Казахстан», в 1997 году, в ходе реализации Государственной программы функционирования и развития языка в период с 1998 по 2010 год, обсуждение и принятие Государственной программы с 2011 по 2020 год, были созданы условия для дальнейшего расширения и углубления языкового строительства во всех сферах общественной жизни. Это особенно подчеркивается в Государственной программе функционирования и развития языков до 2020 года [2].

В настоящее время в Республике Казахстан уделяется особое внимание знанию иностранных языков и созданию условий для их обучения, в частности, английский язык как язык международного общения переведен в ряд учебной дисциплины республиканского значения, заняв в общем предметном реестре место рядом с государственным и русским языками. В данном случае речь идет не только о знании языка, а об умении использовать его в реальном общении, т.е. о практическом владении языком и, следовательно, о развитии межкультурной компетенции.

В условиях многонационального государства необходимо учитывать интересы активного субъекта образовательного пространства – этноса. По-

этому этнокультурная направленность, поиск баланса потребностей и интересов личности, этноса и общества и многонационального государства – одна из центральных проблем. Культура личности является вершиной, фокусирующей в себе все аспекты и уровни общечеловеческой и групповых культур. Национальная культура как культура одной из наиболее устойчивых человеческих общностей является существенным фактором развития личности. Из этого вытекает необходимость отбора компонентов национальной культуры и организации системного включения их в воспитательный процесс учебного заведения [3].

Личность как субъект культуры и ее предмет представляет собой многоуровневое, сложное образование, включающее в себя этнический, национальный, образовательный, конфессиональный и другие аспекты. Она фокусирует в себе все аспекты и уровни общечеловеческой, групповой культур. Однако базовым уровнем формирования культуры личности является уровень национальной культуры. Разработка содержания обучения в этом направлении должна быть системной и включать в себя такие компоненты, как цель, принципы, содержание, методы, средства и формы.

Язык является наиболее полным показателем культуры. Общеизвестно, что центральной фигурой коммуникативного процесса является человек, а орудием, средством общения – язык. И чем сильнее различие между языками и культурами, тем сложнее овладеть иностранным языком как средством общения. Межэтническая коммуникация реализуется во взаимосвязанной системе, человек – язык – культура, и носит комплексный характер. Носитель двух языков и культур, т.е. билингв, является центральной фигурой межэтнической коммуникации. Тем самым язык отражает все существенные особенности культуры данного этноса и сам является ее неотъемлемой частью. Необходимо отметить, что для демократизации образования особую роль играют новые образовательные технологии, в частности, технологии этнокультурного воспитания.

Сейчас идет активное возрождение культурно-исторического наследия прошлого, важнейшим компонентом которого является этническая культура, где преподаватель-словесник всегда должен найти интересный материал, который нужно умело и эффективно использовать на занятиях английского языка. Это позволит соединить традиции и опыт этнопедагогики, методики обучения иностранного языка в решении образовательных и воспитательных задач, поставленных обществом с позиции культурологического подхода.

Традиционно занятия английского языка содержат большие возможности, предполагают рассмотрение личности как носителя самобытной культуры этноса, передаваемого посредством языка. Процесс становления личности, формирования нравственной культуры возможен в речевом общении, поэтому велика роль этнокультурных и региональных знаний, усвоенных в вербальной форме. Этническая и региональная культура, понимаемая как

система определенных духовных ценностей, форм деятельности, присущих конкретному этносу, способствует формированию личностных качеств человека. Поэтому культуроведческий аспект в содержании языковой подготовки будущих специалистов должен являться частью содержания обучения иностранному языку, направленной на формирование профессионально педагогической функции организатора межкультурного общения, основанной на иноязычной коммуникативной компетенции студентов, их готовности к осуществлению диалога культур в различных ситуациях общения с учетом специфики региона.

Культуроведческий аспект рассматривается как фактор повышения уровня иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей, а также как необходимое условие формирования у них ценностного отношения к национальной культуре и готовности к межкультурному взаимодействию.

По мнению А.Ф. Горбенко, необходимо включение двух компонентов коммуникативной компетенции, которая является конечной целью обучения иностранным языкам для неязыковых вузов: культуроведческого и личностного. С позиции культуроведческой коммуникативной компетенции иностранный язык является дополнительным средством общения, познания и развития языковой и речевой способности, что обеспечивает передачу ценностей, накопленных человечеством, от поколения к поколению. Личностная компетенция представляет собой аккумулятивную функцию языка, остальные три его функции – это коммуникативная (язык как средство общения), экспрессивная (выражение сознания, мышления, мысли) и конструктивная (как средство формирования, конструирования мыслей, мышления) [4]. Язык вмещает в себя дух богатства, культуру народа – носителя данного языка. Содержание обучения призвано обеспечить обучаемых возможностью проникнуть в новую национальную культуру, познать ее посредством английского языка.

Культура, в широком смысле, включает два главных компонента. Во-первых, это антропологическая или социологическая культура: обычаи, повседневная жизнь людей, их мышление, ценности. Поскольку язык является проявлением этого компонента, то общество не может быть полностью понято и оценено без знания его языка. Другим аспектом культуры является история цивилизации. Традиционно представляя культурный элемент в преподавании английского языка, включает географию, историю, достижения науки, техники и искусства. Второй аспект образует каркас для первого и представляет собой социально-культурное наследие людей и поэтому ценится студентами, которые желают понять культуру народа изучаемого языка [5].

Культуроведческий аспект содержания обучения английскому языку представляет возможным выделить личностно-ориентированный аспект содержания обучения. Последний предполагает, что содержание обучения иностранному языку должно быть личностно-ориентированным, т.е. ориен-

тированным на природосообразность, культуросообразность, учет интересов и потребностей обучаемого. Это означает, что оно должно соответствовать интересам обучаемого, отвечать его познавательным, коммуникативным и культурным потребностям, расширять его интеллектуальную культуру, национальное самосознание и гражданскую позицию. Лингвострановедческая и страноведческая компетенции в современной методической литературе признаются основой становления и развития коммуникативной компетенции специалистов, так как «способствуют нормативному речевому поведению в ситуациях общения, адекватности восприятия услышанного, прочитанного, написанного» [6]. Указывается, что информация, полученная при этом, «способствует совершенствованию профессиональных знаний и их практической ориентации с учетом окружающей реальности» [7].

В программах преподавания английского языка в школе, а также в вузе отведено достаточно места лингвострановедческому аспекту. Хотя лингвострановедческий аспект не учитывает изучения регионального материала родного края, в нашем случае, регионов Казахстана. Тем самым, студенты в состоянии рассказывать о культуре, географии, политическом положении страны изучаемого языка, но при этом не владеют знаниями о родном крае. Учитывая территориальную широту Казахстана, можно предположить абсолютное отсутствие некоторых культуроведческих знаний истории, культуры, традиций. Часто ученики и студенты поражают иностранцев глубиной своих знаний об их стране. Но вместе с тем, когда их просят поподробнее рассказать о реалиях собственной страны, то этот факт вызывает у них значительное затруднение. Связано это с тем, что слишком мало внимания в течение всего курса изучения английского языка уделяется постижению культуры родного края путем сравнения двух языков и двух культур. В результате студенты не всегда могут средствами английского языка описывать факты и явления, связанные с национальной культурой, и, следовательно, в процессе реальной коммуникации не способны транслировать ее своеобразие и сделать ее достоянием мировой культуры. В связи с этим одной из задач обновления содержания обучения английскому языку является развитие основ культуры описания национальной культуры, истории, традиций, а также исторических личностей в терминах, формирование у студентов коммуникативных умений, обеспечивающих использование английского языка в ситуациях иноязычного общения на основе культуроведческих знаний.

Реальная межкультурная коммуникация как форма общения представителей различных языков и культур реализуется с наибольшей полнотой и эффективностью в том случае, когда в процессе подготовки к ней значительное место отводится родной национальной культуре [8].

Национальная культура является частью общей гуманитарной культуры личности, которая может быть понята как уровень усвоения общечеловече-

ских ценностей, норм культурного наследия человечества, определяющих степень развития человека как личности [9].

Национальное самосознание, как устойчивая система осознанных представлений и оценок, реально существующих этнодифференцирующих и этноинтегрирующих признаков жизнедеятельности этноса и его особенности, определяющие в своей роли совокупности его сущность, представлены и проанализированы в исследованиях Ю.С. Тюнникова, Г.Ф. Хасановой [10].

Первая особенность заключается в тесной связи национального самосознания с национальной культурой. Знания, представления об элементах национальной культуры составляют содержательную базу национального самосознания личности. Процесс освоения национальной культуры человеком неизбежно приобретает личностную окраску, включает аспект ее индивидуального восприятия и понимания.

Особенность вторая: развитие национального самосознания связано с изучением родного языка. Авторы отмечают, что с помощью языка вырабатываются и функционируют основные носители национальной культуры, закрепляются особенности мышления народа, его традиции, образ жизни.

Одним из основных элементов национального самосознания является национальная самоидентификация. Человек должен в своем сознании отражать культурно-исторический процесс народа, общества и государства. Видеть в ней собственное «Я», осознавать свое место и значение. Цель национальной самоидентификации – воссоздание прошлого в настоящем.

Особенность четвертая: национальное самосознание предполагает развитие эмоционально-ценностных отношений личности к культуре своего народа, его истории. Ведущую роль играет социально-нравственная самооценка своей этничности. Она выражает своего рода самоотношение на основе переживаний, возникающих на различных этапах становления этнического самосознания.

Развитие национального самосознания, наряду с воздействием национальной культуры, стимулируется инокультурными воздействиями. Национальная культура всегда взаимосвязана и питается другими культурами. В этом раскрывается пятая особенность.

Шестая особенность национального самосознания связана с творческими способностями по-новому воспринимать различные явления и ситуации. Развитие творческих способностей и индивидуально-личностных возможностей является неременной предпосылкой самоутверждения и реализации личности в условиях конкретной социально-культурной среды, показателем ее интеллектуального, нравственного и эстетического развития. Развитие творческих способностей у студентов позволяет не только осознать свою сопричастность к культуре своего народа, но и активно участвовать в ее обогащении [10].

Рассмотренные особенности национального самосознания имеют принципиальное значение для организации всей учебно-воспитательной работы. Они являются основанием для формирования принципов организации педагогического процесса.

Таким образом, основными уровнями становления и формирования национального самосознания являются: «представление о своем этносе», национальная самоидентификация, отношение к своему народу, практическая направленность национального самосознания, творческая активность личности.

Процесс формирования национального самосознания имеет гуманистическую направленность, что особенно важно в современных условиях гуманизации образования.

Сегодня идея гуманизма, благо человека становятся ориентиром в деятельности инженера, главным критерием ее целесообразности. Узкопрофессиональная подготовка при трехкратном мышлении без указанного ориентира приводит на практике к серьезным бедам социального и экономического характера. Поэтому возникает необходимость гуманизации, «очеловечивания» подготовки будущих инженеров.

В настоящее время признается, что программа гуманитарного образования является основным звеном гуманизации высшей школы и общества в целом. Гуманизм представляет собой одну из фундаментальных характеристик сознания человека, суть которой состоит в признании человека как высшей ценности.

Исходя из данного понимания гуманизма, можно дать определение гуманизации образования: это выражение практической сущности гуманизма, оно означает очеловечивание, соотнесение с индивидуальностью человека, объективных условий его творчества, приобретения знаний, профессии, материального обеспечения, быта. С этой позиции гуманитарное образование в высшей технической школе представляет собой средство реализации гуманистической сути обучения и воспитания, интеллектуальной сущности как субъекта сознания и деятельности, активного элемента развития общества [11].

Итак, культурологическая направленность обучения состоит в том, чтобы, развивая умственные силы и способности студентов, сформировать двуязычную и поликультурную личность, отвечающую потребностям общественного развития Республики Казахстан на современном этапе, в целом, обучения английскому языку, в частности.

### **Список литературы:**

1. Новый Казахстан в новом мире. Послание Президента Н.А. Назарбаева народу Казахстана [Электронный ресурс]. – Архив за 2007 год. – М.: Астана, 2007. – Режим доступа: <http://www.kazakhemb.org.il/?CategoryID=250&ArticleID=551&Page=1>.



2. Государственная программа функционирования и развития языков на 2011-2020 годы. Указ. источ. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.geokz.tv/article.php?aid=11278>, свободный.

3. Божбанова Р.Ж. Этнопедагогическая культура личности. – Караганда, 1998.

4. Горбенко А.Ф. Методические основы активизации процесса обучения иностранному языку студентов первого курса языкового факультета: дис. ... канд. пед. наук. – Алматы, 2002.

5. Аврорин В.А. Проблемы изучения функциональной стороны языка (к вопросу о предмете социолингвистики). – Л.: Наука, 1975. – С. 275.

6. Зиновьева М.Д., Журавлева Л.С. Страноведческий и лингвострановедческий аспекты в системе коммуникативного обучения русскому языку как иностранному // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы: Доклады советской делегации на VI конгрессе МПРЯЛ. – М.: Русский язык, 1986.

7. Жарикбаев К.Б. Становление основ научной психологии в Казахстане (история и этапы развития в XX веке): дис. .... д-ра пед. наук. – Алматы, 2004.

8. Барышников И.В. Толерантность как основа межкультурной коммуникации // Материалы международного научно-методического симпозиума «Преподавание иностранных языков и культур». – Пятигорск: ПГЛУ, 2004. – С. 3-7.

9. Харисов Ф.Ф. Национальная культура в учебно-воспитательном процессе. – Казань: Изд-во «Тан-Заря», 1996. – С. 138.

10. Тюнников Ю.С., Национальное самосознание: сущность и принципы формирования / Ю.С. Тюников, Г.Ф. Хасанова, Ф.Ф. Харисов. – Казань, 1994. – С. 90.

11. Мухаметзянова Г.В. Гуманизация и гуманитаризация средней и высшей технической школы. – К.: ИССО РАО, 1996. – С. 328.

## **Секция 8**

***ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА  
ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ,  
СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ,  
ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ  
И АДАПТИВНОЙ  
ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ***

# КУМУЛЯТИВНЫЙ ЭФФЕКТ НАПРАВЛЕННОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ НАГРУЗКИ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ВОСПИТАННИКОВ КАДЕТСКИХ УЧИЛИЩ

© Боброва Г.В.

Оренбургское президентское кадетское училище, г. Оренбург

В статье приводятся результаты исследований направленные на определение кумулятивного эффекта от разных видов физической нагрузки. Автор предполагает, что нагрузка на уроках физической культуры, которая способствует развитию одних физических качеств, предполагает развития других качеств, не задействованных в выполнении упражнений.

*Ключевые слова:* физические качества, кадеты, упражнения.

**Введение.** Одним из главных разделов теории и методики физического воспитания является теория развития физических качеств, из которых хорошо известно, что «воздействуя в процессе воспитания на одно из физических качеств, мы влияем и на остальные» [3]. Изучая проблемы развития физических качеств, многие исследователи отмечали, что у людей с низким уровнем подготовленности упражнение, требующее преимущественного проявления одного физического качества, предъявляет значительные требования и к другим. Так, В.М. Зацюрский отмечал, что максимальная скорость человека зависит от развития у него быстроты, гибкости и владения техникой [1]. Причем сила и скорость связаны отрицательно. Кроме того, сила отрицательно связана также и с гибкостью. Туманян Г.С. и Харацидис С.К. [5], исследуя спортсменов – дзюдоистов и самбистов различной квалификации определили, что у спортсменов одинаковой квалификации связь между силой и гибкостью отрицательная. Тогда как у спортсменов разной квалификации эта зависимость носит положительный характер. Это объясняется тем фактором, что с ростом спортивной квалификации происходит одновременное повышение силовых возможностей и гибкости. В рамках же одной квалификации эта тенденция маскируется антагонистическими отношениями, природно существующими между названными качествами.

Характерно, что все перечисленные выводы были сделаны в результате исследования спортсменов. К сожалению, представленная о взаимовлиянии развиваемых физических качеств, полученные в спортивной практике, без глубоких, фундаментальных исследований автоматически переносятся в массовую физическую культуру, в физическое воспитание всех слоев населения. Универсальность таких методических рекомендаций не может не вызывать некоторых сомнений. Изучению характера влияния направленного

развития физических качеств у воспитанников кадетского училища, занимающихся физической культурой исключительно на уроках физической культуры, была посвящена наша работа.

Актуальность выбранной нами темы исследования обусловлена тем, что к физической подготовленности выпускников кадетских училищ предъявляются самые высокие требования. Это связано, прежде всего, с тем, что кадетские, суворовские, нахимовские училища, которые совершают свою деятельность под эгидой Министерства Обороны РФ, готовят выпускников для поступления в высшие военные учебные заведения, где физическая подготовка кандидатов на поступления оценивается приемной комиссией [4]. Поэтому для усовершенствования структуры физической подготовки кадет требуются новые подходы, вариативные формы занятий, инновационные методики построения занятий, что предполагает большую исследовательскую работу.

**Методика и организация исследования.** В исследовании приняли участие 79 кадет, обучающихся в 7 классе Оренбургского президентского кадетского училища – возраст кадет 13-14 лет. Кадеты были разделены на шесть опытных групп, то есть каждый класс представлял опытную группу. Пять групп испытуемых на занятиях физической культурой в течении 2015-2016 учебного года – выполняли упражнения только одной направленности: развитие быстроты, выносливости – уроки по легкой атлетике, плаванию; силы – уроки в тренажерном зале; координации, гибкости – уроки по спортивной гимнастике; координации, быстроты – уроки по спортивным играм. Шестая группа выполняла упражнения комплексной направленности, то есть в течении одного занятия развивались все перечисленные физические качества – уроки комплексной направленности. Объем и интенсивность выполняемых физических упражнений соответствовали рабочей программе учебного предмета «Физическая культура» в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта [2].

До и после эксперимента проводилось педагогическое тестирование. Серия тестов включала следующие испытания: подъем туловища лежа на спине, ноги согнуты, за головой вес 2 кг (медицинбол), подтягивание на перекладине, наклон туловища вперед из положения сидя на полу, бросок медицинбола (2 кг) вперед из положения сидя на полу, бег 30 метров с высокого старта, челночный бег 3 × 10 м. с переносом предметов, бег вокруг гимнастической скамейки 3 × 10 метров, 12 минутный бег. По результатам тестирования определялась степень развития физических качеств: силы, гибкости, быстроты, координации и выносливости.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Сравнительный анализ педагогического тестирования до и после эксперимента показал, что во всех испытуемых группах произошли положительные изменения. Однако статистически достоверные изменения зафиксированы только в некоторых показателях (таблица 1).

Таблица 1

**Кумулятивный эффект физических нагрузок различной направленности на уроках физической культуры воспитанников Оренбургского президентского кадетского училища**

Направленность физической нагрузки	Эффект физической нагрузки	
	Статистически достоверное улучшение результатов тестов	Статистически достоверное ухудшение результатов тестов
Развитие гибкости	1. Наклон туловища вперед из положения сидя на полу	Не зафиксировано
Развитие выносливости	1. Бег 12 минут	Не зафиксировано
Развитие координации	1. Челночный бег 3 × 10 м. 2. Бег вокруг скамейки 3 × 10 м.	Бег 12 минут
Комплексная направленность	1. Подъем туловища лежа на спине, ноги согнуты, за головой вес 2 кг. 2. Бег вокруг скамейки 3 × 10 м.	Не зафиксировано
Развитие быстроты	1. Бег с низкого старта на 30 м. 2. Челночный бег 3 × 10 м. 3. Бег вокруг скамейки 3 × 10 м.	Не зафиксировано
Развитие силы	1. Подъем туловища лежа на спине, ноги согнуты, за головой вес 2 кг. 2. Бег вокруг скамейки 3 × 10 м. 3. Бросок медицинбола (2 кг) вперед из положения сидя на полу. 4. Подтягивание. 5. Челночный бег 3 × 10 м.	Не зафиксировано

Так занятия с преимущественным развитием гибкости вызвали существенные изменения только в результатах глубины наклона туловища из положения сидя на полу. Занятия, развивающие выносливость, привели к улучшению показателей в 12-минутном беге. Физические упражнения, направленные на развитие координации, существенно уменьшили время челночного бега 3 × 10 метров. Однако при этом результат 12-минутного бега ухудшился. Занятия комплексной направленности привели к достоверным изменениям в подтягивании и беге вокруг скамейки 3 × 10 метров. В опытной группе, развивающей быстроту, улучшили результаты трех тестов: бег с низкого старта на 30 м; челночный бег 3 × 10 м; бег вокруг скамейки 3 × 10 метров. Наибольший эффект достигнут от занятий силовой направленности. В этом случае произошло статистическое достоверное улучшение пяти показателей: подтягивание, челночный бег 3 × 10 м; бег вокруг скамейки 3 × 10 метров, наклон туловища из положения сидя на полу; бросок медицинбола (1.5 кг) вперед из положения сидя на полу.

Таким образом физические нагрузки силовой направленности у кадет, обучающихся в седьмом классе (13-14 лет), вызывают у них наиболее активную реакцию функциональных систем, по сравнению с другими однонаправленными и комплексными занятиями. Преимущественное развитие силы привело не только к улучшению показателей в силовых упражнениях,

но положительно воздействовало на совершенствование гибкости и координации. В четырех опытных группах ( $\frac{2}{3}$  всех испытуемых) улучшились показатели, характеризующих уровень развития координации. То есть к ее улучшению привели занятия не только координационной направленности, но также комплексной, силовой и скоростной.

**Заключение.** Наибольший эффект в улучшении физической подготовленности кадет 13-14 лет вызывают занятия, направленные на развитие силы. В меньшей степени оказывают положительное воздействие на воспитанников кадетского училища комплексные занятия и уроки, связанные с развитием быстроты. Физические упражнения, развивающие выносливость, гибкость и координацию, приводят к изменению у них только направленно развиваемых физических качеств, оставаясь индифферентными к другим.

### **Список литературы:**

1. Зацюрский В.М. Физические качества спортсмена. – М.: Физкультура и спорт, 1970. – 199 с.
2. Лях В.И. Программы общеобразовательных учреждений: Комплексная программа физического воспитания учащихся 1-11 классов / В.И. Лях, А.А. Зданевич. – М.: Просвещение, 2006. – 128 с.
3. Матвеев Л.П. Обобщающая характеристика содержания, средств и методов подготовки спортсмена: учебн. пособие для студентов, аспирантов, слушателей ВШТ и ФПК. – М., 1995. – С. 48.
4. Об утверждении Положения о суворовских военных, нахимовских военно-морских училищах и кадетских (морских кадетских) корпусах и Положения о военно-музыкальных училищах и музыкальных кадетских корпусах (с изменениями от 25 августа 1999 г., 21 сентября 2000 г., 4 декабря 2001 г., 31 марта 2005 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://voenprav.ru/doc-1335-7.htm> (дата обращения: 3.08.2016).
5. Туманян Г.С. Гибкость – как физическое качество / Г.С. Туманян, С.К. Харацидис // Теория и практика физической культуры. – 1998. – № 2. – С. 48-51.

## **ВЛИЯНИЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ НА ПСИХОМОТОРНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

© **Дутчак В.И.**<sup>1</sup>

Крымский республиканский центр психолого-педагогического  
и медико-социального сопровождения, г. Симферополь

Статья представляет занятия по физическому воспитанию как эффективный инструмент коррекционно-развивающей работы с детьми с

---

<sup>1</sup> Инструктор по физической культуре.

расстройством аутистического спектра. Раскрывает связь физических и психических составляющих жизнедеятельности детей данной категории. Приведены блоки упражнений на развитие ориентации в пространстве, равновесия и сенсорной интеграции. Уделяется внимание включению детей с расстройством аутистического спектра в групповые занятия со сверстниками.

**Ключевые слова:** расстройство аутистического спектра, физическое воспитание, моторика, физические упражнения, социальное взаимодействие, социальные навыки, физическая активность, физическое развитие.

Предлагаю рассмотреть уже достаточно широко заявившую о себе категорию детей, которые вызывают интерес у специалистов из многих областей – это дети с расстройством аутистического спектра (далее дети с РАС).

На сегодняшний день, по данным Американских центров по контролю и предотвращению заболеваний (U.S. Centers for Disease Control and Prevention), каждый 88-й ребенок в Америке болеет аутизмом – это на 23 % больше, чем два года назад, и на 78 % больше, чем в 2000 году.

Еще в 2000 году считалось, что распространенность аутизма составляет от пяти до 26 случаев на 10 тысяч детского населения. В 2005 году уже на 250-300 новорожденных в среднем приходился один случай аутизма. По данным Всемирной организации аутизма, в 2008 году 1 случай аутизма приходился на 150 детей. За 10 лет количество детей с аутизмом выросло в 10 раз.

Накопленные знания по этой проблематике в медицине, психологии и педагогике позволили выявлять намного больше детей с РАС, чем ранее. Однако, до сих пор не существует исчерпывающей классификации нарушений аутистического спектра ни в медицине, ни в педагогике, ни в психологии.

Нарушения носят комплексный характер и затрагивают как сферу психического, так и сферу физического развития, поэтому ограничиваться только лишь психолого-педагогической работой с такими детьми недостаточно. Необходимо активизировать все психофизические ресурсы организма ребенка. Такого рода нарушения затрагивают все стороны жизни ребенка, в особенности страдает адаптация к социальной среде, в которую он погружен с самого рождения [4].

Независимо от специфики и степени выраженности расстройства аутистического спектра, детей этой группы объединяет: несбалансированная физическая активность (известны варианты РАС с гипер- и гипоактивностью), что одинаково негативно сказывается на функционировании нервной системы и как следствие на избытке или недостатке физических и психических составляющих жизнедеятельности ребенка [10].

Поскольку детский аутизм ведет к аномальному развитию всех областей психики, и нормальный ход развития ребёнка не только нарушается и задерживается, но и явно искажается, следовательно нарушается и моторное развитие ребёнка. Это проявляется в том, что в спонтанной непроизвольной

двигательной активности ребёнок более успешен, чем в произвольной, когда приходится действовать по инструкции и сознательно контролировать свои движения. Педагогическое наблюдение показало, что у детей с аутизмом задерживается формирование навыков как крупной, так и мелкой моторики, навыков бытовой адаптации, освоение обычных, необходимых для жизни действий с предметами. В развитии основных движений у таких детей следует отметить тяжёлую порывистую походку, импульсивный бег с особым ритмом, со стереотипными перемежениями, застыванием, с широким размахом рук, ходьба на цыпочках. Аутичный ребенок предельно неловок в любом совершаемом «для пользы» предметном действии – и в крупных движениях всего тела, и в тонкой моторике. Он не может схватывать нужную позу, плохо управляет распределением мышечного тонуса, движения слабо координируются, не усваивается их временная последовательность [7].

В развитии моторики задерживается и формирование навыков бытовой адаптации. Вместо этого активно пополняется арсенал стереотипных движений, таких манипуляций с предметами, которые позволяют получать необходимые впечатления, связанные с соприкосновением, изменением положения тела в пространстве, ощущением своих мышц, связок, суставов. Это могут быть взмахи рук, застывания в определенных странных позах, избирательное напряжение отдельных мышц и суставов, бег по кругу или от стены к стене, прыжки, кружение, раскачивание и др. [5].

Таким образом, оставаясь без контроля со стороны взрослого такие дети испытывают заметные эмоциональные потрясения, так как оказываются в непривычной для них ситуации, что сопровождается прежде всего чувством нарастающего страха, которое усиливается резкими эмоциональными сдвигами, как с проявлениями агрессии по отношению к себе и окружающим, так и с проявлениями ухода от реальности, погружением в свои внутренние переживания. Такие ситуации связаны с непосредственной угрозой жизни и здоровью ребенка, так как ребенок теряет и без того слабую связь с окружающей действительностью, что может привести к неадекватному реагированию на различные ситуации и события. Даже для опытного взрослого, имеющего специальную подготовку осуществлять контроль и управление динамично меняющимся состоянием ребенка крайне затруднительно [2].

Поэтому повышение эмоциональной стабильности, чувства контроля своего тела и окружающего пространства – залог большей эмоциональной стабильности, физического благополучия, прогнозируемости поведения, что отразится на социальной адаптированности ребенка.

Регулярные занятия по физическому развитию для детей с расстройством аутистического спектра способствуют стимуляции всех органов и основных функциональных систем организма ребенка, в том числе и головного мозга, что оказывает благотворное влияние на функциональную адаптацию детей к нарастающим физическим и психическим нагрузкам [1].



Между скелетной мускулатурой и всеми внутренними органами существует связь, которая осуществляется через центральную нервную систему. Импульсы от нервных окончаний, которые заложены в мышцах, связках и сухожилиях поступают в мозг, а оттуда, во внутренние органы. Если мышечная система развита хорошо, тонус мышц находится на соответствующем уровне. Если же мышцы слабо развиты и уровень двигательной активности низкий, то передаются импульсы более низкой частоты, что приводит к ухудшению деятельности мозга и внутренних органов. Поэтому на сегодняшний день нет более эффективного средства улучшения работы организма, чем занятия физической культурой [3].

На коррекционно-развивающих занятиях в нашем отделе психолого-педагогической коррекции и реабилитации акцент в работе с детьми с расстройствам аутистического спектра делается на формирование функциональной готовности к коррекционно-педагогическим и коррекционно-психологическим воздействиям. Участие детей с аутизмом в групповых занятиях по физическому развитию является важной составной частью обучения, воспитания и развития социальных навыков ребенка. Некоторые исследования показывают, что включение детей с аутизмом в групповые занятия со сверстниками помогает эффективно расширить социальные взаимодействия (Lord & Hopkins, 1986) и уменьшить нетипичные проявления поведения (McGee, Paradis, и Фельдман, 1993). Существуют убедительные доказательства, на основе многочисленных исследований, что обучение и воспитание детей с аутизмом вместе со сверстниками, является эффективным средством в повышении уровня социального взаимодействия (Макконнелл, 2002) [6].

Повышая выносливость, координированность, эмоциональную уравновешенность мы добиваемся положительного реагирования на образовательную среду и повышения мотивации к социальным контактам.

Для успешного освоения дополнительных образовательных программ спортивно-оздоровительной направленности развиваем представление о схеме собственного тела, повышаем осознанность внутренних и внешних ощущений, вырабатываем навыки ориентировки в пространстве, чувство ритма. Все эти навыки являются базой для развития универсальных учебных действий.

Ниже приведены некоторые эффективные виды упражнений для занятий по физическому развитию детей с расстройством аутистического спектра.

#### 1. Упражнения для развития ориентации в пространстве.

Ориентироваться в пространстве человеку помогает проприоцептивная система, которая обеспечивает мышечно-суставное чувство, с помощью которого определяется положение тела в пространстве и взаиморасположение его частей.

У детей с аутизмом данная система развита обычно на низком уровне, следовательно, их необходимо учить упражнениям на развитие координации и

ориентации в пространстве. Для этого могут использоваться, например, такие упражнения как: прыжки на батуте, спортивном мате, большом мяче-фитболе, ползание по тоннелю, гимнастической скамейке, наклонной доске.

#### 2. Упражнения для развития равновесия.

За чувство равновесия у человека отвечает вестибулярная система, расположенная во внутреннем ухе. Она реагирует на движение и гравитацию, и поэтому связана с нашим чувством баланса, координации и движениями глаз. Упражнения на развитие равновесия могут включать висы вниз головой, катания на качелях, кувырки, тренажеры-балансиры, упражнения на наклонных досках, ходьбу по мостику, упражнения с мячами-фитболами [10].

Все эти упражнения, стимулирующие вестибулярный аппарат, связаны с различными положениями головы. Также это способствует стимуляции всех органов и основных функциональных систем организма ребенка, что оказывает благотворное влияние на функциональную адаптацию детей к нарастающим физическим и психическим нагрузкам. При выполнении данных упражнений следует обязательно учитывать принципы постепенности, дозированной, систематичности, индивидуального подхода.

#### 3. Упражнения по обучению новым навыкам, связанных с движением.

У детей с аутизмом при исследовании высших психических функций имеют место общие затруднения в программировании и контроле своей деятельности и в сложных интегративных формах переработки информации. Все эти функции осуществляются передними отделами мозга и их лобными долями, составляющими третий блок головного мозга. Третий блок осуществляет программирование, регуляцию и контроль активной деятельности.

Такие навыки как завязывание шнурков или езда на велосипеде могут оказаться сложными для овладения, так как они связаны с последовательностью движений. Для развития данных навыков поможет плавание, преодоление различных препятствий, лабиринтов, использование игрушек и строительных блоков из конструкторов.

#### 4. Преодоление трудностей, связанных с одновременным использованием обеих сторон тела (развитие одновременности движений).

Для развития согласованности движений и координации используют ползание на четвереньках, игры в «классики», перескакивание через предметы, имитацию игры на музыкальных инструментах, броски и ловлю мяча обеими руками. Данный вид упражнений значительно улучшает двустороннюю интеграцию.

Для развития синхронности движения обеих рук и моторной координации можно предложить такие виды деятельности как: удары ракеткой по мячу, игры с мыльными пузырями, броски и ловля мяча, игры с воздушными шарами [8].

В своей работе по физическому развитию детей с РАС активно использую нестандартное спортивное оборудование. Так например, фитбол-гим-

настика оказывает широкий спектр оздоровительного воздействия на детский организм. С помощью мячей-фитболов развиваются физические качества ребенка, повышается работоспособность, понижается утомляемость. Данная гимнастика эмоционально положительно воздействует на детей. Таким образом, фитбол-гимнастика, являющаяся на данный момент инновационным направлением в физическом воспитании и оздоровлении детей, сочетает в себе все необходимые компоненты для развития ребенка с расстройством аутистического спектра.

Одним из важных аспектов социализации детей с РАС является нормализация физического и психического состояния, поэтому таким детям для поддержания психофизического состояния и снятия эмоционального напряжения необходимы постоянные занятия по физическому воспитанию и развитию [9].

Таким образом, физические упражнения способствуют расширению возможностей для социализации детей с расстройством аутистического спектра, особенно в совместной деятельности со сверстниками [11].

В работе нашего отдела занятия по физической культуре являются неотъемлемой частью коррекционно-развивающего процесса. Именно на занятиях по физической культуре дети получают возможность освоить навыки психоэмоциональной разгрузки в социально-приемлемых формах, формируется функциональная готовность к обучению и взаимодействию с окружающими, увеличивается время устойчивой работоспособности ребенка, что положительно сказывается на процессе обучения и воспитания. Сформированные на занятиях по физической культуре психофизиологическая база позволяет педагогам, развивающим высшие психические функции добиваться устойчивых результатов.

### **Список литературы:**

1. Плаксунова Э.В. Адаптивное физическое воспитание детей с аутизмом // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. – М., 2011.
2. Максимова Е.В. Уровни общения. Причины возникновения раннего детского аутизма и его коррекция на основе теории Н.А. Бернштейна. – М., 2008.
3. Сайкина Е.Г., Кузьмина С.В. Фитбол-аэробика для детей. – СПб., 2008.
4. Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностика раннего детского аутизма: Начальные проявления. – М., 1991.
5. Смирнов В.М., Дубровский В.И. Физиология физического воспитания и спорта. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002.
6. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. – М.: Просвещение, 2005.

7. Рипа М.Д. Кинезотерапия. Культура двигательной активности: учебное пособие / М.Д. Рипа, И.В. Кулькова. – М.: КНОРУС, 2013.
8. Хухлаева Д.В. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста. – М., 1976.
9. Фомина А.И. Физкультурные занятия и спортивные игры в детском саду. – М., 1974.
10. Овчинникова Т.С., Потапчук А.А. Двигательный игротренинг для дошкольников. – СПб.: Речь; М.: Сфера, 2003.
11. Козлова Т.В., Рябухина Т.А. Физкультура для всей семьи. – М.: Физкультура и спорт, 1989.

## **РАЗВИТИЕ ДВИГАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

© Козырева Л.А.<sup>1</sup>

Крымский республиканский центр психолого-педагогического  
и медико-социального сопровождения, г. Симферополь

В статье речь идет о роли двигательной активности детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) дошкольного возраста. Приведены примеры комплексного подхода на развитие ориентации в пространстве, координации и равновесия, основных двигательных навыков и сенсорной интеграции. Особое внимание уделяется практической игрой деятельности в развитии этих навыков.

**Ключевые слова:** двигательная активность, ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), коррекционно-развивающие процессы, комплексный подход, физическое развитие, игра, социальное взаимодействие, физические упражнения.

В настоящее время, исходя из целого ряда причин, отмечается тенденция увеличения числа детей с ограниченными возможностями здоровья (далее дети с ОВЗ). Категория таких детей крайне неоднородна, их общей основной особенностью является нарушение или задержка в развитии. В условиях модернизации российского образовательного процесса особую актуальность приобретает проблема создания оптимальных условий для развития, воспитания и образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Данные Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) свидетельствуют, что в мире число таких детей достигает 13 % (10 % детей рождаются с психи-

---

<sup>1</sup> Инструктор по физической культуре высшей квалификационной категории.

ческими и физическими недостатками и 3 % детей с недостатками интеллекта). Всего в мире насчитывается около 200 миллионов детей с ограниченными возможностями здоровья, практически в каждой пятой семье рождается ребенок с физическими или умственными недостатками в развитии [7].

На сегодняшний день существует серьезная проблема обучения детей с ОВЗ, которые испытывают значительные трудности в двигательной и коммуникативной деятельности, из-за имеющихся особенностей развития, а также соматических заболеваний.

Зная особенности таких детей, нам, как педагогам, будет легче разработать цели, задачи и внедрить в практику методы коррекционно-образовательной работы для успешного введения их в доступные виды деятельности и социальные отношения, учитывая такие особенности как: характер инвалидности (нарушения опорно-двигательного аппарата, слуха, зрения, психические, и общие заболевания); психофизиологические особенности (характер психических процессов, темперамент, тип ВНД); недостатки физического здоровья (соматически ослабленные дети); ограниченные возможности детей, которые не позволяют участвовать им в игровой, учебной, коммуникативной и трудовой деятельности и лишают нормальной жизни в социуме; ограниченные возможности для общения (ограничение мобильности, условия воспитания, недостаточное общение со сверстниками, гиперопека со стороны взрослых) [5].

Одним из первых идею максимальной ориентации в обучении детей обосновал в своих трудах Л.С. Выготский. Ученый утверждал, что задачами воспитания ребенка с нарушениями в развитии является осуществление компенсации недостатков путем активизации деятельности сохранных анализаторов и его интеграция в жизнь. Причем компенсацию Л.С. Выготский понимал не в биологическом, а в социальном аспекте, так как считал, что в коррекционно-воспитательном процессе приходится иметь дело не столько с факторами первичного дефекта, сколько с их вторичными наслоениями [13].

Двигательная активность является важным условием развития детей. Потребность в движениях составляет одну из основных физиологических особенностей ребенка, являясь условием его нормального формирования и развития. В последнее время, всё чаще, диагностируются хронические заболевания и различные функциональные отклонения в развитии у дошкольников [1].

Полноценное физическое развитие ребенка – это прежде всего своевременное формирование двигательных навыков и умений, развитие интереса к различным, доступным ребенку видам движений, воспитание положительных нравственно-волевых черт личности. Одной из основных задач физического воспитания является стимулирование позитивных сдвигов в организме, формирование двигательных умений и навыков физического развития, направленных на развитие и совершенствование организма, на жизнеобеспечение и адаптацию ребенка в обществе [2].

Нарушение зрения у детей затрудняет пространственную ориентировку и формирование двигательных навыков, что ведет к снижению двигательной и познавательной активности. В связи с трудностями, возникающими при зрительном подражании, овладении пространственными представлениями и двигательными действиями, нарушается правильная поза при ходьбе, беге, в естественных движениях, в подвижных играх, нарушается координация и точность движений [4].

Детский церебральный паралич – это группа двигательных нарушений, возникающих при поражении двигательных систем головного мозга и проявляющихся в недостатке или отсутствии контроля со стороны центральной нервной системы за функционированием мышц. Очень часто двигательные нарушения сочетаются с психическими и речевыми расстройствами, а также нарушениями функций других анализаторных систем. При этом все расстройства имеют разную степень выраженности, варьируясь от легких до грубейших нарушений, где могут наблюдаться различные их сочетания. Важно отметить, что ДЦП не является прогрессирующим заболеванием и с возрастом, под действием лечения и комплекса физических упражнений, состояние детей, как правило, улучшается [11].

В раннем детстве общение ребенка представляет собой ситуацию совместной деятельности, где ребенок выступает на равных правах как соучастник действия, как личность. В этом возрасте ребенок пользуется такими средствами как: экспрессивно-мимическими – это улыбка, взгляд, мимика, выразительные движения рук и тела и предметно-действенными – это произвольно употребляемые усвоенные движения (позы, вручение предметов, отталкивание от себя взрослого). У ребенка преобладает подражательное отношение взрослому, где взрослый выполняет функции образца для подражания, руководителя, контролера и эксперта, который оценивает знания и умения детей. Взрослые выполняют сразу несколько функций: во-первых, раскрывают ребенку смысл действий с предметом; во-вторых, организуют действия и движения ребенка, передают ему технические приемы осуществления действий и в-третьих, через поощрения и порицания контролируют ход выполнения действий ребенком [1].

Третий год жизни – это период интенсивного физического развития. Если основные движения ребенка на втором году жизни были несовершенны из-за слабости мышц и недостаточной координации движений, то на третьем году жизни движения становятся более целенаправленными, улучшается двигательная координация, развивается согласованность движений рук и ног. Возрастают требования к уже сформированным движениям ребенка, увеличивается число различных видов движений, которыми ребенок должен овладеть. Так, если ребенку два или два с половиной года, его учат ходить по прямой дорожке и по наклонной доске. Ребенка двух с половиной – трех лет учат ходить по извилистой тропинке и по начерченным на полу линиям.

Со второй половины третьего года ребенок овладевает прыжками и бегом. Особенно важно на этом возрастном этапе совершенствовать движения пальцев и кистей рук, что в значительной степени стимулирует артикуляционный аппарат и речевой центр ребенка [8].

Физическое воспитание детей третьего года жизни с ограниченными возможностями здоровья имеет ряд особенностей по сравнению с их нормально развивающимися ровесниками. Овладение навыками прямохождения у них происходит значительно позже, чем у детей этого же возраста с нормальным интеллектом. Многие дети с ОВЗ в этот возрастной период только начинают ходить. Их движения отличаются неустойчивостью, неуклюжестью походки, замедленностью действий или импульсивностью. Они не могут ходить целенаправленно по прямой дорожке, подниматься и опускаться самостоятельно по лестнице, у них отсутствует стремление научиться бегать, прыгать. Также, у детей с ОВЗ, отмечается недоразвитие ручной моторики: движения обеих рук не согласованы, мелкие и точные движения кистей и пальцев рук не развиты. Они захватывают мелкие предметы всей ладонью, не могут выделить отдельно каждый палец, у них отсутствует указательный тип хватания (соединение указательного и большого пальцев) и хватания щепотью (соединение указательного, среднего и большого пальцев), не формируется ориентировочная реакция [3].

К сожалению, у этих детей не формируются также предпосылки для развития других видов деятельности – игры, рисования, конструирования, зачатков трудовой деятельности, которые при нормальном развитии появляются к концу третьего года жизни.

Развитие движений ребенка зависит от его деятельности и мотивов, которые побуждают его действовать. При совершенствовании физического развития изменяется не только характер двигательных умений ребенка, но и то, какими способами он их приобретает. В раннем возрасте нормальный ребенок делает большие успехи в овладении двигательными навыками. Этот период является значимым в развитии моторики ребенка, так как необходимо, чтобы двигательный аппарат подчинялся произвольному выполнению двигательных задач. На третьем году жизни у ребенка формируются новые способы движений – это бег и прыжки, которые становятся доминирующими в дошкольном возрасте [9].

Развитие основных движений не является простым результатом созревания соответствующих нервно-физиологических механизмов. Овладение движением – это процесс, происходящий в ходе практической деятельности ребенка, особенно это важно для развития более тонких и точных движений пальцев рук. Появление условно-рефлекторных движений, где задействованы движения пальцев рук и ладони, в зависимости от размера, свойств и характера предметов, отражает не только совершенствование двигательной

функции руки, но и происходит усложнение аналитико-синтетической деятельности мозга ребенка [4].

Физическое воспитание детей третьего года жизни с ОВЗ осуществляется разнообразными методами. При этом учитываются педагогические и медицинские аспекты коррекционного воздействия: подвижные игры, упражнения и игровые задания, массаж, лечебная физкультура, закаливание и плавание. Физические упражнения должны доставлять малышу мышечную и эмоциональную радость, поэтому они проводятся в форме увлекательных игр и упражнений, удовлетворяя его потребность в двигательной активности. Занятия по физическому развитию сначала проводят индивидуально с каждым ребенком, а затем в подгруппах по 2-3 человека (с музыкальным сопровождением в записи или с участием музыкального педагога). Длительность занятия и физические нагрузки строго индивидуальны и могут меняться в зависимости от психофизического состояния ребенка, времени года и других обстоятельств. Массаж и лечебная физкультура только дополняют коррекционную работу, но не заменяют занятий по физическому воспитанию. Физические упражнения направлены на совершенствование ходьбы, бега, прыжков, ползания, лазания, метания, а также на развитие и совершенствование крупной и мелкой моторики [14].

Самая главная и правильная форма физического воспитания детей с ОВЗ – игра. Выдающийся советский педагог А.С. Макаренко, высоко оценивая роль игры, он писал: «У ребенка есть страсть к игре, и ее надо удовлетворять. Надо не только дать ему время поиграть, но пропитать этой игрой всю его жизнь» [12].

На начальном этапе коррекционно-развивающей работы у детей с ОВЗ закрепляют навыки целенаправленной ходьбы по прямой. Для этого создаются ситуации, в которых ребенок учится ходить по прямой дорожке от одного взрослого к другому (например, игра «Иди ко мне») или от одного предмета к другому, когда ребенка ставят на определенное расстояние напротив стула, на котором лежит мяч. Ребенку предлагают пройти по дорожке и взять мяч. Взрослые радуются вместе с ребенком, хлопают в ладоши, хвалят его и говорят: «Вот, Сережа, молодец, хорошо ходит, сам взял мяч». Далее детей учат ходить по прямой дорожке самостоятельно, удерживая в руке предмет. Для этой цели на полу выкладывают дорожки из шнуров, широкой доски или большого куска обоев, при этом детей подбадривают, поощряют и дают указания: иди за игрушкой, догони мяч, поймай зайчика, прокати коляску и другие задания.

Когда ребенок научится хорошо ходить по прямой дорожке, его начинают учить удерживать в руках предметы, различные по размеру, весу, форме и из различного материала (мячи, кубики, кегли, колечки и т.д.), передвигаясь с ними по заданному пути. Далее учат ходить по дорожке, которая похожа на «змейку», по «следам», по невысокой гимнастической скамейке;



обучают спрыгивать со ступеньки, со скамейки. Педагог или родители должны учить детей ходить по неровной и по мягкой поверхности, при этом детям предлагают игровые задания: «Давай перейдем ручеек», «А теперь ходим по лужайке», «Соберем цветочки». Далее детей обучают подниматься вверх по лесенке с поддержкой взрослого, затем самостоятельно, держась за перила, а потом спускаться вниз. Для совершенствования этого умения вначале используются невысокие горки, а затем и обычные лестницы.

Научив ребенка ходить, можно приступать к обучению бегу. Для этого с ним играют в следующие игры: «Догони меня», «Догони мяч», «Поймай мышку» «Поймай бабочку», «Догони зайку» и т.д. Кроме того, детей учат захватывать предметы одной рукой, противопоставляя большой палец остальным, удерживать предмет в руке, выполняя с ним определенные действия.

В целях дальнейшего развития и совершенствования ручной моторики необходимо учить детей выполнять целенаправленные действия, например метание. Если ребенок затрудняется выполнить это задание, то взрослый выполняет это задание вместе с ребенком. Например: дети берут мячики из корзины и бросают их в большую мишень, укрепленную на стене или находящуюся на полу. Они учатся бросать мячи в цель сначала одной рукой, а затем двумя, для этого детям даются мячи разного материала. Чтобы закрепить эти умения, с детьми проводят следующие игры: «Попади в кольцо», «Брось шары в корзину», «Прокати мяч в ворота», «Кати-лови» и т.д. [6].

Занятия по физическому воспитанию развивают и совершенствуют у детей с ОВЗ такие двигательные навыки как: ползание по ковровой дорожке, по доске, положенной на пол (ширина 30-35 см), по наклонной доске (высота 20-25 см), с подползанием под веревку (высота 30-35 см), по скамейке; лазание по гимнастической стенке произвольным способом; перелезание через 1-2 скамейки (расстояние 1-1,5 м одна от другой); пролезание между рейками лестницы. Кроме того, на занятиях по физическому развитию проводятся упражнения с предметами для развития целенаправленных движений и равновесия. С детьми проводятся упражнения, которые выполняются по показу: ходьба по дорожке, выложенной из каната (ширина 30-35 см); ходьба по доске с приподнятым краем (высота 15-20 см). Детям предлагаются такие подвижные игры как: «Котята», «Зайчики прыгают», «Догони мяч», «Птички полетели», «Побежим по дорожке», «Пройдем по камушкам», «Беги – ловлю», «Птички в гнздышках», «Догоню, догоню», «Лошадки» [10].

Самое главное в занятиях по физическому воспитанию – сформировать у детей интерес к овладению основными двигательными навыками, способность подражать движениям и действиям педагога или родителей. Работа по физическому воспитанию в первую очередь должна быть направлена на решение общих и коррекционных задач. Именно на занятиях по физической культуре дети получают возможность освоить навыки психо-эмоциональной

разгрузки в социально-приемлемых формах. У них формируется функциональная готовность к обучению и взаимодействию с окружающими [15].

Подводя итог, я могу сделать вывод, что полноценное развитие ребенка с ОВЗ – одна из важнейших задач общества на современном этапе развития, которая требует поиска наиболее эффективных путей достижения этой цели. Защита прав ребенка на развитие в соответствии с индивидуальными возможностями становится сферой деятельности, в которой тесно переплетаются интересы родителей, медицинских работников, педагогов и психологов.

Первоочередная задача специалистов состоит в разработке оптимального индивидуального плана обучения ребенка с ОВЗ; следует обсудить все варианты с родителями и вместе с ними решить, какая именно форма образования наилучшим образом соответствует потребностям ребенка на каждой стадии.

Важное воздействие на физическое развитие ребенка оказывает успешность его отношений со взрослыми и сверстниками. Не следует акцентировать внимание на физическом недостатке ребенка. Толерантность (терпимость) по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья является неперенным качеством педагогов и родителей.

Комплексный подход к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), при участии специалистов и родителей, позволяет детям раскрыть свой потенциал более объемно, приобрести необходимые знания и умения, опыт общения со сверстниками и взрослыми, и получить возможность подготовиться к самостоятельной жизни в будущем.

### **Список литературы:**

1. Алфёрова Г.В. Новые подходы к коррекционно-развивающей работе с детьми с ОВЗ // Дефектология. – 2001. – № 3.
2. Бальсевич В.К. Физическая культура для всех и для каждого. – М.: ФизС, 1988.
3. Башмакова С.Б. Психология нарушенного развития с основами организации коррекционной помощи: учебное пособие / С.Б. Башмакова. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2007.
4. Дмитриев А.А. Адаптивная физическая культура в специальном образовании. – М.: Академия, 2002.
5. Евсеев С.П. Теория и организация адаптивной физической культуры / Под редакцией С.П. Евсеева. – М.: Советский спорт, 2005. – Том 1.
6. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. – М.: Просвещение, 2005.
7. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гум. изд. центр ВЛАДОС, 2005.

8. Маллер А.Р. Помощь детям с недостатками развития. – М.: АРКТИ, 2006.
9. Мозговой В.М. Развитие и коррекция двигательных нарушений учащихся с нарушением интеллекта в процессе физического воспитания. – М., 2005.
10. Овчинникова Т.С., Потапчук А.А. Двигательный игротренинг для дошкольников. – СПб.: Речь; М.: Сфера, 2003.
11. Смирнова И.А. Специальное образование дошкольников с ДЦП: учебно-методическое пособие. – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2003.
12. Стребелева Е.А. Коррекционная помощь детям раннего возраста с органическим поражением центральной нервной системы в группах кратковременного пребывания: Методическое пособие / Под ред. Е.А. Стребелевой. – 2-е изд. – М.: Издательство «Экзамен», 2004.
13. Хухлаева Д.В. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста. – М., 1976.
14. Черник Е.С. Двигательные возможности учащихся вспомогательной школы. – М. «Просвещение» 1992.
15. Шапкова Л.В. Частные методики адаптивной физической культуры: учебное пособие. – М.: Советский спорт, 2004.

## НЕКОТОРЫЕ ОШИБКИ В ТЕХНИКЕ ПЛАВАНИЯ КРОЛЕМ НА ГРУДИ И СПОСОБЫ ИХ УСТРАНЕНИЯ

© Кохан Т.А.<sup>1</sup>, Васющенова Т.С.<sup>1</sup>

Московский государственный технический университет  
им. Н.Э. Баумана, г. Москва

В настоящее время кроль на груди – наиболее популярный способ плавания особенно у юношей. В последние годы мы наблюдаем снижение гибкости и способности студентов к чередованию мышечных напряжений и расслаблений. Это сказывается на процессе обучения технике плавания в студенческом возрасте. Для помощи преподавателя в проведении занятий и студентам при самостоятельных занятиях нами были проанализированы некоторые ошибки в технике плавания кролем на груди и даны методические рекомендации по их устранению.

**Ключевые слова:** плавание, студенты, кроль на груди, ошибки техники плавания, самостоятельные занятия.

В настоящее время кроль на груди – самый быстрый способ плавания. Его с успехом применяют как на коротких, так и на длинных дистанциях.

---

<sup>1</sup> Доцент кафедры Физического воспитания, кандидат педагогических наук.

Все современные рекорды в плавании вольным стилем, т.е. когда пловец выбирает любой способ плавания, установлены способом кроль. Обучение плаванию начинают чаще всего с кроля на груди.

При работе со студентами необходимо учитывать некоторые особенности морфологического развития молодых людей в этом возрасте. Особенно когда речь идет о развитии гибкости и подвижности в суставах. Оптимальный возраст для развития гибкости в возрасте 6-9 лет, далее по мере взросления это качество можно поддерживать на достаточно высоком уровне, при условии регулярных тренировок. К сожалению многие студенты в детском возрасте не занимались ни каким спортом, и развитию гибкости и подвижности суставов не уделялось никакого внимания. Кроме того, многие молодые люди в возрасте 16-19 лет начинают активно ходить в тренажерные залы, заниматься силовыми упражнениями при этом не уделяя время гибкости. В плавании для освоения правильной техники плавания очень важно иметь достаточную подвижность в суставах, особенно в плечевых, если речь идет о плавании кролем на груди.

Помимо этого, в плавании важно научиться правильно чередовать моменты напряжения и расслабления мышц. Многие студенты не могут этого делать в связи с сильной закрепощенностью всего тела.

В последние годы мы наблюдаем снижение гибкости и способности студентов к чередованию мышечных напряжений и расслаблений. Это сказывается на процессе обучения технике плавания в студенческом возрасте. Для помощи преподавателя в проведении занятий и студентам при самостоятельных занятиях нами были проанализированы некоторые ошибки в технике плавания кролем на груди, допускаемые обучающимися чаще всего. Все ошибки были распределены на подгруппы связанные с локализацией в определенной части тела.

Для совершенствования техники плавания и устранения ошибок подобраны специальные упражнения, которые необходимо выполнять регулярно при занятиях в бассейне.

Остановимся на ошибках при плавании кролем на груди, которые связаны с положением туловища, головы и рук:

1. Голова поднята высоко над водой, туловище прогнуто.
2. Туловище согнуто в тазобедренных суставах.
3. Руки погружаются в воду близко к голове.

Ниже, в таблице 1, представлены последствия этих ошибок, причины их появления, упражнения для их исправления и методические рекомендации.

Учитывая информацию, приведенную в таблице нами были разработаны примерные тренировочные задания для устранения вышеизложенных ошибок, которые студенты могут использовать при самостоятельных занятиях плаванием.

Во время выполнения тренировочного занятия необходимо выполнять ряд условий:

1. Так как занятие направлено на совершенствование техники плавания оно должно проходить в невысоком темпе, пульс 120-130 ударов в минуту;
2. В начале занятия разминка должна быть небольшой и не вызывать сильного утомления организма.
3. Перед занятием в бассейне необходимо выполнить разминку на суше (на бортике бассейна или в зале сухого плавания). В разминку надо включать упражнения на гибкость и подвижность в суставах.

Таблица 1

### Ошибки при обучении плаванию способом кроль на груди и их исправление

Ошибки	Последствия	Причины появления	Упражнения для исправления	Методические указания
Голова поднята высоко над водой. Туловище прогнуто.	1. Увеличивается миделево сечение. 2. Возрастает сопротивление воды. 3. Мышцы плечевого пояса и спины напряжены	Высоко поднятая над водой голова; иногда вызвано боязнью опустить голову в воду.	– многократные выдохи в воду от 5 до 50 раз подряд. – скольжение оттолкнувшись от стенки бассейна с вытянутыми руками и опущенной в воду головой, взгляд направлен вниз. – плавание при помощи ног с доской в руках вытянутыми вперед руками и опущенным в воду лицом, выполняя выдох в воду.	Делать свободные выдохи не напрягая мышцы плечевого пояса. Если причина не в боязни, можно смотреть вперед вниз при выдохе опускать лицо в воду
Туловище согнуто в тазобедренных суставах («щучка»)	Увеличивается сопротивление воды за счет торможения бедер	1. Чрезмерное напряжение мышц туловища. 2. Расслаблены ягодичные мышцы и мышцы задней поверхности бедер.	Скольжение на груди и на спине со свободными движениями ног (отрезки 15 метров и более). Повторить упражнения: – скольжение руки вдоль туловища; – скольжение с работой ногами, нарушая поверхность воды пятками («сверкая пятками»); – плавание на ногах с доской – выдох в воду	Можно это упражнение выполнять в ластах но с поднятой головой. Контролировать правильное положение тела и работу ног.
Руки погружаются в воду близко к голове.	Недостаточно используется сила мышц спины, возрастает сопротивление воды, падает скорость плавания	Ошибки в обучении.	Плавание с помощью ног способом кроль на груди с колобашкой в руках: А) гребок правой рукой 50 (25) метров; то же левой рукой, 4-6 сек фиксировать руку на колобашке. Б) плавание с помощью ног, левая рука вытянута вперед, правая прижата к туловищу – вдох в сторону прижатой руки, с началом выдоха смена рук («мельница») – пауза 4-6 сек. и повторяем.	Рукой не давить на колобашку.  Следить чтобы во время паузы одна рука была вытянута вперед, вторая вдоль туловища.

Далее мы приводим примеры некоторых тренировочных занятий для студентов.

Тренировочное занятие для студентов со слабой плавательной подготовкой акцент в занятии ставится на первую ошибку – голова поднята высоко над водой, туловище прогнуто:

- плавание на спине в полной координации – 200 метров;
- выдохи в воду 20 раз;
- скольжение на груди руки вытянуты вперед, подбородок прижат к груди, на задержке дыхания – 2-3 раза;

- выдохи в воду 20 раз;
- плавание кролем на груди с помощью ног руки вдоль туловища, подбородок прижать к груди – 3 раз по 15 метров;
- выдохи в воду 20 раз;
- плавание кролем на груди с помощью ног руки вытянуты вперед, взгляд направлен вниз на дно – 3 раз по 15 метров;
- скольжение под водой с работой ног кролем на груди, руки произвольно подбородок прижат к груди – 3 раз по 15 метров;
- плавание кролем на груди с помощью ног с доской в руках (акцентировать внимание на положении тела, головы и ног, делать выдох в воду) – 200 метров;
- плавание дополнительным способом – 200 метров.

Тренировочное занятие для студентов со слабой плавательной подготовкой акцент в занятии ставится на вторую ошибку – туловище согнуто в тазобедренных суставах:

- плавание свободным стилем – 200 метров.
- упражнение «звездочка» на груди – студент напрягает мышцы ягодиц и задней поверхности бедра, соединяет лопатки – на задержке дыхания – 3-4 раза;
- скольжение на груди руки вытянуты вперед, подбородок прижат к груди, на задержке дыхания – 2-3 раза;
- то же с работой ног на выдохе – 2-3 раза;
- упражнение «звездочка» на груди – студент напрягает мышцы ягодиц и задней поверхности бедра, соединяет лопатки – на задержке дыхания – 3-4 раза;
- скольжение на груди руки вытянуты вперед, подбородок прижат к груди, на задержке дыхания – 2-3 раза;
- то же с работой ног на выдохе – 2-3 раза;
- упражнение «звездочка» на спине – студент напрягает мышцы ягодиц и задней поверхности бедра и прижимает руки к воде – 2-3 раза;
- скольжение на спине – 2-3 раза;
- упражнение «звездочка» на спине – студент напрягает мышцы ягодиц и задней поверхности бедра и прижимает руки к воде – 2-3 раза;
- скольжение на спине с колобашкой в руках – 2-3 раза;
- плавание на спине кролем с помощью ног, руки вдоль туловища – 3 раза по 15 метров (ноги работают расслаблено);
- плавание на спине кролем с помощью ног, руки вытянуты вперед с доской или колобашкой – 3 раз по 15 метров (ноги работают расслаблено);
- свободное плавание 200 метров;
- плавание кролем на груди с помощью ног, руки вытянуты вперед с доской или колобашкой – 200 метров (нарушая поверхность воды пятками, т.е. «сверкая пятками», выдох в воду);

- плавание свободным стилем, но не кролем – 200 метров.

Тренировочное занятие для студентов со слабой плавательной подготовкой акцент в занятии ставится на третьей ошибке, т.е. руки погружаются в воду близко к голове.

- плавание свободным стилем – 200 метров;
- плавание с помощью ног кролем на груди, в руках колобашка (акцентировать внимание на положении тела, головы и ног, делать выдох в воду, не давить руками на колобашку) – 200 метров;
- упражнения у бортика бассейна:
  - 1) держась за бортик бассейна студент выполняет гребок правой рукой, фиксирует ее на бортике до конца выдоха (не менее 5 секунд), работая ногами способом кроль.
  - 2) тоже левой рукой.
- плавание с помощью ног кролем на груди, в руках колобашка студент выполняет гребок правой рукой, фиксирует ее на колобашке до конца выдоха (не менее 5 секунд) – 3 раза по 15-20 метров (рукой не давить на колобашку);
- тоже левой рукой – 3 раза по 15-20 метров, отдых – выдох в воду;
- повторить предыдущее упражнение – 4 раза по 50 метров;
- плавание любым способом 200 метров свободно;
- плавание с помощью ног кролем на груди, левая рука вытянута вперед, правая прижата к туловищу – вдох в сторону прижатой руки, с началом выдоха смена рук «мельница» – пауза 4-6 секунд и повторяем – 4 по 50 метров (следить, чтобы во время паузы одна рука была вытянута вперед, вторая вдоль туловища);
- плавание брассом на скольжение – 100 метров;
- плавание кролем на груди руки вытянуты вперед в руках колобашка, 6 ударов ногами гребок правой рукой, 6 ударов ногами гребок левой рукой (во время паузы обе руки на колобашке толкают ее вперед) – 4 раз по 50 метров;
- то же упражнение но без колобашки в руках – 2 раз по 50 метров;
- плавание кролем на груди в полной координации – 200 метров;
- свободное плавание – 200 метров.

Учитывание ошибок в технике плавания способом кроль на груди и используя методические указания, разработанные нами позволило:

- улучшить качество работы со студентами по совершенствованию техники плавания;
- научить студентов самостоятельно подходить к этому процессу;
- повысить интерес студентов к занятиям плаванием.

### Список литературы:

1. Булгакова Н.Ж. Плавание. – М.: ФиС, 1999. – («Азбука спорта»).

2. Булгакова Н.Ж. Теория и методика плавания: учебник для студ. учреждений высш. образования / Н.Ж. Булгакова, О.И. Попов, Е.А. Распопова; под.ред. Н.Ж. Булгаковой. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 320 с.

3. Васющенкова Т.С., Костин В.А. Обучение плаванию способом кроль на груди: Методические указания. – М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 1993. – 20 с.

4. Спортивное плавание: путь к успеху. Книга 1 / Под ред. В.Н. Платонова. – М.: Советский спорт, 2011.

5. Физическая культура студента: учебник / Под. ред. В.И. Ильинича. – М.: Гардарики, 2001. – 448 с.

## **СТРУКТУРА ОРГАНИЗАЦИОННО- УПРАВЛЕНЧЕСКОГО И КАДРОВОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПОДГОТОВКИ СПОРТСМЕНОВ ВЫСОКОЙ КВАЛИФИКАЦИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ СПОРТИВНОЙ ГИМНАСТИКИ**

© Сомкин А.А.<sup>1</sup>

Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения,  
г. Санкт-Петербург

В статье проводится аналитическое исследование и даются практические рекомендации по совершенствованию структуры организационно-управленческого и кадрового обеспечения подготовки спортсменов высокой квалификации в спортивной гимнастике в Российской Федерации для того, чтобы претендовать на завоевание медалей Олимпийских игр и мировых первенств в данном виде спорта.

**Ключевые слова:** спортивная гимнастика, спортсмены высокого уровня, структура обеспечения подготовки.

Современная спортивная гимнастика – это один из наиболее популярных и «медалеёмких» олимпийских видов спорта. На олимпийском турнире гимнасты разыгрывают восемь комплектов медалей, а гимнастки – шесть комплектов (командное первенство – мужское и женское; личное абсолютное первенство в многоборье – мужское и женское; первенство на отдельных шести видах мужского и четырёх видах женского многоборья). Спортивная гимнастика является приоритетным видом в таких ведущих странах мира как США, Китай, Япония, Великобритания, Германия. Гимнастические соревно-

---

<sup>1</sup> Профессор кафедры Физического воспитания, доктор педагогических наук, профессор.



вания на Олимпиадах, как правило, привлекают наибольший зрительский интерес, как в стране проведения, так и посредством телевизионных трансляций – по всему миру. Это объясняется тем, что спортивная гимнастика – это сплав зрелищности, высочайшей технической сложности соревновательных программ на всех без исключения снарядах и, практически, безупречного качества их выполнения элитными гимнастами и гимнастками.

Всё более жёсткая конкуренция за «олимпийский пьедестал», когда чемпионов и призёров могут отделять не десятки, а, даже, сотые доли балла, требует современной и динамичной организационно-управленческой структуры и высокопрофессионального кадрового обеспечения всех сторон подготовки гимнастов и гимнасток элитного уровня в нашей стране [4]. Развитием данного вида спорта – от детского, массового и до уровня национальной сборной команды – руководит Федерация спортивной гимнастики России во главе с её президентом. Это негосударственная общественная организация, действующая на основе своего Устава. В нём, в частности, сказано, что одной из целей Федерации спортивной гимнастики является организация подготовки сборных команд Российской Федерации по спортивной гимнастике (мужской и женской) для участия во всех международных соревнованиях, включая Олимпийские игры. В связи с этим Федерации постоянно необходимо решать следующие задачи:

- создавать все возможные условия для подготовки к международным выступлениям, как основного состава сборной команды, так и её резерва (юниорской и юношеской сборных команд);
- содействовать развитию и постоянной модернизации материально-технической базы, необходимой для обеспечения полноценного учебно-тренировочного процесса – комфортабельных специализированных гимнастических залов; современных снарядов; дополнительного оборудования и инвентаря; всей другой необходимой инфраструктуры обеспечения централизованной подготовки;
- участвовать в организации и финансировании, как научно-исследовательской работы, так и опытно-конструкторских разработок по производству новых видов гимнастического оборудования и инвентаря.

В связи с этим, важнейшим видом деятельности Федерации спортивной гимнастики России является не только формирование, но и финансирование:

- национальных сборных команд различного уровня (основной состав, ближайший резерв, юниорская и юношеская команды);
- тренерского состава, состоящего из высокопрофессиональных специалистов, отвечающих за все аспекты подготовки сборных команд;
- других специалистов (дополнительный персонал), привлекаемых для подготовки сборных команд, которые обеспечивают комплексное, всестороннее «сопровождение» учебно-тренировочного процесса гимнастов и гимнасток.

Таким образом, поступательное развитие спортивной гимнастики как приоритетного вида спорта в нашей стране – это целенаправленный, носящий систематический, организующий, координирующий и контролирующий характер процесс с целью повышения эффективности его функционирования. Постоянно совершенствуется кадровое, медицинское, финансовое, материально-техническое, научно-методическое, нормативно-правовое его обеспечение, что, в свою очередь, должно отражаться в высоком уровне достижений гимнастов Российской Федерации на международной спортивной арене [12].

В современном так называемом элитном спорте «олимпийского» уровня подготовка национальной сборной команды по спортивной гимнастике – это целенаправленный, профессионально организованный процесс, носящий круглогодичный характер. Основной организационной формой проведения централизованной подготовки основного состава сборной команды Российской Федерации, её ближайшего резерва, перспективных юных спортсменов являются учебно-тренировочные сборы. На таких сборах присутствуют ведущие высококвалифицированные тренеры страны, компетентный и профессиональный обслуживающий персонал (врачи, массажисты, комплексная научная группа и другие). В периоды централизованной подготовки гимнасты основного и молодёжного состава национальной сборной команды имеют двух-трёх разовые тренировки в день (шесть раз в неделю). На таких учебно-тренировочных сборах создаются наилучшие условия подготовки к соревнованиям самого высокого уровня: строгий режим дня; регулярное сбалансированное питание, часто имеющее индивидуальную направленность; благоприятные и комфортные бытовые условия; полное материально-техническое оснащение гимнастическим оборудованием и инвентарём; постоянный медицинский контроль и применение передовых средств реабилитации; комплексное научно-методическое обеспечение [8].

Следовательно, в наиболее концентрированном виде процесс подготовки гимнастов элитного «олимпийского» уровня в нашей стране проявляется именно в периоды централизованных сборов. Их доминирование (причём не только для основного состава сборной команды, но и спортсменов юниорской и юношеской команд) заложено в основе всей технологии подготовки – как это было в Советском Союзе, так и в современной Российской Федерации [1, 2, 10]. Во время таких централизованных учебно-тренировочных сборов гимнасты и гимнастки основного состава команды часто тренируются совместно с привлекаемыми перспективными спортсменами юниорской и юношеской сборной вместе с их личными тренерами, что способствует быстрому росту их мастерства [15]. При условии, как было сказано выше, двух-трёх разовых тренировок в день (шесть раз в неделю) необходимо, чтобы всё организационно-управленческое и кадровое обеспечение такой системы подготовки было направлено на решение основной задачи.

Она заключается в достижении вполне определённых целевых моделей – создание конкурентоспособной команды-победительницы и чемпионов, как в личном многоборье, так и в отдельных видах многоборья на самом высоком международном уровне, в том числе и на Олимпийских играх [3].

Прежде всего, следует рассмотреть структуру тренерского состава, отвечающего за подготовку национальной сборной команды. Возглавляет её главный тренер. Его основными задачами должны быть следующие:

- чёткая формулировка перспективных целей подготовки национальных сборных команд (мужской, женской, юниорской, юношеской), по крайней мере, на «олимпийский цикл» на основе прогнозирования основных тенденций развития спортивной гимнастики и совершенствования Правил соревнований;
- периодический профессиональный подбор тренерских кадров, просмотр и отбор перспективных гимнастов и гимнасток во все национальные сборные команды;
- перспективное планирование подготовки (на «олимпийский цикл») для каждого конкретного гимнаста и гимнастки сборной команды;
- непрерывное управление учебно-тренировочным процессом, как непосредственно во время централизованных сборов, так и дистанционно – при подготовке спортсменов «на местах»;
- постоянное осуществление контроля и, при необходимости, коррекция подготовки всех членов национальных сборных команд и перспективных гимнастов и гимнасток из ближайшего резерва.

Главный тренер должен осуществлять свои функции через четырёх старших тренеров:

- два старших тренера отвечают за подготовку основного состава национальной сборной команды (мужской и женской);
- два старших тренера отвечают за подготовку молодёжного состава команды (юношей и девушек).

Кроме того, необходимы также и два тренера-администратора (по взрослой и молодёжной командам). Эти шесть вышеперечисленных тренеров осуществляют планирование содержания всего учебно-тренировочного процесса при централизованных сборах и контроль за выполнением индивидуальных планов каждым конкретным гимнастом и гимнасткой, а также управление всеми аспектами организации подготовки национальных сборных команд.

Далее идут личные тренеры отдельных гимнастов и гимнасток, которые осуществляют постоянную работу со своими учениками, как в течение централизованной подготовки, так и, непосредственно, «на местах». Кроме того, на учебно-тренировочных сборах к ним добавляется ещё и «бригада» тренеров-специалистов:

- тренеры по акробатической подготовке (тренеры-акробаты), которые проводят: общие акробатические разминки; обучение и совер-

шенствование акробатическим прыжковым элементам на вольных упражнениях; специальную физическую подготовку акробатической направленности;

- тренеры по батутной подготовке осуществляют подготовку гимнастов и гимнасток к освоению сложных гимнастических и акробатических упражнений с фазой полёта и специальную физическую подготовку (в том числе, совершенствование координации движений) с использованием дополнительных снарядов – батут, двойной минитрампа, минибатут, батутная (или надувная – пневматическая) дорожка [14];
- тренеры по технической подготовке, которые могут работать вместе с личными тренерами на «бригадной» основе по совершенствованию мастерства гимнастов и гимнасток на отдельных снарядах (например, на опорных прыжках, на коне-махи – у мужчин, на разновысоких брусьях – у женщин);
- тренеры по хореографической подготовке (тренеры-хореографы) различной специализации: по базовой (или классической) хореографической подготовке; хореографы-постановщики и хореографы-репетиторы на вольных упражнениях и на бревне;
- тренеры по специальной физической подготовке (СФП), которые проводят либо полностью тренировочные занятия (например, «круговые тренировки» по СФП), либо их отдельные фрагменты (подготовительную или заключительную часть) с целью развития, совершенствования или поддержания необходимого уровня физических способностей, а также выработки так называемой оптимальной физической избыточности – как необходимого условия повышения уровня технической подготовленности и уменьшения негативных последствий (например, травмирования) в самом процессе технической подготовки.

Кроме вышеперечисленных тренеров, к работе в различные периоды централизованной подготовки могут привлекаться и другие специалисты. Например, в подготовительном или восстановительном периоде могут быть использованы тренеры по общей физической (ОФП) и функциональной подготовке. Так, тренер-специалист по лёгкой атлетике может оказать помощь в прыжковой и беговой – технической и функциональной (или кроссовой) подготовке. Фитнес-тренеры по аэробной и атлетической подготовке:

- первые – могут (например, в качестве разминки) проводить занятия по аэробике различной интенсивности и стретчингу;
- вторые – используя отягощения (свободные веса) и тренажёры и применяя современные методики, повышать общий уровень физической подготовленности гимнастов и гимнасток.

Для постановки гимнасткам отдельных хореографических фрагментов в вольных упражнениях могут быть приглашены диаметрально противоположные специалисты:

- из классического балета, например, для обучения точной технике выполнения «фуэте»;
- из современных танцев, например, Jazz Funk, Contemporary, Hip-hop и других – для обучения и стилизации ассиметричных, «ломаемых» движений.

Это объясняется тем, что музыкальное сопровождение для вольных упражнений всё чаще является, можно сказать, «многослойным» и представляет собой компиляцию из нескольких, иногда совершенно стилистически разнородных, произведений. Поэтому, задачей приглашённого специалиста может быть постановка небольшого (например, до 10 секунд), но запоминающегося фрагмента композиции. Однако следует отметить, что современные вольные упражнения сильнейших гимнасток мира насыщены сложными акробатическими прыжковыми соединениями, гимнастическими прыжками, поворотами в равновесии на одной ноге. Поэтому, хотя гимнастику и называют «спортом выразительной формы», где должен существовать оптимальный баланс между сложностью композиций и художественным, эстетическим впечатлением от них, но девушкам на вольных упражнениях сейчас достаточно трудно раскрыть индивидуальное «дарование» и избежать «безликости» и стереотипности своих программ.

Состав дополнительных специалистов, привлекаемых на постоянной или временной (периодической) основе к централизованной подготовке сборных команд, также достаточно большой и разнообразный.

Специалисты по медико-биологическому контролю и лечебно-профилактическим мероприятиям [7], которые обеспечивают:

- постоянный контроль и диагностику нарушений состояния здоровья гимнастов и гимнасток непосредственно в процессе учебно-тренировочных занятий и соревнований;
- своевременное лечение заболеваний и травм, в том числе с использованием комплекса современных средств восстановления; реабилитационные и профилактические мероприятия [6, 13];
- полноценное и сбалансированное питание и регулярную витаминизацию [5].

Поэтому, в штате дополнительных специалистов должны присутствовать высококвалифицированные врачи и массажисты – тренеры-врачи, тренеры-массажисты, которые должны хорошо разбираться именно в особенностях спортивной гимнастики, а также физиотерапевты, врачи-диетологи, средний и младший медицинский персонал. Совместно с другими врачами – узкими специалистами – они должны осуществлять регулярные: углублённое медицинское обследование – диспансеризацию; этапные и текущие об-

следования. На основе обобщения полученных данных руководитель всей группы перечисленных выше специалистов должен сообщать главному тренеру сборной команды и всему остальному тренерскому составу о результатах обследования и выдавать свои рекомендации по каждому конкретному гимнасту и гимнастке. По этой информации делаются совместные заключения тренеров и врачей о функциональном состоянии и потенциальных возможностях спортсменов, приспособляемости к тренировочным нагрузкам и, при необходимости, их коррекции.

Специалисты по научно-методическому обеспечению [9, 16]. Основной организационной структурой, осуществляющей этот процесс, является комплексная научная группа (КНГ). Не разбирая подробно всех направлений её деятельности, остановимся только на таком важном разделе работы, как исследование и анализ техники гимнастических упражнений. Во-первых, это может быть экспресс-анализ (или другими словами, качественный биомеханический анализ) непосредственно во время учебно-тренировочного процесса. Путём специально организованной видеосъёмки и, затем, «выведения» на экран монитора компьютера только что выполненного гимнастом или гимнасткой отдельного упражнения или целостной комбинации, можно осуществить оперативный совместный анализ – спортсменом, тренером и членом КНГ. Во-вторых, путём обработки, полученной в процессе тренировки или соревнований, видеоинформации, провести в лабораторных условиях тщательный биомеханический анализ техники выполнения упражнений гимнастами и гимнастками сборных команд России и сравнить её с техникой выполнения этих же упражнений ведущими гимнастами мира. Таким образом, в составе КНГ, помимо других специалистов, должны присутствовать:

- специалист по видеосъёмке, понимающий специфику именно спортивной гимнастики – тренер-оператор;
- специалист по компьютерному (программному) обеспечению, знающий биомеханические закономерности техники выполнения гимнастических упражнений [11].

Важную роль играет КНГ в информационном обеспечении тренеров и гимнастов сборной команды. Развитие коммуникационных технологий позволяет создавать базы данных в информационно-компьютерных системах – справочные, консультативные, контрольные, управленческие. В них отражаются, например, спортивные результаты и рейтинги, как гимнастов национальной сборной команды, так и их потенциальных соперников; данные научных исследований и методические рекомендации ведущих мировых учёных и специалистов; информация о технических новинках в области гимнастического оборудования и инвентаря и другие. Большое внимание, особенно на уровне централизованной подготовки, уделяется полноценному материально-техническому обеспечению учебно-тренировочного процесса.

Поэтому, встала необходимость привлечения специалистов – тренеров-инженеров, которые могут:

- профессионально и надёжно устанавливать и разбирать соревновательные снаряды, дополнительное гимнастическое оборудование и инвентарь в спортивном зале;
- из большого количества присутствующих на рынке гимнастических снарядов, тренажёров и инвентаря, средств обеспечения безопасности (например, матов различной жёсткости и конструкции), производимых различными фирмами, выбирать наиболее оптимальные образцы и рекомендовать их приобретение Федерации спортивной гимнастики;
- разрабатывать собственные образцы тренажёрных устройств и оборудования, которые можно будет эффективно внедрить в учебно-тренировочный процесс национальной сборной команды.

Наконец, ещё две категории специалистов, привлекаемых в периоды централизованной подготовки. Во-первых, так называемые тренеры-психологи, которые обеспечивают благоприятный эмоциональный фон на тренировках, вырабатывают у спортсменов позитивную мотивацию и мобилизационную готовность к соревнованиям. Хотя, при нынешнем, практически, «профессиональном» статусе не только элитных спортсменов, но и членов юниорских и, даже, юношеских национальных сборных команд, вопросы мотивации и мобилизации решаются уже другими способами.

Большое значение на международных соревнованиях самого высокого уровня имеет музыкальное сопровождение вольных упражнений у девушек. Для ведущих гимнасток с конкурентоспособными программами всё чаще привлекаются профессиональные композиторы или аранжировщики музыкальных произведений, которые, совместно с самой спортсменкой, её личным тренером и хореографом-постановщиком, подбирают и записывают собственную (авторскую) фонограмму для вольных упражнений.

На определённых этапах централизованной подготовки (например, в предсоревновательный период) могут быть привлечены судьи высокой квалификации, имеющие международную категорию (*brevet de juge*) и работающие на основных гимнастических соревнованиях (Олимпийских играх и чемпионатах мира). Они в качестве экспертов оценивают соревновательные программы гимнастов и гимнасток во время контрольных тренировок, производят профессиональные сбавки по всем существующим критериям, осуществляют контроль соответствия их композиций текущим Правилам соревнований, своевременно сообщают тренерскому составу о внесённых в Правила изменениях и дополнениях.

Подводя итог, можно отметить, что только такая организационно-управленческая структура и высокопрофессиональное кадровое обеспечение всех сторов подготовки гимнастов и гимнасток позволит достигнуть главной це-

ли – создание конкурентоспособной национальной сборной команды Российской Федерации – победительницы чемпионатов Европы, мира и Олимпийских игр.

### **Список литературы:**

1. Аркаев Л.Я. Основные направления подготовки советских гимнастов к XXV Олимпийским играм 1992 г.: методические рекомендации / Л.Я. Аркаев, В.С. Чебураев, А.С. Александров и др.; ВНИИФК. – М., 1989. – 20 с.
2. Аркаев Л.Я. Методологические основы современной системы подготовки гимнастов высшего класса / Л.Я. Аркаев, Н.Г. Сучилин // Теория и практика физич. культуры. – 1997. – № 11. – С. 17-25.
3. Аркаев Л.Я. Как готовить чемпионов. Теория и технология подготовки гимнастов высшей квалификации / Л.Я. Аркаев, Н.Г. Сучилин. – М.: Физкультура и спорт, 2004. – 328 с.
4. Гавердовский Ю.К. Теория и методика спортивной гимнастики: учебник: в 2 т. Т. 2 / Ю.К. Гавердовский, В.М. Смоленский. – М.: Советский спорт, 2014. – 230 с.
5. Забуркин Е.М. Питание гимнастов / Е.М. Забуркин, А.Г. Волков // Гимнастика. – 1976. – № 2. – С. 40-43.
6. Калачёва О.К. Восстановительные средства в современной гимнастике / О.К. Калачёва // Гимнастика. – 1979. – № 1. – С. 45-48.
7. Калачёва О.К. Комплексная система профилактики заболеваний и травм в годичном тренировочном цикле подготовки гимнастов: методические рекомендации / О.К. Калачёва, Ф.А. Иорданская, В.Н. Кузьмина и др.; ВНИИФК, ЦНИИМБПС. – М., 1988. – 37 с.
8. Козлова Н.А. Развитие основ централизованной подготовки спортсменов в олимпийском спорте / Н.А. Козлова // Физическое воспитание студентов. – 2012. – № 01. – С. 47-50.
9. Менхин Ю.В. Управление подготовкой гимнастов: учебное пособие / Ю.В. Менхин; МОГИФК. – Малаховка, 1988. – 66 с.
10. Платонов В.Н. Спорт высших достижений и подготовка национальных команд к Олимпийским играм / В.Н. Платонов. – М.: Советский спорт, 2010. – 310 с.
11. Розин Е.Ю. Педагогическая диагностика физического состояния и специальной подготовки спортсменов с использованием компьютерной техники (на примере гимнастики): диссертация в виде научного доклада доктора пед. наук / Е.Ю. Розин; РГАФК. – М., 1997. – 73 с.
12. Сазонец В.И. Международные спортивные организации в управлении и развитии олимпийских видов спорта / В.И. Сазонец // Физическое воспитание студентов. – 2011. – № 6. – С. 83-87.
13. Синяков, А.Ф. Восстановление спортивной работоспособности гимнастов при помощи физических средств / А.Ф. Синяков, Е.С. Белов // Гимнастика. – 1982. – № 1. – С. 48-50.



14. Сомкин А.А. Батут и батутные приспособления в спортивной гимнастике: учебное пособие / А.А. Сомкин; СПбГАФК им. П.Ф. Лесгафта. – СПб., 1997. – 31 с.

15. Терехина Р.Н. Комплексный анализ спортивной гимнастики: монография / Р.Н. Терехина; СПбГАФК им. П.Ф. Лесгафта. – СПб., 1997. – 78 с.

16. Чебураев В.С. Научно-методическое обеспечение подготовки сборных команд страны по спортивной гимнастике / В.С. Чебураев // Теория и практика физич. культуры. – 1997. – № 11. – С. 44-46.

A decorative border resembling a scroll, with rounded corners and a small circular element at the top-left and bottom-left corners.

**Секция 9**

***ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА  
И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-  
КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ***

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭКСКУРСИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРИРОДЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

© **Стаматова Р.**<sup>1</sup>

Начальная школа с именем «Василий Априлова», Болгария, г. Бургас

The cognitive process in the elementary school is realized strictly by following the action method whereas the basic pedagogical orientation is related to the inclusion of the student in different types of self exploring tasks. A special importance is given to the student's participation in the process where his intellectual potential is carried out, his imitateness is developed and the capability to work in cooperation. Often used and mutually supplementary are the holistic, explanatory-illustrative and heuristic methods. The trips for getting to know with the nature, plants and animals, with the seasonal changes have a huge educational impact. They give a chance for an introduction in the closest and concrete way with the surrounding environment.

The trip as an organizational form of education finds is applied widely into the introduction of the students with the nature. It gives the clear support on the basis of which during the lesson the knowledge is developed and the personality of the student is influenced educationally.

**Key words:** holistic method and education with a trip; explanatory-illustrative method and education with a trip.

## 1. Введение

На Земле живая и неживая природа неделимо связаны и их единство обеспечивает существование жизни на планете. Организмы не могут жить вне среды, поэтому единство организмов и среды является необходимым условием. Когда хорошо знаем узкие взаимные связи организмов и среды, можем раскрыть некоторые из причин, которые порождают изменения в них. Непрерывная необходимость живых существ приспособляться к изменяющимся условиям среды порождают в конечном счете развитие и эволюционные процессы.

Школьные предметы – родной край, окружающий мир, человек и природа, которые изучают в начальной школе, дают знания ученикам об окружающей природной среде. Учебное содержание в них не раскрывает основы только одной определенной науки, а ставит начало изучению ряд важных природных наук (физики, химии, географии, ботаники, зоологии, анатомии, физиологии и гигиены человека, экологии, астрономии) и др. Связь с ними и с школьными предметами, посредством которых они изучаются школьниками, содержательна и процессуальна. Школьники знакомятся и с исследова-

---

<sup>1</sup> PhD, Vasily Aprilov Elementary School.

тельскими методами и процедурами. Они являются интегральными школьными предметами, чья «цель создать единую картину природной и общественной среды и ее воспринимание со всей ее сложностью и многообразием в зависимости от возможностей учеников начального возраста» [2, с. 21]. Они должны стать основой, на которую будем накладывать знания об окружающем мире в следующих классах. Это определяет пропедевтический и интегральный характер этих школьных предметов. Учитель начальной школы должен их воспринимать как основу, на которую в следующих образовательных степенях будут накладывать природнонаучное образование.

## 2. Сущность методики обучения

Учебно-воспитательный процесс по школьным предметам – родной край, окружающий мир, человек и природа, требуют формирования системы знаний, умений и относящихся к ним отношения, связаны с природой. Содержание, указанных учебных предметов, подобрано и разработано так, что имманентно содержит воспитательный заряд. Насколько воспитательная и формирующая сила этого заряда будут воздействовать на учеников, зависит от учителей; от интерпретации изучаемых явлений и фактов; от логики изложения; от эмоциональной насыщенности речи и др. Подходящими и ведущими формами обучения являются те, которые обеспечивают непосредственное общение ребенка с природой т.е., которые дают возможность познакомиться с изучаемыми объектами и явлениями при естественных условиях. Познавательный процесс в начальной школе осуществляется при строгом соображении с деятельностным подходом, при том основная педагогическая ориентация связана с включением ученика в разнообразные по своему характеру самостоятельные исследовательские задания. Особое значение имеет участие ученика в процессе, где разворачивается его интеллектуальный потенциал, развивается инициативность и умение работать в сотрудничестве. Часто использованными и взаимодополняющимися являются холистичный, объяснительно-иллюстративный и эвристичный подход. Эвристичная деятельность осуществляется посредством решения разных по трудностям познавательных заданий:

- задания, которые создают умения анализировать, сравнивать, синтезировать;
- задания, которые раскрывают причинно-следственные связи;
- задания, которые требуют переноса знаний;

Ознакомление с растительным и животным миром, изучение их связей с неживой природой, являются важными элементами формирования целостного представления об окружающей природе. Знакомство с компонентами природной среды невозможно осуществить только во время уроков в классе. Во время урока можно познакомиться с отдельными элементами природных объектов, с некоторыми процессами. Когда требуют заметить уникальность

и неповторимость объектов природы, раскрыть связи неживой с живой природой, совершить элементарные исследования, тогда основной формой познаний является экскурсия среди природы. Важным условием познавательной активности является то, что изучаемые объекты живой природы и животного мира должны наблюдать в естественной среде.

Экскурсии с целью знакомство с природой, с растительным и животным миром, с сезонными изменениями, имеют большое образовательное значение. Они дают возможность непосредственно и конкретно познакомиться с окружающей средой. Экскурсии позволяют наблюдать растения и животных в природе, в естественной обстановке и в созданных человеком местах.

Экскурсии, с целью изучение объектов природной среды, можем организовать при:

- изучении особенностей сезонов и изменения, связанные с ними;
- изучении приспособлений растений и животных к среде;
- изучении процессов у живых организмов;
- изучении растительного и животного мира в разной среде и пр.

При наблюдении изменений во время различных сезонов, хорошо чтобы наблюдения «совершались на одном и том же месте, над одними и теми же объектами, чтобы проследить наступившее изменение. При последовательных наблюдениях во время разных времен года углубляются знания учеников о причинной зависимости между изменениями во времени и изменениями, которые наступают в жизни живых организмов» [3, с. 205]. В случае даем пример с экскурсией для прослеживания изменений в природе осенью.

### **3. Подготовка к реализации методики**

Чтобы реализовать экскурсию, с целью знакомство с природой, нужна предварительная подготовка. Успех экскурсии в большой степени зависит от организации. Она включает подготовка учителя и учеников.

Подготовка учителя к экскурсии включает (рис. 1):

1. Теоретическая подготовка. Чтобы осуществить экскурсию, у учителя должна быть хорошая теоретическая подготовка по природоведению. Должен хорошо знать отдельные элементы природной среды: знать неживую природу и живую природу (растительный мир, животный мир, человека); должен иметь познания по этиологии; нужны и хорошие познания по экологии, чтобы воспитывать у учеников дух опознавания природной среды.
2. Познания о природной местности, которую будут посещать. Учитель должен (по возможности) предварительно посетить место проведения экскурсии.
3. Методическая подготовка. Учитель должен хорошо знать методику экскурсионной работы; знать методику ознакомления с раститель-

ным, животным миром, с временами года; владеть знаниями и умениями для воздействия на воспитание и поведение учеников.

4. Выбор подходящих для наблюдения и исследования природных объектов. Учитель должен разработать индивидуальные задания для учеников и хорошо обдумать самостоятельную работу.



Рис. 1. Подготовка учителя к экскурсии

Определение темы экскурсии и разработывание план-конспекта. В нем включены цели экскурсии и задания для самостоятельной работы. Цели бывают образовательными и воспитательными. К образовательным относим цели, связаны с формированием природнонаучных знаний и понятий, а к воспитательным – воспитание положительное отношение и поведение у учеников.

В указанной теме об осени, поставлены следующие цели:

*Образовательные:* опознавание неживой и живой природы; формирование основных представлений о сезоне (осень); раскрытие причинно-следственных закономерностей; связь между организмами и средой.

*Воспитательные:* формирование положительного отношения к природе; раскрытие красоты окружающей среды; природолюбие; оберегание природы.

*Развивающие:* развитие умения наблюдать окружающего мира; анализировать и систематизировать изменения, наступающие в природе осенью.

Подготовка учеников включает (рис. 2):



Рис. 2. Подготовка учеников к экскурсии

- Организация. Информация о месте отъезда, о подходящей одежде и пр.
- Оборудование. Знакомство с материалами, необходимыми во время экскурсии.
- Разделение класса по рабочим группам из 5-6 человек (если предусмотрена работа по группам). Проведение инструкции о работе каждой из групп. Ученики могут работать и индивидуально.
- Предварительное знакомство и направление к объектам, которые будем наблюдать.
- Знакомство и описание растений и животных по алгоритму. Выбор подходящих наглядных средств, связаны с растениями, животными и объектами неживой природы, которые будем наблюдать во время экскурсии. Это предварительное знакомство нужно, так как некоторые из учеников младшего возраста не имеют никакого представления о них и видят их впервые.
- Знакомство с методикой отчета результатов выполнения заданий для самостоятельной работы.

#### 4. Проведение обучающей методики

Учитель придерживается к требованиям проведения экскурсии. Он содействует осуществлению исследовательской работы и формированию первоначальных умений и навыков к проведению самостоятельных естественных исследований и наблюдений.

Проведение экскурсии (рис. 3).

Когда ученики находятся в местности (в парке, в природной местности, в лесу), которую выбрали посетить, необходимо оставить их на короткое время познакомиться с обстановкой, рассмотреть природу, послушать звуки. Экскурсия начинается с вступительной беседы учителя, с целью создать эмоциональную настройку у учеников. Ставим и мотивируем тему экскурсии. Описываем природного ландшафта.

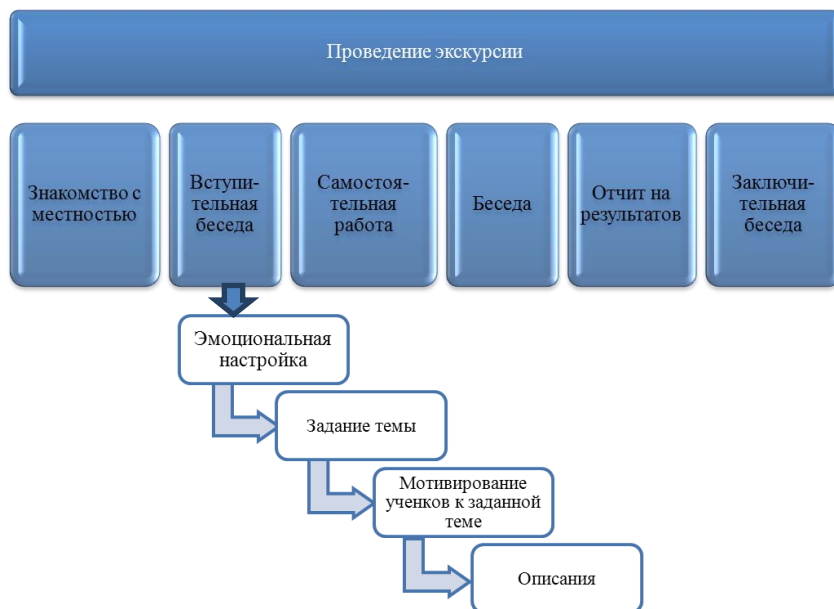


Рис. 3. Проведение экскурсии

В примерной теме, относящейся к изменениям в природе осенью, наблюдение осуществляется ранним утром. Туман еще стелется. Осуществляется в той же самой местности, которую наблюдали во время других времен года. Со стихотворением об осени эмоционально направляем внимание к теме: «Изменения в природе осенью». Ставим тему, подчеркивая, что наша цель поискать и проследить изменения в неживой природе осенью и какое отражение они оказывают на растительный и животный мир. Мотивируем тему – так они лучше будут опознавать природу в родном краю, узнавать побольше о живых организмах – о животных и о растениях.

Учитель обращает внимание на изменения в неживой природе: В начале осени бывают теплые и солнечные дни. Позже постепенно холодеет и приходит пора резких перемен температуры. Сплошная, слоистая облачность заменяет непродолжительные осадки, моросят холодные дожди, а нередко выпадает первый снег. Погода все чаще ветреная. Ранним утром стелятся туманы, все покрывается инеем. В конце осени земля всасывает влагу осенних дождей и начинает замерзать, а дни становятся заметно короче.

Учитель разъясняет понятия туман и иней, которые характерны для этого сезона. Ученикам объясняют, что около небольших пылинок в воздухе наслаиваются мелкие капельки воды водяного пара, которые находятся в воздухе. Когда недалеко от земли они охлаждаются, образуются туманы. Ветер разрезает туманы, а тепло в поздних часах дня рассеивает их.



Разъясняют, что за явление иней. Он образуется когда трава, ветки и стволы деревьев очень холодные, когда водяной пар прикасается к ним замерзает и превращается в иней. Возлагают ученикам наблюдать за изменениями видимости во время тумана. Объясняют, почему водители автомобилей едут с включенными фарами, почему все участники дорожного движения должны быть осторожными. Дают им возможность проследить влажность верхней одежды.

Сделанный вывод: все, что прикасается к туману, влажнеет, потому что туман состоит из мелких водяных капель.

После вступительной беседы учителя, каждая группа проводит самостоятельную работу. Для формирования качеств командной работы, участники каждой группы должны работать вместе; записывать и делать отчет результатов. Каждый ученик может работать и индивидуально. Наблюдаемые объекты могут быть сфотографированными или нарисованными. Собираемые наглядные материалы соотносим с законом об охране природы. Учитель наблюдает и контролирует работу каждой из групп и оказывает помощь если нужно.

Во время наблюдения учитель проводит беседу, с целью оказать помощь ученикам. Во время экскурсии учитель ведет разговор в основном об объектах природной среды, за которыми наблюдают. Ставить акцент на указанных объектах и избегает лишние многословия, которые не имеют отношения к ним.

Внимание направлено на изучаемые растения и животные, процессы и явления; анализируют существенные признаки; сравнивают приметы рассматриваемых представителей и групп; рассматривают связи и зависимости между живой и неживой природой. Так во время экскурсии ученики воспринимают природу как единое целое, прослеживают связи между объектами в природе; наблюдают изменения в мире организмов, рассматривают поведение животных и пр. Так у учеников постепенно формируется отношение к окружающему миру. Учитель обеспечивает активность всех учеников. Ученики выполняют поставленные самостоятельные задания. Учитель делает попытку преодолеть их пассивность, которая проявляется чаще всего в том – только слушать объяснения.

Например при прослеживании изменения осенью обращаем внимание на следующее: Актуализировать знания о деревьях, о кустах и травах: у деревьев только один твердый ствол; у кустов несколько стеблей, они тоньше и ниже чем у деревьев, но твердые; у травянистых растений стебли зеленые, сочные и мягкие. Зимой они желтеют и увядают, а у деревьев и кустов желтеют и увядают только листья. Эти процессы начинаются еще осенью.

В связи с изменениями в живой природе ученики могут работать над следующими примерными заданиями:

- Проследить, как изменения условий в неживой природе (осенью) изменяют жизненные процессы в живой природе.
- Указать на растения, которые цветут осенью. Поискать такие растения в местности.
- Сравнить с растениями, которые цветут во время других времен года.
- Описать цвет листьев у разных растений.
- Сравнить краски у лиственных и хвойных растений.
- Наблюдать за животными в местности.
- Проследить какой запас корма в данной местности может найти белка для зимних месяцев.
- Проследить какие птицы остались зимовать у нас.
- Осмотреть каких насекомых можем найти по коре деревьев.
- Сделать фотографии на те растения и животных, за которыми наблюдаем.

После окончания самостоятельной работы каждая группа отчитывает результаты проведенных наблюдений. После этого проводят обобщающую беседу, проводят итоги о выполненной работе. Делают выводы. Например в указанной теме после самостоятельной работы называют растения, которые цветут осенью, сравнивают их с растениями, которые цветут летом. Ученики делают вывод, что осенью у растений яркие и красивые краски. Рассматривают одуванчик и чертополох. Анализируют краски, с которыми окрашены в багровый цвет листья лиственных деревьев и кустов. Отмечают, что старые деревья раньше меняют свой наряд, чем молодые. Объясняют явление листопад как форма защиты, спасения растения от высыхания; способ переживания широколиственных растений при неблагоприятных зимних условиях.

Рассматривают:

- липа и береза – как лиственные деревья;
- сосна, ель – хвойные деревья, у которых листья сохраняются зимой.

Сравнивают хвойные и лиственные растения. Обсуждают, нужно ли убирать опавшие листья в парке, радуют ли наши глаза оставшиеся плоды по ветвям деревьев и кустов со своими красивыми формами и красками, или они являются необходимым кормом для птиц и животных.

Ученики наблюдают и описывают поведение белки, воробья, голубей и других обитателей местности. Перечисляют чем кормится белка зимой. Прослеживают птицы, которые остаются зимовать у нас. Наблюдают и описывают их внешность. Припоминают, что к птицам должны относиться особенно бережно. Нельзя разрушать их гнезда и нельзя их приручать, потому что вне своей обычной среды, птицы как и все дикие животные быстро погибают.

Вывод до которого доходят: все живые организмы зависимы и изменяются в зависимости от изменения в неживой природе во время разных времен года.

Собранные во время экскурсии осенние листья можем использовать как наглядные средства на уроке родного края и для выработки осеннего полотно на уроке домашнего быта и техники.

Учитель оценивает работу учеников. Оценка должна стимулировать учеников.

Нежелательно чтобы учитель ставил отрицательные оценки.

Результаты самостоятельных заданий обрабатывают в школе. Записывают их в рабочую тетрадь или в тетрадь, в которую дают отчет наблюдений. Знания, которые получают во время экскурсии, утверждают и дополняют во время урока. «Усвоенный во время экскурсии материал должен остаться в памяти учеников и использовать его на следующих занятиях. В ином случае экскурсия будет незаконченной» [4, с. 9]. Учитель использует накопленный осязательный познавательный опыт, детально разъясняет, дополняет и расширяет знания учеников. Так при «проведении экскурсии у учеников отрабатываются первоначальные умения, необходимы для изучения естественных наук в старших классах» [1, с. 253].

## 5. Заключение

Усвоенные знания, наблюдения, обработка результатов учитель использует и для воздействия на личность ученика и для формирования положительных нравственных качеств. Необходимо, чтобы увиденное содействовало эстетическому воспитанию, обогащению языка и мысли у учеников. С целью формирования экологической культуры и поведения во время экскурсии обращаем внимание на места движения – нужно передвигаться по аллеям или по туристическим дорожкам. Нельзя топтать растения, ломать ветки – растения будут страдать. Если будем разрушать муравейники и гнезда птиц – они погибнут и пр.

Экскурсию можно проводить до темы или реже после темы. «Более удачно проводить экскурсию до рассматривания темы в классе. Это дает возможность ученикам сначала наблюдать объекты, добиться реального представления о их внешнем виде и об их образе жизни, и уже после этого расширить и дополнить свои знания в классе. Эта последовательность в использовании форм обучения облегчает точнейшее восприятие учебной информации» [3, с. 206]. Реже при знакомстве с природой, экскурсию можно проводить после урока с целью закрепления знаний.

Экскурсия, как организационная форма обучения, находит широкое применение при знакомстве учеников с природой. Она служит наглядной опорой, на которой во время урока можем накапливать знания и воздействовать воспитательно на личность ученика.

### Список литературы:

1. Григорьева Е. Методика преподавания естествознания. – М.: Гиц ВЛА-ДОС, 2008.

2. Епитропова А., Ангелова Б. Изучаване на човека и природата в началните класове. Методика. – Пловдив, Хермес, 2001.
3. Мирчева И., Джамбазова Е. Докосване до природата. – С.: Веда Словена – ЖГ, 2006.
4. Райков Б., Римский-Корсаков М. Зоологические экскурсии. – М.: Топикал, 1994.
5. Стаматова Р. Формиране на система за екологично образование с учениците от I-IV клас: автореф. дисс. – София, 2006.
6. Стаматова Р. Основи на екологичното образование от V до VI клас. – Бургас: Изд. «Марк», 2007.
7. Стаматова Р. Екодружка, екологично помагало за II, III и IV клас. – Бургас, 1998.

A decorative border resembling a scroll, with rounded corners and a horizontal bar at the top. The scroll is open at the top and bottom, with the ends of the scroll visible on the left side.

**Секция 10**

***ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА  
ДОШКОЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ***

# ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО СЕНСОМОТОРНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОУ

© Свистунова-Болотова И.С.<sup>1</sup>

Московский государственный областной университет, г. Москва

В статье актуализируется проблема сенсомоторного развития ребенка дошкольного возраста, дается определение игровым технологиям, приводится их классификация, сделаны выводы о влиянии игр на развитие личности ребенка дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** игровые технологии, подвижные игры, дидактические игры, сенсомоторное развитие, сенсорное воспитание, сенсорные эталоны, сенсорные способности.

Сенсомоторное развитие младших дошкольников имеет важное практическое и теоретическое значение, т.к. является одним из главных направлений психического развития ребенка в целом, способствует формированию таких сложных процессов как мышление, память, воображение, речь, развивает способности ребенка владеть своим телом.

Слово «сенсорика» происходит от латинского «sensus», что означает восприятие, «моторика» – от латинского «motus»-движение. Под сенсомоторным развитием мы будем понимать развитие восприятия и двигательного аппарата детей младшего дошкольного возраста.

Традиционно выделяют пять видов восприятия: зрительное, слуховое, осязательное (тактильное), вкусовое, обонятельное (К.Д. Ушинский выделял еще т.н. «мышечное чувство»).

Из основных направлений развития восприятия формируются задачи сенсорного воспитания младших дошкольников. Венгер Л.А., Усова А.П., Сакулина Н.П. указывают на следующие задачи: 1) ознакомление с сенсорными эталонами 2) обучение детей способам использования сенсорных эталонов 3) обучение планомерному обследованию предметов. Сенсорные эталоны – это обобщенные сенсорные знания, сенсорный опыт, накопленный человеком за всю историю своего развития.

Отечественная система сенсорного воспитания опирается на теорию восприятия, разработанную Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштейном, Б.Г. Ананьевым, А.В. Запорожцем, А.Н. Леонтьевым, Л.А., Венгером и др. Для нашего исследования значимыми являются положения авторов, считавших и считающих, что основной стороной дошкольного воспитания является сенсорное воспитание, призванное обеспечить полноценное сенсомоторное развитие (Ф. Фребель, О. Декроли, К.Д. Ушинский, В.М. Бехтерев, Н.П. Сакулина, Т.С. Комарова, М.Б. Зацепина).

---

<sup>1</sup> Магистрант кафедры Дошкольного образования.

В программе «Образование для процветания», которая разработана коллективом современных ученых под руководством Т.С. Комаровой для дошкольного образования, говорится: «Реализация Программы должна осуществляться в формах, специфических для детей данной возрастной группы, прежде всего в форме игры, познавательной и исследовательской деятельности, в форме творческой активности, обеспечивающей всестороннее развитие детей» [2].

Для детей раннего дошкольного возраста наиболее эффективной формой организации сенсомоторного воспитания является использование традиционных техник изобразительной деятельности. Изучая сенсорное развитие ребенка в процессе обучения его изобразительной деятельности, Н.П. Сакулина приводит термин сенсорные способности, среди которых выделяет процесс овладения изобразительными движениями, т.е. подчинения движений зрительному [1]. Таким образом, в процессе рисования взаимодействуют органы восприятия и движения.

Рисование, лепка, аппликация и другие виды детской творческой деятельности в сочетании с физической нагрузкой и музыкальным сопровождением, способствуют лучшему усвоению сенсорных эталонов, эстетическому развитию и развитию мелкой и крупной моторики.

Период дошкольного детства является периодом интенсивного сенсомоторного развития, характеризуется большой восприимчивостью к занятиям, высоким интересом к познанию нового.

Игра является ведущим видом деятельности у детей младшего дошкольного возраста. Игры бывают дидактическими, подвижными, сюжетно-ролевыми. В педагогической литературе предложено несколько классификаций игр. Запорожец А.В. и Усова А.П. разработали следующую классификацию: «игры творческие и их разновидности: игры – драматизации и строительные игры; подвижные игры; дидактические игры» [4]. Михайленко Н.Я. и Короткова Н.А. приводят несколько иную классификацию: игры по правилам, сюжетные, режиссерские, игры-драматизации.

Игровые педагогические технологии – это дидактические и эстетически направленные действия, которые включают в себя достаточно обширную группу методов и приемов организации процесса обучения в форме игр. Педагогическая игра обладает существенным признаком – четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые характеризуются учебно-познавательной направленностью.

В младшем дошкольном возрасте совершенствуются физиологические функции и процессы. Активно формируется костно-мышечная система, в силу чего недопустимы длительное пребывание детей в неудобных позах, сильные мышечные напряжения, поскольку это может спровоцировать дефекты осанки, плоскостопие, деформацию суставов. В связи с чем, при проведении дидактических занятий необходимо чередовать умственную нагрузку и физическую.

В возрасте от 2 до 4 лет продолжает расширяться круг общения ребенка с миром взрослых и детей. Взрослый воспринимается им как образец для подражания. Например, увидев пожарную машину, мальчик хочет играть в пожарного, девочка, увидев в магазине за кассой продавца-кассира, просить маму непременно купить ей игрушечную кассу, то же происходит и с желанием поиграть в доктора, полицейского и т.п. Развивается это желание в самостоятельной игре, прежде всего в сюжетно-ролевой, где ребенок начинает осваивать систему человеческих отношений, учится ориентироваться в смыслах человеческой деятельности. Педагог или родитель должны простроить процесс игры таким образом, что бы ребенок понял, как играть, тогда воспитание будет иметь целенаправленный характер [3]. Ведь если усвоение сенсорных эталонов происходит стихийно, без грамотного педагогического руководства, со стороны взрослых, оно нередко оказывается неполноценным, поверхностным.

Опираясь на вышесказанное, мы предлагаем использовать следующие игровые технологии для сенсомоторного развития детей младшего дошкольного возраста:

- 1) для развития мышления – разнообразные дидактические игры;
- 2) для развития мелкой моторики и кинестетики: мешочки с разными наполнителями, шарики разной текстуры, конструкторы (кубики типа лего, кубики разные размеров и форм), сенсорные коробки (с песком, с крупами, с водой, с аквагрунтом и др.), пальчиковые и жестовые игры, разные техники рисования, лепки, аппликации, так же игры, придуманные педагогом, народные игры;
- 3) для развития крупной моторики и координации движений – подвижные игры, для которых потребуются мячи разных размеров, обручи, массажные дорожки, ленты, платки, палочки, пирамиды и др.
- 4) для социализации ребенка мы будем использовать сюжетно-ролевые игры, «сказкотерапию», рассказывать о свойствах окружающих предметов при помощи театральных кукольных постановок.

Одним из условий интеграции образовательного процесса в ДОО является создание игрового пространства, предметно-игровой среды, представляющей собой комплекс различных видов игр, направленных на сенсорное развитие, развитие моторики и социальное познание, социальную практику.

В режиссерских играх-драматизациях, игровые роли имеют существенное значение в становлении эмоционально-чувственной и поведенческой сфер личностного развития.

В играх с правилами, правила и действия в большей мере способствуют формированию ответственности, самостоятельности и обучают социальным нормам.

Предметно-игровая среда представляет собой систему предметных и социальных средств, функционально моделирующих содержание детской деятельности.



Принципы построения предметно-игровой среды следующие:

- 1) обеспечение места и времени для педагогических и свободных самостоятельных игр;
- 2) возможности выбора партнеров, тематики, содержания;
- 3) создание условий для планирования, развития, моделирования, свободной самостоятельной игры;
- 4) создание условий для самостоятельной организации и длительного сохранения пространственно-предметной игровой среды;
- 5) предоставление условий для коллективных игр разного содержания и формы;
- 6) обеспечение возможности своего объединения со сверстниками по интересам, личному социальному и игровому опыту.

В правильно организованной предметно-игровой среде при помощи педагогов и сверстников ребенок социализируется, познает окружающий мир, игра позволяет ему раскрыть свои способности и возможности, игра развивает физически, освобождает от излишней накопившейся энергии, помогает избавиться от психологического напряжения.

Таким образом, мы видим, что игровые методы воспитания позволяют формировать сенсорный опыт, помогают реализовать педагогические задачи в доступной и интересной для дошкольника форме.

Игровые технологии являются одним из оптимальных способов сенсорного развития, которое, в свою очередь, способствует гармоничному развитию личности ребенка младшего дошкольного возраста.

### **Список литературы:**

1. Комарова Т.С. Развитие художественных способностей дошкольников. Монография. – М.:МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, 2013. – 144 с.: цв. вкл.
2. Программа «Образование для процветания». Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. С.М. Авдеевой, И.И. Комаровой, Т.С. Комаровой, С.С. Славина. – М.: АСИ, 2014. – 320 с.
3. Психология и педагогика игры дошкольника / Под ред. А.В. Запорожца и А.П. Усовой. – М., 1966. – 162 с.
4. Сергеева И.С. Игровые технологии в образовании дошкольников и младших школьников: методические рекомендации / И.С. Сергеева, Ф.С. Гайнуллова. – М.: КНОРУС, 2016. – 112 с.

## **Секция 11**

***ОБУЧЕНИЕ ВЗРОСЛЫХ:  
СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ,  
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ***

# О ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИПК ПО РЕАЛИЗАЦИИ ОСНОВНЫХ СТРАТЕГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ РАЗВИТИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

© **Фими́на М.А.**<sup>1</sup>

Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург

В данной статье представлены основные стратегические направления деятельности в рамках развития региональной системы повышения квалификации с целью повышения уровня профессиональной компетентности слушателей (учителей-предметников) в условиях системных обновлений российского образования в контексте перехода на Федеральные государственные стандарты второго поколения, принятия Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации, Концепции развития математического образования в Российской Федерации, нового историко-культурного стандарта, введения профессионального стандарта педагога для достижения нового качества образования.

**Ключевые слова:** стратегические направления, обновление содержания дополнительного профессионального образования, расширение диапазона гуманитарных интерактивных образовательных технологий, усиление практико-ориентированной направленности, обновление системы оценивания образовательных результатов слушателей, формирование информационно-образовательной гуманитарной среды.

Основная стратегическая цель института повышения квалификации – формирование жизнеспособной личности, связанной со свободой, достоинством личностного существования – формирование учителя нового типа.

Для достижения данной цели были обозначены стратегические направления деятельности в рамках развития региональной системы повышения квалификации, отражающие основные идеи базовых концепций («Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации» Концепция развития математического образования в Российской Федерации, Новый культурно-исторический стандарт).

В рамках реализации основных стратегических направлений развития региональной системы повышения квалификации педагогических работников в контексте перехода и реализации Федеральных государственных стандартов второго поколения, принятия Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации, Концепции развития математического образования в Российской Федерации, нового историко-культур-

---

<sup>1</sup> Старший преподаватель, методист кафедры Общеобразовательных дисциплин и методики их преподавания, кандидат педагогических наук.

ного стандарта, введения профессионального стандарта педагога, с учетом государственной программы развития «Развитие системы образования Оренбургской области» на 2014-2020 годы кафедрой была осуществлена следующая деятельность, направленная на:

1. Обновление содержания дополнительного профессионального образования.

Значимость проектирования обновлений содержания программ дополнительного профессионального образования диктуется необходимостью повышения уровня профессиональной компетентности слушателей (учителей-предметников) в условиях системных обновлений российского образования в контексте перехода на Федеральные государственные стандарты второго поколения, принятия Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации, Концепции развития математического образования в Российской Федерации, нового историко-культурного стандарта, введения профессионального стандарта педагога, с учетом государственной программы развития «Развитие системы образования Оренбургской области» на 2014-2020 годы для достижения нового качества образования.

Методологическим основанием проектирования содержания образования явились принципы субстанциональности, универсализма, целостности, свободы, многообразия:

- отклик программ дополнительного профессионального образования на обновление нормативно-правовой базы (новый профессиональный стандарт педагога, принятия Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации, Концепции развития математического образования в Российской Федерации, нового историко-культурного стандарта, государственную программу развития «Развитие системы образования Оренбургской области» на 2014-2020 годы);
- введение в дополнительные профессиональные программы образовательных модулей по выбору заказчика;
- ориентация содержания программ дополнительного профессионального образования на совершенствования профессиональных компетенций;
- отклика на профессиональные проблемы, затруднения слушателей в ходе их практической деятельности, а также по итогам тестирования учителей по отдельным предметам: «Иностранный язык», «Математика», по итогам работы аналитических сессий в районах Оренбуржья;
- расширение базы стажерских площадок в образовательных организациях, которые являются лидерах фундаментальных и прикладных исследований в области преподаваемых предметов;

- усиления практической направленности обучения за счет привлечения учителей-практиков ведущих образовательных организаций Оренбуржья;
- усиление практической направленности выпускных работ слушателей и выработки практико-ориентированных проектов (разработка проекта рабочей программы по предмету, проектирование технологической карты современного урока; создание портфолио, создание и разработка комплекса упражнений по формированию стратегий выполнения тестовых заданий в формате государственной итоговой аттестации);
- диссеминация передового опыта работы мастеров-педагогов через разработку индивидуально-педагогических модулей, мастер-классов по вопросам организации и проведения современного урока в соответствии с требованиями ФГОС, стендовых докладов;
- анализа работы экспертной комиссии по предметам (отчета, выявления трудностей председателями предметных комиссий ГИА);
- усиления обратной связи в рамках проведения аналитических сессий в отдельные районы Оренбуржья;
- проведение системы групповых и индивидуальных консультаций, блокирующих профессиональные проблемы и затруднения педагогов как в ходе курсовой подготовки так и после курсов. Методическая помощь, консультирование по актуальным вопросам слушателей, отслеживание результатов деятельности педагогов после курсов;
- усиление работы по организации и проведению учебно-методических семинаров, практикумов, вебинаров с участием авторов УМК, известных ученых в предметных областях, ведущих учителей-практиков России, методистов ведущих издательств России («Просвещение», «Русское слово», «Легион», объединенной группы: «Дрофа», «Вентана Граф», «Астрель», издательской группы «Основа» и др.) по актуальным проблемам обновления содержания учебных предметов, введения электронных форм учебников по предметам.

2. Расширение диапазона гуманитарных интерактивных образовательных технологий и усиление их практико-ориентированной направленности в рамках реализации модулей программ дополнительного профессионального образования.

Педагог – главный субъект образовательного процесса, что обуславливает необходимость выявления личностных, социальных, профессиональных особенностей обучающихся:

- использование субъектного опыта учителя-предметника в процессе обучения;
- сочетание лекционных и практических занятий с такими формами учебных занятий, как семинар, практикум, дебаты, дискуссии, тре-

нинг, мастер-класс, уроки на взрослой аудитории, кейс-метод, организационная игра с элементами имитационного моделирования; «круглый стол» и т.п.;

- ориентация содержания практических занятий на внедрение новых, в том числе информационно-коммуникативных технологий обучения в практику работы и стимулирование педагогов к дальнейшему самостоятельному овладению гуманитарными интерактивными образовательными технологиями.

3. Обновление системы оценивания образовательных результатов слушателей на основе содержательных критериев.

Переход на профессиональный стандарт педагога, принятие новых нормативных документов, что обуславливает необходимость создания эффективной системы оценивания профессионального уровня педагогов. Данная система позволяет выявить конкретные резервы в деятельности учителя, перспективы его профессионального роста, потребности в профессиональном совершенствовании.

Обновление системы оценивания способствует обеспечению оптимального вхождения учителей в систему ценностей современного образования, принятию идеологии модернизации образования, овладению предметно-методическими ресурсами.

Обновление системы оценивания педагогических работников в ходе курсовой подготовки в рамках их повышения квалификации осуществляется за счет:

- определение «проблемных полей» в профессиональной компетентности педагогов для проектирования индивидуальных образовательных маршрутов слушателей и внесения изменений в содержание программ дополнительного профессионального образования;
- фиксирование индивидуальных изменений в уровне профессиональных компетенций педагогов на основе коэффициента эффективности обучения;
- усиления в выходной диагностике практико-ориентированности (создание нового продукта – разработка проекта рабочей программы по предмету, проектирование технологической карты современного урока; создание портфолио, создание разработки комплекса упражнений по формированию стратегий выполнения тестовых заданий в формате государственной итоговой аттестации);
- привлечения различных форм оценивания:
  - экспертная оценка – зачет по теме «Создание и внедрение эффективных педагогических решений в преподавании предметов (диссеминация педагогического опыта на стажерских площадках);
  - защита выпускной работы;

- экзамен, самооценка;
- оценка профессионального сообщества.

Выражением этих показателей является выставление на сайт лучших работ слушателей, публикации статей учителями, участие в конкурсах.

- измерение уровня профессиональной компетентности учителей в практической деятельности, выявление профессиональных затруднений учителей, прошедших курсовую подготовку в рамках повышения квалификации, и запросов педагогов, как потребителей регионального образования;
- нацеленность на систему оценивания, выделяя позитивный и негативный опыт слушателей в процессе курсовой подготовки (разработка ИПМ о передовом опыте работы учителей-предметников);
- измерение метапредметных и личностных результатов достижения педагогических кадров, выявление положительного субъектного опыта для дальнейшей диссеминации в региональной системе образования и формирования профессионального имиджа педагогического работника.

#### 4. Формирование информационно-образовательной гуманитарной среды.

Информационно-образовательная гуманитарная среда – это системно организованная совокупность информационного, технического, учебно-методического обеспечения, неразрывно связанная с человеком как субъектом образования. Поэтому эффективное использование информационно-образовательного пространства требует качественно слушателя:

- формирование базы дидактических и информационных материалов на различных цифровых носителях;
- пополнение банка педагогической информации сайта института учебно-методическими, аналитическими, информационными материалами, новостными рассылками о результатах курсовой подготовки.

Таким образом, данные направления деятельности нацелены на повышение уровня профессиональной компетентности учителя – профессионала, мастера своего дела, в рамках курсовой подготовки по основным программам дополнительного профессионального образования педагогов, что обеспечивает новый уровень изучения и преподавания предметов, а также способствует разработке и апробации новых механизмов развития современного образования.

#### Список литературы:

1. Историко-культурный стандарт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://xn--80abucjiihbv9a.xn--p1ai/documents/3483>.
2. Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://government.ru/media/files/GG2TF4pq6RkGAtAIJKHYKTXDmFIMAAOd.pdf>.

3. Концепция развития математического образования в Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/10/Concept\\_mathematika.pdf](http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/10/Concept_mathematika.pdf).

4. Постановление правительства Оренбургской области Об утверждении государственной программы «Развитие системы образования Оренбургской области» на 2014-2020 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.minobr.orb.ru/programm/2013-553-pp.pdf>.



**Секция 12**

***ИНФОРМАЦИОННАЯ  
БЕЗОПАСНОСТЬ  
ЛИЧНОСТИ: ПСИХОЛОГО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ***

# ГЕНДЕРНАЯ СПЕЦИФИКА АГРЕССИИ РОССИЙСКИХ И КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

© Чженьнин Ли<sup>1</sup>

Российский университет дружбы народов, г. Москва

В статье рассматриваются основные особенности агрессии российских и китайских студентов. Рассматривается гендерная специфика проявлений агрессии в поликультурном контексте. Выделяются внешние и внутренние факторы, влияющие на возникновение агрессии.

**Ключевые слова:** агрессия, агрессивность, гендер, фемининность, маскулинность.

Агрессия является катализатором, возбуждает человека, оживляет его, повышая уровень энергии, как позитивной, так и негативной, и он начинает активно действовать. Еще одна особенность современного мира в том, что люди изначально вооружаются установкой агрессии, формируют в собственном воображении худший вариант, предполагающий меньшие издержки, нежели ожидания лучшего исхода. Это как эволюционная составляющая, настраивающая личность на защитное / атакующее поведение.

Феномен агрессии может рассматриваться как мотивированное действие (преднамеренная и инструментальная агрессия) и как поведенческая составляющая. К базовым категориям свойств агрессии можно отнести определенный поведенческий репертуар, присутствие намерений / мотивов действий, эмоциональную экспрессию, детерминированную индивидуальными особенностями характера и психики человека, наличие коммуникаций «субъекта – субъекту», «субъект – объекту», существование некоторой установки, целенаправленной или бессознательной.

Формирование характерологических черт китайских студентов отражено в истории самого народа. Совокупность внешних факторов, под которыми понимались природные условия, характер быта и рабочая деятельность китайцев, формировали уникальные черты этноса: коллективизм, настойчивость, сплочённость, дисциплинированность и терпение.

Китайским студентам, как представителям своего этноса, свойственна строгая система норм и моральных ценностей: приоритетная роль семьи, покорность по отношению к родителям, уважение к старшим, рассмотрение нужд других людей как более важных, чем собственные нужды, скромность в представлении своих достижений, конформность. В среде китайских студентов встречается такая черта, как завышенная самооценка. Во многом это связано с восприятием своей страны как одной из самых передовых и динамично развивающихся, осознанием высокой ценности собственного этноса

---

<sup>1</sup> Аспирант.

и нации. Поэтому китайцы склонны проявлять настороженность в отношении к иностранцам, несмотря на внешнее радушие и открытость. А многим окружающим может показаться, что китайские студенты используют тактику «себе на уме».

Китайские студенты проявляют относительно невысокую степень интеграции в российское общество, которое могло бы характеризоваться гармоничным вхождением в жизнь страны, ее культуру, социальную среду и экономику. Согласно выводам П. Боурна китайских студентов отличает большая работоспособность, повышенная мотивация к обучению в развитых странах. В то же время китайские юноши проявляют большую неуверенность в себе, застенчивость, замкнутость и имеют мало друзей. Китайские же девушки более ориентированы на общение, но при этом чувствуют себя виноватыми за близкие контакты с представителями не своей расы.

Попадая в российский контекст и российские вузы, китайские студенты сталкиваются с иной действительностью, иной социокультурной средой. Оставшись один на один, без контроля со стороны релевантных аудиторий китайские студенты склонны проявлять низкую академическую мотивированность и отсутствие желания изучать средовой контекст.

В китайской ментальности уход от конфликта и сохранение гармонии в межличностных отношениях являются обязательными, в российской культуре принято выражать свои мысли прямо, говорить о том, что думаешь, то есть проявление прямоты и недостаточной вежливости при взаимодействии с окружающими является привычной стороной коммуникации.

Китайские и российские студенты выделяют различные факторы и проблемы, которые провоцируют возникновение агрессии в студенческой среде. Китайцы в качестве важных проблем выделяют недостаток ответственности, отсутствие моральных качеств, отвращение к учебе и безработица; русские в качестве таковых определяют наркоманию, пьянство, курение и преступность.

По мнению С. Бем «гендерные схемы» позволяют личности моделировать поведение в соответствии с качеством и практикой взаимодействия, прописанной в коде определенной схемы. Таким образом, одним индивидам присуща выраженная «гендерная схематичность» в соответствии с типичным образцом поведенческого репертуара, другие же стремятся уйти от стандартных репрезентаций готовых шаблонов, комбинируя поведенческие модели по своему усмотрению.

Согласно мнению Э. Игли и В. Стеффена гендерный аспект в агрессивности объясняется гендерными ролями. В них закодированы поощряемые социумом агрессивное поведение мужчин и женщин. В развитом обществе отсутствует спрос на агрессивное поведение у женщин, но приветствуется демонстрация агрессии в определенных социальных ролях у мужчин (армия, спорт).

Девушки и юноши в студенческом возрасте по-разному демонстрируют агрессивное поведение в шкале фемининность – маскулинность. Молодые люди выражают агрессию открыто, не думая о потенциальных последствиях в виде наказаний и санкций. Девушки склонны скрывать собственное раздражение и недовольство, прибегая к косвенной агрессии под давлением потенциального осуждения окружающих.

Проведенное исследование студентов различных факультетов Российского университета дружбы народов Т.В. Нечепуренко показало, что все студенты идентичны во мнении, что агрессия, в первую очередь, зло. Данная категория является ядерным элементом агрессии в целом, но не агрессивности по гендерной дифференциации. Существует разница восприятия и рефлексии данного феномена: абстрактная агрессия, как и агрессивность противоположного пола, воспринимается как однозначное зло в любом варианте, однако проявления агрессии, демонстрируемые представителями своего пола, следовательно и самим субъектом, может и не восприниматься таковым, а интерпретироваться по схеме «физическое действие» (мужчины), «проявление чувств» (женщины).

Цели агрессивного поведения имеют различную направленность: целенаправленную, принуждения, властная и доминантная, формирование впечатления, гедонистическая. Проявления агрессивного поведения имеют бесконечный код и атрибутику, многообразие и поливариативность данного феномена согласно А. Бассу укладывается в три шкалы агрессивных действий: физическая (причинение боли / повреждений) – вербальная (использование речевых средств, несущих моральную боль и обиду); активная (регистрируемое поведение) – пассивная (выражается в отсутствии действий); прямая (направлена конкретно на что-то / кого-то) – непрямая (косвенное воздействие посредством клеветы).

Согласно атрибуционной теории агрессии ее выплескивание на третье лицо ведет к более выраженным атрибуциям, если сравнивать с выплескиванием на обидчика; при выплескивании гнева на третье лицо остаточный гнев будет больше, чем при выплескивании на обидчика или отсутствии выплескивания; атрибуции ответственности определяют отношения между объектом и остаточным гневом; если обидчик обладает более высоким статусом, при выплескивании гнева будет выражено меньшее количество атрибуций ответственности по сравнению с ситуацией, когда обидчик имеет статус, равный статусу обиженного; когда обидчик имеет более высокий статус, выплескивание агрессии дает более слабый остаточный гнев, чем когда обидчик имеет тот же статус.

Китайские студенты стараются не демонстрировать агрессию, скрывая враждебность и неприязнь внутри, что говорит о замкнутости в себе, нежелании общаться с другими лицами, но при этом они любят давать советы и требуют к себе уважения. Внутринаправленная агрессия, включающая в

себя подозрительность, обиду и чувство вины оказалась значительно выше у китайских студентов. Для них в большей степени характерно проявления вербальной агрессии, которая может реализовываться посредством выплеска негативных чувств через крик, возможны угрозы в адрес другого лица, однако физическая агрессия ими не рассматривается в принципе. Есть склонность во многом обвинять окружающих, снимая с себя, таким образом, ответственность. В некоторой степени проявляют неуверенность в себе, долго помнят обиды, даже спустя время многие китайские студенты при удобном случае будут стараться отомстить своему обидчику. Таким образом, китайским студентам необходимо расширять собственный круг общения, вырабатывать дружелюбие и стараться не концентрироваться на собственных обидах, иначе в будущем это приведет к конфликтам с окружающими и возрастающей негативной агрессии.

Показатель агрессивности российских студентов находится в пределах нормативных значений, однако форма и характер враждебности в крайних проявлениях агрессии может достигать максимальных значений допустимой нормы. Данный факт свидетельствует о недоверчивом, зачастую враждебном настрое на неопределенные ситуации, особенно в случае провокации, столкновения. По ходу исследования были выявлены высокие показатели чувства вины, что говорит об излишней самокритичности, склонности к депрессивным настроениям и обидчивости. Как правило, чувство вины является главной предпосылкой повышенной агрессивности. Российские студенты не всегда могут сдерживать эмоции и чаще всего «сгоряча» говорят / делают, что думают (и о чем чаще всего потом сожалеют), в крайней форме пика агрессии могут применить силу. Присутствует высокий уровень подозрения, что демонстрирует критичное отношение ко многим социальным явлениям и окружающим людям. Справедливости ради отметим, что такая характеристика присуща многим индивидам. Таким образом, российским студентам нужно усиливать самооценку, самоконтроль и рефлекссию собственного поведения, эмоционального репертуара, а также больше доверять людям.

**Секция 13**

***УПРАВЛЕНИЕ СИСТЕМОЙ  
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ***

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ

© Усынин М.В.<sup>1</sup>

Русско-Британский институт управления, г. Челябинск

В статье приводится анализ понятия «педагогические условия» и их классификация. Обосновываются необходимость и достаточность педагогических условий для эффективности проектируемой системы подготовки.

**Ключевые слова:** педагогическое условие, комплекс педагогических условий, управление профессионально-образовательным процессом.

Философская категория «условие» выражает отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может. Сам предмет выступает как нечто обусловленное, а условие – как относительно внешнее предмету многообразие объективного мира. В отличие от причины, непосредственно порождающей то или иное явление или процесс, условия составляют ту среду, обстановку, в которой последние возникают, существуют и развиваются. Совокупность конкретных условий данного явления образует *среду* его протекания, от которой зависит действие законов природы и общества. В философском словаре С.М. Фролова условие как одна из категорий детерминизма образует, таким образом, момент всеобщей диалектической взаимосвязи мира [14, с. 404]. Бабанский Ю.К. утверждает, что «эффективность педагогического процесса закономерно зависит от условий, в которых он протекает» [1]. Такой точки зрения придерживается большинство исследователей (В.И. Загвязинский, А.Я. Найн, П.И. Пидкасистый, В.А. Сластенин, Н.М. Яковлева и др.), занимающихся проблемами современного образования. Как совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов, средств и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных задач понимает педагогические условия А.Я. Найн [10, с. 44-49].

На современном этапе педагогических исследований (С.А. Дынина, Б.В. Куприянов, Н.В. Ипполитова [5, с. 9], Л.В. Львов [8,9], и В.М. Полонский [13]), связанных с проблемами повышения эффективности образовательного процесса, наибольший интерес, вызывает выявление и обоснование педагогических условий, обеспечивающих успешность осуществляемой деятельности.

---

<sup>1</sup> Первый проректор.

Анализ исследований по проблеме педагогических условий позволил выделить основные точки зрения.

Во-первых, Ю.К. Бабанский, М.И. Ерецкий, П.И. Пидкасистый и др.) рассматривают педагогические условия как *обстоятельства*, от которых зависят результаты обучения [1].

Во-вторых (А.Ф. Аменд, Н.Ю. Посталюк, Н.М. Яковлева и др.) – как совокупность мер в образовательно-воспитательном процессе, обеспечивающих достижение обучающимися высшего уровня деятельности [15].

В-третьих, (М.Е. Дуранов, М.В. Зверева, Н.В. Ипполитова, А.Я. Найн, С.Л. Рубинштейн и др.) отмечается, что педагогические условия – это *среда и возможность*, форм, методов, средств и материально-пространственной среды, в которых реализуются педагогические факторы, обеспечивают эффективное функционирование и развитие педагогической системы [5,10].

В-четвертых, (С.А. Дынина, Б.Г. Куприянов и др.) – как характеристика субъекта педагогической деятельности – педагога, деятельность обучающихся и отношение обучающихся к ней, *внутренняя и внешняя среда* образовательного учреждения и взаимодействие с ней [7].

В-пятых, (Л.В. Львов, О.В. Башарина) – совокупность мер профессионально-образовательного процесса, образующих профессионально-образовательную среду, соблюдение которых способствует эффективному достижению образовательных целей [8, с.452].

В рамках нашего исследования мы под педагогическими условиями понимаем совокупность мер профессионально-образовательного процесса, образующих профессионально-образовательную среду, соблюдение которых способствует эффективному достижению образовательных целей развивающегося вуза.

В отношении классификации мы присоединяемся к позиции В.А. Беликова, Н.В. Ипполитовой, Л.В. Львова, полученную в результате обобщения преобладающих точек зрения:

- организационно-педагогические условия представляют собой совокупность целенаправленно сконструированных возможностей содержания, форм, методов целостного педагогического процесса (мер воздействия), лежащих в основе управления функционированием и развитием процессуального аспекта педагогического процесса;
- психолого-педагогические условия – совокупность целенаправленно сконструированных взаимосвязанных и взаимообусловленных возможностей образовательной и материально-пространственной среды (мер воздействия) направлены на развитие личностного (преобразование конкретных характеристик личности);
- дидактические условия выступают как результат целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения дидактических целей [5, с. 11-13].



Общепризнано, что случайно выбранные условия не могут существенно повлиять на эффективность функционирования профессионально-образовательного процесса, поэтому необходим закономерный выбор комплекса педагогических условий, учитывающий методологические и теоретические основы педагогического исследования [9].

Конечно, успешность выделения условий зависит от определения конечного результата, который должен быть достигнут, от понимания того, что совершенствование педагогического процесса достигается не за счет одного условия, а их взаимосвязанного комплекса [9]. На определенных этапах педагогические условия могут выступать как результат, достигнутый в процессе их реализации [15].

Отметим ряд положений, характеризующих нашу позицию по требованиям к выбору педагогических условий:

- условия должны обеспечивать системность профессиональной подготовки (обучения, воспитания, развития, формирования учебно-профессиональной компетентности и т.д.);
- условия должны отражать содержание разработанной модели, профессионально-развивающий характер которой основан на теории профессионально-образовательного пространства, позволяющего реализовать конструктивно-трансформативный механизм профессиональной подготовки;
- условия должны обеспечивать этапность процесса подготовки при реализации функций обучения, воспитания, развития;
- выбор условий должен осуществляться из арсенала педагогических средств, потенциально способных повысить эффективность подготовки;
- моделирование комплекса педагогических условий должно базироваться на сущности вскрытых закономерностей процесса профессиональной подготовки (обучения, воспитания, развития, формирования учебно-профессиональной компетентности и т.д.);
- условия должны опираться на учете системы общедидактических принципов профессионального обучения, дополненных специфическими принципами;
- условия должны быть *необходимыми и достаточными* для существования (или изменения) изучаемого предмета или явления. В логике науки к *необходимым условиям*, относят те условия, которые имеют место всякий раз, как только возникает действие, а к *достаточным* – только те, которые непременно вызывают данное действие [6, с. 628].

В нашей работе мы опираемся на предположение о том [9], что управление профессионально-образовательным процессом будет эффективным, а результаты реализации триединой модели достигнут значений, обусловлен-

ных требованиями образовательных и профессиональных стандартов, только в случае воздействия комплекса педагогических условий, внешних по отношению к модели процесса как системе.

В качестве комплекса таких условий мы рассматриваем:

- организационные условия (координацию деятельности менеджеров структурных и функциональных подразделений, всех категории обучающихся);
- психологические условия (выстраивание непрерывной учебно-проектной деятельности на основе учета индивидуального темпа усвоения);
- использование проектно-рефлексивных заданий, отражающих выполнение профессиональных функций менеджера;
- дидактические условия (повышение уровня интеграции на основе средств и форм организации обучения, адекватных этапу учебно-проектной деятельности; применение единой для всех субъектов системы оценочных средств на основе, максимально приближающий результат оценивания к условиям будущей профессиональной деятельности).

Математически можно обозначить сущность управления повышения эффективности управления профессионально-образовательным процессом пользуясь результатами исследований Л.В. Львова, которое заключается в обеспечении основных соотношений (формула 1) [8, с. 446].

Первое соотношение отражает необходимость условий, второе – их достаточность для эффективности проектируемой системы подготовки:

$$\begin{aligned} \{V_{t_2} - V_{t_1}\}_0^{T_n} &> 0; \\ \{V_{t_2} - V_{t_1}\}_0^{T_n} &> \Delta_E; \end{aligned} \quad (1)$$

где  $V_{t_1}$ ,  $V_{t_2}$  – уровни результата обучения соответственно до и после экспериментального обучения ( $t_1$ ) и текущей ( $t_2$ ) оценок;

$T_n$  – заданный (нормативный) уровень подготовки в рамках которого рассматривается эффективность подготовки;

$\Delta_E$  – потенциально возможный рост подготовки до и после экспериментального обучения  $V_{t_2} - V_{t_1}$ , который возможно достичь в данной проектируемой образовательной системе.

На основании первого соотношения комплекс педагогических условий будет необходимым, если уровень подготовки после экспериментального обучения будет выше, чем до него.

### Список литературы:

1. Бабанский Ю.К. Интенсификация процесса обучения. – М.: Знание, 1987. – 126 с.

2. Беликов В.А. Философия образования личности: деятельностный аспект: монография. – М.: Владос, 2004. – 357 с.
3. Белозерцев Е.П., Гонеев А.Д., Пашков А.Г. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2008. – 368 с.
4. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2012. – 192 с.
5. Ипполитова Н.В., Стерхова Н.Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация. *General and Professional Education* 1. – 2012. – P. 8-14.
6. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник. – М.: Политиздат, 1993. – 678 с.
7. Куприянов Б.В. Вариативность социального воспитания школьников: монография. – Кострома: КострГУ, 2007. – 170 с.
8. Львов Л.В. Проектирование система профессиональной подготовки на полипарадигмальной основе: монография. – М.: СГУ, 2013. – 512 с.
9. Львов Л.В. Дидактические условия формирования умений профессиональной деятельности курсантов военного авиационного института в процессе тренажной подготовки: дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2002. – 188 с.
10. Найн А.Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований / А.Я. Найн // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 44-49.
11. Ожегов С.И. Словарь русского языка: ок. 53000 слов / под общ. ред проф. Л.И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – М.: Оникс», Мир и образование, 2007. – 640 с.
12. Педагогика: учеб. пособие / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Высшее образование, 2011. – 432 с.
13. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. – М.: Высш. шк., 2004. – 512 с.
14. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролов. – М.: Республика, 2001. – 719 с.
15. Яковлева Н.М. Подготовка студентов к творческой воспитательной деятельности: монография. – Челябинск: ЧГПИ, 1991. – 128 с.

**ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ: МЕТОДИКИ  
И ПРАКТИКА 2015/2016 УЧЕБНОГО ГОДА**  
**СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ**

XXVIII Международной научно-практической конференции

г. Новосибирск, 8 июля, 3 августа, 26 августа 2016 г.

Под общей редакцией С.С. Чернова

---

Подписано в печать 29.08.2016. Формат 60×84 1/16. Бумага офсетная.  
Тираж 500 экз. Уч.-изд. л. Печ. л. Заказ

---

Отпечатано в типографии  
ООО Издательство «СИБПРИНТ»  
630099, г. Новосибирск, ул. Максима Горького, 39



**ЦЕНТР РАЗВИТИЯ НАУЧНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА**  
(г. Новосибирск)

С целью оказания помощи в опубликовании результатов научно-исследовательских работ профессорско-преподавательского состава, молодых ученых, аспирантов и магистрантов проводит *конференции*, готовит к выходу *сборники научных трудов* «АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ», а также осуществляет подготовку и публикацию коллективных научных *монографий* по различным областям знаний.

Информацию об условиях публикации результатов научных исследований и требования к оформлению материалов можно получить на сайте <http://www.ZRNS.ru>, по телефонам Центра развития научного сотрудничества в г. Новосибирске:

**8-383-291-79-01** Чернов Сергей Сергеевич, руководитель ЦРНС

**8-913-749-05-30** Хвостенко Павел Викторович,  
ведущий специалист ЦРНС

или по электронной почте: [monography@ngs.ru](mailto:monography@ngs.ru)  
[monography@mail.ru](mailto:monography@mail.ru)

**НАДЕЕМСЯ НА ПЛОДОТВОРНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО!**